



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**



**SUELY ANDRÉ DE ARAÚJO DRIGO**

**ASPECTOS METODOLÓGICOS E FUNCIONAIS DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS EM UMA ESCOLA  
INCLUSIVA**

**UBERLÂNDIA**

**2023**

SUELY ANDRÉ DE ARAÚJO DRIGO

ASPECTOS METODOLÓGICOS E FUNCIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO PARA SURDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Teoria, descrição e análise linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliamar Godoi

UBERLÂNDIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

D779a Drigo, Suely André de Araújo, 1960-  
2023 Aspectos metodológicos e funcionais do atendimento educacional  
especializado para surdos em uma escola inclusiva [recurso eletrônico] /  
Suely André de Araújo Drigo. - 2023.

Orientadora: Eliamar Godoi.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7059>  
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Godoi, Eliamar, 1968-, (Orient.). II. Universidade  
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos. III. Título.

---

CDU: 801

Glória Aparecida  
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado				
Data:	Vinte e dois de maio de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12112ELI037				
Nome do Discente:	Suely André de Araújo Drigo				
Título do Trabalho:	Aspectos metodológicos e funcionais do atendimento educacional especializado para surdos em uma escola inclusiva				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Teoria, descrição e análise linguística				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Panorama sociolinguísticos e descritivo da Libras falada pela comunidade surda em contexto educacional da cidade de Uberlândia				

Reuniu-se , por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Eliamar Godoi -UFU, orientadora da candidata; Maria Virgínia Dias D. Ávila - FATRA; Waldemar dos Santos Cardoso Júnior - UFPA.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Eliamar Godoi, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Eliamar Godoi, Presidente**, em 22/05/2023, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Virgínia Dias de Ávila, Usuário Externo**, em 26/05/2023, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Waldemar dos Santos Cardoso Junior, Usuário Externo**, em 29/05/2023, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4481662** e o código CRC **9A6C194D**.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E FUNCIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO PARA SURDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL-UFU), pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 22 de maio de 2023.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliamar Godoi - UFU (Orientadora)

---

Prof. Dr. Waldemar dos Santos Cardoso Junior-UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Virgínia D. Ávila- UFU

*A Deus, ao meu esposo, Idelfonso Drigo, aos meus filhos, Maria  
Paula Araújo Drigo e João Araújo Drigo, às minhas netas,  
Helena Marques Drigo e Ana Luiza Drigo Aguiar.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, por me permitir traçar um caminho e chegar até a Universidade. Agradeço aos meus pais por eles terem sido quem eles foram.

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) e, em especial, ao corpo docente e discente que fizeram parte desse período da minha experiência acadêmica. Gratidão a todos vocês.

Gratidão ao corpo docente da graduação do curso Língua Portuguesa com Domínio de Libras - LPDL. Equipe de profissionais excelentes. Obrigada aos técnicos administrativos, Giselly e Tatiane, sempre tão solícitas e prestativas nas orientações dos trâmites necessários na vida acadêmica. Gratidão aos colegas de curso, que dividiram comigo esses anos, igualmente aos colegas que, antes do término do curso, decidiram trilhar outros caminhos.

Agradeço à equipe técnico-administrativa do PPGEL, Virginia e Luana, que tanto nos orienta de maneira tão generosa.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de Mestrado que me permitiu dedicar-me à pesquisa de forma integral.

Agradeço à Maria Virgínia Dias de Ávila e à Andreлина Heloisa Ribeiro Rabelo, pelas interlocuções sobre o trabalho de Dissertação.

Pós-graduação, novos caminhos com a diversidade de uma pandemia, prazos com os tempos miúdos, sempre apertando o passo. Meus sinceros agradecimentos a Professora Dra. Eliamar Godoi, renomada profissional que acreditou em minha proposta de pesquisa e aceitou me orientar nessa área do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos. Obrigada! Por sua orientação e que Deus te abençoe sempre com saúde para você continuar a dividir seus conhecimentos tão generosamente.

Trago aqui os meus agradecimentos à colega Andreлина Rabelo, primeiro como colega de curso de graduação e depois na pós-graduação, eu mestranda e você doutoranda, posso chamá-la de colega, parceira, embora tenha idade para ser minha filha, me puxou pela mão, me encorajando e orientando nos próximos passos a seguir.

A Universidade nos dá oportunidade de conhecer pessoas que ficarão para sempre em nossos corações. Gratidão a Letícia Leite, Augusto César, Rita Juliana Prudente.

Gratidão à minha família de origem, os meus pais me presentearam com vários irmãos, a quem chamarei familiarmente pelos apelidos Lia (*in memoriam* - falecida em 27/03/2023), Cici, madrinha Iraci, Elza, Santo, Gasparina, Cidinha (*in memoriam*), a Sonia (*in memoriam*).

Enquanto realizava minha pesquisa de Mestrado ela adoeceu e tive que dividir a tarefa de estudar e ficar perto dela o maior tempo possível, às vezes acompanhando-a nos tratamentos contra o câncer. Agradeço a Maria José, minha irmã mais nova. E de todos esses irmãos, vieram vários sobrinhos, sobrinhos netos, sobrinhos trinotos, família abençoada, obrigada.

Agradeço ao Idelfonso Drigo, agradeço aos meus filhos, Maria Paula e João Drigo, foram muitas contribuições me ensinando usar o Notebook, participar das aulas online, vocês são meus amores, obrigada!

Agradeço aos meus terapeutas, Maria Augusta Silvestre, Alisson Borges Machado e Joviniano Rezende, que ao longo dos anos, contribuíram com o acalantar de meus sonhos!

## RESUMO

Este trabalho versa sobre o contexto de oferta dos serviços de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Aspectos Metodológicos e Funcionais do Atendimento Educacional Especializado para Surdos em uma Escola Inclusiva. Nessa perspectiva, assumimos como objetivo geral o de investigar como ocorre a oferta do AEE para surdos em uma escola pública de Uberlândia-MG. Em específico, propomo-nos a: descrever a estrutura física e funcionamento do AEE para surdos nesta escola: ferramentas pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais (SRM), tecnologias assistivas, recursos didático-pedagógicos e metodologias que consideram as especificidades linguísticas dos alunos surdos; analisar os documentos legais internos e externos da Escola no que se refere à forma sobre como as políticas públicas de inclusão do surdo se estabelecem na escola pesquisada; e descrever o funcionamento da oferta de AEE para surdos a partir da aplicação de questionário aos profissionais da educação que atuam na SRM. Esta pesquisa se justifica pelo estímulo às reflexões e ações sobre saberes e práticas a respeito da oferta dos serviços de AEE para surdos, da sua estrutura e funcionamento. Para alcançar os nossos objetivos elaboramos o seguinte questionamento: Qual é a estrutura e o funcionamento da oferta do AEE para surdos da escola básica pública? A metodologia adotada fundamentou-se no paradigma qualitativo de base, na pesquisa descritiva como procedimento metodológico, assim como na pesquisa documental e no estudo de caso. Faz parte do quadro teórico metodológico o levantamento da literatura sobre a área pesquisada, tais como: pesquisa bibliográfica (artigos, capítulos, livros, teses e dissertações), levantamento do estado da arte em teses e dissertações do banco de dados da Capes, assim como as Políticas públicas e legislação relacionadas à educação dos alunos surdos matriculados na escola pública inclusiva, tais como: Lei 10.436/2002, Decreto 5.626/2005, Decreto 7.611/2011, Lei 13.146/2015 (LBI) e Lei 13.409/2016. Os dados obtidos foram analisados à luz de estudos apontados por teóricos como: Ferreira (2010), Karnopp (2004), Lacerda (2006), Lopes (2017) Quadros e Karnopp (2004), Strobel (2008), Cruz (2016). os quais traçaram os conceitos da estrutura e funcionamento do AEE para surdos. Os dados mostraram, que as Políticas Públicas de inclusão do surdo se estabelecem na escola atendendo o que determina o Decreto 7.611/2011, no aspecto da estrutura física e recursos humanos, assim como acessibilidade curricular. No âmbito da educação inclusiva para surdos, percebemos que muito ainda deve ser conquistado, aprendido e executado para que os surdos possam usufruir da Língua de Sinais em diferentes contextos sociais.

**Palavras-chave:** AEE. Aluno surdo. Planos de AEE. Escola inclusiva. Atendimento especial da educação.

## ABSTRACT

This work deals with the context of provision of Specialized Educational Assistance – AEE Methodological and Functional Aspects of Specialized Educational Assistance for the Deaf in an Inclusive School. From this perspective, we assume the general objective of investigating how SEA is offered to the deaf in public schools in Uberlândia-MG. Specifically, we propose to: describe the physical structure and functioning of the AEE for the deaf in this school: pedagogical tools in the multifunctional resource rooms (MRR), assistive technologies, didactic-pedagogical resources and methodologies that consider the linguistic specificities of deaf students; analyze the School's internal and external legal documents regarding the way in which public policies for the inclusion of the deaf are established in the researched school; and to describe the functioning of the SEA offer for the deaf based on the application of a questionnaire to education professionals who work in the MRR. This research is justified by the stimulus to reflections and actions on knowledge and practices regarding the provision of SEA services for the deaf, its structure and functioning. To achieve our objectives, we elaborated the following question: What is the structure and functioning of the SEA offer for the deaf in public basic schools? The methodology adopted was based on the basic qualitative paradigm, on descriptive research as a methodological procedure, as well as on documentary research and case study. A survey of the literature on the researched area is part of the methodological theoretical framework, such as: bibliographic research (articles, chapters, books, theses and dissertations), a survey of the state of the art in theses and dissertations in the Capes database, as well as Public policies and legislation related to the education of deaf students enrolled in inclusive public schools, such as: Lei 10.436/2002, Decreto 5.626/2005, Decreto 7.611/2011, Lei 13.146/2015, and Lei 13.409/2016. The data obtained was analyzed in the light of studies pointed out by theorists such as: Ferreira (2010), Karnopp (2004), Lacerda (2006), Lopes (2017), Quadros and Karnopp (2004), Strobel (2008), Cruz (2016), which outlined the concepts of the structure and functioning of the AEE for the deaf. The data showed that the Public Policies for the inclusion of the deaf are established in the school, complying with what Decree 7.611/2011 determines, in terms of physical structure and human resources, as well as curricular accessibility. Within the scope of inclusive education for the deaf, we realize that much still needs to be conquered, learned, and implemented so that the deaf can enjoy Sign Language in different social contexts.

**Keywords:** SEA. Deaf student. SEA plans. Inclusive school. Special education service.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Especificação dos itens da Sala Tipo I: .....	69
Figura 2 - Especificação dos itens da Sala Tipo II: .....	70
Figura 3 - Recursos impressos de comunicação alternativa e recursos pedagógicos acessíveis. .....	72
Figura 4 - Bancada com vocalizadores em diferentes fatos, lupa eletrônica, recurso multiplano para ensino da matemática.....	73
Figura 5 - Transversalidade .....	75
Figura 6 - Tríade Funcional da aprendizagem.....	76
Figura 7 - Relação dos Instrumentais do Ensino Fundamental .....	78
Figura 8 - Modelo de PDI da rede estadual de Minas Gerais / 2018.....	81

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET .....	27
Quadro 2 - Total de trabalhos encontrados no Portal de Periódico CAPES.....	31
Quadro 3 - Trabalhos escolhidos na primeira base do Capes.....	32
Quadro 4 - Atribuições específicas do professor do AEE. ....	83
Quadro 5 - Instrumental AEE realizado a partir das informações da professora-participante	104
Quadro 6 - Quadro de horário AEE (EEBB, 2020).....	105
Quadro 7 - Perfil acadêmico dos profissionais de AEE .....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua de Sinais Americana
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GPELET	Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância
LDBEN	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L1	Língua materna
L2	Segunda língua
LP	Língua Portuguesa
LPDL	Letras-Língua Portuguesa com Domínio de Libras
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PPGEL	Pós-graduação em Estudos Linguísticos

PAEE	Público-Alvo Educação Especial
RE	Regimento Escolar
PET	Plano de Estudo Tutorado
SEE/MG	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema de Monitoramento da Aprendizagem
SME	Secretaria Municipal da Educação de Uberlândia
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologias Assistiva
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO GERAL .....	18
Sobre a pesquisadora: Breve relato.....	18
Organização e apresentação da pesquisa .....	19
1    INTRODUÇÃO .....	22
1.1    Justificativas da pesquisa .....	25
1.2    Grupo de pesquisa.....	26
1.3    O que se tem a respeito do tema – Estado da arte.....	30
2    POLÍTICAS PÚBLICAS, PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DE ATUAÇÃO NA OFERTA DO AEE .....	36
2.1    Perspectivas históricas da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva.....	36
2.2    O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seu público-alvo .....	40
2.3    Flexibilização curricular .....	43
2.4    AEE para surdos .....	46
2.4.1    AEE em Libras .....	52
2.4.2    AEE de Libras .....	56
2.4.3    AEE de Língua Portuguesa-L2.....	56
2.5    Implicações pedagógicas: pontos e contrapontos .....	57
2.6    A tradução e a interpretação Libras – Português .....	58
2.7    A leitura e escrita de Língua Portuguesa aos alunos surdos .....	59
3    O AEE E OS PLANOS DE ATENDIMENTO: ASPECTOS DA ESTRUTURA E FINALIDADE DO AEE - SRM, TECNOLOGIAS ASSISTIVAS, PLANEJAMENTO E PROFISSIONAIS DO AEE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	63
3.1    AEE e os Planos de Atendimento: aspectos da estrutura e finalidade do AEE .....	63
3.2    Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.....	67
3.3    Tecnologias Assistivas.....	71
3.4    Planos de Atendimento do AEE .....	75
3.5    Atribuições dos professores de AEE.....	82

3.6	Formação de Professores .....	86
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	88
4.1	Metodologia .....	88
4.2	Descrição do cenário de pesquisa .....	89
4.3	Os participantes da pesquisa .....	90
4.4	Trajetórias da pesquisa.....	91
4.5	Instrumentos da coleta de dados .....	96
5	ASPECTOS METODOLÓGICOS E FUNCIONAIS DO AEE PARA SURDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	98
5.1	Estrutura física e o funcionamento do AEE para surdos .....	98
5.2	As salas de Recursos Multifuncionais-SRM.....	101
5.3	Relação dos instrumentais do ensino fundamental .....	104
5.4	Projeto Político Pedagógico-PPP.....	106
5.4.1	Projeto Político Pedagógico-PPP: Avaliações educacionais .....	108
5.5	Regimento Escolar (RE) .....	109
5.6	Plano de ação escolar referente ao ano de 2022 .....	110
5.7	Metodologias aplicadas aos alunos surdos nas SRM pelas professoras de Língua Portuguesa.....	111
5.8	Como ocorre a oferta de AEE para alunos surdos .....	114
6	RECURSOS HUMANOS NA OFERTA DO ATENDIEMNTO EDUCAIONAL ESPECIALIZADO-AEE: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	116
6.1	Entrevista com o Aluno Surdo.....	139
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	143
	REFERÊNCIAS .....	155
	ANEXOS .....	165

## APRESENTAÇÃO GERAL

### **Sobre a pesquisadora: Breve relato**

Olá, sou a Suely André de Araújo Drigo, tenho 61 anos, sou mãe de dois filhos, a Maria Paula Araújo Drigo e o João Araújo Drigo, sou avó da Helena Marques Drigo e da Ana Luiza Drigo Aguiar, sou casada com o Idelfonso Drigo. Sou a décima filha de dez irmãos, e na casa de meus pais somos nove mulheres e um irmão. Meus pais são ambos falecidos e meu querido pai, José André de Araújo, era lavrador, nascido em de 1917, em um Brasil agrário e em que a educação era algo luxuoso, por isso ele não frequentou a escola, aprendendo somente a assinar o nome. Minha mãe, Oraidia Borges de Araújo, uma mulher comum, mas tão especial para mim e tem toda a minha gratidão pela oportunidade de eu ter chegado até aqui. Minha mãe também frequentou pouco a escola, somente o suficiente para aprender a ler e a escrever o seu nome. Também fomos criados, eu e meus irmãos, repetindo o modelo de meus pais, frequentando de forma insuficiente para concluirmos o ensino fundamental, pois morávamos na roça e em lugares que não havia escolas para frequentarmos.

Desta maneira, até a minha idade adulta o meu estudo foi muito fragmentado e, aos vinte e nove anos, já casada, mãe de meus filhos, voltei a estudar na sexta série e, junto comigo, foi minha irmã mais nova que eu. Fomos estudar no período noturno da escola em meu Bairro e, ao terminarmos o oitavo ano, mudamos de escola e o curso mais perto para frequentarmos era o curso Técnico em Contabilidade. Ao encerrar o curso Técnico aos trinta e três anos, não ingressei na graduação superior, pois em minha cidade, Ituiutaba - Minas Gerais, não havia universidade pública gratuita. Minha história continuou e meus filhos cresceram, estudaram e se casaram. Durante todo esse tempo que fiquei fora da escola, tive uma vida ativa, no sentido de participar de grupos de voluntariado e estudar sobre políticas, por isso sempre fiz muitas leituras de variados gêneros para me informar, mais como uma forma de lazer.

Aos cinquenta anos e morando em Uberlândia, decidi voltar a estudar e, com tantos anos fora da escola, precisava frequentar um curso pré-vestibular e então me ingressei no cursinho Futuro Pré-Vestibular Alternativo em Uberlândia. Nesse cursinho, todos os professores e servidores são voluntários. Aproveito para deixar aqui os meus mais sinceros agradecimentos a todos os jovens que organizaram e ministravam aulas nesse cursinho.

O ingresso na Universidade Federal de Uberlândia-UFU foi em 2014, fazendo parte da primeira turma do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa com Domínio de Libras. A partir de então, tive contato com a Língua Brasileira de Sinais-Libras. A língua natural dos

surdos foi um encantamento, com tantas descobertas, tanto aprendizado, isto é, tudo novo. Contudo, exigia muita dedicação, a fim de que eu pudesse cumprir o curso no tempo previsto. Já na metade do curso, chegou a professora Eliamar Godoi, que olhava para nossa turma e dizia “Vocês estão se preparando para o Mestrado”? Nossa! Levei maior susto e, ao mesmo tempo, acendeu uma luz dentro de mim, que dizia “Vou continuar a estudar.”

Terminei o curso de graduação em 2017 e tentei o processo seletivo para o Mestrado na faculdade de Educação por três vezes, mas não consegui a vaga. Em 2020, fiz o processo seletivo para o Mestrado em Estudos linguísticos no ILEEL- PPGEL e conquistei a vaga para desenvolver uma pesquisa na área da Inclusão - Educação Especial. Pela aprovação, foram muitas alegrias e júbilos. Enquanto tentava o ingresso no Mestrado, continuei estudando, dessa maneira, cursei o Curso de pós-graduação Lato sensu em Educação Infantil pela Universidade Federal de Uberlândia, também a pós-graduação Lato sensu em Educação Profissional e Tecnologias Assistivas, no Instituto Federal de Triângulo Mineiro - IFTM. Além de continuar os estudos para proficiência de Libras, esses cursos de Libras são cursos de extensão que me proporcionam a oportunidade de sinalizar e compreender a sinalização da Língua de Sinais.

Esse tema, a educação de surdos e a sua especificidade linguística, passou a ser objeto de interesse para mim a partir do ano de 2014, quando ingressei na primeira turma do curso de Letras Língua Portuguesa com Domínio de Libras. Foi um divisor de águas em minha vida, conhecer uma nova língua na modalidade visual-gestual, mesmo após alguns anos estudando e me dedicando, preciso continuar praticando essa língua tão intensa, que traz consigo toda uma história cultural que nos faz ter admiração e respeito pelas pessoas surdas, que nunca desistiram de lutar por seus direitos de serem usuários de sua língua natural.

Após a graduação, continuei a frequentar cursos de Língua de Sinais no CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz de Uberlândia/MG. Frente a todos esses acontecimentos, surgiu o desejo investigativo, no sentido de pesquisar os processos de qual é a estrutura e o funcionamento da oferta do AEE para surdos de uma escola pública local. E foram essas indagações que direcionaram o meu projeto de pesquisa.

Ressalto que a minha trajetória no Mestrado em Estudos Linguístico se deu início no ano de 2020, que foi um ano totalmente atípico, um ano de pandemia. Acometidos pela Covid-19, todas as atividades sociais foram canceladas, inclusive as acadêmicas, e uma maneira de manter as atividades foi a oferta das disciplinas do Mestrado na modalidade online.

### **Organização e apresentação da pesquisa**

Esta pesquisa contém 7 seções, inicia-se com a introdução, dois capítulos de fundamentação teórica, metodologia, coleta e análise dos dados, descrição da estrutura física, apresentação das respostas dos questionários, entrevista semiestruturada e as considerações finais. Na primeira seção fizemos as considerações iniciais contextualizando o tema: a educação dos surdos. Além de ocorrer na sala de aula regular, ela ocorre também nas salas de recursos multifuncionais (SRM), o Atendimento Educacional Especializado-AEE. Relatamos a tendência ao Bilinguismo. Sob o aspecto das Políticas Públicas para a educação dos surdos no Brasil apresentamos o Decreto 5.626/05, que regulamenta a lei 10.436/2002 da Língua brasileira de sinais-Libras. Discorremos sobre as principais orientações das políticas públicas a respeito da educação especial do AEE.

Ainda na primeira seção, apresentamos a pergunta de pesquisa e apresentamos o Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a distância e Tecnologias - GPELET ao qual esta pesquisa está vinculada. Organizamos um quadro demonstrativo com todas as pesquisas desenvolvidas pelo grupo desde a sua criação. Por fim, apresentamos a trajetória da pesquisa, apontando os principais teóricos em que a pesquisa se filiou, além do objetivo geral, dos objetivos específicos e a justificativa.

Na segunda seção, abordamos as políticas públicas que fundamentam a Educação Especial. Buscamos informações na Constituição Federal de 1988, na Declaração de Salamanca e pesquisadores a exemplo de Godoy e Cardoso Junior (2019), Lacerda (2006), Quadros e Karnopp (2004) e Lodi (2006). Apresentamos o AEE para surdos, e o público-alvo do AEE, que para permanecer em salas de aulas regulares precisam das adequações curriculares cujo processo educacional é definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais. Apresentamos também a flexibilização curricular: avaliações que propõem a adoção da avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os estudantes. Do mesmo modo, falamos dos três momentos didático-pedagógicos, que são: i) AEE em Libras; ii) AAE de Libras; e iii) Língua portuguesa como L2 (DAMÁZIO 2007). Trouxemos também os Aspectos Gramaticais da Libras, como ensinar leitura e escrita aos surdos, Tradução e interpretação de Libras-português, formação de professores e Implicações Pedagógicas: pontos e contrapontos.

Em seguida, a terceira seção abordou o AEE e os planos de atendimentos: aspectos da estrutura e a finalidade de AEE, salas de recursos multifuncionais, tecnologias assistivas, planejamento e profissionais de AEE. Para tanto, dissertamos sobre os documentos internos da escola, tais como: o Regimento Escolar e o PPP, que deve prescrever as ações das salas de recursos com orientações a respeito da oferta do AEE, a qual deve ser realizada prioritariamente

nas SRM para que os sistemas de educação garantam o acesso à classe comum. (BRASIL, 2009). Os planos de AEE, também prescritos no projeto Político Pedagógico da escola, fizeram parte de nossos estudos. E, por fim, apresentamos as Tecnologias Assistivas (TA), que são utilizadas para classificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência.

Na quarta seção, tratamos dos aspectos metodológicos, assim como da trajetória da pesquisa, descrevendo a natureza, o cenário de coleta de dados, apresentando os participantes da pesquisa e o instrumento utilizado na coleta de dados, além da síntese da base de dados.

Já na quinta seção, descrevemos os dados da pesquisa, apontando e analisando qual é a estrutura e o funcionamento da oferta do AEE para surdos de uma escola pública local. Apresentamos a situação atípica da escola no ano de 2021, com a pandemia e o contágio do vírus que provoca a Covid-19. As atividades remotas foram realizadas com os Planos de Estudos Tutorados (PETs) da SEE/MG (2020). Também fizemos a análise dos documentos internos da escola: Regimento interno, Projeto Político Pedagógico-EEBB (2020) e Plano Anual de Planejamento referente ao ano de 2022. Ademais, fizemos a análise dos documentos dos alunos surdos, que farão parte da pesquisa.

Na seção 6, apresentamos resultados dos questionários respondidos pela equipe de profissionais que trabalham com os alunos surdos, na SRM e na sala de aula regular que contam com: Professores de AEE, Professores de Língua Portuguesa, e entrevista semiestruturada com aluno surdo. Desse modo, dialogando com as Políticas Públicas e os autores que apresentamos, descrevemos a oferta de AEE para surdos na escola pesquisada.

A seção 7 é a seção final da dissertação, em que fazemos uma retrospectiva de toda a trajetória da pesquisa com intuito de responder à questão de pesquisa: Qual é a estrutura e o funcionamento da oferta de AEE para surdos de uma escola pública. Por fim, trazemos os elementos pós-textuais.

A seguir, apresentamos os aspectos introdutórios da minha pesquisa. Inicialmente, farei uma retrospectiva dos processos históricos da educação dos surdos e, em seguida, apresento as Políticas Públicas que fundamentam a Educação Especial, assim como os autores que trarei para dialogar com o tema proposto.

## 1 INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os surdos faz parte da educação regular da educação inclusiva. Nesta pesquisa, de forma objetiva, nos propomos a fazer uma retrospectiva dos processos históricos da educação de surdos, que se tem os primeiros registros no século XVI, na França (STROBEL, 2009). Analisaremos os avanços e os desafios vivenciados pelos surdos na sua trajetória educacional. Constitucionalmente, a educação brasileira tem garantias de um sistema educacional sem discriminação com base na igualdade de oportunidades. A constituição brasileira, em suas prerrogativas, afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e deve ser fomentada pela sociedade (BRASIL, 1988).

Para adentrarmos na temática envolvendo a oferta do Atendimento Educacional Especializado para surdos – AEE surdos, vemos necessário aclarar alguns conceitos que permeiam e fundamentam toda essa discussão. Nesse caso, entendemos ser salutar para esta pesquisa, aclararmos do que se trata, na relação entre o surdo e seu processo de acolhida na escola inclusiva, ou seja, a oferta dos serviços de AEE. Vamos entender um pouco mais sobre essas conceituações tais como: pessoa surda, surdo oralizado e Educação Bilíngue.

De acordo com o Decreto 5.626/2005, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras. Em termos legais, pessoa surda é a pessoa que se comunica pela Libras e/ou tem a Libras como meio de expressão e língua de uso. O termo ‘pessoa surda’ também é bem aceito pela comunidade surda que entende a surdez como diferença linguística. Nesse caso, podemos dizer que esse surdo que utiliza a Libras para se comunicar é um surdo sinalizante, ou seja, ele se comunica sinalizando, isto é, utilizando a língua de sinais. (BRASIL, 2005).

Segundo Gesser (2009), o surdo oralizado é o que se utiliza da forma oral da Língua Portuguesa para se comunicar e a articula de modo compreensível aos ouvintes (pessoas que ouvem ou pessoas não surdas).

No que se refere à Língua Brasileira de Sinais (Libras) ela já é reconhecida como uma língua natural que apresenta especificidades próprias e, assim como a Língua Portuguesa, apresenta níveis sintático, semântico, morfológico, fonológico, pragmático, porém tais níveis se diferem da Língua Portuguesa, a língua oral no caso do Brasil. Entende-se como Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com

estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Entende-se por Educação Bilíngue para o surdo, o envolvimento e o uso de duas línguas no contexto educacional, e existem diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança no contexto escolar. Ela consiste, em primeiro lugar, na aquisição da língua de sinais, a língua materna do surdo, e envolve decisões políticos-pedagógicas, uma vez que nesse caso são pressupostas a coexistência de duas línguas no processo educacional da pessoa surda, a Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Língua Portuguesa. A Educação Bilíngue para o surdo pressupõe a situação sociocultural da comunidade surda como parte do processo educacional. Assim, o bilinguismo para os surdos busca o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela, dentro de uma perspectiva socioantropológica em que a Libras e a Língua Portuguesa sejam compartilhadas nas práticas pedagógicas, gerando um ambiente inclusivo e acolhedor para surdos e ouvintes. (CARDOSO-JUNIOR, 2018).

Isto posto, iremos discorrer a respeito do Atendimento Educacional Especializado para o aluno surdo. De acordo com os aspectos legais do Decreto nº 6.571/08, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos à educação, legaliza a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação Especializada Para Atendimento Educacional Especializado-AEE na educação básica. A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, oferece os recursos e serviços e orienta quanto o seu propósito no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aulas regulares do ensino. BRASIL (2008).

Conforme o artigo 1º do Decreto nº 6.571 /2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas de aulas do ensino regular no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa modalidade de ensino deve ser oferecida no contraturno da escola e não pode ser substitutivo as atividades da sala de aula comum. O AEE deve acontecer prioritariamente nas salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são espaço físicos, com recursos e materiais didáticos pedagógicos. (BRASIL, 2009). Também faz parte dos recursos oferecidos pelo AEE as Tecnologias Assistivas, que “é uma área do conhecimento com características interdisciplinares, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços. Delineia a funcionalidade e promove a participação de pessoas com deficiência, que tem as capacidades reduzidas, abrangendo a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão (CAT, 2007).

Os profissionais que fazem parte do Atendimento Educacional Especializado são: professor que atua no AEE, o qual deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. O Professor/Instrutor da Língua Brasileira de Sinais – Libras, que deve ser preferencialmente surdo. (BRASIL, 2005). A principal premissa para a atuação desses docentes do AEE é o trabalho colaborativo, estabelecendo articulação com os professores da sala de aula comum, o que lhes dará condições de identificar as possíveis barreiras à aprendizagem e oferecer estratégias metodológicas para que os estudantes surdos tenham as mesmas oportunidades de toda a turma da sala de aula regular. (BRASIL, 2009).

De forma geral, as políticas públicas, por meio das reivindicações dos surdos, trouxeram avanços em relação à educação, tais como o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002 e reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda, além de estabelecer a obrigatoriedade dessa língua como disciplina nos cursos de formação dos professores para exercício do magistério, em nível médio e superior, incluindo os cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino pública e privado.

Lacerda (2006) relata que um número significativo de alunos surdos passa por anos de escolarização sem apresentar competências acadêmicas de acordo com o esperado, esses estudantes surdos terminam a oitava série com um conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática semelhantes aos alunos de terceira série do Ensino Fundamental 1. As limitações apresentadas por esses alunos em seus resultados escolares estão ligadas às formações dos professores, que não são suficientes para torná-los fluentes em Libras.

Por esse ângulo, Martins e Lins (2015) chamam atenção para profissionais que não têm a formação adequada para atendimento escolar aos surdos, por isso eles oferecem conteúdos os quais não visam a especificidades dos alunos surdos, causando desafios a esses discentes em seu processo de escolarização. Para Abreu (2020), a Libras no AEE não é tida como uma prática de primeira língua, os recursos didáticos e as metodologias oferecidas são centradas no ensino de Língua Portuguesa, e a falta de uma formação adequada dos profissionais não permite que as SRM sejam ambientes que ofereçam a Libras como língua de instrução.

Baseada nessas informações, elaboramos o questionamento que direciona a presente pesquisa: Qual é a estrutura e o funcionamento da oferta do AEE para surdos de uma escola pública local? Para responder nossa pergunta de pesquisa, assumimos como objetivo geral: o de investigar como ocorre a oferta do AEE para surdos em uma escola pública de Uberlândia-MG.

Como objetivos específicos, propusemo-nos a:

- 1) Descrever a estrutura física e funcionamento do AEE para surdos nesta escola: ferramentas pedagógicas nas SRM, tecnologias assistivas, recursos didático-pedagógicos e metodologias que consideram as especificidades linguísticas dos alunos surdos;
- 2) Analisar os documentos legais internos e externos da Escola no que se refere à forma sobre como as políticas públicas de inclusão do surdo se estabelecem na escola pesquisada;
- 3) Descrever o funcionamento da oferta de AEE para surdos a partir da aplicação de questionário aos profissionais da educação que atuam na SRM.

### **1.1 Justificativas da pesquisa**

Esta pesquisa se justifica pelo desejo de estimular as reflexões e as ações a respeito do Atendimento Educacional Especializado para surdos em um contexto de estudo explicitado em uma concepção inclusiva, que atenda ao aluno surdo de forma acolhedora, com estímulos às diferenças humanas, tanto do ponto de vista individual quanto na coletividade. Nesse sentido, o trabalho se propõe a descrever as estruturas físicas e o funcionamento do AEE para surdos na escola pesquisada, assim como as ferramentas pedagógicas nas SRM, as tecnologias assistivas, os recursos didático-pedagógicos e as metodologias que consideram as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

Por ser o surdo usuário de uma língua gesto-visual na escola regular, ele não compartilha de uma língua com seus colegas de sala de aula e tampouco com os seus professores. Isso é uma desigualdade linguística, que limita os conhecimentos compartilhados na escola inclusiva. Lamentavelmente, essas observações são pouco problematizadas e questionadas, tanto na escola quanto no mundo acadêmico. Um dos motivos para a existência dessas tensões relacionadas ao ensino para alunos surdos são relativas às decisões educacionais que dizem respeito aos surdos estarem ainda, na maioria das vezes, sob os cuidados dos ouvintes. Nas perspectivas da Política Nacional de Educação Especial, em uma concepção da educação inclusiva de 2008, prescreve-se a promoção de uma escola acolhedora e aberta a todos com afetividade humana.

Para os alunos surdos existem várias leis que asseguram os seus direitos, mas essencialmente não se percebe uma mudança no paradigma, nas proposições e ações sob o ponto de vista de que a surdez é caracterizada como uma experiência visual. Nesse sentido

percebe-se a falta de propostas de práticas pedagógica para as salas de aula regular e as SRM, com o objetivo de apresentar resultados efetivos e produtivos para a educação das pessoas surdas, que consideram o desempenho de apropriação da Língua Portuguesa (L2), na modalidade leitura e escrita, para alunos surdos. Portanto, considerando as políticas públicas que garantem um Atendimento Educacional Especializado para os surdos e que sempre mantiveram um discurso de respeito às diferenças, é preciso analisar os fatores apontados pelos pesquisadores tais como: Abreu (2020), Godoi (2019) e Oliveira (2016), os quais apontam que as desigualdades no aprendizado dos alunos surdos são reproduzidas pela valorização da palavra falada.

Essa é uma questão que gera uma imensidade de fontes de pesquisa e estudos acadêmicos. Por isso, nos propomos a analisar o funcionamento estrutural dos recursos disponíveis no AEE da escola pesquisada, de uma forma singular e única, pois, nos moldes que foram realizadas as propostas de pesquisa, não se encontrou trabalho da mesma natureza. Baseados nos estudos anteriores, percebemos uma escassez das ferramentas pedagógicas nas SRM, tanto de recursos didáticos quanto de metodologias específicas que levam em conta as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

Nesta direção, esta pesquisa busca a ser uma contribuição nas informações de funcionamento do AEE. Assim, analisaremos os métodos, currículos e avaliações que levam em conta a questão cultural dos surdos e se apresentam no contexto escolar do Atendimento Educacional Especializado.

## **1.2 Grupo de pesquisa**

Esta pesquisa teve como contribuição o programa de Pós-graduação em estudos linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especificamente na linha de pesquisa Teoria, descrição e análise Linguística e está ligada ao grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELET), que também é desenvolvido nessa mesma instituição, coordenado pela professora Dra. Eliamar Godoi.

O grupo foi criado em 2014 e certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Desde então, o GPELET tem incentivado a produção de conhecimentos por meio do desenvolvimento de pesquisas em diferentes perspectivas por meio

de dois elementos que confluem às cinco linhas do grupo de pesquisa: a inclusão e a acessibilidade da pessoa com deficiência.

Abaixo serão apresentadas as produções acadêmicas realizadas pelos pesquisadores do grupo a partir de 2014 até os dias de hoje. A sua contribuição tem sido profícua no que diz respeito às temáticas relacionadas a Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias. Os trabalhos relacionados abaixo, assim como o perfil de cada pesquisador podem ser visualizados na íntegra por meio do link. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0770069618391261> .

**Quadro 1** - Teses e Dissertações defendidas por pesquisadores integrantes do GPELET

	<b>PESQUISADOR(A)</b>	<b>PESQUISA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>
1	Aparecida Rocha Rossi	O Ensino de Libras na Educação Superior: Ventos, trovoadas e brisas - UFU	Mestrado	2014
2	Rosane Cristina de Oliveira Santos	O espaço comunicativo do Aposentado na UFU - UFU	Mestrado	2014
3	Lucio Cruz Silveira Amorim	Políticas educacionais de inclusão: a escolarização de Surdos em Uberlândia-MG -UFU	Mestrado	2015
4	Paulo Sérgio de Jesus Oliveira	O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos – UFU	Mestrado	2015
5	Wandecy Leão Junior	História das instituições educacionais para o deficiente visual: o instituto de cegos do Brasil central de Uberaba (1942-1959) – UFU	Mestrado	2015
6	Soraya Bianca Reis Duarte	Validação do WHOQOL-Bref/ Libras para avaliação da qualidade de vida de pessoas surdas – UFG	Doutorado	2016
7	Telma Rosa de Andrade	Pronomes pessoais na interlíngua de surdo/aprendiz de português L2 – UNB	Mestrado	2016
8	Elaine Amélia de Moraes Duarte	Tenho uma aluna surda: experiências de ensino de Língua Portuguesa em contexto de aula particular – UF	Mestrado	2017
9	Flávia Medeiros Álvaro Machado	Formação e Competências de Tradutor e Intérprete de Língua em interpretação simultânea de Língua Portuguesa-Libras: estudo de caso em câmara de deputados federais – UCS	Doutorado	2017
10	Lucas Floriano de Oliveira	Elementos avaliativos em comentários de blogs de ensino de português para surdos sob a	Mestrado	2017

	<b>PESQUISADOR(A)</b>	<b>PESQUISA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>
		perspectiva do sistema de avaliatividade – UFG		
11	Mara Rúbia Pinto de Almeida	Narrativas de sujeitos surdos: relatos sinalizados de uma trajetória – UFU	Mestrado	2017
12	Paulo Celso Costa Gonçalves	Políticas públicas de livro didático: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil – UFU	Doutorado	2017
13	Rogério da Silva Marques	O profissional Tradutor e Intérprete de Libras Educacional: desafios da política de formação profissional – UFU	Mestrado	2017
14	Eloá Tainá Costa da Rosa Moraes	O professor de Língua Portuguesa para o aluno surdo: identificações e representações – UFU	Mestrado	2018
15	Letícia de Sousa Leite	Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada – UFU	Mestrado	2018
16	Márcia Dias Lima	As Políticas de Acessibilidade dos Livros Didáticos em Libras – UFU	Mestrado	2018
17	Marisa Dias Lima	Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos – UFU	Doutorado	2018
18	Waldemar dos Santos Cardoso Junior	Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras - PUC/SP	Doutorado	2018
19	Guacira Quirino Miranda	Talentos Esportivos no Ensino Fundamental: (Re)Pensando as Altas Habilidades ou Superdotação no esporte – UFU	Doutorado	2019
20	Késia Pontes de Almeida	Do assistencialismo à luta por direitos: as pessoas com deficiência e sua atuação no processo de construção do texto Constitucional de 1988 – UFU	Doutorado	2019
21	Renata Altair Fidelis	Desenvolvimento Profissional e formação contínua de professores: contribuições do mestrado em educação – UFU	Mestrado	2019
22	Naiane Ferreira Souza	Processo de Ensino e aprendizagem de Matemática nas escolas prisionais: perspectivas e possibilidades - UFG	Mestrado	2019
23	Raquel Bernardes	Estudos do léxico da Libras: realização dos processos flexionais na fala do surdo	Mestrado	2020

	<b>PESQUISADOR(A)</b>	<b>PESQUISA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>
24	Andrelina Ribeiro	Libras e o Fenômeno da incorporação nos processos de formação de Sinais	Mestrado	2020
25	Tayna Batista Cabral	Um estudo sobre a subcompetência estratégica no processo de interpretação Língua Portuguesa – Língua Brasileira de Sinais	Mestrado	2021
26	Pedro Henrique de Macedo Silva	A família como fator de apoio à aquisição da Libras por crianças surdas	Mestrado	2021
27	Eni Catarina da Silva	Língua Portuguesa e a expressão escrita de surdos: a legitimidade do jeito surdo de se expressar	Mestrado	2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante esse período, foram desenvolvidas 27 pesquisas entre Dissertações e Teses, sendo que delas 15 são referentes ao ensino e aprendizagem, política educacional, aspectos linguísticos da Libras e tradução/interpretação. Em uma disposição cronológica, apresentaremos os trabalhos desenvolvidos na área da linguística e Educação Especial-AEE para alunos surdos que estão relacionados com esta pesquisa.

O primeiro trabalho identificado foi publicado em 2015, e se refere à Dissertação com o título: “Percepções e Sentidos da Política Educacional de Surdos em Uberlândia/MG”, escrita por Lúcio Cruz Silveira Amorim, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. O estudo teve por objetivo analisar as políticas inclusivas no que se refere aos processos de escolarização dos alunos surdos no município de Uberlândia, percebendo como a rede municipal de educação tem se organizado para ofertar o ensino regular a estes alunos, no período de 2002 a 2014. Essa pesquisa se comunica com o nosso trabalho em vários momentos, mas destacamos o reconhecimento dos avanços legais alcançados nas últimas décadas em relação ao ensino para os surdos, por parte do autor. Porém, o aluno surdo passa por várias barreiras linguísticas que estão ligadas às formações dos profissionais da educação e à falta de material didático que contemple as especificidades desses alunos.

O segundo trabalho identificado foi publicado em 2018, por Eloá Tainá Costa da Rosa Moraes, intitulado “A formação de professores de língua portuguesa para o aluno surdo: identificações e representações.” Nessa pesquisa, a autora visou a problematizar e analisar a extensão dos efeitos de um curso formador de professores na memória discursiva deste professor em formação e as consequências destes efeitos sobre os modelos de seu posicionamento como sujeito-professor. Assim sendo, foram investigados e problematizados três eixos de análise resultantes de um eixo central de investigação: a impossibilidade de falar

do outro sem falar de si. São eles: as representações de surdo, as representações de língua de sinais e/ou de Libras e as do ser professor, as quais estiveram presentes nos dizeres dos professores formandos da primeira turma do curso de Língua Portuguesa com Domínio de Libras – LPDL da UFU. Este trabalho dialoga com nossa pesquisa, pois a autora relaciona aprovação da Lei nº 10.436 /2005, que regulamenta a Libras como a primeira língua surdos, mas na maioria das vezes o surdo não tem seus direitos reconhecidos. Para a pesquisadora, os fatores que mais contribuem para essa questão são as lacunas na formação dos professores que não os capacitam para atender as particularidades de seus alunos surdos.

O Terceiro trabalho identificado foi publicado em 2018, por Marisa Lima, com o título “Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos”. Trata-se de uma Tese de Doutorado pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. A pesquisa teve como objetivo analisar a política Educacional e Políticas Linguísticas focadas na formação dos surdos e ouvintes no que tange ao Ensino de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Esse trabalho tem como objetivo principal a análise da política educacional e linguística na educação dos e para os Surdos no tocante à Educação dos e para surdos, para compreender e apreender as correlações e tensões existentes entre a legislação brasileira inclusiva, a sua criação e desenvolvimento nas instituições públicas envolvidas com a educação dos e para surdos, sendo estes surdos ou ouvintes elementos das políticas linguística das e para pessoas surdas. O diálogo dessa pesquisa com essa dissertação é a sua temática referente às escolarizações das pessoas surdas que apontam a sua formação em relação a direitos e o emprego linguísticos da Libras-L1 e da Língua Portuguesa-L2.

### **1.3 O que se tem a respeito do tema – Estado da arte**

Faz parte também deste trabalho a metodologia de pesquisa bibliográfica em que utilizamos a primeira base da CAPES, que foi fundada em 11 de novembro de 2000 (CAPES, 2021). A busca na literatura acadêmica é uma parte importante para os projetos de pesquisa, pois uma pesquisa bibliográfica de alta qualidade traz contribuições para o avanço das pesquisas em realização.

Para realizar a busca no portal da CAPES, utilizamos as seguintes palavras-chave: “Atendimento educacional especializados AEE para alunos surdo,” “Atendimento educacional especializado,” “AEE para deficiente auditivo” e,” Atendimento Educacional Salas de recursos

Multifuncionais surdos.” No total foram encontrados 246 artigos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado- AEE para surdos e as tecnologias Assistivas.

Em seguida, ao realizar as leituras dos resumos dos artigos, para eliminar assuntos que não fazem parte do tema escolhido, assim como, “AEE para deficiência visual”, “AEE para espectro autista”. Os resultados obtidos foram 16 artigos relacionados à nossa pesquisa. Como forma de apresentar os resultados dessa busca, elaboramos dois quadros demonstrativos. O primeiro, contendo os resultados encontrados por temas e o segundo quadro contendo as pesquisas específicas que dialogam com nosso trabalho. O quadro 2 apresenta o total de trabalhos encontrados com cada palavra-chave e a quantidade de artigos eliminados e quantidade de artigos selecionados.

**Quadro 2** - Total de trabalhos encontrados no Portal de Periódico CAPES.

Palavras-chave	Total de artigos encontrados	Artigos repetidos e eliminados por outros assuntos não corresponde ao tema	Total de Artigos selecionados
Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos	86	83	03
Atendimento educacional especializado (AEE) para deficiente auditivo	0	0	0
Atendimento Educacional Salas de Recursos Multifuncionais surdos	58	49	09
AEE para aluno surdo	89	87	02
Atendimento Educacional AEE para surdos e as Tecnologias Assistivas.	13	11	02
Total	246	230	16

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 3 organiza os trabalhos encontrados e selecionados na base de dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Apresentam-se dados como o título, palavras-chaves, revista de publicação, instituição da revista, local de desenvolvimento do estudo e ano de publicação.

**Quadro 3** - Trabalhos escolhidos na primeira base do Capes

	<b>Título</b>	<b>Palavras-chaves</b>	<b>Revista</b>	<b>Autor(a) / Instituição</b>	<b>Local onde estudo foi desenvolvido</b>	<b>Ano de publicação</b>
1	Discutindo aspectos Metodológicos de ensino e aprendiz no Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez	Alunos com surdez; Ensino e aprendizagem; Atendimento educacional especializado.	Educação: Teoria e prática	Gomes UFC Viana UFRGN	Universidade Federal do Ceará/Faculdade	2017
2	Formação do Professor do atendimento educacional especializado: a educação especial em questão	Atendimento Educacional Especializado; Atribuições do Professor; Formação Docente; Educação Especial.	Revista Educação	Rosseto UFSM	Santa Maria	2015
3	Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para Surdos	Surdez; Ensino Regular; Intérprete; Atendimento Educacional Especializado.	ID on line. Revista de psicologia	Soares FACHUSC	Sertão Central	2017
4	Atendimento educacional especializado e as tecnologias contribuindo para aprendizagem dos surdos	Atendimento Educacional Especializado; Inclusão Escolar; Tecnologia Assistiva.	Revista Linhas Florianópolis	UFMS	Florianópolis	2017
5	Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica?	Atendimento Educacional Especializado; Atribuições do Professor; Formação; Docente; Educação Especial.	Acta Scientiarum	Scherer UVRS Dal'Igna UVRS	RS	2015
6	Um olhar sobre a educação escolarizada de surdos à luz da competência em informação	Competências em informação; Escolarização de surdos; Ensino público; Organizações aprendentes.	v Informação & Sociedade: Estudos, 27(1). Recuperado de	Silva, Freire UFRJ	PA	2017
7	A Inclusão de Surdos e seus desafios na Educação Infantil	Aluno surdo. Educação inclusiva. Educação infantil.	Revista de psicologia	FACHUSC	PE	2020

		Intérprete. Professor				
8	Atendimento educacional especializado: reflexões da realidade de um município paulista	Atendimento educacional especializado; Educação especial; Indicadores sociais.	Revista Libero-Americana	Gonçalves Mantovani Macalli UFSCar	São Carlos-SP	2016
9	Políticas Educacionais Brasileira Sobre AEE	Escola; inclusivo; AEE; Sistema Educacional; Sistema Educacional.	Journal of research in special educationa	Valadão, Mendes UFSCar	São Carlos-SP	2016
10	Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e o atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva	Educação bilíngue para surdos /as. Escola bilíngue; Atendimento educacional especializado; políticas educacionais.	Revista Ibero-americana de Estudos em Educação	UFPR	Curitiba	2017
11	Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva	Surdos; inclusão; escola bilíngue; pedagogia surda.	Acta Scientiarum: education	Streichen, Lemke, Oliveira, Cruz Universidad e Estadual Centro-Oeste	Irati-PR	2017
12	Dizeres de uma professora sobre a escolarização de surdos no contexto da inclusão escolar em breves - Pará	Alteridade; Baixada Fluminense; Educação; Joãozinho da Goméia; Memes; Paulo Freire; cidade; currículo; diferença; educação especial.	Revista Periferia	Lobato UFP UERJ	Pará	2017
13	Trabalho formação docente para o atendimento educacional especializado	Atendimento Educacional especializado AEE; formação de professores.	Revista I Ibero-Americana de Estudos em Educação	Pertilhe UEM Rossetto UNIOESTE	Araraquara	2015

14	Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado	educação especial; atendimento educacional especializado; práticas de ensino.	SciELO - Scientific Electronic	Pinto UNIMEP Amaral SME Vinhedo-SP	Piracicaba	2019
15	Disputa pela constituição do público-alvo da educação especial nas políticas educacionais no Brasil	Política Educacional; Educação Especial; Público-alvo.	Dissertação	Barcelos UFSC	Santa Catarina	2019
16	Tecnologia assistiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência	Atendimento Educacional Especializado; Inclusão Escolar; Tecnologia; Assistiva.	Revista Linhas	Corrêa UFMS	Mato Grosso do Sul	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com esse quadro, na relação dos trabalhos encontrados no repositório da CAPES, encontramos 16 trabalhos que tratam a respeito da Educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado para o aluno surdo.

Entre esses trabalhos, destacamos três, que, de certa forma, dialogam com mais clareza com a nossa pesquisa. O primeiro trabalho identificado foi um artigo de Jesus e Fernandes (2017) intitulado “A Educação Bilíngue para surdos/as: Um Estudo Comparativo da Escola Bilíngue e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Inclusiva.” Tal artigo tem como objetivo principal apresentar resultados de um estudo comparativo da política de educação bilíngue para surdos/as nos contextos da escola bilíngue e da escola inclusiva com atendimento educacional especializado (AEE) na Região Metropolitana de Curitiba. Este trabalho dialoga com nossa pesquisa, ao apontar a fragilidade no conhecimento da Libras pelos alunos surdos. Em nossa pesquisa aprofundamos essa discussão ao mostrar as políticas públicas, mas ao mesmo tempo reconhecemos que não houve avanços, uma vez que os alunos surdos encontram dificuldades para alfabetização em Língua Portuguesa.

O segundo trabalho que destacamos é artigo dos autores Pinto e Amaral (2019), intitulada “Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado À luz da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica,” cujo objetivo principal é debater a atuação do docente na promoção de uma educação escolar que

favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, repensando as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, com a justificativa de que esse estudo considera uma melhor formação teórica e um maior engajamento político por parte dos professores, de modo que tenham maior clareza daquilo que fundamenta suas práticas, para que contribuam na luta pelo direito à educação de qualidade para todos na escola pública.

Este trabalho faz um diálogo com a nossa pesquisa, pois tem o objetivo principal, de debater atuação do docente na promoção de uma educação escolar que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, repensando as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE. Trazemos o Decreto 5.626 /2005 que, para efetivar a educação bilíngue dos alunos surdos, orienta a formação dos professores, enquanto o Decreto 6.571/2008 dá garantias de formação continuada aos professores de AEE, o que se configura como ações que permitem práticas de atuação em uma educação de qualidade para o público-alvo do AEE.

A terceira pesquisa que destacamos é uma Dissertação de Barcelos (2019) intitulada “Disputa pela constituição do público-alvo da educação especial nas políticas educacionais no Brasil.” O objetivo principal da pesquisa foi o de apreender os determinantes que atuaram para a constituição do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas políticas para a educação no Brasil. É uma pesquisa de análise documental, além do balanço das produções acadêmicas sobre o tema, o que nos permitiu constatar a ausência de estudos que tenham buscado analisar o PAEE. O resultado desta pesquisa foi conhecer que as disputas travadas em relação à constituição do público-alvo das políticas de educação especial, consistem em lutas pela inserção desses grupos nesse modelo de sociedade. Julgamos que essa pesquisa conversa com a nossa, no sentido de refletir sobre o público-alvo da educação Especial de forma a não olhar para a “falta”, mas principalmente o aluno surdo, quando visto em sua individualidade linguística, a surdez, passa a ser uma diferença e não uma deficiência.

No capítulo 2, a seguir, apresentaremos as políticas públicas, assim como o público-alvo da educação especial, os fundamentos teórico-práticos de desempenho na oferta do AEE, que são fundamentações cujas propostas pedagógicas asseguram recursos e serviços educacionais especiais para o seu público-alvo.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS, PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DE ATUAÇÃO NA OFERTA DO AEE**

Neste capítulo, abordamos as políticas públicas que fundamentam a Educação Especial, buscamos informações na constituição Federal de 1988, na Declaração de Salamanca e em pesquisadores a exemplo de Godoy e Cardoso Junior (2019), Lacerda (2006), Quadros e Karnopp (2004) e Lodi (2006). Apresentamos o AEE para surdos e o público-alvo do AEE. Assim como, as adequações curriculares, as flexibilizações curriculares, avaliações que propõem a adoção da avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os estudantes. Do mesmo modo, falaremos dos três momentos didático-pedagógicos, que são – AEE em Libras, AAE de Libras e AEE em Língua Portuguesa como L2 (DAMÁZIO, 2007), trouxemos também os Aspectos Gramaticais da Libras, a leitura e escrita aos alunos surdos. Tradução e interpretação de Libras-português, implicações pedagógicas pontos e contrapontos.

### **2.1 Perspectivas históricas da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva**

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, preconiza que a educação é direito de todos e no artigo 208 inclui as pessoas portadoras de necessidades especiais, garantindo-lhes o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Além disso, constrói uma grande estrutura envolvendo a sociedade e concebe a educação como um processo de formação humana que deve estar presente em toda a sociedade. Silva (2020), ao analisar as políticas públicas e o que elas oferecem, discorre que os avanços dessas políticas não são um ato de bondade dos governantes da época, mas que elas nasceram de uma conjuntura política e social que:

constitui a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). (BRASIL, 1988).

No início da década de 1990, tanto no Brasil como no mundo, intensificou-se a ação dos movimentos sociais para o exercício da cidadania de todos, principalmente das pessoas com deficiência. Durante esse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de discriminação e segregação de estudantes com deficiência, que eram conduzidos para escolas especiais,

ocasionando um distanciamento físico com outras crianças que frequentavam a escola regular de ensino.

Dessa maneira, em 1994 é realizada a Conferência Mundial de Educação Especial, na cidade de Salamanca, patrocinada pela UNESCO e pelo governo da Espanha. Esse documento tem o objetivo de fornecer diretrizes básicas para o conjunto de ideias e reformas políticas de sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão. De acordo com o documento, o princípio que orienta essa estrutura é o de

incluir 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, p. 3).

A declaração de Salamanca propõe uma Educação de inclusão com um olhar abrangente e de acolhimento global a todas as crianças que são desfavorecidas ou marginalizadas e demandam práticas que sejam exercidas com base na igualdade e na diferença, com capacidade de transpor a lógica da exclusão superando o exercício discriminatório, para garantir uma educação de qualidade. Essa conferência reconhecia a importância do uso da língua de sinais para os surdos, pois todos têm o direito a um meio de comunicação, independentemente de sua condição física ou mental. Contudo, mesmo mencionando a necessidade da comunicação, o documento não especifica recomendações para as metodologias operacionalizadas no ensino regular. (ABREU, 2019).

Na sequência, a declaração de Salamanca vem equalizar e endossar a oportunidade de escolarização e o desenvolvimento da educação especial. Já em 1996 é promulgada a LDB, Lei 9394/96, que define e organiza todo o sistema educacional brasileiro e assegura o direito social à educação. Em seu art. 58 a lei esclarece: “compreende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996).

Já em um contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, há um processo de mudança, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica, na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º. determina-se que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

No que diz respeito à educação dos surdos, na última década destaca-se o reconhecimento da Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legítimo de comunicação e expressão da comunidade surda. Em seu Art. 4º determina que o sistema educacional em âmbito federal, estadual, municipal e do Distrito Federal

devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais. (Brasil, 2002).

O Decreto 5.626/05 regulamenta a Lei 10.436/2002 da Língua brasileira de sinais, objetiva o acesso escolar dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular a formação e a certificação de professor, intérprete/tradutor de libras, o ensino de Língua Portuguesa na modalidade L2, no sentido de organizar a educação bilíngue no ensino regular. O Decreto delibera que os alunos surdos têm direito de frequentar a sala de aula regular, em turnos diferentes do Atendimento Educacional Especializado, assentindo o AEE ser uma suplementação e complementação curricular, que dispõe de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento relevante em relação à educação especial, esse documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Tal documento estabelece políticas públicas cujo objetivo é o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, e cujas garantias são:

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

Esse discurso legislativo educacional, que está em vigor no Brasil, tem a perspectiva de que a escola inclusiva deve assumir a responsabilidade e tornar-se receptiva à diversidade humana e ser um espaço de acolhimento das diferenças, com oportunidade de, por meio do ensino, potencializar as habilidades das pessoas com deficiência física.

Nessa continuidade, a educação especial, ao ser regulamentada, passa a fazer parte do cotidiano da escola pública regular de ensino no país.

De acordo com as políticas públicas, O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos à educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. (BRASIL, 2008).

Em relação às principais orientações a respeito da educação especial, o AEE

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

No âmbito das políticas Nacionais, a Resolução Nº 4/2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O Decreto nº 6.571/2008, que foi revogado pelo decreto de nº 7.611 de dezessete de novembro de 2011, discorre no primeiro parágrafo do artigo 2º do documento a definição do que vem a ser o Atendimento Educacional Especializado-AEE afirmando que o AEE é conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, que não são substitutos dos conteúdos ofertados em da sala de aula comum, mas devem ser oferecidos de forma complementar ou suplementar. (BRASIL, 2011)

O Decreto 7.611/2011, em seu Art. 1º diz ser dever do estado a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II -aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; (BRASIL, 2011)

Um dos pilares de sustentação na perspectiva das Políticas Públicas da Educação Especial, Lei no 13.146/15, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). (BRASIL, 2015). Em seu Art. 1º:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

A Política Pública de AEE, conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que suplantou o 6.571, de 17 de setembro de 2008, e dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências registra:

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. § 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. § 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial. [...] Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. (BRASIL, 2011).

## **2.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seu público-alvo**

As reflexões a respeito da educação inclusiva evidenciam que ela é uma ação política, cultural, social, pedagógica e faz parte do movimento mundial estimulando o direito de todos os alunos de conviverem com incentivo a reconhecerem as suas habilidades individuais, sem discriminação. A educação inclusiva concebe um modelo de educação fundamentada nos direitos humanos, que agrega igualdade e diferença como valores indissociáveis, caminha em direção à equidade ao interpretar o contexto da história da produção da exclusão no ambiente escolar e igualmente na sociedade. (BRASIL, 2007).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) são os serviços oferecidos pela educação Especial, cujo atendimento destina-se aos estudantes com deficiência, com transtorno globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, tendo a exigência de serem matriculados na escola comum do ensino regular. Desse modo, o AEE tem como função eliminar os obstáculos para a plena participação dos estudantes. Esse atendimento tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As

ações do AEE não são substitutivas as realizadas na sala de aula comum e a escolarização do ensino regular. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

As Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado dispõem de programas de enriquecimento curricular, tal qual o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, recursos técnicos e tecnologias assistivas, dentre outros. Esse Atendimento Educacional Especializado deve ser articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16).

Tais programas de enriquecimento curricular existem porque o AEE não é substitutivo ao ensino comum, por isso ele é suplementar para alunos com altas habilidades/superdotação e oferece um currículo mais enriquecido nas áreas em que o aluno demonstra maior interesse, ou habilidade. São práticas que proporcionam a esse estudante maior participação na sala de aula comum, e poderá potencializar suas habilidades, favorecendo o desenvolvimento de pesquisas e criações de produtos diversos. Da mesma forma, para os alunos com deficiência e/ou com transtorno do espectro autista (TEA), o Atendimento Educacional Especializado é complementar, também não substitutivo, ao ensino regular. São ações que permitem o estudante a focar em suas eventuais capacidades de desenvolver habilidades diversas conforme suas aptidões. Para o Atendimento aos alunos surdos, o Decreto 7.611/2011 considera as Diretrizes do decreto 5.626/2005, que estabelece a educação bilíngue e define estratégias para a educação dos estudantes surdos. (BRASIL, 2011).

As orientações das políticas públicas sobre o AEE tratam da oferta de Atendimento Educacional Especializado que deve ser organizado em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, constituindo-se oferta obrigatória dos sistemas de ensino, no contraturno, como mencionado. A regularização do ensino sinaliza algumas especificidades deste serviço para a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional e Educação Indígena.

Isto posto, a inclusão escolar aos alunos público-alvo da educação especial, nas instituições comuns da rede pública ou privada de ensino, deve promover o atendimento às suas necessidades educacionais específicas. O Decreto nº 5.296/2004, o Decreto nº 5.626/2005, o Decreto nº 6.571/2008, o Decreto nº 6.949/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 asseguram aos alunos público-alvo da educação especial o acesso ao ensino regular e a oferta de atendimento educacional especializado. (Brasil, 2009).

Para (Santana, 2016, p. 69), no Eixo II, ponto 16, ao mencionar as garantias de ampliar, fiscalizar e possibilitar recursos financeiros, com condições de acessibilidade física,

pedagógica, linguística, tecnológicas, nas comunicações, informações e nos transportes “assim como a oferta do AEE”, o Plano Nacional não explicita quanto ao público-alvo de tal proposta e estratégia, pois direciona-se “aos estudantes públicos-alvo da educação especial, aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação”. (BRASIL, 2014, p. 39).

No Eixo I deste dispositivo há orientações de algumas proposições e estratégias nas competências ao Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação, Organização e Municípios que contemplam especificamente o público-alvo da Educação Especial. Nessa perspectiva, revela que é de responsabilidade da União - em conjunto com os Sistemas de Ensino, bem como os Estados e Municípios:

Garantir condições para a implementação de políticas específicas de formação, financiamento e valorização dos sujeitos atendidos pelas modalidades de educação de jovens, adultos e idosos, com ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais, desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores no atendimento educacional especializado (AEE), de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores intérpretes de libras, guias intérpretes para surdos cegos, professores de libras e professores bilíngues (libras e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2014, p. 25).

Percebe-se nesse texto, a ampliação da equipe de profissionais para a instrumentalização do Atendimento Educacional Especializado, no intuito de atender aos alunos em suas especificidades. Essa abrangência de profissionais para atender os alunos do AEE é uma forma do sistema escolar atender às particularidades de todo o seu público-alvo.

Segundo as Diretrizes do Decreto 7.611/11, parágrafo 2º, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e envolver a participação da família no sentido de garantir o pleno acesso e participação dos estudantes. Ao estabelecer essas metas, a legislação estipula o atendimento às necessidades específicas do público-alvo do AEE, a ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. O Decreto 7.611/11, em seu Art. 3º firma quais são os objetivos do AEE, a saber:

- 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.

Para Abreu (2020), todos os sistemas de ensino (municipal, estadual e federal) devem oferecer o Atendimento Educacional Especializado em caráter obrigatório aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, a educação brasileira é fundamentada por leis, decretos, resoluções, declarações e emendas constitucionais com o pressuposto de atender à educação especializada em todas as modalidades de ensino.

### **2.3 Flexibilização curricular**

As políticas específicas para atender de forma equitativa os alunos público-alvo do AEE estabelecem que ele deve ser realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Assim, a educação especial disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Em vista disso, a flexibilização curricular configura-se como ferramentas pedagógicas ofertadas para dar suporte aos desafios de aprendizagem vivenciadas por esses estudantes. (BRASIL, 2007).

Em um contexto educacional, flexibilizar, segundo a Base Comum Curricular (BNCC), significa garantir o direito à diferença no currículo, são princípios de organização curricular com propostas pedagógicas de formas adequadas às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, “estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.” Isso implica em diferentes modos de aprender, considerando as múltiplas inteligências em salas de aula. Essa metodologia permite a todos se reconhecerem no currículo para atuarem como protagonistas no processo da Educação Especial. (BRASIL, 2018).

No âmbito da educação inclusiva, todos são diferentes e devem ser acolhidos em suas especificidades, tanto os alunos da sala de aula comum regular quanto os estudantes que frequentam o AEE. Desse modo, Batista e Mantoan (2006, p. 14) defendem que: “Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel”, de modo a identificar e valorizar as diferenças de todos. Para as autoras, as práticas escolares, ao mesmo tempo que permitem o aluno aprender, também precisa ter os seus valores reconhecidos e valorizados, isso permite ao aluno potencializar seus conhecimentos segundo as suas possibilidades. Essa prática é própria

de um ensino escolar que se distingue pela diversidade, com foco nas competências e habilidades de todos.

Desse modo, o professor deve ministrar suas aulas preparando atividades com estratégia de ensino-aprendizagem diferentes para seus alunos, com ou sem deficiência. Essa técnica permite ao estudante construir o seu conhecimento de forma leve e prazerosa, com diferentes ferramentas para trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essa proposta se baseia na oferta de várias atividades na sala de aula, para que os alunos, de acordo com seu interesse, tenham liberdade de escolhê-las espontaneamente, (BATISTA; MANTOAN, 2006). Hudson e Borges (2020) citam que a Lei Brasileira de Inclusão relata a obrigatoriedade do poder público de assegurar aos alunos com deficiência a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes escolares. (BRASIL, 2015).

Para Batista e Mantoan (2006), as adequações curriculares não se trata de um novo currículo, mas de um currículo prático e flexível, passível de sofrer alterações e ampliações, com o propósito de atender aos alunos que são público-alvo do AEE. São adaptações curriculares que implicam a planificação pedagógica, as práticas docentes fundamentadas em método eficientes para o processo de aprendizagem que resulta em saber como e quando avaliar. Nesse universo escolar, o docente tem o papel de adaptar o currículo de modo a atender a todas as lacunas que ainda perduram no ensino e não oportunizam o aluno a desenvolver o seu potencial de ser humano.

Nessa perspectiva de flexibilização curricular, a avaliação da aprendizagem, segundo Pavão e Bridi (2015), ocupa um papel central e primordial nos processos pedagógicos, sendo que é a partir dela que se estabelece um plano de ação para os trabalhos com os alunos, tanto na sala de aula comum, quanto nas SRM. A avaliação permite distinguir os estudantes da educação especial, os estudantes pertencentes a um dos três grupos especificados como público-alvo da educação especial, que são estudantes com deficiência, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Historicamente, o diagnóstico dos estudantes a respeito da educação especial é realizada com ações da medicina e da psicologia (psicometria) e com a participação das práticas pedagógicas e escolares. São diagnósticos clínicos delimitadores e limitadores, pois servem para justificar a não aprendizagem para determinados estudantes. São ações que reduzem as condições individuais e intrínsecas dos estudantes, pois não oferecem intervenções pedagógicas que contribuam com os processos de aprendizagem e com o desenvolvimento desses estudantes. A avaliação exige um olhar que considera a sua complexidade para ser tratada e realizada por

meio de enfoques, ações e recursos, muitas vezes conhecidos pelos professores. (PAVÃO; BRIDI, 2015).

Em conformidade com as propostas educativas da avaliação, o Bruno (2006) enuncia as orientações recentes de avaliação no Atendimento Educacional Especializado:

propõe a adoção da avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os estudantes, o que permite ao professor registrar as competências e habilidades do estudante e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. A observação e o registro situam o professor em relação à intervenção, ajuda e estratégias necessárias à formação integral do educando, bem como auxiliam na busca de informações. (BRUNO, 2006, p. 25).

O autor chama de adaptações avaliativas as propostas de adoção da avaliação pedagógica formativa, processual. Nesse sentido, a observação e os registros dão condições de o professor realizar a intervenção e ajuda a criar estratégias para a formação integral do estudante ao realizar a observação na busca de informações. O professor, junto aos profissionais da educação especial, a equipe terapêutica que atende à criança e juntamente com a família, realiza uma avaliação coletiva possibilitando reflexões a respeito do processo de aprendizagem e aumentando a qualidade do planejamento educativo, a adequação dos objetivos, atividades e materiais às particularidades de cada criança. Ao contemplar a avaliação como prática coletiva e ação reflexiva, ampliam-se as possibilidades de acompanhar, orientar e regular o processo de aprendizagem ou organizá-lo como um todo. (BRUNO, 2006, p. 25).

Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB Nº2/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que se configuram como

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001).

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) corresponde a um registro avaliativo escrito, que é formulado em equipe e busca uma orientação educativa mais apropriada para as necessidades individuais apresentadas em processos de estudantes que exigem caminhos diferentes para a sua aquisição do conhecimento. Nesse contexto, para Glat Vianna e Redig, (2012), o PEI deve ser avaliado e revisado, de tempos em tempos, com o intuito de observar na atualidade o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos, idade cronológica e o nível de

escolarização alcançado, os objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo e também devem ser considerados as expectativas familiares e do próprio aluno. Em resumo, esse documento pode ter diferentes denominações, mas com características comuns. (HUDSON; BORGES, 2020, p. 6).

De acordo com a BNCC, as avaliações formativas, também chamadas de contínuas, são propostas avaliativas capazes de melhorar o processo de ensino a começar nos dados coletados da aplicação de provas e outros instrumentos. Dessa maneira, com uma atuação mais ampliada, o ensino poderá romper com ideias reducionistas que valorizam apenas o campo cognitivo e intelectual. A BNCC tem como base um caráter formativo, que proporciona aos alunos uma maior participação no sistema de avaliações, com aquisição de aprendizagens essenciais estabelecidas pelo currículo. (BRASIL, 2018).

Em concordância com a BNCC, que tem um caráter formativo, cumpre-nos dizer que o objetivo da avaliação é diagnosticar o processo da aprendizagem, que contribui com a tomada de decisão para criar estratégias com o propósito de melhorar o desempenho do estudante. Nesse contexto, a avaliação é processual e dinâmica, pois o ato de examinar não deve ser caracterizado pela classificação e seletividade, mas sim ser diagnóstico e inclusivo na perspectiva de que o aluno ao ingressar na escola não o faz para ser avaliado, medido, mas sim para aprender e desenvolver seu potencial. Portanto, a avaliação não deve ser condicionada a uma ação isolada na educação, essa prática de avaliar permite ao professor usar de vários métodos e meios, objetivando identificar e diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem do aluno. (PAVÃO; BRIDI, 2015).

## **2.4 AEE para surdos**

Assegurar a educação bilíngue para alunos surdos no AEE requer que esse aluno tenha pleno desenvolvimento na língua de sinais antes e no decorrer da aprendizagem de qualquer conteúdo. Logo, para iniciar o processo de escolarização na escola inclusiva, no estado de Minas Gerais, é exigido o diagnóstico médico, pois é o diagnóstico médico que identifica os tipos de surdez. De acordo com o SEESP/MEC (2006) a surdez pode ser dividida em dois grandes grupos: o primeiro é o da surdez “congenita”, quando o indivíduo já nasceu surdo. Nesse caso, a surdez é pré-lingual, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem. O segundo grupo é o da surdez “adquirida”, quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida.

Nesse caso, a surdez poderá ser pré ou pós-lingual, dependendo da sua ocorrência ter se dado antes ou depois da aquisição da linguagem. (UBERLÂNDIA, 2020).

A primeira ação que a secretaria de Educação de Minas Gerais exige para que o aluno surdo se matricule no AEE é o conhecimento sobre as características e a identificação da surdez, portanto o laudo médico, com os exames de audiometria e fonoaudiologia é necessário. A Resolução de Minas Gerais 4.256/2020 no Art. 2º aponta que a

Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino oferecido, preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

A surdez pode ser caracterizada como surdez leve, moderada, severa e profunda. No caso da surdez leve, a criança é capaz de perceber os sons da fala, adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente. Por outro lado, se a surdez for moderada, a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem, apresenta alterações articulatórias (trocas na fala), por não perceber todos os sons com clareza e tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos. Em relação à surdez severa, a criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente, poderá adquirir vocabulário do contexto familiar e existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado. Por fim, a surdez profunda caracteriza que a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente, só responde auditivamente a sons muito intensos como: “bombas, trovão, motor de carro e avião e utiliza a leitura orofacial.” (UBERLÂNDIA, 2020 p. 124).

Nesse sentido, faz-se necessário considerar as características desses estudantes. Seus direitos são fundamentados na aquisição da língua materna, no caso do Brasil a Língua Brasileira de Sinais, designada como L1, antes de iniciar a aprendizagem da Língua Portuguesa – L2 em sua modalidade de leitura e escrita.

Para que as crianças surdas possam partilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que elas tenham acesso a estas práticas por meio da língua de sinais. Segundo Godoi e Cardoso Junior (2019, p. 20) “O conhecimento sobre as características e a identificação da surdez concebe aos que se relacionam ou atuam pedagogicamente com pessoas surdas o entendimento desse fenômeno,” expandindo as capacidades de atender as especificidades desses alunos.

Os estudantes com surdez matriculados do 1º ao 9º ano têm como direito o aprendizado da Língua de Sinais, que ocorre no AEE, conforme o disposto no Decreto 5.626/2005, que prevê ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e da Língua Portuguesa

L2, para alunos surdos. O Decreto ainda aponta o perfil dos profissionais para atender esses alunos, sendo: professor de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos, (BRASIL, 2005). Desse modo, os professores devem ter acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal devem buscar meios de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

O Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos é realizado por meio das orientações das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

Além disso, o Decreto 6.571/2008 oferece garantias de matrícula do aluno com deficiência no sistema de ensino: “Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado”. A esse respeito, Silva e Amorim (2017, p. 96) esclarecem que, no tocante à educação de surdos, a Política Nacional (2008) apresenta orientações que têm como base as Diretrizes das ações voltadas para os alunos surdos que se cumprem de acordo com as abordagens de educação bilíngue. Desse modo, o documento da política recorreu às orientações do Decreto nº 5.626/05:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - Atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as

áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. (BRASIL, 2005).

O AEE para os alunos surdos, igualmente para todo o público-alvo do AEE, deve acontecer prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização. Assim sendo, o AEE não é substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também em centros de Atendimento Educacional Especializado. Esse atendimento é fundamentado nas habilidades e competências do aluno, tendo em conta as suas competências, levando em consideração a sua singularidade para realizar certas tarefas. A função do AEE é de identificar as especificidades de cada aluno surdo, para então poder elaborar e organizar recursos pedagógicos baseados nas suas características linguísticas para que esse estudante possa vivenciar a acessibilidade e eliminar as barreiras para a sua plena participação. (BRASIL, 2008).

Desse modo, os recursos didáticos que eliminam barreiras devem ser aplicados cotidianamente, assim como as atividades avaliativas não devem ser usadas somente nas aplicações de provas e testes, segundo a orientação do Decreto 7.611/2011, Art. 2º, mas sim estimular o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011). Assim, cabe ao professor de AEE desenvolver Plano de Ensino Individualizado (PEI) e, no final de cada período, descrever as conquistas do aluno e mencionar quais objetivos foram alcançados no AEE. O professor deve apontar quais ações repercutiram no desempenho escolar desse aluno durante o ano. (POKER *et al.*, 2013).

Nesse universo, o Atendimento Educacional Especializado para a pessoa surda, segundo Damázio (2007), é organizado por princípios pedagógicos essenciais para o funcionamento das duas línguas, com uma orientação e organização didática e metodológica. Sendo assim, o AEE para surdos é estruturado a partir do diagnóstico inicial e de um planejamento contextualizado que implica o uso de referenciais, ou seja, de imagens visuais, que possam colaborar com o processo comunicacional e a participação ativa e interativa dos estudantes com surdez, assegurando uma aprendizagem significativa (UBERLÂNDIA, 2020, p. 130).

A respeito da oferta do AEE, ele deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular, prevendo a sua organização e deve constar nesse documento o Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos; definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos. Cabe também ao PPP da escola assegurar as orientações e decisões que serão executadas

pela instituição escolar com suas interações com outros órgãos da comunidade de forma colaborativa, que são: as associações de surdos, com a oferta de cursos de língua de sinais; psicólogos; pedagogos; fonoaudiólogos; entre outros atendimentos e profissionais. Essas ações precisam ser citadas com nitidez e firmadas a participação em parcerias com esses órgãos e profissionais e com os familiares do estudante surdo. (BRASIL, 2008).

Segundo Lacerda (1998), a educação de surdos é um assunto que provoca inquietações pelas dificuldades que se impõe por suas limitações linguísticas em uma sociedade ouvintista. A proposta educacional direcionada para as pessoas surdas tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno das capacidades. Em consideração ao que foi exposto, é possível constatar que esse estudante, ao ter as suas necessidades específicas complementadas em suas especificidades linguísticas, têm as mesmas perspectivas de desenvolvimento do estudante ouvinte. Para tanto, a equipe escolar deve priorizar os seguintes objetivos: informar a comunidade escolar sobre as especificidades da surdez, assim como também os estudante e toda comunidade escolar; oferecer o aprendizado da língua portuguesa L2 aos estudantes surdos, de acordo com Decreto 5.626/2005; Instituir a realização de adequações curriculares, em diferentes níveis, como forma de garantir o acesso pleno ao conhecimento ofertado pela escola e sua apropriação pelo desses estudantes; Possibilitar a formação continuada dos professores e comunidade escolar para atuar com estudantes surdos. (UBERLÂNDIA, 2020).

Abreu (2021) faz um posicionamento, baseado em sua pesquisa, sobre a importância do AEE em um contexto educacional inclusivo, porém, antes, ela defende que “a educação bilíngue para surdos é a melhor proposta educacional para esse público.” A autora alega que essa perspectiva de educação que tem a Libras em sua essência propõe um ensino ancorado na concepção de surdez como diferença linguística, baseado em uma perspectiva socioantropológica da educação que melhor condiz com o surdo. No entanto, levando em consideração o grande território nacional brasileiro, em que são muitos municípios e não existe a possibilidade de ofertar a educação bilíngue por diversas razões, tais como: escassez de profissionais qualificados; comunidade surda sem conhecimento da Libras e de seus próprios direitos; políticas locais que não incentivam essa modalidade de educação. Assim, para a autora, nesses casos a educação inclusiva com oferta do AEE é a única opção possível na vida escolar de algumas crianças surdas no Brasil. (ABREU, 2021, p. 20).

No âmbito da educação para surdos, a modalidade bilíngue é o modelo ideal para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, pois nessa abordagem educacional os estudantes têm como língua de instrução, em seu ambiente escolar, a Libras, mediada por professores surdos e profissionais bilíngues e usuários da língua de Sinais. (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, em todo o ambiente escolar é oferecido a Libras, possibilitando maior aptidão para o aprendizado da segunda língua-L2, nesse caso a Língua Portuguesa na modalidade de leitura e escrita, proporcionando um ensino de L2 sem treinos e repetições descontextualizados. Nesse contexto, a criança surda deve ser exposta a sua primeira língua, tanto no meio familiar, quanto no ambiente escolar. (ABREU, 2021).

Para uma participação ativa dos alunos surdos é preciso que as barreiras do ambiente sejam eliminadas, por isso é preciso garantir ao estudante o livre acesso ao espaço escolar com informações em Língua Portuguesa, em Libras e por meio de imagens, o que contribui com a materialidade do signo linguístico. Os alunos surdos devem contar principalmente com recursos de acessibilidade, incluindo a sala de aula regular, que utiliza sinais sonoros para sinalizar os intervalos de lanche, troca de horários dos professores. Nesse caso, “os sinais sonoros devem ser trocados por iluminação, sinal visual e pisca-pisca,” por exemplo. A acessibilidade para pessoas surdas não se trata apenas da comunicacional, é preciso ter atenção com a acessibilidade pedagógica, atitudinal e conceitual. É o conjunto de formas articuladas e permanente que favorecerá e ampliará as condições de ensino e aprendizagem aos alunos surdos. (AMORIM; SILVA, 2017, p. 100).

Sobre a educação bilíngue dos surdos, os autores Godoi e Cardoso Junior (2019) dizem que mesmo com as diretrizes do decreto 5.626/2005 reconhecendo e orientando a educação bilíngue para os surdos, há controvérsias, pois, segundo eles, a educação bilíngue de surdos e ouvintes ainda não acontece no momento presente. Essas considerações feitas pelos autores implicam na falta de conhecimentos do que vem a ser efetivamente a educação bilíngue e quais as necessidades específicas para a inclusão acontecer de fato, entre surdos e ouvintes em um ambiente escolar bilíngue.

Sob esse ponto de vista, o Decreto 5.626/2005 em seu Art. 15, para complementar o currículo de base Nacional Comum, orienta que o ensino de Libras e o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade L2 como segunda língua para alunos surdos, carecem de serem aplicados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - Atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. (BRASIL, 2005).

Nesse viés, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva relata que a

Educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras – desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais (BRASIL, 2008).

São orientações sobre a educação bilíngue, que envolvem o trabalho pedagógico para os alunos surdos em escolas comuns, de acordo com a singularidade desses estudantes. Para tanto, o ensino deve ser realizado em um ambiente bilíngue com o uso da Língua Portuguesa e da Libras. Já o AEE deve acontecer em um período no contraturno de maneira complementar e suplementar. O Atendimento Educacional Especializado destaca-se em três momentos didáticos pedagógicos:

1. AEE em Libras;
2. AAE de Libras;
3. AEE de Língua Portuguesa como L2.

A seguir, traçaremos considerações sobre cada momento.

#### **2.4.1 AEE em Libras**

Os sujeitos surdos são constituintes de uma comunidade linguístico-cultural específica cuja concepção é de que a surdez é caracterizada por práticas visuais. Sob essa ótica, é possível viabilizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos acontecendo em três momentos diferentes: AEE em Libras, o AEE de Libras e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE.

O primeiro momento pedagógico do Atendimento Educacional Especializado em Libras trata-se de um atendimento complementar ao que está sendo estudado em sala de aula, nesse caso, o professor de AEE retoma as ideias essenciais e para que o conhecimento seja construído. Para esses momentos, é importante que as aulas sejam elaboradas em uma perspectiva que valorize o aluno, o seu desenvolvimento nas habilidades, numa articulação entre o ensino comum e o AEE. Nesse sentido, a identificação, que funciona como um diagnóstico do conhecimento de Libras do estudante, organização e produção de recursos devem ser elaboradas por um professor surdo, o qual trará referências da Língua de sinais, favorecendo a constituição

da identidade visual e a inserção na cultura surda, propiciando a formação da criticidade e autonomia desse aluno surdo. (DAMÁZIO, 2007).

#### 2.4.1.1 Aspectos gramaticais da Libras

A Língua de Sinais é considerada pela linguística como uma língua natural, com um sistema linguístico legítimo, tem características próprias, que a distingue dos outros sistemas de comunicação com sua própria gramática. Stokoe, em 1960, comprovou que a língua de sinais continha todos os aspectos gramaticais de uma língua original, com uma estrutura gramatical própria, seus níveis linguísticos são: léxico e sintaxe, com uma capacidade de gerar infinitas sentenças. (QUADROS; KARNOPP, 2004)

Nesse sentido, Ferreira (2010) explica que a Libras é uma língua natural com a diversidade que têm todos os sistemas linguísticos, permitindo a comunicação e pensamentos para as pessoas que possuem a faculdade da linguagem. A autora descreve que a Libras manifesta-se como uma língua natural entre os povos surdos brasileiros, do mesmo jeito que surgiu o Português, o Inglês, o Espanhol e assim por diante. Todas essas línguas, derivadas de outras ou não, surgiram para auxiliar o desempenho linguístico de seus usuários. Sendo o surdo visual e privado de suas faculdades auditivas, desenvolve suas competências linguísticas pelo meio de comunicação visual-espacial, e a Libras apresenta uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando elementos na estrutura dos sinais por meio das relações espaciais que podem ser pelo movimento ou outros recursos linguísticos, e é importante ressaltar que a Libras não é universal.

Observamos que a Libras, em suas competências linguísticas, dispõe de características próprias para essa modalidade, nesse sentido, o nível fonológico corresponde ao estudo das menores unidades sem significado. Na Libras essas unidades são chamadas de parâmetros, correspondendo às configurações de mãos (CM), ponto de articulação (PA), movimento (MO), orientação/direção (OD) e expressão facial (EF), também podem ser chamadas de expressões não manuais. (RABELO, 2020).

A respeito do nível morfológico, para Quadros e Karnopp (2004), a morfologia é a estrutura interna da palavra ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras. Os morfemas são as unidades mínimas. As autoras relatam que na Libras encontram-se pelo menos três fenômenos de formação de sinais: derivação, composição e incorporação. Existem também os processos de formação por meio das construções por

classificadores. O fenômeno de derivação diz respeito ao processo pelo qual um sinal origina outro, muitas vezes pela alteração dos movimentos. (RABELO, 2020). A língua de sinais surge na modalidade sinalizada, com características linguísticas legítimas de uma língua materna. A Libras, enquanto língua, possibilita a estruturação e expressão do pensamento, a voz do surdo, as mãos e o corpo que pensam, sonham e expressam sentimentos e organiza as ideias, isso dá significado à vida para o surdo e permite a eles ouvirem o silêncio das palavras escritas. (QUADROS, 1997).

#### 2.4.1.2 Ensino de Libras como L1 para surdos

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui-se a primeira língua dos surdos, por isso a relevância de ser assumida na escola. Por ser reconhecida como língua natural, as crianças surdas, quando entram em contato com a Libras, desenvolvem a capacidade aprendê-la espontaneamente. Nesse sentido, a aprendizagem da língua é pertinente às condições linguísticas em que a criança é exposta junto aos usuários fluentes. Porém, a maioria das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes, que demoram para entrar em contato com a língua de sinais, porque não aceitam ou não têm conhecimentos da importância da Libras na vida das crianças surdas, implicando em uma aquisição de língua tardia. Por isso, muitas crianças surdas têm o primeiro contato com a Libras na escola com professores ou instrutores. (QUADROS, 1997).

Essas questões evidenciam a importância da educação bilíngue para os surdos, e as concepções norteadoras à educação bilíngue estão presentes nas políticas públicas e em documentos que legislam sobre esse tema. Em virtude de debates e reivindicações da comunidade surda e acadêmica surgiu a legislação federal – Lei nº 10.436/2002, que versa sobre a legitimidade da Libras em todos os espaços públicos e torna obrigatório o ensino como parte integrante das diretrizes curriculares dos cursos de formação de educação especial. Assim, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei 10.436/2002 e discorre sobre a educação dos surdos, especificamente o art. 22, já prevê a sistematização de um espaço bilíngue para surdos e ouvintes para educação infantil e anos iniciais do ensino médio. (BRASIL, 2005).

Para ensinar a Libras L1 é preciso refletir e ter clareza de que a Libras é a língua em que os surdos organizam e expressam os seus pensamentos, portanto seus sonhos e ideias. Essa língua também é veículo de expressão da arte e a poesia. Os surdos são os usuários nativos dessa língua e é sinalizando que eles conversam, fazem planos, interagem de forma completa e

plena, explorando meios riquíssimos e complexos que são características de uma língua brasileira de sinais. Portanto, alfabetizar e ensinar a língua de sinais para os estudantes surdos só tem significação se for mediado pela Libras. Dessa maneira, a língua deve ser usada na escola para aquisição da Libras, para aprender por meio da Libras e para aprender sobre a Libras. (PIZZIO; QUADROS, 2001).

O ensino de Libras L1 orienta de antemão assumir uma pedagogia visual, que resulta em vivenciar a prática pedagógica e o desempenho do ensino-aprendizagem sob o prisma da concepção surda da educação. Dessa forma, o ensino da Libras deve ser previsto para iniciar na educação infantil e se estender por todas as etapas e modalidades de educação.

Nessa perspectiva do ensino de Libras-L1 nos espaços escolares, a metodologia é de uma linguagem visual, imagética, de expressão corporal e conteúdos artísticos. Por esse motivo, o ambiente e espaço físico também faz parte da metodologia de ensino e é um recurso decisivo para a produção de sentidos. (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009).

No âmbito da educação bilíngue de surdos e ouvintes, ela envolve práticas de leitura sinalizada de textos de Língua Portuguesa, são formas de socializar as ideias constituídas pelos gêneros textuais em uma concepção dialógica que socializa a participação dos surdos e ouvintes. Para Godoi e Cardoso Junior (2019), é importante disseminar a Libras em todo o ambiente escolar. Todas as ações no espaço escolar são pretextos para divulgar a Libras:

em monitores de vídeos, em cardápio da merenda escolar, avisos importantes, atividades da escola, atividades científicas. Associar a escrita da Língua Portuguesa com recursos visuais, como emoticons, fotografias, mapas e mural com cartazes, são formas de significados em língua verbal e não verbal. A escola torna-se um cenário bilíngue com atuação de profissionais multidisciplinares no exercício da educação bilíngue para surdos e ouvintes. (GODOI; CARDOS JUNIOR, 2019).

Essa é a concepção de ensino que considera a Libras uma língua em uso, ou seja, é uma didática e uma metodologia visual, que orienta o ensino de uma língua nas condições reais de uso da comunidade surda, da sociedade local e dos meios de comunicação como a internet. É um conjunto de competências no exercício da educação bilíngue de surdos e ouvinte, por isso é fundamental a construção de uma proposta curricular inclusiva bilíngue.

Também são propostas de estratégia de ensino: a literatura visual, que é um recurso metodológico para o ensino de L1: contar e recontar histórias, piadas, adivinhas, lendas e parlendas, é uma forma de oferecer informações fortalecendo a identidade da cultura surda de forma sinalizada, torna-se um jeito de ensinar agradável e prazeroso. Nesse viés, podem ser

explorado os recursos visuais como: encenações teatrais, movimentos corporais e faciais. (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009).

#### **2.4.2 AEE de Libras**

O AEE de Libras é um atendimento que deve ocorrer diariamente no horário contrário das aulas da sala de aula comum, ministrado por professor ou instrutor de Libras e que seja preferencialmente surdo. São práticas para aprimorar os conceitos básicos dos conteúdos curriculares, favorecendo o cognitivo do estudante surdo, o seu desenvolvimento em sala de aula regular e favorecendo toda sua relação com a escola. Por ser o AEE de Libras um dos momentos didático-pedagógicos para pessoas surdas, a primeira ação a ser realizada é o diagnóstico para analisar o nível de aprendizado do aluno, pois é a partir dos conhecimentos prévios do aluno que é possível elaborar o plano de trabalho.

O professor ou instrutor devem ter proficiência na língua de sinais para atuar no ensino dos termos científicos a serem introduzidos pelo conteúdo curricular nas salas de aula regulares. Esse estudo permite ampliar o vocabulário do aluno e antecipar informações de termos desconhecidos que deixam o estudante mais à vontade em salas de aula regulares. Nos casos em que não existam sinais para determinados termos científicos, é de competência do professor de Libras analisar os termos científicos em Libras a partir da organização estrutural linguística da mesma e, por compatibilidade entre os conceitos preexistentes e de acordo com a competência semântica ou empréstimos lexicais, criar sinais para os termos científicos, os quais são registrados para serem usados nas aulas de Libras. (DAMÁZIO, 2007)

Sendo assim, para atuar no ensino de Libras “o professor de AEE deve ter conhecimentos da estrutura linguística tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa e fluência em Libras”, pois esses conhecimentos são norteadores nas escolhas das melhores estratégias de ensino e para elaboração de materiais didáticos que atendam a especificidade desse aluno. Por se tratar de alunos surdos, os momentos no AEE carecem de recursos visuais, desenhos coloridos, imagens e vários objetos, entre outros. (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

#### **2.4.3 AEE de Língua Portuguesa-L2**

O terceiro momento didático-pedagógico trata-se do ensino de Língua Portuguesa-L2, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas surdas. São atendimentos com a incumbência de desenvolver as competências linguísticas e textual dos alunos surdos,

permitindo que eles possam ler e escrever em língua portuguesa. Este é um processo que exige letramento, desempenho e aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, em múltiplas práticas sociais, em específico da escrita. Apropriar-se da Língua Portuguesa escrita gera atividades que direcionam para a análise, expandindo o seu desempenho linguístico. Esses momentos devem acontecer à parte das aulas das turmas regulares e realizadas diariamente, preferencialmente por professor de Língua Portuguesa com graduação nessa área. O atendimento deve ser realizado após o diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. Dessa forma, considerando a especificidade dos alunos surdos, a organização do AEE deve ter o objetivo de ofertar a modalidade pedagógica bilíngue. (DAMÁZIO, 2007).

São propostas desafiadoras que acarretam mudanças de pensamentos e envolve o professor mediador do AEE, causando mudanças de postura para desenvolver novas práticas, com atenção às singularidades de cada aluno e a forma como este faz a leitura de mundo, considerando os conhecimentos preexistentes a partir dos primeiros momentos, agregando a ação de alfabetizar, letrando por meio de leituras com o significado do saber. Todavia, a reflexão a respeito da educação dos alunos de AEE nos leva crer que o Atendimento Educacional Especializado também tem a função de assessorar a sala de aula regular (GODOI, 2019).

## **2.5 Implicações pedagógicas: pontos e contrapontos**

O Decreto nº 5.626/2005 apresenta as singularidades dos estudos sobre Língua Brasileira de Sinais-L1, com os direitos de os alunos surdos aprenderem esta língua em todos os momentos de suas vidas. Para Basso, Strobel e Masutti (2009), ao fazer um paralelo dos aspectos da legislação sobre o estudo das Línguas de Sinais, os autores reconhecem a importância de os alunos surdos aprenderem a Libras em todos os contextos de suas vidas, incluindo a escola.

O ensino de Libras tem um propósito definido, pois Quadros, Pizzio e Rezende (2009), declaram que as línguas de sinais, sob o ponto de vista linguístico, são completas, complexas e possuem uma abstrata estruturação em todos os níveis de análise, isso explica a Libras ser a língua natural dos surdos, visto que o aluno surdo que adquire e aprende a Libras no início de sua escolarização, na infância, terá competências linguísticas para adquirir conhecimentos e letramento, o que lhes permitirá aprender outras línguas orais nas modalidades leitura e escrita, de forma a expandir o conhecimento de mundo e desenvolver as interações sociais e nas relações interpessoais, permitindo-lhe recursos para a sua inserção no processo dialógico social.

Nesse contexto, percebemos a relevância da aquisição da Língua de sinais para permitir o aluno surdo desenvolver a interação, tanto com seus pares quanto na sociedade. O ensino de Libras-L1 nas escolas deve ser ministrado preferencialmente pelos professores surdos. A esse respeito, Basso, Strobel e Masutti (2009) trazem problemas que perduram ainda nos dias de hoje, tais como:

O status da Libras e o espaço que ela ocupa na escola, seja na escola de surdos ou na escola inclusiva, ainda não tem contornos nítidos e traz insegurança ao professor surdo. A não existência de um currículo unificado de Libras como L1 leva os professores surdos a estabelecer objetivos, conteúdos e metodologias com base nos cursos para ouvintes e a usar estratégias de ensino de L2. (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009).

São problemas existentes nos dias atuais, de tal forma que essa falta de orientação a respeito do ensino da Libras tem consequências na vida acadêmica dos alunos surdos, principalmente considerando que há muitos surdos nas escolas filhos de pais ouvintes, que não têm conhecimento de Libras. Desse modo, Streichen *et. al.* (2017) destaca a urgência de resolver essas deficiências no ensino, pois os alunos surdos já estão na escola e não podem ficar esperando as soluções chegarem para depois continuarem seus estudos. A passagem do tempo exige dinâmica, pois o tempo passa para os alunos também. Dialogando com esse tema, Lacerda (2006) diz que, embora o discurso da inclusão traga vantagens para esses alunos, ainda assim é preciso resolver os problemas que surgem e que não devem ser ignorados. Podemos incluir nesse debate de dificuldades para o ensino da Libras-L1, as demandas em relação aos professores ouvintes que ministram aulas para os alunos surdos nas SRM e nas salas de aula regular.

## **2.6 A tradução e a interpretação Libras – Português**

Para entender o método de tradução e interpretação, cabe compreender que para todo processo tradutório existem duas línguas naturais de cultura diferente se correlacionando. A tradução é o termo geral que define a ação de transformar um texto a partir de uma língua fonte. Quadros (2004) procuram distinguir o processo tradutório em Libras, ao afirmar que as modalidades de tradução-interpretação ocorrem da língua de sinais para português oral, da língua de sinais para a escrita, da Língua Portuguesa para a língua de sinais oral, da escrita para sinais, uma tradução nem sempre envolve uma língua escrita, enquanto a interpretação sempre envolve as línguas faladas/sinalizadas, nas modalidades orais auditivas e visuais-espaciais. Dessa forma, tem-se a interpretação da língua de sinais para a língua falada ou da língua falada

para a língua de sinais. A autora destaca que o termo tradutor é usado de forma mais generalizada e inclui o termo interpretação. (QUADROS, 2004).

A Lei nº 12.319/2010 regulamenta a profissão do intérprete e tradutor. No Art. 1º essa Lei regulamenta o exercício da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais-Libras. A lei contém 10 artigos que, além de regulamentar, orienta para o cumprimento das diversas funções propostas ao profissional.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2010).

O profissional intérprete tem múltiplas funções ao executar a sua atividade profissional, visto que ele realiza a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos. Com essa função ele contribui para que os surdos-cegos e ouvintes possam se comunicar por meio da Libras para a língua oral, proporcionando a interação entre as pessoas de uma forma participativa, tirando-as do isolamento social

Como indicado por Oliveira e Lima (2019), o intérprete de Libras tem um papel fundamental na educação e inclusão escolar do surdo. A legislação determina que a sua função de trabalho é a tradução simultânea de duas línguas, o que proporciona ao aluno surdo receber informações em sua língua natural, dentro de sala de aula regular e em todo ambiente educacional, permitindo o estudante surdo a interagir tanto com os professores quanto com os seus colegas ouvintes. Porém, é necessário refletir a respeito do trabalho e atuação desse profissional. Na maioria das vezes os alunos surdos chegam à escola sem aquisição da Libras e não sabem a língua oral. Os professores das salas de aulas regulares a maioria não são fluentes em Libras e desconhecem a respeito da cultura surda, delegando ao intérprete a função de adaptar conteúdos e ensinar. Nesse sentido, o intérprete assume a função do professor de ensinar os conteúdos das disciplinas.

## **2.7 A leitura e escrita de Língua Portuguesa aos alunos surdos**

A Língua Portuguesa possui um estatuto distinto da Libras e, por ser a língua majoritária do Brasil, está exposta em todas as comunicações de escrita, nos jornais de grande circulação brasileiros, na literatura e nos documentos oficiais. Para os ouvintes, essa é a primeira língua, pois estão em contato com a oralidade e a escrita desde o nascimento, mas para os surdos a

primeira língua é a Libras, e o aprendizado da Língua Portuguesa ocorre no âmbito escolar e de forma sistemática, por meio de metodologias específicas de ensino.

A Lei, 10436/2002 em seu Art. 1º reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e, em parágrafo único, estabelece que a Libras não poderá substituir a modalidade da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2002). Em subsequência, o Decreto 5.626/2005 apresenta uma proposta bilíngue para educação, deliberando a Língua Portuguesa como a segunda língua, e que elas devem ser ministradas em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como atividades ou complementação curricular específica. (BRASIL, 2005)

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, a BNCC cita as competências específicas do ensino de Língua Portuguesa que são: proporcionar aos estudantes experiências que ampliem os letramentos e possibilite a participação significativa e crítica nas várias práticas sociais “permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BNCC, 2018, p. 67). O Decreto 5.626/2002 resguarda o direito de opção da família ou do próprio aluno surdo que queira participar da modalidade de ensino oral da Língua Portuguesa. Contudo, o profissional indicado para atuar na modalidade do ensino oral para surdos é o fonoaudiólogo. O Professor de Língua Portuguesa atuará em sala de aulas regulares e nas salas de AEE com a função de ministrar as competências específicas da Língua Portuguesa para esses estudantes. (BRASIL, 2005).

Ao propiciar aos estudantes surdos o ensino de Língua Portuguesa, tem-se disponível uma multiplicidade de emissão de signos e métodos, que podem se traduzir no corpo do estudante. A imagética que compõe o campo da imagem, desse modo, torna-se uma importante estratégia de ensino para os alunos surdo. Assim, Karnopp (2010) relata a experiência com a imagética usada como estratégia educativa por conciliar, de forma harmoniosa, a imagem da incorporação no ensino, que se configuram no corpo e fazem parte da estrutura da língua de sinais e, por isso, deve ser explorada como forma de conhecimento linguístico. Essas práticas de potencializam a visualidade dos surdos.

Isso ocorre, uma vez que o surdo aprende pela imagem, não pelo som. Somando à imagética, a Literatura tem traços que rompe com um ensino normativo. Contribuindo com a reflexão, Suely Fernandes (2003) ressalta que, no ensino de Língua Portuguesa, deve-se criar situações que façam sentido para os estudantes surdos, com textos completos. A autora se opõe ao ensino de orações e palavras isoladas, pois os surdos estabelecem com a escrita uma relação visual. Desse modo, além de explorar a Literatura, os professores também devem lançar mão de textos que circulam socialmente, que serão um vínculo entre os conhecimentos social, escolar e linguístico nas práticas sociais.

Na orientação referente à educação bilíngue para surdos, aprovada pelo Decreto 5.626/2005, antes do aprendizado da Língua Portuguesa-L2 é necessário que haja aquisição da Libras como primeira língua. É por meio dessa fluência em L1 que as crianças surdas vivenciam, junto com os sinalizadores adultos, experiências ricas e prazerosas, como histórias infantis e outras formas de uso normal da língua escrita, como: bilhetes, cartões entre outros. São práticas de entretenimento lúdicos, de leituras e escritas que os alunos surdos terão contato com o ensino da Língua Portuguesa escrita. (PEREIRA, 2011).

Segundo Geraldi (1996), o ensino de língua Portuguesa deve objetivar-se nas práticas que consistem no desenvolvimento de capacidade de linguagens do aluno, apropriações de práticas de linguagem reconfigurada em modelos textuais. Promover o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos em relação a diversos gêneros de leitura são práticas que se interligam na unidade textual. A reflexão linguística se realiza simultaneamente à leitura, com a construção de sentido, veiculada pelo texto e a produção. O autor valoriza a reescrita do texto do discente e recomenda ao professor que retome, como ponto de partida, a produção do estudante para reescrevê-lo.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita da Língua Portuguesa para surdos deve ser mediado pela Libras (QUADROS; SCHMIDT, 2006). O aluno surdo, para desenvolver as práticas de linguagem precisa ter contato com diversos gêneros de leitura. Diante disso, cabe ao professor realizar a seleção de textos que tenha também como critérios a abrangência de circulação social dos alunos. São as leituras que tornarão possível o acesso à Língua Portuguesa. Por isso a importância de expor os estudantes surdos à leitura de textos autênticos e interessantes. Assim, além de desenvolver suas habilidades linguísticas, ampliará seus conhecimentos.

Para os alunos surdos, somente por meio da Libras podem ter acesso à linguagem escrita e se ela estiver relacionada as práticas sociais, “na medida em que a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando os estabelecimentos das relações dialógicas constitutivas.” (LODI, 2004, p. 36). É recorrendo à Libras que os surdos dialogam com a escrita. Com a Língua de Sinais eles podem fazer suas próprias leituras e construir seus sentidos, eles tornam-se emissores de suas próprias histórias de mundo e enquanto leitores.

A seguir, falaremos a respeito do AEE e dos Planos de Atendimento: Aspectos da estrutura e finalidade de AEE. Para exemplificar, trouxemos as salas de recursos

multifuncionais, tecnologias assistivas, planejamento e profissionais do AEE. E a formação de professores.

### **3 O AEE E OS PLANOS DE ATENDIMENTO: ASPECTOS DA ESTRUTURA E FINALIDADE DO AEE - SRM, TECNOLOGIAS ASSISTIVAS, PLANEJAMENTO E PROFISSIONAIS DO AEE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Nesta seção, abordamos o AEE e os Planos de Atendimento. Iniciamos nossas reflexões a partir das análises dos documentos: o Regimento escolar e o PPP da escola, os quais funcionam como um eixo que direcionam a educação como um todo e orienta o ensino ao propósito das práticas inclusivas. Logo, o PPP deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo a sua organização nas instituições de ensino.

Desse modo, o AEE é um serviço da Educação Especial e tem como objetivo assegurar condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação para o seu público-alvo. Para tanto, o AEE deve preferencialmente funcionar nas SRM. São dois modelos de salas: as do tipo 1 têm estrutura para atender a qualquer tipo de deficiência, enquanto a sala tipo 2 têm o foco voltado para os alunos cegos. Os planos de AEE são instrumentais previstos também no PPP da escola, para conduzir um atendimento orientado para a individualidade do aluno, conforme suas necessidades. Também, nessa seção dissertamos a respeito dos profissionais do AEE, e a formação de professores.

#### **3.1 AEE e os Planos de Atendimento: aspectos da estrutura e finalidade do AEE**

A educação escolar, em um universo inclusivo, exige uma mudança de concepções que requer da escola mudanças atitudinais com práticas de boa vontade, pesquisas e iniciativas com ações compartilhadas pelos integrantes da gestão democrática. No que diz respeito às escolas Públicas Estaduais de Minas Gerais, a Resolução SEE Nº 4.692 dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. No capítulo II, estabelece as normas relacionadas ao Regimento Escolar (RE) e o Projeto político Pedagógico (PPP).

A Resolução SEE Nº 4.692/2021 estabelece as normas que orientam o projeto político pedagógico e o institui em um documento formal e articulador dos processos que ocorrem na escola, sendo um conjunto de diretrizes organizacionais que expressam e orientam os programas, projetos, práticas pedagógicas e administrativas da escola, que cumpre as normas do sistema educacional. Dessa forma, os planos e projetos elaborados pela escola precisam constar no PPP e cabe à Escola Estadual avaliar seu projeto político pedagógico anualmente e

atualizar periodicamente ou sempre que houver alterações na oferta de nível/modalidade de ensino.

O regimento escolar, também é previsto pela Resolução SEE Nº 4.692/2021 e institui os direitos e deveres de estudantes e profissionais da instituição escolar. Esse documento, prescreve as atribuições e competências dos servidores e dos órgãos colegiados existentes. O RE legitima e regulamenta as ações propostas no projeto político pedagógico e os atos escolares praticados no âmbito da escola. Esses documentos, tanto o projeto político pedagógico quanto regimento escolar, devem ser aprovados pelo colegiado da escola, implementados e amplamente discutidos e divulgados na comunidade escolar. (SEE, 2021).

Em relação ao PPP, segundo Veiga (2003), este deve favorecer ações para além da escola, pois não é simplesmente um conjunto de regras, princípios e maneiras de ver os estudantes, a instituição escolar, seus conteúdos disciplinares, ou se restringir a mais um documento a ser engavetado e/ou orientado aos setores centrais por mera formalidade e burocracia. O PPP deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização, nas instituições de ensino:

- 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, p. 2).

A Orientação Normativa Uberlândia (2020) informa que o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico das escolas de ensino regular devem prever, em sua organização, os serviços da Educação Especial. O material esclarece ainda que os diretores e/ou vice-diretores das unidades escolares que ofertam os serviços dessa modalidade de ensino são responsáveis pelo seu acompanhamento, inclusive em relação aos profissionais, estudantes, pais e comunidade escolar.

Para a efetivação da Educação Especial em um contexto da Educação inclusiva, alguns princípios são fundamentais para uma mudança com respostas a respeito da aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, deve-se saber distinguir as suas diferenças, assim como suas competências e necessidades em suas singularidades.

De forma geral, os direitos de todos os estudantes brasileiros são estabelecidos e assegurados pelas políticas públicas, fundamentados pelo Decreto nº 6949/2009. O Brasil assumiu o compromisso público de garantir o acesso dos alunos da Educação Especial ao sistema do ensino regular inclusivo, em todos os níveis e possibilitar os meios para uma verdadeira participação escolar. Para que esse processo se realize de forma ampla e integral, deve-se realizar, nas perspectivas de acolhimento, a eliminação de barreiras e acessibilidade (BRASIL, 2009).

O acolhimento é o ato de acolher e está diretamente ligado às quatro competências de caráter socioemocional apresentadas na BNCC. Em “Autonomia e Responsabilidade” o acolhimento se apresenta ao agir pessoal e coletivamente, com base em princípios democráticos, inclusivos, solidários e sustentáveis. Em relação à eliminação de barreiras, a convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, publicado em 2019, em seu artigo 7º, determina que “tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças.” (BRASIL, 2019).

Em linhas gerais, o exercício da igualdade de oportunidades diz respeito a eliminar todas as barreiras, que podem ser classificadas em: i) barreiras físicas e arquitetônicas, as quais estão relacionadas aos espaços físicos, recursos tecnológicos e pedagógicos, adaptação de mobiliários e equipamentos; ii) barreiras atitudinais, nesse caso não são barreiras concretas, em essência, materializam-se nas atitudes e nos comportamentos de cada pessoa, impossibilitando de modo intencional ou não, a plena participação de outros nos diversos contextos sociais e educacionais; iii) barreiras comunicacionais, que se referem às dificuldades geradas pela falta ou inadequação das informações comunicacionais presentes ou não nos ambientes. Essas barreiras podem ser visuais e podem ser resolvidas com o Braille, Libras, rotinas, legendas, sinalizações, pranchas de comunicação, mapas e outras. (UBERLÂNDIA, 2020)

Desse modo, podemos citar as barreiras sociais e procedimentais que são relativas aos processos de inclusão/exclusão social de pequenos grupos e minorias, como no caso da clientela da Educação Especial. Desse modo, é preciso efetivar ações que propiciem, ao invés do planejamento com base em limitações, o desenvolvimento das potencialidades do estudante com deficiência.

A respeito da acessibilidade, todos os documentos legais relativos à Educação Especial tratam do início da inclusão como eixo norteador, o qual orienta a proposição e efetivação de ações inclusivas no contexto da escola. Nesse sentido temos: Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas nos recintos internos e externos e nos transportes coletivos. Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas) e na comunicação virtual, ou seja, acessibilidade digital. (UBERLÂNDIA, 2020)

O documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 discorre que a Educação Inclusiva pode ser definida como

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Diante do exposto, o processo de escolarização deve reconhecer o estudante como protagonista de sua história, promover e organizar situações emancipadoras em um âmbito transformador da realidade, movendo-se do estado de hominização ao estado de humanização (Brasil, 2008). O Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura às pessoas com deficiência a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Em seu art. 3º ressalva que, para a aplicabilidade da mesma, um dos aspectos a se garantir é “II- desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.” (BRASIL, 2015). O desenho universal surge como estratégia de transformação e acessibilidade no intuito de criar espaços mais diversos e inclusivos. Os termos acessibilidade e acessível são definidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004).

Posteriormente à difusão da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, no ano de 2008, diversas políticas surgiram com o propósito de regulamentar a oferta dos serviços de AEE na Educação Básica e a define como o conjunto de atividades, como recursos de acessibilidades e estratégias pedagógicas organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no

ensino regular. É obrigatoriedade para a União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade, e exigência do Decreto que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 2008).

O AEE é um serviço da “Educação Especial e tem como objetivo assegurar condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação”, de modos que tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008). As ações desenvolvidas no atendimento educacional especializado, se distinguem das atividades realizadas na sala de aula regular, pois consideram as necessidades específicas dos estudantes da educação especial. Logo, elas não são substitutivas à escolarização. O compromisso desse atendimento é de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 15).

### **3.2 Salas de Recursos Multifuncionais – SRM**

A respeito do “Programa de Implantação das salas de Recursos Multifuncionais”, o MEC, na Portaria Normativa nº 13/1007, institui como principal marco de referência nacional as Diretrizes Operacionais por meio da resolução CNB/CEB nº 4, artigo 5º de 2009, com orientações a respeito da oferta do AEE, que deve ser realizada prioritariamente nas salas de SRM, sendo dever dos sistemas da educação garantir acesso à classe comum e ao serviço de AEE. A resolução nº 4/2010 instituiu o programa Sala de Recursos Multifuncional à Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Dessa forma, no que se refere às SRM, em se Art. 5º determina que são “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos.” (BRASIL, 2011). Faz parte dos direitos assegurados pelo Decreto a garantia da efetivação da dupla matrícula. Nesse sentido, há a dupla contabilização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb para os alunos que cursam o ensino regular e o AEE no contraturno (BRASIL, 2011).

Para compor o Atendimento Educacional Especializado, Oliveira (2020) aborda a atuação dos professores nas SRM, os quais devem ter formação inicial que os habilite para o exercício da docência, com formação específica na área da Educação Especial.

Dentre as atribuições de suas funções, cabe a esse profissional a incumbência de realizar o Atendimento de Educação Especial, de forma complementar ou suplementar à escolarização, levando em conta as características de cada aluno que frequenta o AEE. As atribuições desse profissional contemplam: além de elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do aluno, definir o cronograma de atividades do atendimento do aluno. É também de responsabilidade desse professor a organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis, ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos, informática acessível, assim como:

Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares; Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno; Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2010).

As SRM devem, ainda, estar presentes no Atendimento Educacional Especializado, conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino que deve regular e institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua elaboração a oferta do AEE e como será a organização desse atendimento, bem como deve conter as sala de recursos multifuncionais, que consiste em espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; além de garantir a matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola.

No cronograma de atendimento aos alunos do AEE deve conter: O Plano do AEE, que é identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; a previsão de Professores para o exercício do AEE além de outros profissionais da educação, que são: tradutor intérprete de Libras, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção. (BRASIL, 2009).

Ainda se tratando da organização do AEE, ele deve conter também redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que potencialize o AEE para um atendimento que busca desenvolver as habilidades de seu público-alvo. (BRASIL, 2009). Esse conjunto de

serviços podem ser disponibilizados ao aluno assim que são identificadas as características específicas do público-alvo de AEE, “mesmo não possuindo laudo médico, como prevê a Nota Técnica MEC no 4/2014”. (OLIVEIRA, 2020, p. 27).

Na composição das SRM, o MEC oferece orientação para dois tipos de salas, para as escolas públicas das redes municipal e estadual: o tipo I e tipo II. A figura 1, a seguir, apresenta e exhibe os equipamentos, Mobiliários e Materiais Pedagógicos necessários da sala tipo I.

**Figura 1** - Especificação dos itens da Sala Tipo I:

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corpora
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais 02
Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Brasil (2014)

O Decreto nº 7.611, de 2011, definiu as salas de recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado. A sala tipo 1 tem sua multifuncionalidade e está equipada para atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência, permitindo um olhar singular para cada aluno, e não um enfoque coletivo para cada tipo de deficiência. Daí ter materiais em Braille ou em Libras, entre outros.

Já a sala tipo II, além de ter os materiais da sala tipo I, também tem equipamentos e materiais didáticos pedagógicos para os alunos que possuem deficiência visual. Essa é a diferença que consiste entre as duas salas

A Figura 2 é a especificação dos equipamentos e materiais didático-pedagógicos da sala tipo II, conforme orientação do MEC, para as escolas públicas da rede Municipal e Estadual.

**Figura 2** - Especificação dos itens da Sala Tipo II:

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Brasil (2014)

Na sala tipo II há todos os materiais da sala tipo I, porém são acrescentados os equipamentos para os deficientes visuais. Segundo Oliveira (2020), as SRM, por serem equipadas com materiais e recursos que podem ser usados de maneira individual, são estratégias com importantes elementos estimuladores em relação ao ambiente das classes comuns, pois proporcionam um espaço com estímulos diferentes de aprendizagem, respeitando as limitações de cada aluno.

Para assegurar a acessibilidade e aprendizagem, o Decreto 7.611/2011 apresenta os materiais didáticos e paradidáticos.

acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua. A produção e a distribuição de recursos educacionais para a Língua Brasileira de Sinais - Libras, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011).

Em um contexto de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, objetivou, dentro do Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2010).

Para atingir tais objetivos, o MEC/SEESP realizou e ainda realiza as seguintes ações:

Aquisição dos recursos que compõem as salas; informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE; Publicação dos termos de Doação; Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa; Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas. (BRASIL, 2010).

Dessa forma, é dever do poder público, segundo a Lei 13.146/2015, em seu art. 28, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar na busca por estabelecer e manter um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida das pessoas com deficiência. Por isso, pressupõe-se que o AEE, com a prática de mediação nas salas de recursos, contribui com o desenvolvimento pleno e integral dos seus alunos, por ser um atendimento transversal com a legislação atual. Dentre as atividades do atendimento educacional especializado, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular e ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação, sinalização e tecnologias assistivas. (BRASIL, 2008, p. 11).

### **3.3 Tecnologias Assistivas.**

Tecnologia Assistiva – TA, na contemporaneidade, é o termo utilizado para classificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência (BERSH, 2017). Assim sendo, a SRM, mesmo ocupando um espaço da escola comum, faz parte de suas ações no contexto da educação inclusiva disponibilizar materiais e recursos didático-pedagógicos de Tecnologia Assistiva que a capacita para eliminar barreiras em processo de escolarização de estudantes com deficiência. As tecnologias assistivas (TA) são definidas, segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído no Brasil pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, como:

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007).

Por sua vez, Menezes e Hermes (2017, p. 27) afirmam que “as TA estão mais presentes nas aulas ou nos atendimentos educacionais especializados no sentido de integrar, somar forças às práticas escolares.” As TICs, do ponto de vista pedagógico, se realizam nas formas, como

veículos de conteúdos escolares, por meio de informação, ideias, emoções, habilidades e valores, contribuindo com seu papel na relação cognitiva e interativa dos estudantes com os conteúdos escolares.

Nesse sentido, o papel dos profissionais da educação é de mediadores, apresentando aos alunos as tecnologias, formando-os para um mundo informatizado, com meios tecnológicos de comunicação humana, interferindo no pensamento autônomo, nas estratégias cognitivas, na análise e na resolução de desafios apresentados pela vida.

Contemporaneamente, a importância do uso da tecnologia assistiva em uma concepção de Atendimento Educacional Especializado é de grande contribuição, somando-se com a metodologia adequada para cada aluno e, observando sua individualidade, é uma ferramenta essencial para o sucesso de cada estudante de acordo com suas possibilidades. Para isso, são disponibilizados o uso de vários recursos para atender a complexidade funcionais desses estudantes com deficiência.

Esses recursos são classificados como de alta ou de baixa tecnologia. São considerados recursos de baixa tecnologia todo e qualquer material didático de baixo custo, construídos pelo professor e elaborados com materiais usuais do cotidiano e que possam ser usados nas SRM ou sala de aula comum. Já os recursos de alta tecnologia são desenvolvidos por profissionais especializados, com sistemas computadorizados, operados por meio de programas especiais de softwares, portanto são de custo elevado, que implicam financiamentos próprios para a sua produção e são adquiridos após avaliação das necessidades do estudante, com a indicação do professor de AEE. (BRASIL, 2010).

Para que as contribuições das TA ocorram, é necessário que o professor tenha conhecimentos das competências do uso técnico e aplicabilidade delas, enquanto ferramentas de aprendizagem.

A Figura 3 apresenta uma sala com recursos impressos de comunicação alternativa e recursos pedagógicos acessíveis. São recursos de baixa tecnologia, construídos pelo professor com materiais comuns, do cotidiano.

**Figura 3** - Recursos impressos de comunicação alternativa e recursos pedagógicos acessíveis.



Fonte: Sartoretto e Berch (2023).

Os recursos que são apresentados nesta sala podem ser considerados recursos de baixa tecnologia. As tecnologias assistivas têm por objetivo proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, sociedade.

A Figura 4 expõe uma bancada com vocalizadores em diferentes fatos, lupa eletrônica, multiplano para ensino da matemática. Os recursos de alta tecnologia presentes nas salas de AEE são materiais elaborados por profissionais especializados com sistemas tecnológicos, são operados por meio de programas especiais de softwares com custos elevados.

**Figura 4** - Bancada com vocalizadores em diferentes fatos, lupa eletrônica, recurso multiplano para ensino da matemática



Fonte: Sartoretto e Berch (2023).

O Decreto nº 6.571 /2008 prevê que é função do professor de AEE ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, assim como o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, bem como as atividades de orientação e mobilidade, entre outros. Esses recursos têm o objetivo de ampliar habilidades funcionais dos alunos público-alvo do AEE.

A tecnologia Assistiva tem como objetivo proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. Os vários recursos de tecnologia assistiva são classificados em 12 categorias e são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam. De acordo com (BERCH, 2017, p. 5).

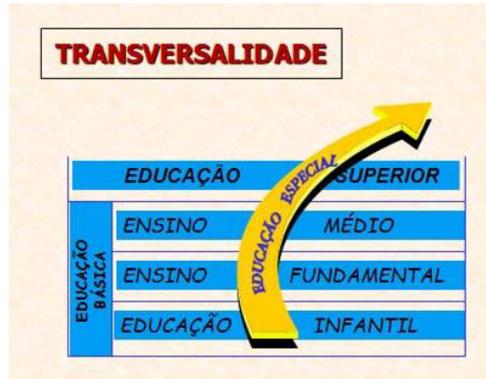
Auxílios para a vida diária e vida prática; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Recursos de acessibilidade ao computador; Sistemas de controle de ambiente; Projetos arquitetônicos para acessibilidade; Órteses e próteses; Adequação Postural; Auxílios de mobilidade; Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil; Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais; Mobilidade em veículos e Esporte e Lazer. (BERCH, 2017).

Berch (2017, p. 11) menciona que a “TA se justifica por servir à pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções diárias de forma independente”. Perante a compreensão de que existem vários outros tipos de tecnologias, a autora pergunta: Quando então a tecnologia pode ser considerada assistiva no contexto educacional? A partir do momento em que ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrita ou inexistente.

Os exemplos de TA, no ambiente educacional, são os mouses diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, softwares de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, mobiliário acessível, recursos de mobilidade pessoal. O Atendimento da Educação Especial tem suas bases fundamentadas em políticas públicas, com a contribuição das Tecnologias Assistivas, o que possibilita a prática de mediação na sala de recursos com intuito de contribuir com o desenvolvimento pleno integral do seu público-alvo.

A Figura 5 apresenta a transversalidade da Educação Especial, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. É assegurada pelas Políticas Públicas na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

**Figura 5 - Transversalidade**



Fonte: Amankay (2022)

A transversalidade da educação Especial perpassa todos os níveis de escolarização, mas não funda um sistema paralelo de ensino, criando níveis e etapas próprias. Nesse sentido, a educação é uma só. Dessa forma, o Decreto 6.571/2008 estabelece que a educação especial é uma modalidade de ensino que passa e perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

Para exemplificarmos a transversalidade no ensino da Educação Especial, buscamos informações no Decreto 5626/2005. Art. 13, que prescreve o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, tal como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

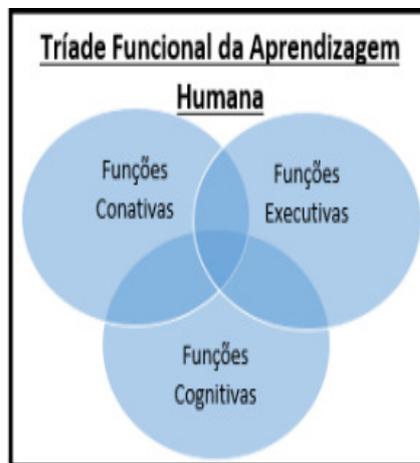
Nesse sentido, o Decreto menciona a acessibilidade dos alunos surdos desde a infância até os ensinos superiores, mas de um modo geral, o Decreto nº 7.611/11, no artigo I, dá garantias de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade. Assim sendo, percebemos que a educação especial atravessa todos os níveis de ensino, estando presente de forma transversal na Educação Básica, no Ensino Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e até no Ensino Superior. (BRASIL, 2011).

### **3.4 Planos de Atendimento do AEE**

Nesse universo da educação inclusiva, o “Atendimento Educacional Especializado tem como base, compreender a diferença no ensino que abrange a organizar as interações e atividades,” de modo que cada aluno se encontre constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais frutíferas e lhe permita desenvolver suas habilidades. Glat, Viana e Rodrigo (2012, p. 83) justificam que a educação se relaciona de forma clara e objetiva à capacidade cognitiva de modificação, ao processo de desenvolvimento de conhecer como resultados da contribuição, interação e coesão do conjunto de funções mentais e superiores.

A Figura 6 ilustra a tríade funcional da aprendizagem humana numa relação entre as funções conativas, que trazem a motivação para a ação, enquanto, as executivas, viabilizam a execução da tarefa, por meio de habilidades e as cognitivas cuidam do processo da informação.

**Figura 6** - Tríade Funcional da aprendizagem



Fonte: (FONSECA, 2017, p. 182)

A interatividade e a inseparabilidade dinâmica da cognição, da conação e da execução permitem a emergência e a sustentação do processo da aprendizagem humana. (FONSECA, 2017, p. 182). Diante dessas informações, o atendimento educacional especializado se diferencia daquele ensino praticado nas salas de aula regulares. Dessa forma, planejar o AEE intenta identificar as capacidades cognitivas, suas potencialidades e fragilidades e, por conseguinte, pode realizar intervenções personalizadas na cognição, na conação e na execução, visando provocar influências mútuas no comportamento, na performance e na produtividade.

O Atendimento Educacional Especializado é singular por diferenciar-se em princípios e parâmetros das práticas do ensino cotidiano das salas de aulas comuns. Esse atendimento ocorre por meio de estímulos a conexões, do processamento de informação e da neuroplasticidade. Essa prática de atendimento é direcionada para a exploração, estimulação e ampliação da interconectividade entre as capacidades superiores, o que favorece a aquisição do

conhecimento pela imbricação das funções cognitivas com funções conativas e executivas. (UBERLÂNDIA, 2020).

O professor de AEE tem como função organizar as estratégias, metodologias e recursos pedagógicos que promovem o desenvolvimento cognitivo, beneficiando as interações e o desenvolvimento potencial, fazendo uso de atividades, planejamento e mediações adequadamente organizadas, o que contribui com a evolução das estruturas cognitivas, propiciando aquisições mentais e ampliando o repertório do estudante. Isso se configura como estratégias de ensino aplicadas e direcionadas para a mediação dos processos mentais superiores por meio de métodos alternativos ou recursos técnicos e procedimentos dialógicos capacitados para desenvolver as potencialidades e ampliar as capacidades de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, o professor, em seus planejamentos pedagógicos, precisa acatar as orientações do Desenho Universal para aprendizagem (DUA), que são diferentes contextos de aprendizagem e de transição dessa aprendizagem para outros ambientes. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 187). As atribuições do professor de AEE, ao considerar o Desenho Universal para a Aprendizagem são as de “organizar estratégias, adequações e práticas efetivas para o acesso de todos ao currículo”. Faz parte também a personalização dos objetivos de ensino e atenção às especificidades de cada caso para disponibilizar os recursos e suportes individualizados. (SEE/MG, 2020).

Dessa forma, a secretaria Municipal de Ensino de Uberlândia, em 2020, elaborou, seguindo as orientações da Resolução n. 4/2009 e das legislações municipais, quais sejam a Lei Complementar 661/2019 e a Instrução Normativa 004/2019, um quadro que apresenta todos os instrumentos classificados como importantes e necessários para a estrutura, organização e efetivação do trabalho pelo professor dentro e fora da Sala de Recursos Multifuncionais, dentro de uma perspectiva de que as funções dos profissionais que atuam nas SRM são de elaborar e executar o plano de AEE, avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e da acessibilidade. Assim, esse profissional deve elaborar registros diários dos atendimentos e relatórios do estudante, organizar e ou elaborar os documentos que constam da pasta de atendimento do estudante, conforme a Figura 7, abaixo:

**Figura 7 - Relação dos Instrumentais do Ensino Fundamental**

	<b>Nomenclatura até 2019</b>	<b>Nomenclatura Atualizada a partir de 2019</b>
<b>01</b>	Ficha Queixa	Ficha Diagnóstica e Observação para Solicitação de Avaliação no AEE (para os casos sem laudo/relatório médico). Devolutiva da avaliação do AEE (para os casos sem laudo/relatório médico).
<b>02</b>	Entrevista Inicial com a Família - Anamnese	Entrevista Inicial com a Família.
<b>03</b>	Diagnóstico Pedagógico do AEE	Avaliação Diagnóstica do AEE a partir dos 04 anos de idade. Diagnóstico complementar para Deficiência Visual (cegueira ou baixa visão). Avaliação dos recursos óticos e não óticos. Diagnóstico complementar para Pessoa com Surdez. Indicadores de Características de Altas Habilidades/Superdotação.
<b>04</b>	Entrevista com o aluno	Entrevista com o estudante 1º e 2º ano. Entrevista com o estudante 3º ao 9º ano.
<b>05</b>	Laudo/relatório médico ou Relatório Circunstanciado	Laudo ou relatório médico ou Relatório Circunstanciado.
<b>06</b>	Ficha de identificação	Ficha de Identificação e Termo de Responsabilidade – AEE;
<b>07</b>	Termo de Desligamento	Termo de Desligamento - AEE;
<b>08</b>	Quadros de horário	Horário de Atendimento do Estudante; Relação dos Estudantes Atendidos no AEE; Registro de frequência dos estudantes; Quadro de horário do Professor do AEE.
<b>09</b>	PDI	Plano do Atendimento Educacional Especializado.
<b>10</b>	XXXXXX	Plano de Aula do AEE.
<b>11</b>	Relatório Pedagógico de Desenvolvimento do aluno	Relatório pedagógico anual sobre o desenvolvimento do estudante.

Fonte: Uberlândia (2020).

Como podemos observar no quadro acima, os instrumentos de avaliação passaram por uma mudança na nomenclatura, inclusive estão mais detalhados, o que acreditamos facilitar a compreensão por parte dos responsáveis pelo preenchimento e pela análise posterior. Esses documentos são preenchidos de forma individual, ou seja, cada aluno do AEE tem os seus documentos preenchidos. Esses documentos devem ser alocados em pastas com identificação do aluno e arquivados em local acessível ao professor do AEE, ao analista pedagógico, ao diretor escolar, à inspeção e demais profissionais envolvidos no processo de educação do estudante. Nesta pasta devem constar os instrumentos citados no quadro acima, adequadamente atualizados e preenchidos, bem como as cópias de documentos pessoais, relatórios e/ou laudos médicos e de equipes multiprofissionais.

A seguir, constam na pasta os documentos que compõem o quadro de instrumentos: formulários, fichas e relatórios. De acordo com o quadro (Figura 7), o primeiro relatório é a ficha-queixa, que representa o Relatório de observação e a solicitação de avaliação pedagógica do AEE (Quando não há laudo médico). Nesse caso, esse relatório é pedido pela escola e os profissionais da escola irão, por meio da avaliação pedagógica do AEE, preencher o relatório de forma detalhada, e cabe ao professor do AEE elaborar e entregar a devolutiva. A próxima

ficha é a da entrevista com a família (anamnese). Nesse caso, o professor de AEE deve agendar a entrevista com os responsáveis e, na ocasião, explicar e lembrar a função e importância do AEE.

Ainda consta na documentação o Diagnóstico Pedagógico do AEE, que compreende o preenchimento de cinco documentos, caso seja necessário, a depender do caso. Dentre os documentos estão a Avaliação Diagnóstica, a partir dos 04 anos de idade, que é uma avaliação pedagógica de caráter diagnóstica, com objetivo de conhecer os processos cognitivos, comportamentais e emocionais do estudante do AEE a partir dos 04 anos de idade. Além disso, há: 1) Diagnóstico complementar para Deficiência Visual (cegueira ou baixa visão); 2) Avaliação dos recursos ópticos e não ópticos; 3) Diagnóstico complementar para Pessoa com Surdez; 4) Indicadores de Características de Altas Habilidades/Superdotação.

Posteriormente, damos continuidade aos relatórios e documentos que compreendem os instrumentais exigidos pelo AEE, que são: Entrevista com o estudante 1º e 2º ano; Entrevista com o estudante 3º ao 9º ano<sup>7º</sup>; Laudo/relatório médico ou Relatório Circunstanciado; Ficha de Identificação e Termo de Responsabilidade – AEE; Termo de Desligamento - AEE; Quadros de horário: Horário de Atendimento do Estudante (entregue à família e uma cópia arquivada na pasta do mesmo e sempre que necessário ser atualizado), Relação dos Estudantes Atendidos no AEE, Registro de frequência dos estudantes e Quadro de horário do Professor do AEE.

Também faz parte desse quadro de instrumentais o PDI - Plano do Atendimento Educacional Especializado, chamado também de Plano de AEE, que se destina à identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes; a definir os recursos de acessibilidade ao conhecimento e ambientes escolares; ao planejamento das atividades; ao acompanhamento e avaliação do desenvolvimento; aos resultados desejados.

Já o Plano de Aula do AEE é o planejamento diário em caráter complementar e/ou suplementar, que tem por objetivo geral propiciar condições de acesso ao conhecimento e aos ambientes escolares, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento das habilidades, ampliação do repertório cognitivo e, por meio de recursos e estratégias eliminar barreiras, contribuir com a ampliação das relações sociais e a participação no contexto escolar e família.

Por último, em relação ao quadro dos instrumentais, apresentamos o Relatório Pedagógico de Desenvolvimento do aluno. Dessa forma, a cada final de ano escolar, o professor do AEE procederá com um relatório sobre o desenvolvimento do aluno no corrente ano. Nesse relatório constará a trajetória de avanços, estratégias utilizadas, potencialidades alcançadas e possíveis retomadas. São ações que auxiliarão na compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante.

A respeito das políticas públicas, o Plano de AEE está previsto no funcionamento das SRM, enquanto estratégia pedagógica, da seguinte forma: conforme o Decreto nº 6.571/2008, normatizado na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 5º define que o AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo à classe comum. A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais. (BRASIL, 2008).

O plano de atendimento do AEE, também chamado PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), deve ser periodicamente avaliado e revisado e deve considerar o aluno em uma “escala evolutiva atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos.” (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 6).

Em Minas Gerais, se tratando do contexto de inclusão para os alunos do Atendimento da Educação Especial no ensino comum, existe a obrigatoriedade na utilização do PDI (MINAS GERAIS, 2018). Os “planos individualizados, mesmo sendo para alunos que tenham a mesma deficiência, são distintos e diferentes, mas para todos existem informações gerais” que são as mesmas, como podem ser observadas em sua maioria como: nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagem já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para o aluno, metas e prazos, recursos ou adaptações curriculares utilizadas e os profissionais envolvidos na elaboração do plano. (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 6).

A Figura 8 retrata um modelo de PDI. Esse formulário é composto por nove itens, a saber: Dados institucionais: nome da instituição, endereço, telefone, as etapas da educação básica etc.; Dados do estudante: nome, data de nascimento entre outros; Proposta curricular prevista no PPP para o ciclo do ano de escolaridade no qual o estudante está matriculado; Avaliação diagnóstica inicial; Análise detalhada da avaliação diagnóstica inicial; Relação de necessidade especiais decorrente da deficiência TGD e altas habilidades/superdotação apresentadas pela avaliação diagnóstica; Planejamento pedagógico (trimestral); Avaliação processual e correção de rumos; Anexo 1 – Quadro demonstrativo do planejamento trimestral. Anexo 2 - plano de atendimento educacional especializado.

**Figura 8 - Modelo de PDI da rede estadual de Minas Gerais / 2018**

Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI: proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais
<b>1. DADOS INSTITUCIONAIS</b> 1.1. Nome da escola: 1.2. Código: 1.3. Etapas da Educação Básica oferecidas pela escola: ( ) EF anos iniciais ( ) EF anos finais ( ) Ensino Médio 1.4. Endereço: 1.5. Responsáveis pela elaboração: Professor(es) Regente(s) turma/aulas: Professor de AEE: Prof. de Apoio à Comunicação, Ling. e Tecnologias Assistivas: (se o aluno tiver) Especialista: Diretor(a): Data da elaboração: ___/___/___
<b>2. DADOS DO ESTUDANTE</b> 2.1 Nome: 2.2 Data de nascimento: ___/___/___ Idade: _____ anos 2.3 Responsável pelo estudante: 2.4 Deficiência relatada no laudo 2.5 Ano de escolaridade/ciclo
<b>3. PROPOSTA CURRICULAR PREVISTA NO PPP PARA O CICLO OU ANO DE ESCOLARIDADE NO QUAL O ESTUDANTE ESTÁ MATRICULADO</b>
<b>4. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL</b>
<b>5. ANÁLISE DETALHADA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL</b>
<b>6. RELAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DECORRENTES DA DEFICIÊNCIA, TGD E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO APRESENTADAS PELA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA</b>
<b>7. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO (TRIMESTRAL)</b>
<b>8. AVALIAÇÃO PROCESSUAL E CORREÇÃO DE RUMOS</b>
<b>9. ANEXO I – QUADRO DEMONSTRATIVO DO PLANEJAMENTO TRIMESTRAL</b> <b>ANEXO II – PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</b>

Fonte: Hudson e Borges (2020).

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais esclarece que o instrumento tem como finalidade a avaliação do percurso de aprendizagem do aluno de forma processual e descritiva. Tal instrumento constitui-se como um plano de aula mais estruturado, importante para a medição da aprendizagem dos alunos, comparando-os com eles mesmos, bem como para a avaliação da intervenção pedagógica (MINAS GERAIS, 2006). Salienta-se que, embora a avaliação tenha um papel importante na sua elaboração, o PDI não se resume a isso, uma vez que se articula com o projeto pedagógico da escola, subsidiando a proposta educacional, além de abranger os planejamentos pedagógicos, os processos para implementação das atividades e a correção de rumos (MINAS GERAIS, 2014, 2018).

Para Hudson e Borges (2020) a proposta do PDI tem uma orientação que deve ser considerada a partir do contexto das experiências escolares em que o estudante está inserido e não deve ser elaborada de forma isolada, e deve seguir o Regimento Escolar, que estabelece os direitos e deveres de estudantes e profissionais da instituição, as atribuições e competências dos servidores e dos órgãos colegiados existentes.

§2º - O regimento escolar legitima e regulamenta as ações propostas no projeto político pedagógico e os atos escolares praticados no âmbito da escola. Art. 10 - O projeto político pedagógico e o regimento escolar devem ser aprovados pelo colegiado da escola, implementados e amplamente discutidos e divulgados na comunidade escolar. O regimento escolar estabelece os direitos e deveres de estudantes e profissionais da instituição, as atribuições e competências dos servidores e dos órgãos colegiados existentes. (MINAS GERAIS, 2014, 2018).

São práticas que devem ser em conjunto com a participação de toda a equipe escolar, que engloba o trabalho entre professores do ensino comum e especializados, permitindo uma fusão entre as práticas pedagógicas do ensino e da Educação Especial, em que o bem-comum do aluno seja o alvo principal, nos relatórios de PDI. A participação da família do aluno desempenha um papel importante junto à escola, porque possibilita a troca de informações sobre o estudante e o auxílio no desenvolvimento das estratégias bem direcionadas para as reais necessidades deles. (MINAS GERAIS, 2014, 2018).

O PPP, bem como as matrizes curriculares e os conteúdos das matrizes devem ser consultados e anexados no PDI, segundo Hudson e Borges (2020 p. 18), como forma de contribuírem com a construção do planejamento pedagógico e constar nos registros do estudante. As adaptações curriculares devem ser realizadas com intuito de atender às necessidades dos alunos na expectativa de um trabalho pedagógico que propicie o desenvolvimento a partir de suas habilidades. Portanto, “as adaptações curriculares devem ser orientadas pelas discussões coletivas dos profissionais que participam do processo ensino-aprendizagem dos estudantes”, os quais, orientados pelo PDI, definirão ações indispensáveis para o pleno desenvolvimento do sujeito.

### **3.5 Atribuições dos professores de AEE**

A Lei Complementar nº 661/2019 confere os requisitos para atuar como professor do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, a saber: Licenciatura plena em qualquer área do conhecimento e curso de Especialização ao nível de pós-graduação lato sensu em Educação Especial ou em Atendimento Educacional Especializado, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas. É de competência desse profissional realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as potencialidades e às necessidades de cada estudante. Sendo atribuições do professor do AEE ministrar o Atendimento Educacional Especializado, que ocorre em períodos específicos por semana, no contraturno. Em outras

ocasiões esse profissional precisa estar em contato constante com professores e estudantes, por meio de um diálogo. Esse trabalho deve estar previsto no PPP de cada escola e organizado pelo conjunto de profissionais: gestores escolares, secretaria de Educação e educadores. (BRASIL, 2008).

A Resolução nº 4, de 2 outubro de 2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O Art. 9º Ratifica que a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface e com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

O Quadro 04, foi elaborado no intuito de demonstrar as atribuições específicas do professor de AEE segundo a Legislação.

**Quadro 4 - Atribuições específicas do professor do AEE.**

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. Art.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Brasil (2009).

O professor, para atuar na educação especial, deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional

especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior. O Professor de AEE, ao atuar de forma interativa, trabalha em cooperação com os outros professores e profissionais atuantes no Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2008).

O professor do AEE, ao trabalhar de forma colaborativa, estabelece articulação com os Analistas Pedagógicos e professores da classe comum, em uma expectativa de disponibilizar serviços e recursos didáticos, bem como das estratégias que promovam a participação dos estudantes nas atividades escolares. Para tanto, necessita observar, orientar e acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade deles na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola.

Na escola, o professor de AEE, além desses profissionais citados, também pode contar com o assessoramento, que constitui em um movimento realizado para e com o estudante e também para com o professor, legalizado pelo Decreto 7.611/2011. Faz parte do assessoramento o professor de Braille, o professor ou instrutor de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes com surdez. Compõe o apoio pedagógico, o Intérprete Educacional/Intérprete de Libras e profissional de apoio. Também faz parte desse assessoramento o Guia-Intérprete de Libras, que é aquela pessoa que traduz, interpreta ou guia-interpreta uma dada língua de sinais para outra língua de sinais ou língua oral e vice-versa. A Normativa 004/2019 compreende e apresenta o profissional de apoio escolar em conformidade com a Lei 13.146/2015, que o define como:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015).

A gestão escolar e os analistas pedagógicos se caracterizam como fundamentais articuladores, interlocutores e mediadores entre os diferentes segmentos da escola, contribuindo com a melhoria dos processos pedagógicos e relações humanas e na instauração de parceria e interação entre os profissionais do AEE e da classe comum. Assim, dentre as atribuições do analista pedagógico, destacam-se aquelas específicas de cada cargo: Elaborar propostas de atividades interdisciplinares para projetos educativos pedagógicos; analisar e acompanhar

projetos de novas unidades; Identificar as demandas mais urgentes a respeito das metodologias; Participar da realização de estudos; e Emitir parecer técnico e relatórios.

Igualmente, o inspetor escolar representa um profissional cujos conhecimentos, atribuições e atuação deve ser exercida em parceria com a escola. A Assessoria Pedagógica de Educação Especial possui importância ímpar. Esse profissional tem a incumbência de acompanhar as demandas da Educação Especial nas escolas; auxiliar e verificar a organização documental do AEE, na avaliação da necessidade de Profissional de Apoio Escolar, junto à Assessoria Pedagógica, realizar o acompanhamento do fluxograma da Educação Especial. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 60).

A Educação Especial e sua prática pedagógica são ações que dependem de um contexto institucional representado pelas escolas e por seus objetivos. Nas SRM as linhas organizadoras desse espaço escolar não se referem exclusivamente ao trabalho direto com o aluno com deficiência e constituem uma ação complexa, articulada, de múltiplas interferências. Para Rossetto (2015), o professor de atendimento educacional especializado executa várias tarefas ao mesmo tempo e chama atenção para a viabilidade do cumprimento de tarefas tão diferentes exercidas pelo mesmo profissional, pois há diferença entre os alunos com deficiência física e um aluno surdo. São áreas distintas que exigem um conhecimento específico. Nesse sentido, cabe às organizações dos sistemas de ensino a oferta de formação constante para o professor. Contudo, pelas normatizações, a ideia que se tem é que o professor deve ter um desprendimento individual para cumprir todas as tarefas que lhe são propostas.

Nesse sentido, Abreu (2020, p. 30) questiona se teria o educador especial condições de conduzir uma Sala de Recursos Multifuncionais-SRM para atendimento a alunos surdos, visto que, segundo as leis e decretos, há necessidade de professores capacitados. Professores capacitados para atender alunos surdos precisam ter a formação em Libras e, portanto, serem fluentes na Língua Brasileira de Sinais, pois isso, é permite uma condição de igualdade para ofertar as atividades complementares na primeira língua do aluno surdo. O Decreto 5.626/05 prescreve a obrigatoriedade da disciplina de Libras por seis meses, na formação dos profissionais que atuarão com o alunado surdo.

Desse modo, Poker (2013) atribui ao professor que atua em uma escola que se pauta nos princípios de uma Educação Inclusiva o papel de facilitador no processo de busca de conhecimento que parte do aluno. Portanto, é o professor que organiza situações de aprendizagem adequadas às diferentes condições e competências, oferecendo oportunidade de desenvolvimento pleno para todos os alunos.

### 3.6 Formação de Professores

A presença do professor com formação adequada, que agrega a compreensão das individualidades dos alunos surdos em sala de aula, forma uma composição com as Políticas Públicas, culminando na eficiência do ensino. Nesse sentido, para Amorim e Silva (2017), deve haver a previsão do PPP da escola que envolva a comunidade escolar, no sentido de envolver a todo o ambiente escolar, e não só o professor, com o intuito de contemplar as especificidades dos alunos surdos, aprofundando condições para a aprendizagem e constituição da cidadania do aluno.

Em um contexto de formação de professores, a LDB, Lei de nº 9.494/1996, no capítulo V, Art. 59, determina a especialização em nível médio e superior de professores da rede pública para Atendimento Educacional Especializado e a capacitação de professores no ensino regular, com o intuito de incluir esses alunos na sala de aula regular. Em um movimento de expansão, a partir de 2012, o ministério da Educação-MEC, junto com a secretaria de Educação Especial e a Diretoria de Políticas de Educação Especial, tem se empenhado em promover ações para o cumprimento dessa Lei.

Por meio do Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10435/2002 e estabelece a obrigatoriedade da disciplina de Libras, essa disciplina oferece noções da comunidade surda e da Libras, mas não torna, em seis meses, um professor fluente em Libras e preparado para um ensino Bilíngue. Já o Decreto nº 6.571/2008 regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 6.253/2007, que estabelece sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e da Valorização dos Profissionais da Educação. Dessa maneira, regulamenta a Lei de nº 11.494 /2007.

O Fundeb determina a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional especializado, assim como a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a Educação inclusiva.

Para refletir sobre a situação incomum vivida pelos alunos surdos no ambiente escolar, por não partilharem da mesma Língua com professores e colegas de sala, a autora Lacerda (2006) relata que o aluno surdo de quinta série não conhece o nome dos colegas de sala, não se relaciona diretamente com os professores, sua interlocução acontece somente com o intérprete. Essa situação é bastante limitante para os alunos surdos, cabendo uma reflexão sobre se esta vivência escolar é satisfatória para os discentes surdos, o que aponta para a noção de que a educação de surdos é pensada pelos ouvintes. A partir dessas reflexões, é necessário repensar uma formação além do saber científico em relação ao outro. Para receber a diversidade e lidar

com a diferença em sala de aula, toda a equipe escolar deve estar habilitada para um envolvimento dialógico e colaborativo, visando o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Nesse contexto, a formação continuada para os professores da educação Especial, é prevista pelo Decreto 7.611/2011, que em seu artigo 5º define o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação

- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; (BRASIL, 2011, p. 2).

Por conseguinte, os cursos de formação continuada existem na modalidade presencial e a distância. Essa flexibilidade permite aos professores escolherem a maneira mais adequada em seu aprimoramento e especialização. A especialização para os professores que trabalham com alunos surdos é fundamental para o sucesso escolar de seus estudantes. Para Streichen *et. al.* (2017), os professores bilíngues que trabalham com surdos precisam desenvolver um conhecimento a respeito da história da educação e da cultura surdas, o que lhes permitirá criar estratégias metodológicas adequadas à aquisição dos conteúdos escolares, são conhecimentos para os professores de AEE e para os docentes de sala de aula comum, medidas para acolher os surdos em suas especificidades linguísticas e efetivar o conhecimento de forma humanizada.

Na próxima sessão, discutiremos sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa que se constitui no campo da investigação qualitativa, tendo como base a pesquisa descritiva. Como procedimentos, metodológicos utilizou-se a pesquisa documental, assim como o estudo de caso. A pesquisa documental será o meio para desenvolvermos o terceiro objetivo específico: analisar os documentos legais internos e externos da Escola no que se refere à forma sobre como as políticas públicas de inclusão do surdo se estabelecem na escola pesquisada.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, discorreremos sobre os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, descrevendo as etapas desenvolvidas, à luz do referencial teórico de Godoi (1995), Silva e Meneses (2005), Gerhard e Silveira (2009), Hartley (2004), dentre outros autores. A metodologia utilizada nesta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, na pesquisa descritiva, e na pesquisa documental, assumindo como procedimento metodológico as pesquisas bibliográficas e teóricas.

### 4.1 Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa se constitui no campo da investigação qualitativa, tendo como base a pesquisa descritiva. Como procedimentos, metodológicos, utilizou-se a pesquisa documental, assim como o estudo de caso. A pesquisa documental será o meio para desenvolvermos o terceiro objetivo específico: analisar os documentos legais internos e externos da Escola no que se refere à forma sobre como as políticas públicas de inclusão do surdo se estabelecem na escola pesquisada. Também faz parte do quadro teórico-metodológico pesquisas bibliográficas com a primeira base dos bancos de dados da Capes. De acordo com Fonseca (2002), a partir da pesquisa bibliográfica, examinamos as referências teóricas publicadas com o intuito de obter informações ou conhecimentos prévios na área que possa contribuir com a pesquisa.

A abordagem qualitativa considera os seres humanos com potenciais que lhes permite estar em um movimento de transformações e que abrange a sua interação e compreensão em sua trajetória de vida, o que contribui para uma maior dimensão das variáveis que, de acordo com Gerhard e Sousa (2009), são “a presença ou ausência de um determinado fenômeno inserido em dada realidade. Essa constatação acontece para que o estudioso possa dissertar ou agir adequadamente sobre as características do fenômeno que o fato apresenta.” (GEHARDT; SOUZA, 2009, p. 24).

Trata-se também de estudo de caso, pois foi realizado uma análise em condições reais de como se direciona a oferta do ensino e quais atividades específicas oferecidas aos alunos surdos nas SRM. Dessa forma, realizamos visitas nas salas de AEE e tivemos acesso às atividades realizadas pelos alunos surdos, bem como as professoras falaram sobre a participação desses alunos na SRM. Conforme Hartley (2004, p. 323), o estudo de caso objetiva “fornecer

uma análise do contexto e processos que iluminam as questões teóricas”. Trata-se de uma atividade diferente, que tem uma característica de uma intensa investigação. Além disso, o estudo de caso investiga um fenômeno considerando seu contexto, com o objetivo de realizar uma análise sob conjuntura real, revelando as circunstâncias tal com elas são. (YIN, 2015).

A coleta de dados se realizou por meio da entrevista semiestruturada. Para Manzini (1991, p. 154), a entrevista “semiestruturada está focada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais.” Podem surgir momentaneamente outras questões que podem enriquecer a entrevista com informações que não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

A entrevista com o aluno surdo realizou-se por meio da Libras, pois, segundo Salles (2007), recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva e para o aluno surdo a Libras é sua língua natural. Nesse sentido, em nosso roteiro prevíamos entrevistar dois alunos surdos, porém uma aluna, que cursa a oitava série, não tem fluência em Libras e não é alfabetizada em Língua Portuguesa. Desse modo, a aluna surda, que cursa o oitavo ano, não participa da pesquisa. Por isso, foi realizado somente uma entrevista com aluno surdo que cursa o primeiro ano do Ensino Médio e é fluente em Libras. A entrevista com o aluno surdo se realizou por meio da gravação de vídeo, com duração de trinta minutos. Posteriormente, foram realizadas as transcrições de seus sinais para a língua portuguesa e os vídeos foram descartados para preservar a identidade do aluno entrevistado.

## **4.2 Descrição do cenário de pesquisa**

O cenário para realizar essa pesquisa<sup>1</sup> teve como foco, o Atendimento educacional Especializado que se realiza nas SRM e estão localizadas na escola estadual pesquisada, na cidade de Uberlândia MG, cuja investigação se realizou com o intuito de saber como ocorre a oferta do AEE para surdos. Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, os conceitos que orientam os princípios do ensino da escola se baseiam no pleno desenvolvimento do educando, preparando-os para o exercício da cidadania, com os desejos de uma escola na

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa, tem o caráter ético de não identificar os participantes da pesquisa e a entidade coparticipante (escola em que foi realizada a Pesquisa). Conforme a orientação do comitê de ética-CEP, que o responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV.

qual a prática pedagógica e social ultrapasse todas as barreiras e preconceitos e que exerçam a criatividade e a sociabilidade.

Essa escola foi fundada em 1911, sendo que o prédio da escola foi demolido em 1961, pois a sua constituição física era muito precária e não atendia a seu público. Segundo o seu PPP, a escola conta com mais de mil alunos matriculados, distribuídos nos níveis Fundamental, Ensino médio e EJA. Essa escola, por estar localizada no centro da cidade de Uberlândia, faz parte do cartão postal da cidade. Seu edifício tem três pisos. O primeiro, é destinado às secretarias, a sala de AEE, à cantina com um hall para os alunos tomarem as refeições, também há uma quadra poliesportiva. No segundo e terceiro piso são as salas de aula, salas dos professores, biblioteca e laboratório de informáticas. O acesso para se chegar aos andares superiores da escola são somente por escadas, portanto a escola não conta com uma rampa e nem elevadores, não oferecendo acessibilidade para os alunos que não têm condições físicas para subir escada. Nesse caso, quando surge um aluno com deficiências que não pode subir as escadas, a escola improvisa uma sala no primeiro piso e dessa forma realiza a matrícula do aluno.

Em relação aos Princípios, Critérios e Valores para o Trabalho com a inclusão, o PPP afirma que

incluir é a capacidade de entender e reconhecer o outro, evoca um trabalho com inclusão que acolha a todos, independentemente de suas diferenças; que a diversidade esteja presente na escola, tal qual na sociedade; [...] que o trabalho realizado possibilita que estes educandos desenvolvam sua autonomia para que possam ocupar seu espaço na sociedade; que os estudantes possam vencer as suas limitações, sejam físicas, intelectuais, emocionais ou sociais; que o trabalho possibilite a interação com o outro, e que todos os atores da escola aprendam a conviver com as diferenças, tornando-se cidadãos solidários. (EEBB, 2020, p. 9)

Ainda a respeito do PPP da escola, o documento, em vários momentos, comprova a importância da parceria da família com a escola, demonstrando que essa participação familiar potencializa o processo de ensino e aprendizagem do educando, na etapa educacional. No campo das relações, o documento escolar cita a parceria de recebimento de alunos de outros países matriculados na escola. Nesse cenário, a escola conta com parcerias diversas com várias instituições públicas e privadas, tais como: Universidades, Polícia Militar, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Profissionais liberais, Voluntários, Entidades Religiosas, Secretária Municipal de Saúde, entre outras.

### **4.3 Os participantes da pesquisa**

Foram convidados para essa pesquisa 2 professoras de Língua Portuguesa, 2 professoras de AEE, 2 intérpretes e 2 alunos surdos, 1 professor instrutor de Libras, um total de 09 convidados. Foi possível entrevistar 1 aluno surdo e responderam aos questionários 2 Professores de Língua Portuguesa, duas professoras de AEE e 2 intérpretes, somando um total de 07 participantes. Em relação aos professores e intérpretes que trabalham na escola pesquisada, todos terão identidade preservada e para não os identificar. Irei chamá-los de aluno surdo, professora de Língua Portuguesa 1 e professor de Língua Portuguesa 2, Professora de AEE 1, professora de AEE 2, intérprete 1, intérprete 2.

Esses são os profissionais e alunos que aceitaram participar da pesquisa. Somente 1 aluno surdo respondeu à pesquisa com gravação de vídeo, na própria escola, com presença do intérprete e duração de 30 minutos, que posteriormente foi transcrita. A aluna 2 e o professor instrutor de Libras não responderam ao questionário, portanto não farão parte da pesquisa.

No que tange à entrevista com professores e intérpretes, foram entregues a eles 1 questionário com 14 perguntas abertas e 1 pergunta fechada de múltipla escolha e não houve gravação de vídeo. O resultado dos questionários respondidos pelos participantes apontam que todos os integrantes da pesquisa são de igual importância, uma vez que cada um dará informações que competem a sua atuação, tanto o aluno quanto os professores em suas respectivas áreas.

#### **4.4 Trajetórias da pesquisa<sup>2</sup>**

A metodologia utilizada nesta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa de base descritiva. Segundo Gerhard e Souza (2009), o pesquisador, ao realizar a sua investigação, não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. Nessa trajetória, o procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e teórica. Com relação à pesquisa descritiva, Silva (1999) orienta que seus objetivos são de descrever as

---

<sup>2</sup> Essa pesquisa teve início no ano de 2021, durante a pandemia de Covid-19 em que foi instituído o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020-2021 e revogou dispositivos da Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE nº 4.329, de 15 de maio de 2020. O acesso aos documentos aconteceu posterior ao programado no cronograma, pois a escola se manteve fechada oferecendo aulas remotas aos seus alunos até o final de 2021. Em 2022 iniciou-se a greve dos professores de Minas Gerais, no dia 09 de março de 2022 voltando às aulas no dia 12 de abril 2022. A reivindicação da greve era que os deputados derrubassem os vetos do governador do Estado, Romeu Zema e aprovassem a emenda do Projeto de Lei (PL) nº 3568/2022, que assegura o pagamento do reajuste do Piso Salarial Profissional Nacional da Educação referente ao ano de 2022, de 33,24%, além de outros pontos como a anistia da greve. (CUT, 2022).

observações linguísticas certificada entre os falantes de uma língua, sem prescrever normas de certo e errado e registrando a manifestação de uma língua no momento da transcrição.

Nessa orientação, a metodologia adotada contribuiu para o êxito em responder o objetivo principal: de investigar como ocorre a oferta do AEE para surdos em uma escola pública de Uberlândia-MG, e possibilitou alcançar os objetivos específicos: descrever a estrutura física e funcionamento do AEE para surdos nesta escola: as ferramentas pedagógicas nas salas de SRM, tecnologias assistivas, recursos didático-pedagógicos e metodologias que consideram as especificidades linguísticas dos alunos surdos; analisar os documentos legais internos e externos da Escola no que se refere à forma sobre como as políticas públicas de inclusão do surdo se estabelecem na escola pesquisada; Descrever o funcionamento da oferta de AEE para surdos a partir da aplicação de questionário aos profissionais da educação que atuam na SRM.

Somando-se à metodologia qualitativa de base descritiva utilizada na descrição dos dados coletados, a partir da entrevista semiestruturada e com a aplicação com questionários, essa pesquisa também utilizou o procedimento metodológico da pesquisa teórica e bibliográfica para análise e descrição dos dados. Os participantes da pesquisa, como mencionado anteriormente foram: dois professores de Língua Portuguesa, dois professores de AEE e dois intérpretes. Todos esses profissionais atuam na escola pesquisada e são ouvintes. Além disso, participou da pesquisa um aluno surdo, pois, somente um respondeu ao questionário e gravou a entrevista.

Em relação aos processos da oferta de ensino do Atendimento Educacional Especializado, o atendimento se realiza na SRM, com ensino de Língua Portuguesa-L2 ofertado pelas professoras de AEE e ensino de Libras-L1 ofertado pelo professor instrutor de Libras.

Essa pesquisa foi submetida ao comitê de ética com Seres Humanos – CEP, aprovada com o CAAE: 9463221.0.0000.5152. Após um levantamento dos docentes e intérpretes que atuam na escola com os alunos surdos, elaboramos uma lista de possíveis participantes da pesquisa e aguardamos a permissão do CEP para entrarmos em contato pessoalmente com os docentes possíveis participantes da pesquisa, com o propósito de consultá-los sobre o interesse e disponibilidades de participarem do presente estudo.

Os docentes, intérpretes e aluno surdo atendiam a todos os critérios elencados anteriormente e prontamente se dispuseram a contribuir para a pesquisa. A respeito do Professor Instrutor de Libras, quando enviei o projeto para o CEP, não o mencionei, pois não tinha conhecimento da atuação dele na escola. Assim que tomei conhecimento de seu trabalho com os alunos surdos, entrei em contato com esse professor e ele, no momento de minha abordagem

se prontificou a participar da pesquisa. Dessa forma, abri uma emenda no CEP, informando sobre a participação do Professor instrutor de Libras. A resposta da emenda no CEP foi favorável para entrevistar o professor intérprete de Libras, porém ele não assinou o TCLE e não respondeu ao questionário. Portanto, não fará parte da pesquisa.

Os questionários foram entregues para cada um dos profissionais - professores e intérpretes - em mãos, esses encontros com os professores se realizaram na escola, nos horários de recreio. Além de entregar o questionário, também coletei assinaturas nos formulários do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Esse formulário TCLE é uma exigência do CEP. Trata-se de esclarecimentos por parte do pesquisador ao participante da pesquisa de todos os seus direitos e os deveres do pesquisador com o participante da pesquisa, assinado pelo pesquisador, pelo orientador e pelo participante e ambos ficam com uma cópia do TCLE no ato da assinatura. Quando o participante da pesquisa é menor de idade, os pais assinam um TCLE autorizando a participação do filho na pesquisa, e o menor assina um termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Nesse sentido, o contato com os pais dos alunos surdos foi por meio de aplicativo de troca de mensagens (*WhatsApp*), pedi a permissão para entrevistar os seus filhos, expliquei que a entrevista seria gravada em vídeo e com presença do intérprete, dentro da escola. Com o consentimento dos pais, enviei o TCLE por meio de seus filhos, de forma que eles puderam assinar e me devolver uma cópia.

Segundo Gerhard e Souza (2009), o pesquisador, ao realizar a sua investigação, não pretende intervir sobre objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. No contexto desta pesquisa, temos como foco de estudo o AEE e seus profissionais. Os professores de AEE, de uma forma colaborativa, estão em contato com os outros profissionais que atuam em sala de aula regular, que são os professores de Língua Portuguesa, e os intérpretes de Libras. Desse modo, são dois grupos de professores: duas professoras de Língua Portuguesa, que ministram aulas nas salas de aula regular de ensino para alunos surdos, duas professoras de AEE, um aluno surdo e dois intérpretes que atuam nas salas de aulas regular de ensino da escola. Dessa forma, tendo a Escola Estadual com as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como cenário da pesquisa, foram analisados os documentos internos da escola, o PPP e o Regimento Escolar, assim como as políticas públicas, tais como o Decreto 5.626/2005 e o 7.611/2011.

Dessa maneira, a coleta e análise de dados contemplaram os seguintes itens:

1. Questionário aplicado aos docentes das disciplinas de Língua Portuguesa que ministram aulas para alunos surdos na sala de aula regular da escola pesquisada.
- 3) Questionário para professores de AEE, que atuam na SRM e atendem os alunos surdos da escola.

- 4) Questionário para os intérpretes que atuam com alunos surdos, nas salas de aulas regulares.
- 5) Questionário para um aluno surdo que estuda na escola Estadual pesquisada.
- 6) As avaliações dos alunos surdos e os planos de AEE referentes ao aluno surdo.
- 7) Gravação com câmeras de vídeo para aluno surdo com entrevista semiestruturadas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa pautamo-nos pelo Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, determinando a necessidade da efetivação de serviços de apoio especializado voltado a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; com direito ao aprendizado ao longo de toda a vida; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; e a garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais. (BRASIL, 2011). Além disso, temos como horizonte a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. E, por fim, o Projeto Político Pedagógico-PPP da Escola Estadual selecionada para coleta de dados, sendo a mesma localizada na cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

Tais informações fundamentaram as indagações que direcionam a presente pesquisa de campo. Esta investigação teve como foco investigar qual é a estrutura e o funcionamento da oferta do AEE para surdos de uma escola pública local? Os parâmetros usados para delinear a pesquisa é o objetivo geral no qual pontuamos a intenção de investigar como ocorre a oferta do AEE para surdos em uma escola pública de Uberlândia-MG. Com objetivos específicos temos: descrever a estrutura física e funcionamento do AEE para surdos nesta escola: ferramentas pedagógicas nas salas de SRM, tecnologias assistivas, recursos didático-pedagógicos e metodologias que consideram as especificidades linguísticas dos alunos surdos; analisar os documentos legais internos e externos da Escola no que se refere à forma sobre como as políticas públicas de inclusão do surdo se estabelecem na escola pesquisada descrever o funcionamento da oferta de AEE para surdos a partir da aplicação de questionários aos profissionais da educação que atuam na SRM, os quais serviram para delinear as questões que constam nos questionários aplicados aos participantes da pesquisa.

Posto isso, temos a pretensão de nos orientar a partir de nossa observação e análise dos dados coletados, bem como apontar, a partir desse instrumento, qual é a estrutura e o

funcionamento da oferta de AEE para surdos em uma escola pública local. Neste âmbito, com os dados coletados, os demais elementos da base de dados (documentos internos e externos) foram agregados ao processo de análise desses dados, instrumentalizando-a. Os questionários também fizeram parte da coleta dos dados e foram elaborados por mim, a partir dos objetivos. Nesse caso, os questionários foram ferramentas que serviram como um condutor das análises, pois os dados foram analisados a partir das informações frequentes nesse instrumento como parâmetro, assinalando o funcionamento no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em contexto de salas de recursos que envolvem toda a estrutura da escola inclusiva.

Com respeito ao referencial teórico, para análise específica dessa investigação foram realizadas pesquisas bibliográficas em literaturas afins, além dos Decretos 5.626/2005 e Decreto 7.611/2011, com a intenção de pesquisar se o atendimento educacional especializado para alunos surdos da escola Estadual local de Uberlândia atende às determinações legais quanto à adoção de todas as recomendações que contemplam a especificidade linguística dos alunos surdos matriculados no AEE, no que se refere ao ensino de Libras-L1 e Língua Portuguesa-L2.

Dessa maneira, apresento a síntese da base de dados:

- a) análise das respostas dos docentes, por meio de seleção de fala dos docentes;
- b) análise dos Decretos 5.626/2005 e 7.611/2011, enquanto políticas públicas que fundamentam legalmente o direito do aluno surdo de ser atendido nas escolas públicas com a Libras-L1 e Língua Portuguesa-L2 e dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e o define como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado, de forma complementar e suplementar à formação dos alunos no ensino regular.
- c) análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Essas análises tiveram como parâmetro os objetivos, tanto geral quanto específicos, além dos questionários desenvolvidos por mim.

A coleta e análise dos dados consideraram a seguinte ordem:

- 1) Análise dos questionários para os professores participantes da pesquisa;
- 2) Análise das respostas dos questionários, dos professores;
- 3) Análise do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, tendo como parâmetro os documentos legais Decreto 5.626/2005 e 7.611/2011 quanto à oferta do AEE, no sentido

de prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais do aluno surdo;

- 4) Análise da estrutura e o funcionamento da oferta do AEE para surdos da escola pública,
- 5) Descrição e apresentação das propostas do ensino dos momentos didáticos-pedagógicos oferecidas aos alunos surdos que são: Ensino em Libras, Ensino de Libras e ensino de língua Portuguesa-L2. Dessa forma, analisamos as principais ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas com os alunos surdos.

#### **4.5 Instrumentos da coleta de dados**

Para a realização desta pesquisa, nos propusemos a descrever a estrutura física e funcionamento do AEE para surdos nesta escola: as ferramentas pedagógicas nas SRM, as tecnologias assistivas, os recursos didático-pedagógicos e metodologias que consideram as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Também analisamos os documentos legais internos e externos da Escola no que se refere à forma sobre como as políticas públicas de inclusão do surdo se estabelecem na escola pesquisada e descrevemos o funcionamento da oferta de AEE para surdos a partir da aplicação de questionário aos profissionais da educação que atuam na SRM.

Para o procedimento técnico foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados. Os questionários elaborados por mim e dirigidos aos professores e intérpretes de Libras foram desenvolvidos com questões mistas, ou seja, quatorze questões abertas e uma fechada. Eles foram feitos em Língua Portuguesa na modalidade escrita e apresentados aos participantes da pesquisa envolvidos no Atendimento Educacional Especializado da escola pública pesquisada.

As questões fechadas e discursivas aplicadas aos professores e intérpretes de Libras dos alunos surdos pretende tomar ciência de como se realiza o atendimento no contexto de AEE em uma escola pública. As perguntas foram elaboradas abordando primeiramente questões gerais sobre o AEE oferecido na escola para os alunos surdos e em seguida, questões específicas sobre a metodologia aplicada tanto em relação ao ensino de Libras-L1 quanto em relação ao ensino de Língua Portuguesa-L2. O instrumento da coleta de dados para os docentes, intérpretes de Libras e aluno surdo estão disponibilizados em anexo nesta dissertação.

Para o aluno surdo, a entrevista semiestruturada foi elaborada com um roteiro flexível, abordando a temática da sua aquisição da Libras, se seus familiares também são surdos, a sua comunicação em sala de aula com seus colegas ouvintes e com os professores, pois o aluno 1, que gravou a entrevista, falou de uma forma espontânea e acrescentou informações além do perguntado para ele. A entrevista foi gravada em uma sala de AEE da escola pesquisada, com a presença do intérprete de Libras e gravados em vídeo para fins da pesquisa, em um horário vago em que o aluno não tinha aula.

Concluimos o capítulo em que apresentamos o caminho traçado para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados. Dissertamos também sobre o campo que a pesquisa se filia e sua abordagem. Apresentamos o local da coleta dos dados e os participantes da pesquisa. Demonstramos a pesquisa qualitativa/descritiva e a trajetória da pesquisa, bem como o cenário os participantes da pesquisa.

Na próxima seção apresentarei estrutura física e o funcionamento do AEE para surdos nesta escola: as ferramentas pedagógicas nas SRM, as tecnologias assistivas, os recursos didático-pedagógicos e metodologias que consideram as especificidades linguísticas dos alunos surdos, além de analisar os documentos legais internos e externos da escola no que se refere à forma sobre como as políticas públicas de inclusão do surdo se estabelecem na escola pesquisada. Todas as análises apresentadas serão realizadas à luz da fundamentação teórica e metodológica anteriormente debatida nos capítulos de referenciais teóricos apresentados.

## **5 ASPECTOS METODOLÓGICOS E FUNCIONAIS DO AEE PARA SURDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Nesta seção, com o propósito de apresentar e discutir os resultados da análise de dados de acordo com a bibliografia pesquisada, temos como alvo responder à pergunta: Qual é a estrutura e o funcionamento da oferta de AEE para surdos em uma escola pública local? E nesse intuito, elaboramos o objetivo Geral: O de investigar como ocorre a oferta do AEE para surdos nas escolas públicas de Uberlândia-MG. Temos como objetivos específicos: 1) descrever a estrutura física e funcionamento do AEE para surdos nesta escola: ferramentas pedagógicas nas SRM, tecnologias assistivas, recursos didático-pedagógicos e metodologias que consideram as especificidades linguísticas dos alunos surdos; 2) analisar os documentos legais internos e externos da Escola no que se refere à forma sobre como as políticas públicas de inclusão do surdo se estabelecem na escola pesquisada

Nessa perspectiva, iniciaremos a nossa análise pelos documentos externos e internos, a saber: o Plano de Estudo Tutorado (PET), uma das ferramentas desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE /MG, 2021); Projeto Político Pedagógico-PPP, Regimento escolar e pastas individuais dos alunos surdos. Em seguida, discorreremos sobre a relação dos instrumentais do ensino fundamental, descrevemos a Sala de Recursos Multifuncionais e como ocorre a oferta de AEE para alunos surdos.

As informações oriundas da base de dados acima serão analisadas à luz de estudos apontados por alguns estudiosos da área tais como: Abreu (2021), Barcelos (2019), Camargo (2016, 2017), Cardoso-Junior (2010, 2018), Ferreira (1995), Glat (2012) e Godoi (2019).

### **5.1 Estrutura física e o funcionamento do AEE para surdos**

Atipicamente, o funcionamento das escolas públicas regulares do ensino fundamental e do ensino médio, durante esta pesquisa, aconteceu de forma remota, devido à pandemia causada pela Covid-19 nos anos de 2020 e 2021. Segundo a SEE/MG (2021), no dia 15 de março de 2020, começaram a ser trabalhadas, efetivamente, as ferramentas do Regime de Estudo não Presencial. Nesse mesmo dia, os estudantes iniciaram as atividades remotas com os Planos de Estudos Tutorados (PETs).

O Plano de Estudo Tutorado (PET) foi uma das ferramentas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). A partir do PET, a carga horária

do aluno foi contabilizada e os professores acompanharam o ensino do estudante. Os Planos de Estudos Tutorados foram produzidos por professores da rede estadual de ensino, com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Seccional Minas Gerais (Undime-MG). A entidade auxiliou na elaboração do material voltado para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Universidades mineiras também participaram do processo e contribuíram na revisão dos conteúdos. (SEE/MG, 2021).

Os PETs foram disponibilizados para os estudantes no formato digital e impresso. O material pode ser acessado no site <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/> e está disponível no aplicativo “Conexão Escola 2.0” a sala virtual do aluno. Os diretores das escolas também puderam encaminhar os arquivos digitais para os estudantes por e-mail ou aplicativo de mensagens. Já para os alunos que não têm acesso à internet e aos meios digitais, o PET é entregue gratuitamente de forma impressa.

Além da rede estadual, os PETs foram ofertados para todas as cidades mineiras para serem utilizados também nas redes municipais de ensino. A adesão foi de forma facultativa, mas um levantamento realizado pela Minas Gerais (2020) junto às Superintendências Regionais de Ensino (SRE) mostrou que mais de 70% dos municípios mineiros utilizaram os Planos de Estudos Tutorados em suas redes de ensino. Nesse contexto, os alunos podem devolver as atividades de forma virtual ou impressa.

Em relação ao AEE, o PET passou por adaptações, conforme as especificidades de cada aluno. Assim sendo, os alunos surdos tiveram acesso às atividades do Regime de Estudo não presencial, proposto pela secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, adaptados. As ações de adaptação de materiais pedagógicos contam com a colaboração dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às pessoas com Surdez (CAS)<sup>3</sup>, com a parceria de representantes do movimento bilíngue. (SEE, 2020).

O acesso aos documentos internos da escola é resultado de visitas à secretaria da escola e às salas de AEE, os quais são: o Projeto Político Pedagógico-PPP, o Regimento Escolar, pasta documental do aluno surdo. Reitero que não tenho nenhuma cópia relacionada à pasta dos documentos do aluno por serem confidenciais. Portanto, não foram anexados a esta dissertação. Os documentos considerados formulários, que fazem parte da pasta do de AEE do aluno surdo,

---

<sup>3</sup> Os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às pessoas com surdez (CAS) são órgãos ligados às secretarias Estaduais de educação de Minas Gerais (SEDUC) e têm como objetivo promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada para profissionais que atuam no atendimento educacional especializado (AEE) e na elaboração de materiais didáticos adequados aos estudantes surdos e com deficiência auditiva. (SEE/MG, 2020).

me foram passados por meio da professora de AEE, e estes tive a permissão de anexar os modelos na pesquisa.

Quanto à visita à secretária, para observar a pasta individual do aluno, pude constatar na pasta de matrícula do aluno: trata-se de um aluno do sexo masculino que cursa 1º ano do ensino médio, consta atestado médico “deficiência auditiva neurosensorial de grau severo com configuração descendente bilateral, assim como, de fonoaudióloga” juntamente com audiometria, todos constatando a surdez do aluno conforme orientação Resolução SEE nº 4.256/2020.

Na pasta do aluno consta ainda os documentos da matrícula, a ficha de matrícula, cartão de vacina, comprovante de endereço, ficha individual, que é preenchida, segundo a secretaria, no final do ano. Nessa ficha individual, as informações são: dados pessoais do aluno: Nome, idade, filiação, endereço. Além disso, constam as disciplinas cursadas, horários de aulas e as notas obtidas. Ainda foi possível identificar documentos pessoais: certidão de nascimento, solicitação de transporte, ficha de atualização cadastral, Termo de autorização de uso de imagem para menores de idade, com o objetivo de colocar foto no SIMADE, (Sistema Mineiro de Administração escolar de Minas Gerais). Nessa pasta, os documentos são iguais para todos os alunos da escola. Os únicos documentos direcionados aos alunos de AEE são os atestados médicos. (SEE/MG, 2020).

Para descrever o funcionamento do AEE da escola pesquisada, com intuito de observar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), faço a descrição da estrutura física da sala, quais as ferramentas pedagógicas são utilizadas, assim como as tecnologias assistivas, os recursos didático-pedagógicos e as metodologias que consideram as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Além disso, descrevo quantos profissionais participam das SRM e quais são as atribuições que cabem a essas professoras desenvolverem com seus alunos.

Desse modo, foi possível observar as pastas que contêm os documentos e fichas instrumentais do AEE. Com o resultado, foi possível elaborar um quadro dos instrumentais encontrados.

Do ponto de vista de pesquisadora, pudemos observar que a escola pesquisada, em relação à organização de horários e oferta de recursos humanos, vem ao encontro da prescrição das políticas públicas. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que o Projeto político Pedagógico deve contemplar, em sua organização o AEE, as SRM, com seus recursos, os professores e demais profissionais que atuam nesse atendimento. (BRASIL, 2008).

## 5.2 As salas de Recursos Multifuncionais-SRM

A partir desse momento, faremos análise da estrutura física da SRM. Em seu espaço físico, conta com os mobiliários: 01 mesa redonda, 04 cadeiras, 03 armários e 01 quadro branco. Nesse ambiente, as professoras de AEE se reúnem com os alunos que fazem parte do público-alvo de AEE.

Quanto aos recursos didáticos citados pelas professoras e que também estão relacionados no PPP da escola (EEBB, 2020) há revistas e jornais para recorte, livros didáticos, tesoura, lápis, pinceis, materiais reciclados, jogos pedagógicos.

É importante citar que, nas SRM de altas tecnologias, utilizam-se recursos desenvolvidos por especialistas com sistemas computadorizados, operados por programas especiais de softwares, com altos custos financeiros, que implicam financiamentos próprios para a sua produção e são adquiridos após diagnósticos dos estudantes com a indicação do profissional de AEE. (BRASIL, 2010). Os recursos de baixa tecnologia são materiais didáticos de baixo custo e podem ser construídos pelos professores, com materiais reciclados que fazem parte do cotidiano e podem ser usados nas SRM comuns. De acordo com a descrição, as SRM da escola pesquisada são salas de baixa tecnologia.

O Decreto nº 7.611/2011 define as Salas de Recursos Multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para oferta do Atendimento Educacional Especializado. Entendemos que o propósito dessas medidas regulamentadas pelas Políticas Públicas Nacionais sejam para apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de modo a assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo do AEE no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes. (BRASIL, 2011). Além dos recursos já mencionados, também faremos a descrição dos equipamentos usados pelas professoras e que compõem a sala de Atendimento Educacional Especializado, os quais são: 1 laptop, 2 computadores de mesa, 01 memória de numerais, 01 impressora laser, 01 impressora Braille, quebra cabeças, sequências lógicas e 01 lupa eletrônica. Todo esse material foi descrito pelas professoras de AEE e estão descritos no Projeto Político Pedagógico da escola. (EEBB, 2020).

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico cita em suas prerrogativas a participação dos professores de AEE e da equipe pedagógica, assim como os horários de atendimentos no contraturno. Os atendimentos de AEE acontecem nas salas SRM, nos períodos matutino e vespertino, às segundas-feiras e sextas-feiras. Os atendimentos acontecem no contraturno, ou seja, se os alunos estudarem de manhã, frequentam o AEE, no período da tarde

durante duas horas por aula por dia, somando um total de quatro horas aulas por semanas. Para atender aos alunos surdos, há duas professoras de AEE e um professor surdo instrutor de Libras. Os intérpretes de Libras são profissionais que prestam atendimentos aos alunos surdos nas salas de aulas regular e em outros eventos fora da sala de aula regular (comemorações festivas, seminários etc.). Para os outros alunos que também são público-alvo do AEE (outros tipos de deficiência, transtorno global do conhecimento, altas habilidades/superdotação), se necessitarem, há os profissionais de apoio que atuam em sala de aula regular. (EEBB, 2020)

Conforme Resolução CNE/CEB Nº.4/2009, os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado precisam de formação inicial que o capacita para o exercício da docência, com formação específica na educação especial. Os professores de AEE têm oito atribuições que contemplam as suas funções, entre elas estão: Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE; Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno; Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino etc. Nesse sentido, Poker (2013) atribui ao professor que atua em uma escola que se pauta nos princípios de uma Educação Inclusiva o papel de facilitador no processo de busca de conhecimento que parte do aluno.

Portanto, é o professor que organiza situações de aprendizagem adequadas às diferentes condições e competências, oferecendo oportunidade de desenvolvimento pleno para todos os alunos. Nesse âmbito da Educação Especial, evidenciamos que a atuação dos professores no AEE os torna os atores responsáveis para o sucesso e o bom funcionamento da estrutura da AEE e em todo o sistema educacional. Isso porque cabe a esses profissionais a incumbência identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo do AEE.

Reconhecemos a importância dos professores no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, para tanto, pontuamos o olhar da pesquisadora Lacerda (2006), que por meio de suas pesquisas relata problemas que ocorrem no espaço escolar, envolvendo os professores, tais como a falta de formação continuada, o desconhecimento sobre a surdez, a falta de proficiência da Libras pelos professores, o desconhecimento das metodologias de ensino de Língua Portuguesa-L2, dificuldades nas interações entre os professores e outros profissionais, impossibilitando a articulação com os demais profissionais na elaboração e execução dos planos de AEE. São pontuações que geram imensos desafios aos alunos surdos, que não desenvolvem no aprendizado da sua própria língua, a Libras, tal como prejudica a alfabetização da leitura e escrita da Língua Portuguesa-L2

Por outro lado, as políticas públicas, com o intento de estabelecer a inclusão escolar para todos os alunos, independente de suas características biológicas e físicas, oferece um conjunto de Leis que prevê acessibilidade para todos. Em relação aos alunos surdos, especificamos a Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras, como meio legal de comunicação dos surdos e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002 e inclui a disciplina de Libras como curricular obrigatória nos cursos de formação dos professores em nível médio, superior e nos cursos de fonoaudiologia, além de que, em outros cursos de diferentes áreas do conhecimento essa disciplina é optativa. A implantação desses cursos é de responsabilidade das instituições de ensino superior, na rede pública e privada e em rede Nacional.

Pudemos observar que, a partir do Decreto 5.626/2005, estabeleceu-se um marco, considerado um avanço na educação dos surdos, pois, a partir de então, em todas as publicações em relação às políticas públicas relacionadas à inclusão e Educação Especial, há previsão do ensino da Libras e ensino de Língua Portuguesa-L2 para surdos. Nesse sentido, destacamos o Decreto 7.611/2011, o qual ressalta que, referente aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, serão observados as diretrizes e princípios publicados no Decreto 5.626 /2005 e prevê as garantias de comunicação, como forma de interação abrangente entre outras línguas inclusive a Libras.

Ainda assim, a formação continuada de professores representa desafios para a escolarização das pessoas surdas. Nesse sentido, podemos elencar as inúmeras atribuições dadas aos professores de AEE para resolver nas SRM e no ambiente escolar, quase impossível de serem praticadas, somando-se às várias tarefas a serem praticadas pelos professores.

Em nossas observações percebemos que os professores precisam ministrar aulas em outros horários para completar o seu orçamento. São desafios que os sobrecarregam, impedindo-os de se matricularem em cursos de formação continuada. O Ensino gera movimentos, e as experiências dos envolvidos, professores e alunos, geram buscas por novos saberes, assim a formação dos professores inicial e continuada tem se constituído um dos pilares da Educação Inclusiva, e é somente por meio da informação dos professores e agentes escolares que a escola se prepara para receberem a diversidade, a diferença. Essa formação que atribuímos aos professores provoca saberes e práticas que circundam um ensino humanizado prático que envolve o diálogo entre a equipe escolar e resulta em um processo de ensino e aprendizagem livre e agradável.

Abreu (2021) faz uma declaração, baseada em sua pesquisa, sobre a importância do AEE em um contexto educacional inclusivo, mesmo ela sendo surda, e acreditando que a

educação bilíngue para surdos é a melhor proposta educacional. A autora acredita que, nesse momento, a oferta do AEE é a melhor opção para o aluno surdo. Concordamos com a autora, o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdo, na atualidade, pode ensinar a Libras para os alunos surdos, que ainda não são proficientes em Libras e o ensino de Língua Portuguesa-L2, por isso o AEE tem condições de oferecer um ensino dirigido para a especificidade desse aluno, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de diferentes habilidades e pode contribuir para a participação do aluno no ensino regular, recorrendo a distintas estratégias e metodologias. O AEE oferecido aos alunos surdos é complementar e não se trata de um atendimento homogêneo, pelo contrário, é um Atendimento Especial, acompanhado por instrumentos que possibilitam o monitoramento e avaliação individual de cada aluno surdo, com a prescrição das Políticas Públicas.

O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados. (BRASIL, 2008).

Em relação à Educação Inclusiva, nas SRM, o currículo traz prescrições e orientações de ações a serem delineadas pelo Plano de Desenvolvimento Individual-PDI, elaborado pelo professor de AEE, com apoio de todos os profissionais envolvidos com os alunos surdos, incluindo o professor regente de salas de aulas regular.

O PDI faz parte dos instrumentais que estão anexados na pasta de AEE da escola pesquisada. Dessa maneira, elaboramos um quadro demonstrando os equipamentos, materiais didáticos e mobiliários das SRM, conforme a orientação do PPP da escola pesquisada. (EEBB, 2020).

### **5.3 Relação dos instrumentais do ensino fundamental**

O Quadro 5 apresenta os instrumentais do AEE, do ensino fundamental, e foi realizado conforme os documentos na pasta de AEE. Nessa pasta constam: (01), todos os formulários de Ficha-queixa, (02) Entrevista inicial com a família-Anamnese, (03) diagnóstico pedagógico do AEE, (04) Entrevista com aluno, (05) Laudo relatório médico ou relatório circunstanciado, (06) Ficha de identificação, (07), Termo de desligamento.

**Quadro 5** - Instrumental AEE realizado a partir das informações da professora-participante

01	Ficha-Queixa	-Ficha Diagnóstica e Observação para Solicitação de Avaliação no AEE (para os casos sem laudo/relatório médico). -Devolutiva da avaliação do AEE (para os casos sem laudo/relatório médico).
02	Entrevista Inicial com a Família - Anamnese	Entrevista Inicial com a Família
03	Diagnóstico Pedagógico do AEE	-Avaliação Diagnóstica do AEE -Diagnóstico complementar para Pessoa com Surdez.
04	Entrevista com o aluno	Entrevista com o estudante surdo.
05	Laudo/relatório médico ou Relatório Circunstanciado	Laudo ou relatório médico ou Relatório Circunstanciado
06	Ficha de identificação	Ficha de Identificação e Termo de Responsabilidade – AEE;
07	Termo de Desligamento	Termo de Desligamento - AEE;

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 6 (na próxima página) apresenta o Quadro de horários AEE, conforme anexado na sala de AEE e previsto pelo Projeto Político Pedagógico-PPP. Nesse quadro consta: (01), Quadro de horário, (02), Ficha PDI, (03), Plano de AEE, (04), Relatório de desenvolvimento do aluno.

**Quadro 6 - Quadro de horário AEE (EEBB, 2020)**

01	Quadros de horário	Horário de Atendimento do Estudante; Relação dos Estudantes Atendidos no AEE; Registro de frequência dos estudantes; Quadro de horário do Professor do AEE.
02	PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
03	Plano de aula de AEE	Plano de aula de AEE
04	Relatório Pedagógico de Desenvolvimento do aluno	Relatório Pedagógico de Desenvolvimento do estudante

Fonte: Elaborado pela autora.

No âmbito do funcionamento do AEE, o Decreto nº 6.571/2008, a orientação da Resolução CNE/CEB n.4/2009 e as legislações municipais, quais sejam: a Lei Complementar 661/2019 e a Instrução Normativa 004/2019 orientam quais fichas e relatórios são obrigatórias

para compor a pasta dos alunos de AEE. Nesse sentido, ao conferir o quadro com as orientações, é possível constatar que a pasta dos instrumentais dos alunos surdos do AEE da escola pesquisada está completa assim como é exigida pela legislação pertinente.

Todos os documentos e fichas são importantes em seu contexto educacional. Contudo, destacamos o PDI, ou Plano de Desenvolvimento Individual, que está presente na pasta de AEE, Para Poker (2013), o PDI é um conjunto de ações que utiliza de todos esses instrumentais para realizar a análise do aluno. Nesse sentido, são perspectivas que possibilitam um planejamento pedagógico especializado e individualizado, que analisa e aponta as condições do estudante para acessar o currículo da série em que se encontra. Para isso, é necessário considerar o espaço da escola, materiais e os recursos oferecidos, que também fazem parte da metodologia.

É a partir desse instrumental que o planejamento educacional vai sendo construído, pois ele contém informações sobre a vida escolar e familiar do aluno, para desenvolver suas habilidades e potencialidades a serem desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado. Tal detalhamento necessariamente é individualizado, por meio do plano de AEE, feito com base nas avaliações pedagógicas. Essas avaliações são de cunho estritamente educacional para que as intervenções pedagógicas e de acessibilidade possam ser exercidas pela escola, contribuindo com as condições de participação e aprendizagem. (BRASIL, 2014).

Passaremos agora à análise do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, como instrumento que orienta as Diretrizes Gerais para os processos de Atendimento Educacional.

#### **5.4 Projeto Político Pedagógico-PPP.**

O PPP é previsto pelo Decreto Nº 7.611/2011, que institui a educação especial e o atendimento educacional especializado. O questionário apresentado aos docentes, intérpretes e alunos do AEE foi elaborado para coletar dados para análise do Atendimento do aluno surdo no AEE e nas salas de aulas regular de ensino.

A concepção assumida no Projeto Político Pedagógico da escola direciona ao desenvolvimento metodológico de ensino baseado em um caráter dialógico interacional. São perspectivas que direcionam para a formação dos professores atuantes na escola inclusiva, tendo em conta a importância de sua função para assumirem atitudes humanas, éticas e estéticas, embasado na solidariedade com a aprendizagem orientada pelos conhecimentos científico-pedagógicos, mas inseridos em uma prática circunstancial mais ampla para se permitir a troca de experiência com seus alunos. (EEBB, 2020).

O PPP é o plano global da escola, pois a sua perspectiva consiste em apresentar um conjunto de diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas da escola, que expressam e orientam suas práticas, documentos e demais planos - como o Regimento Escolar, Planos de Ensino-Aprendizagem e Projetos Escolares, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Esse documento está alinhado às diretrizes da secretaria de estado de Educação de Minas Gerais (2020), fortalecendo a identidade da escola e informa a sua organização, apontando os objetivos para aprendizagem dos estudantes e define o modo de fazer na atuação escolar. Ele traduz a proposta em relação ao currículo, à forma de gestão, à organização das práticas de ensino, às formas de avaliação e, principalmente, ao diagnóstico da situação atual com perspectiva de onde chegar. (EEBB, 2020).

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, constatei que o PPP norteia com orientações e prescrições as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, com Sala de Recursos Especializadas e Professores especializados para o atendimento. O Plano de Ação do AEE se constitui em um atendimento Educacional Especializado e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (EEBB, 2020).

Também pude observar que essas diretrizes elaboradas e definidas pela escola se justificam pelo fato de a escola acreditar em uma educação inclusiva que proporcione acesso a todos os alunos, que sejam ofertados aos estudantes alternativas que explorem suas potencialidades por meio de uma participação interativa entre todos que estão envolvidos no processo educativo do educando. Dessa forma, o objetivo geral PPP busca

Desenvolver diferentes atividades com os alunos Portadores De Necessidades Especiais (PNE), complementando e/ou suplementando a formação dos alunos, através da Sala de Recursos e nos demais espaços escolares, fazendo com que os alunos PNE se integrem cada vez mais com a escola, preparando-os para terem cada vez mais autonomia, sendo pessoas atuantes e participativas no mundo em que vivemos. (EEBB, 2020).

A metodologia aplicada pela escola para o Atendimento Educacional Especializado para os alunos atendidos é realizada na Sala de Recursos Multifuncionais, de forma que venha a complementar e suplementar a aprendizagem destes alunos. No entanto, o documento deixa clara a importância de os alunos frequentarem também a sala de aula comum, como os demais colegas da turma, diariamente. Ainda sobre a metodologia, que é redigida de forma geral para todo o público do AEE.

De acordo com o PPP, o atendimento será individual, quando necessário, ou em pequenos grupos, de até três alunos, conforme a necessidade de cada aluno atendido. A parceria com os professores de turma é fundamental para o sucesso da Sala de Recursos, a presença da família é fundamental, pois contribui para traçar melhor as metas a serem atingidas. É necessário um diálogo com a equipe pedagógica e professores das salas regulares, sendo que as visitas nas salas de aula são previstas durante o ano. Dessa forma, é possível, junto com o professor de sala de aula, traçar estratégias para superar as dificuldades individuais destes alunos e valorizar suas potencialidades.

#### **5.4.1 Projeto Político Pedagógico-PPP: Avaliações educacionais**

Diante da pesquisa elaborada por nós, descobrimos que o ato de avaliar torna-se um instrumento de auxílio no processo de aprendizagem, possibilitando identificar medidas necessárias para o enfrentamento e superação das dificuldades escolares, verificar o quanto o aluno é capaz de realizar em sala de aula e fora dela, com ou sem apoios necessários para o enfrentamento e superação das dificuldades escolares. Essas ações são emancipadoras e buscam compreender os alunos em suas falhas, naquilo que eles não conseguiram assimilar, aprender, sem puni-los, e buscando mudar a direção das metodologias. Assim sendo, o Projeto Político Pedagógico vem ao encontro de nossas análises em relação à avaliação.

A avaliação educacional, segundo o PPP (EEBB, 2020) é um processo dinâmico que considera tanto o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, o que se configura em uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, primando nessa avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

Nessa direção, Pavão (2019) disserta a respeito que o PPP da escola deve ser construído de modo a flexibilizar todas as ações de cunho inclusivo. Para tanto, a avaliação dos alunos público-alvo do AEE deve ser elaborada por meio de Parecer Descritivo pelo professor da classe comum e alinhada ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado, de forma a considerar todos os aspectos do desenvolvimento da aprendizagem. A avaliação final deve conter a indicação de permanência ou avanço nos diversos níveis de ensino, estabelecendo consenso entre os professores, a equipe e diretiva e a família dos alunos envolvidos.

Consideramos que a avaliação deve contar com parecer descritivo do professor de AEE e do professor da sala de aula comum, que permite coletar dados no processo de avaliação, para decidir quais os melhores recursos a serem usados. Assim, pode ser reconhecido se é recomendável mudanças de atitudes, estratégias metodológicas, com o objetivo de descobrir novas estratégias, o que não significa mudar o conteúdo, uma vez que há uma exigência de se cumprir o currículo, pois todos os alunos têm direito à aprendizagem de acordo com sua idade e série que estão cursando.

O PPP (EEBB, 2020) apresenta a proposta de avaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de registros e anotações diárias do professor, portfólio, relatórios e arquivos de atividades dos alunos, em que vão sendo relacionados dados e impressões significativas sobre o cotidiano do ensino e da aprendizagem.

Desse modo, defendemos que, em um sistema educacional inclusivo, as avaliações não devem ser para determinar se aluno sabe ou não aprendeu. Neste caso, a avaliação vai além de uma série de perguntas dirigida os alunos, são meios que permite ao professor identificar se as metodologias aplicadas estão favorecendo as condições de eliminar barreiras de aprendizagem que são comuns aos estudantes surdos. É preciso que haja avaliação para mensurar de forma assertiva e positiva diferentes aspectos do aprendizado e identificar se realmente o aluno está aprendendo.

## **5.5 Regimento Escolar (RE)**

A análise do Regimento Escolar da escola pesquisada faz parte de nossas observações. O documento se inicia relatando a história da escola, a seguir apresenta a caracterização da escola, descrevendo os cursos oferecidos: Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano, Ensino Médio Regular, Ensino Médio na modalidade EJA noturno, outros projetos de interesse da comunidade e aprovados pelo sistema. A localização da escola e o Capítulo I, trata os princípios e fins da Educação Nacional. O Capítulo II trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional. O Capítulo III, trata dos Objetivos Específicos da Escola.

Na página seis, Capítulo I, Art. 10º o Regimento Escolar descreve que a administração da Escola é constituída pelo Diretor e Vice-Diretores a que tiver direito. Esse documento também relata as competências do Diretor, dos Vice-diretores e as competências da secretaria escolar e de todos os serviços escolares, especifica a organização financeira, o colegiado escolar, a organização disciplinar e o regime disciplinar.

A Resolução de Minas Gerais 4.692, dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e apresenta o regimento escolar como um documento que contém um conjunto de normas administrativas, financeiras e disciplinares, de acordo com a legislação vigente. Dessa maneira, o regimento escolar estabelece os direitos e deveres de estudantes e profissionais da escola, relata as atribuições e competências dos servidores e dos órgãos colegiados existentes.

Assim sendo, o Regimento Escolar legitima e regulamenta as ações propostas no Projeto Político Pedagógico e os atos escolares praticados no âmbito da escola. Essa resolução também cita que tanto o PPP quanto o Regimento Escolar devem ser aprovados pelo colegiado da escola. Esses documentos são de grande importância, portanto devem ser implementados e amplamente discutidos e divulgados na comunidade escolar.

## **5.6 Plano de ação escolar referente ao ano de 2022**

Fizemos a observação do plano de ação da escola pesquisada referente ao ano de 2022. Esse documento descreve como organizar e priorizar as atividades ao longo do ano, as metodologias a serem trabalhadas para alcançar os objetivos e o nome do servidor público que vai liderar a ação.

Pude observar que a comunidade escolar, em 2022, tinha o objetivo de Redução da defasagem de ensino e fortalecimento pedagógico da escola e dos alunos “Busca de alunos em evasão escolar”, sanar problemas relacionados a reformas do prédio, e realizar o acompanhamento do trabalho dos servidores através da avaliação de desempenho.

É possível observar que em todos os objetivos traçados pelos gestores e professores da escola eles alcançaram resultado positivo. Ao desenvolver o plano de ação na escola, é uma forma de controlar os acontecimentos e proporcionar melhorias a partir das observações dos profissionais da educação.

Com os objetivos traçados nas atividades a serem desenvolvidas, é preciso manter foco e garantir que o plano de ação de se cumpra, causando um entusiasmo de toda a equipe escolar. Além das melhorias almejadas, também provoca nos servidores públicos uma responsabilidade positiva com desejos de crescimento no coletivo. Essas ações são importantes, porém é importante os organizadores do Plano de ação não agirem de forma a ultrapassar os limites e começar a realizar tarefas que sejam do Estado, considerando que os professores já são sobrecarregados de trabalho.

## **5.7 Metodologias aplicadas aos alunos surdos nas SRM pelas professoras de Língua Portuguesa.**

Serão descritos nesse espaço somente as metodologias aplicadas aos alunos surdos da escola pesquisada no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, pois foram as duas professoras que atuam na SRM que assinaram os TCLE e responderam aos questionários, além de me receberem na SRM para observação.

A perspectiva do ensino de Língua Portuguesa tem o propósito de possibilitar aos estudantes surdos lerem e escreverem na língua majoritária do país de forma a torná-los independentes. Esse aprendizado acontece sem os estudantes surdos conhecerem os sons das letras, de modo que a apropriação da língua oral se realizará por metodologia visuais e o ensino deve ser prioritariamente mediado pela Libras. Para Fernandes (2006) A Língua Portuguesa pode ser devidamente apropriada pelos surdos, no entanto a metodologia usada não pode usar a relação entre a letra e o som. Assim, os professores, tanto os de AEE, quanto os que ministram aulas na sala de aula regular, devem empregar estratégias visuais pautadas na língua de sinais, visando as metodologias análogas as usadas no ensino de segunda Língua para ouvintes.

Diante do significado das práticas sociais do compartilhamento das línguas Libras-L1 e Língua Portuguesa-L2, para o aluno surdo na escola, proporciona ao estudante vivenciar um conjunto de práticas sociais de linguagem relacionadas ao uso de materiais escritos. Nesse sentido, trazemos Fernandes (2006), que defende que é importante a pessoa alfabetizada ser capaz de interagir com as numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita, uma vez que isso capacita a pessoa assumir diversas funções em cada contexto. Achamos esse excerto importante, diante do isolamento social vivenciado pelos surdos, por conta da diferença linguística, principalmente os surdos filhos de pais ouvintes.

Os surdos podem chegar à adolescência e à idade adulta sem saberem o nome de suas mães, pensar que a única cidade que existe é a cidade em que eles moram. Esses são conhecimentos que as crianças ouvintes aprendem sem ninguém ensinar, elas ouvem e vão assimilando as informações. É desse modo que achamos importante a escola ter um ensino contextualizado com a realidade desses estudantes, por exemplo o meio em que esses alunos vivem, as principais atividades que os rodeiam, o espaço vivenciado por eles.

As práticas de leitura e escrita na escola devem começar a incentivar esses estudantes surdos a lerem os seus documentos pessoais, os nomes dos pais, observar a conta de água e energia, que contêm o endereço, o nome da cidade em que moram, observar no mapa os nomes

das cidades mais próximas etc. A partir dessa tomada de consciência, é possível ampliar as informações, relacionar os padrões culturais, as crenças religiosas. Todo esse ensino deve acontecer vivenciado em um processo dialógico, constituído pela experiência da partilha das duas línguas: Libras e Português.

De acordo com as observações e nas conversas com as professoras de AEE, além de ensinar Língua Portuguesa para os alunos surdos, também cabe a elas trabalhar a atenção, a concentração e a memória, utilizando jogos da memória, utilizando o computador com jogos de quebra-cabeça, tudo ensinado em Libras. O ensino de Língua Portuguesa ofertado por elas é focado em jogos e não concentra o ensino em conteúdo. Elas partilham jogos também usados por outros alunos público-alvo do AEE, que não são surdos, usam um caderno usado para colar os caça-palavras. Além disso alunos realizam as cópias de textos.

A respeito do ensino de Língua Portuguesa não concentrar o ensino em conteúdo, a professora me explicou da seguinte forma: elas mostram a imagem para o aluno, a seguir escreve a palavra, ou seja, o nome da imagem, e aí realiza o sinal para o aluno, além disso os estudantes realizam cópia de textos. Assim, diante da importância do aprendizado da Língua Portuguesa-L2 para surdos, entendemos ser importante e significativo essa modalidade de ensino, mas creio essa ser apenas a primeira parte do processo, pois, segundo Salles (2004) é de competência do professor conduzir seus alunos surdos por alguns processos na leitura e passar algumas etapas, desenvolvendo os aspectos macroestruturais: gênero, tipologia, pragmática e semântica. Desse modo, o professor deve analisar junto com aluno as informações do texto escrito, compreendendo também as figuras, os desenhos e todas as ilustrações, além identificar o autor, ambientes, as referências temporais e espaciais que contidas no texto.

Nessa abordagem de ensino de Língua Portuguesa, ainda segundo Salles (2004), o professor deve também buscar as informações microestruturais, que são a gramática/léxico, elementos morfossintáticos e semânticos, que estão relacionados em reconhecer e sublinhar palavras-chaves. Nesse momento, deve-se fragmentar as partes do texto, estabelecendo uma correlação entre si, das expressões, frases, períodos, parágrafos, versos e estrofes. As orientações da pesquisadora citada trazem informações valiosas a respeito do ensino de Língua Portuguesa, pois oferece muitas opções ao usar o dicionário, substituir palavras desconhecidas por palavras familiares, cria a ideia de novas possibilidades. Em vista disso, entendemos ser o texto um instrumento indispensável para agregar novos conhecimentos, ampliar o raciocínio, a argumentação e para motivar a experiência lúdica.

Outras atividades praticadas nas SRM pelas professoras são os jogos da memória, jogos de quebra-cabeça e os caça-palavras. Essas práticas estimulam o a imaginação com comandos

de desenvolvimento para o cérebro, contribui para aprender o novo e ajuda na memorização. Nesse sentido, Fonseca (2014) apresenta e argumenta da importância do envolvimento da aprendizagem, os métodos e instruções. Dessa maneira, os materiais e os livros didáticos têm o seu papel no sucesso escolar. Porém, deve ser somado o desenvolvimento das competências executivas, para o estudante desenvolver o autoconceito, esforço concentrado e continuado.

Entendemos que o AEE é singular por diferenciar-se em princípios e parâmetros das práticas do ensino cotidiano das salas de aulas comuns. Esse atendimento Especializado tem os meios de estimular as conexões, os processamentos de informações e da neuroplasticidade. São práticas direcionadas para a exploração, estimulação e ampliação da interconectividade entre as capacidades superiores. Favorece a aquisição do conhecimento pela ligação das funções cognitivas com funções conativas e executivas. Com as nossas observações, entendemos que o uso dos jogos e quebra-cabeça, além de ensinar a Língua Portuguesa, é também uma estratégia de estímulo as habilidades de concentração, foco e raciocínio lógico.

Levando em consideração que o aluno surdo se diferencia pela sua especificidade linguística, referimo-nos a Quadros (2004), que externa as evidências de que a língua de sinais, ao ser adquirida pela criança surda nos primeiros anos de vida, junto aos seus familiares, também surdos, possibilita a essa criança um desenvolvimento pleno, com as mesmas possibilidades das crianças ouvintes em aprender os ensinamentos na escola. Porém, quando a sua aquisição é tardia, pode causar danos em seu cognitivo, com dificuldades na compreensão, com pensamentos abstrato e desenvolvimento de subjetividade. Dessa forma, essa prática do AEE em estimular as conexões neurais, para os alunos surdos que tiveram a aquisição tardia é importante. No entanto, essa deve ser apenas uma parte do Atendimento Educacional Especializado, pois a prática de usar textos autênticos e estarem associados à imagem para a leitura e escrita devem ser contemplados na escola como um aprendizado social, de transformação e conscientização da aquisição da escrita para alunos surdos.

Na sequência à análise, informo sobre as respostas dos professores ao questionário apresentado, cujas perguntas foram elaboradas intencionalmente para investigar sobre o funcionamento do AEE. Assim sendo, os questionários foram entregues por mim, em mãos, na escola, e alguns professores levaram para casa responderam e devolveram via WhatsApp<sup>4</sup>, ou pessoalmente.

---

<sup>4</sup> WhatsApp é um aplicativo de mensagens gratuito que permite enviar mensagens de texto por telefone e compartilhar outros formatos de mídia.

Analizamos também, o PPP e o Regimento Escolar da escola e a descrição dos modelos de documentos e os formulários que estão nas salas de AEE e são usados pelas professoras. Por intermédio da análise de dados e por meio das respostas obtidas pelos questionários aplicados aos profissionais da educação que atuam no AEE ou nas salas de aulas regulares com aluno surdos, analisei e descrevi as principais metodologias utilizadas para a aprendizagem dos alunos surdos matriculados no AEE nessa escola.

Por meio da análise das respostas dos questionários aos professores e intérpretes e a entrevista semiestruturada com aluno surdo, juntamente com as propostas das políticas públicas, nos propomos a descrever como funciona o AEE para alunos surdos na escola pública pesquisada.

## **5.8 Como ocorre a oferta de AEE para alunos surdos**

Nesta subseção, descreveremos qual é a estrutura e o funcionamento da oferta do AEE para surdos de uma escola pública local, a partir do levantamento de quais as metodologias foram utilizadas no AEE e nas salas de aulas regulares que são oferecidas aos alunos surdos, e por meio de uma descrição das informações sobre como se constituíram esses processos de aprendizagem. Portanto, os questionários apresentados aos docentes e intérpretes foram elaborados no sentido de coletar dados para análise do funcionamento do AEE para surdos.

As informações da base de dados acima serão analisadas à luz de estudos apontados por alguns estudiosos da área tais como: Abreu (2021), Barcelos (2019), Camargo (2016, 2017), Damázio (2010), Ferreira (1995) Glat (2012), Godoi (2019) e Strobel (2009).

O contexto da Educação Especial para surdos na perspectiva inclusiva tem em sua base o ensino em/na língua oral e na educação bilíngue. Essa proposta de ensino vai além da presença de duas línguas no espaço escolar, envolve questões do direito linguístico, social, político e cultural (LACERDA, 2015). Dessa forma, ao considerar a concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica, para pensar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos, é imprescindível que as metodologias de ensino para esses alunos sejam direcionadas conforme as suas especificidades visuoespaciais.

Por conseguinte, os docentes que atuam no AEE e na sala de aula regular com alunos surdos e os intérpretes são profissionais que trabalham sob a orientação do PPP (EEBB, 2020),

que regulamenta as práticas que são direcionadas pelas diretrizes de ensino para os alunos surdos que frequentam o AEE da escola pesquisada. Foram convidados nove participantes para a pesquisa. Porém, dois deixaram de responder a pesquisa, que são: uma aluna surda e o professor e instrutor de Libras.

Foi elaborado um questionário de acordo com cada função que os profissionais exercem. Assim, foi elaborado um questionário diferente para os professores de Língua Portuguesa, um questionário para professoras de AEE, e um questionário para os intérpretes. Todos os questionários apresentam questões específicas para atuação com os alunos surdos. Com essa finalidade, as três primeiras perguntas tratam do perfil dos profissionais e são iguais para todos os participantes. Todos os questionários estão disponibilizados nos anexos desta dissertação.

A próxima seção, será sobre os recursos humanos na oferta de AEE da escola pesquisada. Faremos a análise dos questionários aplicados aos professores e intérpretes, assim como, a entrevista semiestruturada do aluno surdo.

## 6 RECURSOS HUMANOS NA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Com o intuito de apresentar o perfil acadêmico dos profissionais participantes da pesquisa elaborei o Quadro 7, com as respostas à primeira pergunta do questionário, a saber: “1 – Você é professora de AEE? Qual é a sua formação acadêmica? Possui alguma formação específica para atuação no AEE? Tem fluência em Libras?”

**Quadro 7** - Perfil acadêmico dos profissionais de AEE

<b>Participante</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Proficiência em Libras</b>
Professora de AEE-1 (PAEE1)	Biologia	Especialização em Psicopedagogia.	Sim
Professora de AEE – 2 (PAEE2)	Pedagogia	Psicopedagogia	Sim
Professora de Língua Portuguesa-1 (PLP1)	Licenciatura em Letras Português/Inglês		Não
Professora de Língua Portuguesa – 2 (PLP2)	Licenciatura Plena- Língua Portuguesa-Literatura brasileira.		Não
Intérprete -1 (IL1)	Pedagogia e Letras libras		Sim
Intérprete- 2 (IL2)	Ensino Superior-Letras Libras		Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta seção apresentarei as respostas dadas pelas professoras de AEE, dos professores de Língua Portuguesa, dos intérpretes de Libras e do aluno surdo. Devido à questão da privacidade, chamarei de Professora de AEE nº 1 e nº 2 (PAEE1 e PAEE2), Professora de Língua Portuguesa nº 1, e nº 2 (PLP1 e PLP2), Intérprete de Libras nº1 e nº 2 (IL1 e IL2) e Aluno surdo nº 1 (AS1).

A respeito da segunda pergunta, as professoras discorrem sobre as SRM e a respeito dos recursos humanos. Os profissionais que atuam no AEE da escola pesquisada são os que constam no Decreto nº 6.571/2008. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção. (BRASIL, 2008).

Excerto 1:

*Sim, possui salas de SRM com 1 Laptop e 2 computadores, internet banda larga, Laboratório de informática. Quanto aos recursos humanos são: 2 professores de AEE, 4 profissionais de Apoio no total são 6 profissionais. A escola conta também com os serviços de três (3) intérpretes que atuam nas salas de aula regular. (PAEE1)*

*Sim, atuação de 2 professoras, jogos diversos, computadores, impressora, lupas, livros em braile, prancha de comunicação, plano inclinado, máquina de escrever em braile, reglete, entre outros. (PAEE2)*

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), segundo as professoras de AEE, são contempladas com a acessibilidade exigida pelas políticas públicas e são previstas pelo Projeto Político Pedagógico da escola, conforme relatamos. Ela é dotada de equipamentos, mobiliários e, para os alunos surdos, conta com os profissionais previstos no Decreto 5.626/2005, que são os dois professores de AEE, um para o turno matutino e outro para o turno vespertino, e o Professor surdo, instrutor de Libras.

Ofertar ensino para o aluno surdo no AEE acarreta demandas de mudanças estruturais na escola, o que implica em elaborar propostas favoráveis ao aprendizado da Língua de sinais comprometidas com a promoção da identidade linguística da comunidade surda. Nesse movimento de aprendizado, os professores especializados de AEE atuam para elaborar cronogramas de atendimento com o propósito de identificar as necessidades específicas do aluno, fazer escolhas assertivas dos recursos necessários e oferecer a esse aluno condições de desenvolvimento com os outros alunos da sala de aula regular.

Para Oliveira (2020), a atuação dos professores nas SRM é fundamental e tem a função de orientar os professores das salas de aula regular e os familiares do aluno sobre os recursos pedagógicos e acessibilidade que são disponibilizados para o estudante. Nesse sentido, compreendemos a importância da SRM ser equipada com vários recursos, jogos e equipamentos. Para os alunos surdos, acentuamos os computadores, pois são várias as ferramentas que podem ser usadas em benefício da tradução de Libras para português e de Língua Portuguesa para Libras, pois é possível fazer a tradução simultânea.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) oferecem novas perspectivas educacionais, são recursos tecnológicos que podem trazer aos alunos com surdez meios educacionais mais eficientes. Dentre os softwares possíveis, destacamos: GeoGebra, VLibras e o teclado virtual para escrita da Libras.

Para o Atendimento Educacional Especializado, é importante a orientação dos professores, pois é preciso saber usar essas ferramentas, também para trocas de interações entre

os pares. Os alunos surdos, ao desenvolverem essas habilidades que a sociedade atual exige, os tornam ativos no meio em que vivem. Para tanto, o exercício de docência, demanda que esses profissionais tenham a formação continuada, no sentido de estarem sempre atentos a novas orientações, para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado de forma suplementar e complementar à escolarização dos alunos surdos.

Passemos ao excerto 2:

*Dos três (3) alunos surdos que estão matriculados na escola um (1) é fluente em Libras, e me comunico com minha aluna por sinalização. (PAEE1).*

*No meu turno 2 alunos, no 1º e no 2º ano do Ensino Médio. Na sala de Recursos. Me comunico em Libras. (PAEE2).*

Embora as políticas públicas tenham alcançado avanços em relação à educação dos surdos, tais como o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como língua e meio de comunicação dos surdos e insere a Libras como disciplina obrigatória nos currículos de cursos dos professores, ainda assim encontramos alunos surdos cursando ensino médio e 8º ano do ensino fundamental sem fluência em Libras, pois segundo a PAEE1 são três alunos surdos matriculados na escola e somente um é fluente em Libras. Verificamos que o aluno que é fluente em Libras é o mais velho do grupo de alunos surdos, é filho de pais ouvintes, cursa o primeiro ano do ensino médio e é alfabetizado em Língua Portuguesa. As outras duas alunas surdas que não são fluentes em Libras, também filhas de pais ouvintes, chegaram à escola sem aquisição da Língua Brasileira de Sinais. Essas alunas também não são alfabetizadas em Língua Portuguesa.

As crianças surdas chegam à escola sem fluência em Libras. A aquisição da linguagem pelas crianças surdas, quando desenvolvida de forma natural, ou seja, a criança nasce em família surda, passa por processo idêntico ao das crianças ouvintes. Segundo Quadros (2011), ao estudar a aquisição da Língua de Sinais tardia nas crianças surdas, constatou-se que em torno de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, que desconhecem a Língua de Sinais, e as famílias levam muito tempo até aprender a Libras. O fato dessas crianças surdas entrarem em contato com sua língua natural de forma tardia é a maior causa de as crianças surdas chegarem à escola sem conhecer a Língua Brasileira de Sinais. Para a aquisição da língua materna, prevê-se o aprendizado da língua naturalmente em família, na própria casa, com os pais e irmãos. No entanto, muitas crianças surdas têm o primeiro contato com a Libras na escola

com professores ou instrutores, causando grande prejuízo no desenvolvimento escolar do aluno surdo.

Nesse contexto, é relevante a aprendizagem da primeira língua no tempo certo para aquisição, pois é a partir da aquisição da primeira língua que a criança tem base para desenvolver o aprendizado da segunda língua e participar da sociedade. Desse modo, sabemos que a linguagem é um constituinte fundamental para o desenvolvimento do cognitivo e da vida em sociedade. O aprendizado tardio da primeira língua, além de interferir no comportamento interacional da criança, também pode interferir no aprendizado da segunda língua, por isso a importância da escola que recebe o aluno surdo tenha uma estrutura adequada, com profissionais habilitados para desenvolver metodologias específicas para esses alunos, com o propósito de não focar na falta, na deficiência, mas em desenvolver as habilidades e os potenciais dessas crianças, que lhes permita a viver e conviver em uma sociedade de maioria ouvinte.

Nesse sentido, vejamos o que comentam as PAEE1 e PAEE2:

*Nosso trabalho nas salas de AEE, é o desenvolvimento do raciocínio, da memória e ensino de Língua Portuguesa. (PAEE1)*

*Desenvolvimento do raciocínio, memória, criatividade, agilidade, ensino de língua portuguesa, entre outras. (PAEE2)*

Para Fonseca (2014), as capacidades cognitivas são pouco estimuladas, culturalmente e escolarmente, essa é uma das causas de as crianças e jovens terem rendimentos baixos em sala de aula. o Atendimento Educacional Especializado é um serviço de apoio às salas de aula comuns, em uma modalidade complementar ou suplementar. Para os alunos surdos, esse atendimento Especializado é complementar, para oferecer meios e modos que efetive o real aprendizado dos estudantes surdos. Assim, ressaltamos a importância da formação especializada do professor, uma vez que é esse profissional que constrói planejamentos e organizações adequadas, com atividades que provoquem a evolução das estruturas cognitivas, propiciando aquisições mentais e ampliando o repertório do estudante. As estratégias, de um modo geral, utilizam os recursos pedagógicos para promover o desenvolvimento, estimulando as interações e despertar de forma positiva o potencial dos alunos.

Para ensinar a Língua Portuguesa, o ideal seria que o estudante surdo já fosse proficiente em Libras para que aquisição da segunda língua não fosse simultânea à aquisição da primeira língua. Nesse viés, Cardoso-Junior (2018), o ensino da escrita para surdos está relacionado ao desenvolvimento da capacidade de uso da linguagem como processo sociocultural. Dessa

forma, todo subsídio para o ensino de Língua Portuguesa desses alunos deve ser retirado de seu cotidiano e não pode ser baseado em palavras descontextualizadas, mas baseado em redes pessoais e coletivas. Portanto, os professores devem criar meios e estratégias de ensino mediados pela Libras, oferecendo condições para os surdos tecerem práticas comunicativas. Nesse caso, a internet pode ser uma grande aliada, com o uso do WhatsApp e Instagram, por exemplo, dessa forma o aluno tem meios de expressar suas ideias, seus pensamentos e reconhecer o uso da linguagem escrita nas relações sociais.

De acordo com o desenvolvimento de nossa pesquisa, percebemos a importância dos três momentos didático-pedagógicos enquanto metodologias de ensino para os alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado, configurando-se como orientações que reconhecem a especificidade linguística do estudante surdo. Portanto, ao redigir o questionário, achamos primordial perguntar para as professoras se elas aplicam os três momentos didático-pedagógicos os quais são: Ensino em Libras; Ensino de Libras; e Ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Vejamos o que responderam as professoras de AEE:

*A escola tem sala de AEE, com professor de Libras, professor de apoio tecnológico e intérprete de Libras, possui recursos adequados para cada aluno, possui lupas, mapas em relevo, jogos em braile, máquina e impressora braile para alunos cegos, mapas ampliados, formas geométricas ampliadas e vários jogos como quebra-cabeças, labirinto, materiais de várias texturas para alunos com deficiência aditivas e alunos com deficiência intelectual é equipada com computadores e impressora para realização das atividades e jogos, mesa redonda, cadeiras laptop software para comunicação alternativa e aumentativa (CAA), teclado adaptado, lupa eletrônica e alfabeto móvel. Um ponto negativo é o fato dos alunos que tem deficiência e usa cadeira de rodas, não tem como ir para os andares superiores devido à falta de elevador ou rampa de acesso. (PAEE1).*

*Ensino de língua portuguesa, bom, alternado com outras atividades da Sala de Recursos. (PAEE2).*

Na resposta da PAEE1, ela descreveu a SRM, com os seus recursos para o atendimento Educacional Especializado para o público-alvo do AEE. Ela faz uma observação como ponto negativo a respeito da escola não oferecer acessibilidade com elevadores ou rampa para alunos que usam cadeiras de rodas. Nos momentos de observação, perguntei para um dos servidores públicos que me acompanhava porque a escola não tinha elevadores. Ela me respondeu que eles reivindicam essa acessibilidade para a Secretaria de Educação de Minas Gerais e conseguem a ordem da construção do elevador, porém quando os gestores da escola fizerem o projeto e orçamento e enviam para a secretaria de ensino, eles demoram a dar o retorno e desse modo o

orçamento perde o valor e fica obsoleto. Esse é o motivo que inviabiliza a construção do elevador, segundo a explicação que tive.

A PAEE2 fala do ensino de Língua Portuguesa, alternado com outras atividades da sala de recursos. O ensino de Língua Portuguesa é parte dos três momentos didáticos-pedagógicos, o qual faremos o comentário a seguir.

Os três momentos didático-pedagógicos no AEE para alunos surdos devem levar em consideração que a abordagem educacional bilíngue tem a Libras como língua de instrução para os alunos surdos. No entanto, esses alunos participam de um ensino em salas de aulas regulares junto com a maioria ouvintes. Nessa prática, o contato dos alunos surdos com a Libras é a presença do intérprete. Isso gera a reflexão de que a presença desse profissional em sala de aula não oferece a apropriação cultural da comunidade surda, além do que o professor elabora as suas aulas com metodologias dirigidas para a maioria, ou seja, para os alunos ouvintes. É nesse sentido que a proposta dos três momentos didático-pedagógicos são elaborados, para complementar e ampliar a oferta de metodologias específicas e desenvolver as habilidades desses estudantes surdos. Esses momentos são: Atendimento Educacional em Libras, atendimento Educacional de Libras e Ensino de Língua Portuguesa-L2.

Dessa forma, o primeiro momento é o Atendimento Educacional em Libras, que consiste em ofertar, por meio da Libras, o ensino de todos os conteúdos vistos em sala de aula da escola regular, e deve acontecer prioritariamente nas SRM. Essa modalidade pedagógica de ensino propõe o desenvolvimento de linguagem/apropriação dos conteúdos escolares por meio Libras, pelos alunos surdos, e configura-se como uma forma de assegurar um espaço em que a língua de sinais seja a mediadora entre professores e alunos, já que os professores da sala de aula regular não são bilíngues. O professor, para atuar nesse momento de ensino, deve ser preferencialmente surdo, o qual trará referências da língua de sinais, tornando-se inspiração para esse aluno construir a sua identidade visual e se identificar com a cultura surda.

É nesse sentido que Damázio (2010) orienta sobre a importância de o professor ter domínio de todas as áreas que os estudantes surdos estudam. O AEE em Libras proporciona ao aluno surdo maior oportunidade de participar da escola comum com acessibilidade e igualdade com os outros estudantes, o que propiciará uma evolução no seu aprendizado, refletindo em suas interações dentro e fora da escola.

No segundo momento didático-pedagógico no Atendimento Educacional para o ensino de Libras, propõe-se que os alunos surdos recebam aulas de Libras e sugere que sejam ensinados os termos científicos a serem introduzidos pelos conteúdos curriculares. Cabe aos professores pesquisarem os sinais em Libras. Essas investigações são realizadas por meios variados, em

livros e dicionários especializados ou pesquisa na comunidade surda, entre outros. Caso não exista em Libras algum sinal, o professor, juntamente com os alunos, cria um sinal para aquele termo científico. Esse trabalho deve ser realizado preferencialmente por um professor ou instrutor surdo, e o estudo deve acontecer após uma avaliação e diagnóstico do aluno. Nesse sentido, o professor deve ter formação para atuar em ensino de Libras, conhecer a estrutura gramatical da Língua de sinais. São funções do professor saber contextualizar o ensino e elaborar recursos didáticos com imagens, criando um visual colorido e agradável.

O terceiro momento didático-pedagógico é destinado ao ensino de Língua Portuguesa-L2. O ensino dessa língua é realizado todos os dias, à parte das turmas de aulas comum e o professor regente deve ser um professor de Língua Portuguesa. Os principais aspectos em relação ao aprendizado de Língua Portuguesa são que o professor precisa ter conhecimento prévio de quem é o aluno, pois a metodologia utilizada para o ensino deve ser dirigida conforme a idade do aluno, se for criança, jovem ou adulto. O professor deve observar as características do desenvolvimento biopsicossocial, cognitivo e cultural do estudante surdo.

A interação entre o aluno e o professor é muito importante. Essa comunicação entre ambos deve permitir ao aluno compreender a sinalização de Libras do professor, que precisa compreender o português escrito pelo aluno. (DAMÁZIO, 2007).

O planejamento das aulas de Língua Portuguesa-L2 deve ser realizado em uma visão metodológica dialógica, com avaliação escrita. Para contextualizar as aulas, o professor pode contar com vários instrumentos da tecnologia, que são os telefones, videoconferências, uso do WhatsApp, programas de computadores, aplicativos que fazem a tradução momentânea de Libras para Português e de português para Libras. Os programas de transcrição instantânea permitem que os surdos participem com mais facilidade de conversas e bate papos entre os surdos ou entre surdos e ouvintes. Nesse aspecto, o professor deve ter formação em Libras e ser um estudioso da cultura surda.

No que se refere à próxima pergunta: “Você utiliza alguma forma específica de planejamento, como um Plano de Desenvolvimento Individual – PDI? Qual e quais são os principais aspectos trabalhados/destacados nesse planejamento?”, obtivemos as seguintes respostas:

*Sim, utilizo o Plano de PDI- O Plano de AEE é feito em uma escala evolutiva, das habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização. (PAEE1).*

*PDI e PAEE o planejamento engloba todos os aspectos observados no aluno, cognitivo, socialização, motor, comunicacional. (PAEE2).*

No aspecto do Atendimento Educacional Especializado, o Plano de Desenvolvimento Individual é essencial na adaptação curricular do Público-alvo do AEE. O PDI é previsto na Lei Brasileira de inclusão (BRASIL, 2015), exigido como uso obrigatório pela secretaria de Educação de Minas Gerais e deve constar seu planejamento no PPP da escola. Nesse sentido, entendemos a importância do PDI, por ser um instrumento utilizado para especificar as habilidades e necessidades educacionais individuais dos alunos que participam das salas de SRM. A organização do PDI acontece em duas partes, sendo que a primeira indica as informações institucionais, que são o nome da escola, endereço etc. Segundo são os dados pessoais do aluno com todas as informações importantes: nome do aluno, endereço, nome dos pais etc. Nessa primeira parte também consta a avaliação diagnóstica inicial, a partir das características dos alunos, de seus contextos, que observa a sua história, suas potencialidades e limitações.

Segundo a resposta das professoras de AEE, em nossa oitava pergunta, percebemos que ambas, ao desenvolver o PDI, recorrem à avaliação inicial, pois essa ação permite à PAEE1 desenvolver o planejamento pedagógico em uma escala evolutiva das habilidades conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização. Já a PAEE2, em sua resposta, afirma que desenvolve o PDI e PAEE como um “planejamento que engloba todos os aspectos observados no aluno, o cognitivo, a socialização, motor, comunicacional”. Todo o seu projeto de ensino e o preenchimento do PDI e PAEE<sup>5</sup> partem da avaliação inicial, visto que esses conhecimentos permitem realizar o planejamento pedagógico, contendo informações para os profissionais envolvidos e devem ter em vista o que o estudante é capaz de fazer e o que ele precisa aprender.

O Planejamento Pedagógico é direcionado para todo o processo escolar do aluno. Com o planejamento realizado para toda a turma da sala de aula regular, é possível identificar como elaborar metodologias para trabalhar de forma específica com os alunos do AEE, de forma a respeitar suas especificidades e seu ritmo e acompanhar os seus colegas de sala. O professor de AEE fará registros das ações dos estudantes em um diário, que também pode ser um portfólio, os quais são instrumentos para realizar a “Avaliações Processual e Correção de Rumo” (SEE/MG, 2018), esse é o título dado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. Essas avaliações processuais devem acontecer durante toda a prática do planejamento, por isso a sugestão do diário para registrar a rotina escolar dos estudantes de AEE. Recomenda-se

---

<sup>5</sup> PAEE- Plano de Atendimento da Educação Especial (SEE/MG, 2018). Disponível em: [cartilha-pdi-plano-de-desenvolvimento-individual-do-estudante.pdf](#). Acessado em: 02 jan. 2023.

observar os indicadores de melhorias do estudante. Caso os objetivos sugeridos forem alcançados, é preciso seguir em frente e consolidar a prática de ensino proposta.

Caso os objetivos traçados pelo planejamento não estiverem sendo alcançados, deve-se traçar novos planos de ensino com urgência. Para realizar essa avaliação processual, a orientação é que haja reunião com toda a equipe de ensino. O PDI, em todas as suas etapas, é um instrumento valioso para a prática de ensino. Ele oferece condições para os profissionais investigarem, avaliarem e planejarem as metodologias a serem aplicadas aos alunos e após a avaliação processual. Assim, o PDI, embora elaborado a partir de um formulário modelo para o professor seguir, consegue especificar toda a singularidade do aluno e envolver a sua família, que faz parte do planejamento de AEE.

Excerto respondido pela professora de nº 1

*Todos os professores têm a função de levar o conhecimento para o aluno, o professor de AEE dá suporte para que o trabalho aconteça é um trabalho colaborativo entre regentes, professor de AEE, intérprete de Libras e instrutor de Libras. (PAEE1).*

*Todas mencionadas, com o auxílio do professor intérprete. (PAEE2).*

No que tange às avaliações dos alunos surdos na escola pesquisada, elas são previstas pelo PPP da escola e são orientadas pela SEE/MG (2018). Pela descrição que o PPP traz, podemos perceber que se trata da avaliação processual. Portanto, avaliação para alunos surdos se dá por meio de registros e anotações diárias do professor, portfólios, relatórios e arquivos de atividades dos alunos. Os dados são relacionados, com impressões significativas sobre o cotidiano do ensino e aprendizagem.

Os registros elaborados pelos professores são os relatórios que farão parte do Plano de desenvolvimento Individual, que segue na seguinte ordem: primeiro acontece avaliação inicial, para identificar as barreiras que dificultam o processo de aprendizagem do aluno surdo. Quando a PAEE1 responde que “a função de todos os professores é levar o conhecimento para o aluno.” Professor é o agente, que faz chegar até o estudante todo o conteúdo escolar. Cabe a ele elaborar as melhores estratégias de ensino a começar por identificar quais as limitações e habilidades desse aluno, pois é essa ação que permite realizar o planejamento das práticas metodológicas, com objetivo de eliminar os desafios linguísticos enfrentados pelos estudantes surdos. Por isso a importância da formação continuada do docente, para compartilhar as opiniões e críticas se forem necessárias e trazer novas propostas e metodologias para os alunos.

A PAEE1 afirma também que o professor de AEE dá suporte para que o trabalho aconteça, é um trabalho colaborativo entre regentes, professor de AEE, intérprete de Libras e instrutor.

De forma afirmativa, o trabalho colaborativo surge como uma ascensão para o processo de ensino dos alunos surdos. Isso favorece uma conexão entre os professores, visto que o AEE funciona no contraturno do ensino comum. Essa modalidade de ensino colaborativo oportuniza meios da participação e envolvimento de uma equipe de profissionais, mas com o professor de ensino regular e professor de AEE compartilhando os planejamentos de aulas e com as avaliações é possível descobrir as melhores metodologias para os alunos público-alvo do AEE. A participação familiar nessa proposta de ensino é fundamental para o sucesso das intervenções pedagógicas.

Na execução de todas essas práticas coletivas, percebemos a flexibilidade proposta nos planos de ensino colaborativo, para que atravesse as múltiplas inteligências e o ensino multidisciplinar. Essas práticas têm respaldo nos relatórios elaborados cotidianamente pelos professores de AEE. Com a elaboração desses relatórios, é possível haver avaliação processual de modo a superar as barreiras diagnosticadas no âmbito da sala de aula, no seio familiar e na sociedade, de forma afetiva e agradável.

No que se refere às avaliações, perguntamos: “Sobre as avaliações, em quais contextos elas são realizadas para os alunos surdos no AEE? Que tipo de avaliação é aplicada (avaliações pedagógicas formativas, processuais e contínuas)?”. A Professora de AEE nº2 indicou que

*Todas as avaliações mencionadas, com o auxílio do professor intérprete. (PAEE2).*

A professora responde que aplica todas as avaliações. A avaliação processual, também conhecida como avaliação formativa e contínua, associa diferentes instrumentos avaliativos. Em certos casos, é usada como um diagnóstico da aprendizagem. Para Leite (2019) a avaliação da aprendizagem é um elemento necessário e contribui para diagnosticar os elementos que incidem para o processo de aprendizagem. Portanto, a avaliação processual não se limita a uma série de perguntas reunidas em uma prova bimestral e nem a um exame classificatório determinando se o aluno passa de uma série para outra. Ela é utilizada ao longo do bimestre para identificar se o aluno está conseguindo assimilar o conteúdo e quais suas limitações, o que ele ainda não conseguiu eliminar e precisa de atenção e mudança de foco para conseguir o sucesso desejado na escola.

Também perguntamos ao intérprete se no processo avaliativo percebe se é a mesma avaliação para alunos ouvintes e surdos ou se há alguma distinção.

*Os pets foram adaptados. Às vezes sim. (IL1).*

Além da resposta das professoras de AEE, também traremos nessa pergunta sobre as avaliações as respostas da Professora de Língua Portuguesa de nº 1 (PLP1) e da intérprete nº 1 (IL1).

A intérprete de nº 1 responde que “os pets foram adaptados”. Ela está falando dos PETs implementados no cenário extraordinário imposto pela pandemia causada pela Covid-19 e para garantir que todos os alunos continuassem a participar das aulas de forma remota. Quando a IL1 afirma que “às vezes sim”, refere-se aos alunos surdos realizarem as mesmas provas e nas mesmas salas com os alunos ouvintes e tendo a participação do intérprete, que lê e interpreta a prova para o aluno resolver. Esse modelo de prova escritas e com perguntas sobre o conteúdo que os alunos aprenderam durante o bimestre, pode ser prova de perguntas abertas e com perguntas fechadas. Pergunta de nº 10

Ademais, a Professora de Língua Portuguesa nº 1 afirma que

*A adaptação depende da proficiência do aluno, o que o aluno consegue fazer, como o aluno sente melhor. Alguns alunos surdos conseguem acompanhar sem maiores dificuldades os alunos ouvintes... enfim, o processo de adaptação não segue um padrão, vai sendo ajustado de acordo com a necessidade individual. (PLP1).*

Quando a professora fala da sala de aula regular de ensino ela está falando sobre a adaptação das provas e responde que depende da proficiência do aluno e o que ele se consegue fazer. A professora diz que alguns alunos surdos sem maiores dificuldades conseguem acompanhar os alunos ouvintes. Ou seja, ela está chamando atenção para a individualidade de cada um. Mesmo tendo vários alunos surdos, todos têm uma forma diferente de captar e aprender as informações, e ela prossegue afirmando que o processo de adaptação não segue um padrão, vai sendo ajustado de acordo com a necessidade individual dos alunos.

Para dialogar com a PLP1, recorreremos a Fernandes (2006), que percebe a surdez como uma realidade heterogênea e multifacetada e que cada pessoa surda é única. Isso nos faz crer que a identidade do aluno surdo se formará de acordo com as experiências socioculturais que compartilhará ao longo da vida. É de competência da escola, do AEE, identificar as peculiaridades de cada aluno, considerar suas diferenças criar meios e condições de elaborar estratégias e métodos de ensino para atender o aluno surdo na escola inclusiva.

No que se refere à flexibilização curricular, vejamos a resposta das PAEE1 e PAEE2:

*Sim, os alunos surdos têm acesso à flexibilização curricular, metodológicas e temporal. Com atividades adaptadas em libras, oportunizando atividades visuais. (PAEE1).*

*Sim, os alunos têm a presença do intérprete e tem as atividades adaptadas, de acordo com suas necessidades. (PAEE2).*

O PPP (EEBB, 2020) orienta que o Atendimento Educacional Especializado tem como objetivos flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, de modo adequado aos impedimentos de aprendizagem, respeitando as individualidades dos alunos. Assim sendo, observamos que flexibilização curricular é fundamental e para acessibilizar o ensino e romper com as barreiras que impedem os alunos público-alvo do AEE a participar das atividades escolares com assertividade. No entanto, é primordial lembrar que a flexibilização escolar ela acontece em um contexto de Atendimento Educacional Especializado, que tem a prática de olhar para cada aluno, em sua individualidade, sua especificidade. Por isso, para haver a flexibilização de tempo, leva-se em consideração se o aluno não está desenvolvendo as habilidades e competências prevista nos relatórios e planejamento do PDI.

A professora de nº 1, (PAEE1), ao responder que “os alunos surdos têm acesso a flexibilização curricular, metodológicas e temporal”, permite determinar períodos maiores para os estudantes realizarem suas tarefas mais complexas, para aprender os conteúdos, elaborar os trabalhos. Porém, é necessário evitar a distorção de tempo entre a idade e o ano escolar, entre as complicações que isso acarreta. Podemos citar o aluno apresentar idade de adolescente ou adulto, frequentando sala de aula com crianças pequenas.

No que se refere à flexibilização curricular e metodológica, à flexibilização curricular não significa criar um currículo novo, mas fazer mudanças de estratégias metodológicas de acordo com as demandas individuais dos alunos surdos. Atividades adaptadas em Libras são tão importantes e necessárias para os alunos surdos que essa atividade está assegurada em políticas públicas. Isso porque, os alunos surdos participam de uma sala de aula regular, em que a maioria dos estudantes são ouvintes, logo as metodologias e materiais didáticos são elaborados na modalidade da língua oral. Por isso, cabe ao professor de AEE, juntamente com o professor de sala da aula regular, executar as tarefas de adaptações de materiais em Libras.

Os professores ao utilizarem essa prática de adaptar materiais didáticos devem ter o cuidado de não minimizar os conteúdos, privando os alunos surdos de receber textos completos e contextualizados. A professora de nº 2 (PAEE2) mencionou a presença do intérprete, relacionando-o à flexibilização curricular. No entanto, a presença do intérprete em sala de aula

regular para atender o aluno surdo não está associado à flexibilização curricular. A presença do intérprete em sala de aula regular, para interpretar os conteúdos escolares, faz parte do reconhecimento dos direitos linguísticos adquiridos por meio da Lei 10.436/2002, que define a Libras como primeira Língua do surdo e a Língua Portuguesa como L2 na modalidade de leitura e escrita.

No que se refere à próxima questão: “Como você organiza/planeja/aplica as suas aulas de leitura e de escrita para as suas turmas que têm alunos surdos? O que mais você enfoca e por quê?” as professoras de língua portuguesa responderam:

*Material elaborado por mim ou retirado da internet, jogos online e apostila de alfabetização. (PLP1).*

*Planejamento anual de acordo com a BNCC (objetivos a serem alcançados ou formação consolidada em habilidades e competências). (PLP2).*

Para a professora de Língua Portuguesa nº 1, ao elaborar material ou retirar material da internet, jogos online e apostilas de alfabetização, ela está atenta para as habilidades visuais da pessoa surda e suas peculiaridades. Nesse universo, sabemos que a leitura para o surdo não acontece na relação entre som/palavras, por isso cabe à professora de Língua Portuguesa explorar os meios visuais para a utilização dos jogos online. Sabemos que a escola pesquisada tem salas de laboratório de informática, o que pode ser explorado pela professora de Língua Portuguesa de nº 1. Ao trabalhar os variados gêneros textuais, mediados pela Libras (vídeos de surdos sinalizando poesia, contando histórias, entre outros), essa professora torna possível o acesso à Língua Portuguesa. Pereira (2016) reafirma a importância de expor os alunos surdos a textos autênticos e interessantes, essas práticas oportuniza o aprendizado da Língua Portuguesa aos alunos surdos.

Na organização das informações do Ensino de Língua Portuguesa-L2, deve-se oferecer a oportunidade de o estudante surdo compreender imagens e palavras. Em razão disso, deve-se proporcionar a interpretação de textos por meio de recursos visuais, explorar os desenhos, pinturas, murais, vídeos. Nesse contexto de ensino de Língua Portuguesa-L2, Cardoso Junior (2018), faz a reflexão que a Libras deve ser o instrumento de manifestação da atividade discursiva para a escrita. São desafios, que estimulam metodologias e estratégias a partir dos gêneros textuais com intuito de alcançar um ensino adequado para o aluno surdo.

Já no excerto do professor de Língua Portuguesa de nº 2, ele afirma que o planejamento anual é de acordo com a BNCC (objetivos a serem alcançados ou formação consolidada em habilidades e competências). Quando o professor responde que realiza o planejamento anual de

acordo com a BNCC, esse planejamento se realiza no início de cada ano letivo, com professores e gestores escolares. O uso das orientações da BNCC pelos professores é obrigatório a nível nacional e tornou-se referência para os currículos e práticas pedagógicas nas escolas da rede pública e particulares. Essas orientações estabelecem as aprendizagens essenciais que precisam ser aplicadas no ensino infantil, fundamental e médio. As habilidades mencionadas por esse profissional estão relacionadas às aptidões e talentos que serão desenvolvidas pelos alunos durante o ano letivo, nesse sentido a projeção dessas habilidades alcançam a concretude no instante que a criança aprende a ler, escrever entre outros. Já as competências podem ser descritas como a mobilização dos conhecimentos, que são: os conceitos e procedimentos. Essas habilidades cognitivas e sociais resultam atitudes e valores que os alunos usaram nos momentos de decisões complexas em suas vidas.

“Você tem alguma dificuldade de avaliar/corrigir os trabalhos e provas (questões discursivas e produção escrita) realizados por seus alunos surdos? Qual(is) você poderia listá-las?”

Excerto 11 Professora, Língua portuguesa de nº1

*Como trabalho com alunos surdos há quase dez anos, já me acostumei com as especificidades da linguagem escrita de alunos surdos. (PLP1).*

A professora de língua Portuguesa nº 1 diz não ter problemas com a correção dos trabalhos de alunos surdos, pois ministra aulas para os surdos há mais de dez anos, portanto já está acostumada com a especificidade linguística deles. Nesse caso, percebemos que a professora se apropria de uma metodologia que distingue a especificidade linguística do aluno surdo. Strobel (2008) convida todos a olhar para os surdos e ver a sua cultura com costumes, história e tradição com as suas peculiaridades, com as concepções de mundo por meio da visão. Partindo desse ponto de vista, os professores conseguem realizar um trabalho com efeito e significação para os estudantes surdos, reconhecendo as características linguísticas desses alunos, principalmente na produção escrita. Acreditamos que o professor, ao trilhar esse caminho, estará sempre tendo atitudes assertivas em relação as produções escritas dos surdos.

“Na aula de Língua Portuguesa, em especial nas aulas de leitura e escrita, pode enumerar e/ou descrever quais são as suas principais queixas e/ou dificuldades no ensino de alunos”

*Todos possíveis. É meu terceiro ano com alunos surdos, mas não me sinto autorizado/formado em libras para reproduzir provas e observar diagnósticos e prognósticos. (PLP2).*

A despeito da fala do professor de Língua Portuguesa de nº 2, de não se sentir autorizado/formado em Letras-Libras para reproduzir provas e observar diagnósticos e prognósticos, com essa fala o professor revela compreender as singularidades linguísticas dos alunos surdos, que não depende somente da boa vontade do professor, mas de uma formação continuada que dê sustentação à prática da docência. Nesse sentido, Lacerda, (1998) fala das diferentes práticas pedagógicas a que os surdos são submetidos e apresentam uma série de limitações a esses alunos, o que faz com que ao final do ensino fundamental eles não estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e sem competências de conteúdos acadêmicos.

Essa fala também nos revela as lacunas que existem no trabalho colaborativo da equipe de profissionais do AEE, pois com reuniões periódicas esse professor poderia ser orientado no que se refere à confecção de provas com metodologias adequadas e à correção dos trabalhos dos alunos surdos, buscando um caminho educacional que verdadeiramente ofereça um desdobramento de um ensino com significado pleno.

Na sequência, perguntada sobre quais são as principais queixas e/ou dificuldades apontadas por seus alunos surdos, a Professora de Língua Portuguesa nº 1 respondeu:

*Organização e estruturação de frases, vocabulário restrito, compreensão fragmentada de textos. (PLP1)*

Nesse sentido, os desafios na escrita dos surdos estão vinculados à falta de domínio de uma língua oral, por isso a compreensão fragmentada de textos, o vocabulário restrito. Se somarmos à questão de os surdos serem filhos de pais ouvintes que chegam à escola sem a aquisição da Libras-L1, a escrita dos surdos carrega ainda mais as marcas da Língua de Sinais.

Para Quadros e Schmidt (2006), a escrita dos surdos apresenta alguns estágios da interlíngua e, segundo PLP1, seus alunos têm dificuldades na organização e estruturação das frases. Com essa informação, podemos deduzir que os alunos estão no estágio da interlíngua 1, nesse caso, pode ser observada uma grande inferência da Língua de Sinais. Nessa fase, predominam frases que podem ser palavras isoladas ou frases pequenas, também chamadas de construções frasais, e há falta de adequação de elementos (artigos, preposição, conjunção).

Assim, cabe refletir que o professor não deverá se pautar em graus de comparação da escrita dos surdos com a escrita dos ouvintes, com conceitos de certo e errado, mas compreender que a interlíngua já significa que o aluno não atingiu a língua alvo, mas já saiu da língua base,

portanto a interlíngua apresenta um avanço do aluno surdo, que precisa ser valorizado e passar por avaliações constantes do professor.

Já o PLP2 respondeu à questão sobre essa mesma questão:

*Existe um documento chamado PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) que o professor precisa preencher para enviar para SRE, no entanto, por vezes tenho insistido para que o professor de apoio/intérprete participe na construção desse documento. Entretanto, sem sucesso; ou seja, trata de um erro gravíssimo, porque o documento não tem sido fidedigno e que registre quais habilidades e competências foram consolidadas de acordo com realidade do aluno. (PLP2).*

O PDI - Plano de Desenvolvimento Individual, também chamado Plano do Atendimento Educacional Especializado é um instrumental que se destina à identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes, a definir os recursos de acessibilidade ao conhecimento e ambientes escolares, na perspectiva do planejamento das atividades. Essa estratégia utilizada pelas profissionais da educação inclusiva tem o objetivo de se realizar por meio do compartilhamento de vários saberes, um complementando o outro. Esse instrumental é uma exigência das políticas públicas nacionais e das Normativas e orientações da SEE/MG.

Passemos às respostas dadas pelos intérpretes de Libras, no que se refere às principais queixas e/ou dificuldades apontadas pelos alunos surdos.

*O aluno apenas copia, ainda não está alfabetizado. A professora elaborou alguns jogos na tentativa de contribuir com a alfabetização. (IL1)*

*Eles não entendem. (IL2).*

As intérpretes de nº 1, e nº 2 responderam que os alunos para os quais elas interpretam não têm habilidades na leitura e nem na escrita. São alunos do final do Ensino Fundamental 2 e do 1º ano do Ensino Médio. Para Lodi (2013), o desenvolvimento de linguagem pelos alunos surdos passa pela apropriação da Libras. O Decreto 5.626/2005 assegura às pessoas surdas o direito à informação, comunicação e educação. Por meio desse decreto, o aluno surdo tem o direito à educação bilíngue. Com efeito, ainda em Lodi (2013), mesmo com os avanços das políticas públicas, as decisões educacionais referentes aos surdos continuam sob responsabilidade dos ouvintes. Segundo a intérprete 1, sua aluna apenas realiza cópias dos textos. Entendemos que essa estudante faz as cópias de textos inteiros, porém não consegue compreender a sua escrita e nem tampouco interpretar o que lê.

O fato de os alunos surdos realizarem cópias de textos sem compreender a escrita nos faz compreender que o reconhecimento da Libras como primeira Língua dos surdos e a presença

do intérprete em sala de aula não é suficiente para alterar as ideologias que perpassam a organização escolar. A circulação da Língua de Sinais na escola não provoca um questionamento sobre como viabilizar a educação bilíngue prevista nas políticas públicas a partir dessa língua. Enquanto essas demandas não são resolvidas de forma assertiva, os alunos surdos precisam se adaptarem às metodologias de ensino pensadas para os estudantes ouvintes. É preciso pensar na educação em uma perspectiva complexa, eficiente e humana, em diversas dimensões. Nesse contexto, o professor ocupa um papel de facilitador no processo da busca do conhecimento a partir do aluno, desse modo é ele que organiza situações de aprendizagem às diferentes condições e competências com ofertas de oportunidades para o desenvolvimento individual de cada aluno.

A pergunta de nº 14 é uma questão de múltipla-escolha, com quinze opções de resposta, em que se pede para que marquem quais são os direitos, acessibilidade e/ou adaptações garantidos ao aluno surdo na escola. Selecionei as respostas que a maioria respondeu.

A resposta de nº 1 foi marcada pelas duas professoras de AEE, os dois professores de Língua Portuguesa e por um intérprete. Trata-se da opção “Tempo Estendido”. Dentre as adaptações curriculares, a adaptação de tempo é bastante complexa para os professores e a equipe de profissionais de AEE. O aluno surdo pode ter mais tempo para realizar o cumprimento das tarefas e conteúdos desenvolvidos. A acessibilidade desse tempo estendido condiz com as características e necessidade de cada aluno surdo. A opção de tempo alternativo para o aluno surdo é muito importante, visto que a maioria dos alunos chegam escola sem fluência em Libras, e isso acarreta obstáculos em se comunicar com o intérprete. Conseqüentemente, o aluno tem muitas dificuldades em aprender a ler escrever a Língua Portuguesa. Permitir que o aluno surdo tenha um tempo alternativo ameniza os desafios enfrentados por ele, evitando um problema mais grave: a evasão escolar.

Essas medidas são delicadas e merecem muita atenção dos professores, pois requer que o professor adapte a rotina de temporalidade de maneira que não se percam as interações entre os alunos e não haja defasagem de idade entre o aluno e o ano escolar. De acordo com Heredero (2010), as propostas curriculares para um aluno em específico, ao serem adotadas, devem levar em consideração somente se as atividades grupais e as atividades de reforço não deram resultados. São medidas que devem apoiar-se no pressuposto de atender as necessidades individuais dos alunos, de forma a estabelecer uma relação harmônica entre as necessidades educacionais do aluno e a programação curricular. Essas orientações visam evitar que medidas sejam estabelecidas com caráter definitivo, pois com as avaliações é possível observar as respostas do aprendizado do aluno. As estratégias de usar o tempo estendido são individuais e

flexíveis, visando possibilitar ao aluno conseguir cumprir as competências prevista no currículo oficial.

Outra resposta recorrente foi a “flexibilidade de local (fazer as atividades fora da sala de aula em outro lugar da escola)”, assinalado pela professora de AEE nº 2 e pelos dois professores de Língua Portuguesa.

Estudar é uma atividade que não precisa ser exercida somente dentro da sala de aula. Sair do ambiente escolar provoca diferentes estímulos. Com certeza todos os alunos se sentem estimulados, principalmente alunos surdos, que são visuais. Praticar atividades de campo encoraja os alunos fazer perguntas e buscar respostas para suas indagações. Além de quebrar a rotina, torna o ato de estudar prazeroso, alegre. O ato de estudar fora de sala exige planejamento da equipe pedagógica, de acordo com o objetivo das aulas das séries. O processo da atuação do professor determina expectativas que acessam aberturas sobre o comportamento, interesses e desenvolvimento linguístico (CRUZ, 2016). Acreditamos que essas metodologias criam experiências que geram maiores possibilidades de aprendizagem para os alunos surdos, haja vista que aulas fora da escola contribuem para os alunos surdos investigarem e aprenderem os conteúdos, bem como traz oportunidades de desenvolverem habilidades de observação e comparação.

Outra resposta que foi assinalada por mais de um respondente foi a “Refacção de atividade”, indicada pela professora de AEE nº 2, e pelo professor de Língua Portuguesa nº 2. O contato do aluno com seu próprio texto e o ato reescrevê-lo estabelece uma relação de confiabilidade no estudante, o que possibilita a esse estudante modificá-lo por diversas vezes. Esse movimento contribui para que as atividades se tornem mais claras e mais objetivas à leitura. No contexto do ensino para alunos surdos, o professor precisa compreender com clareza a estrutura da Libras e da Língua Portuguesa e quais as diferenças gramaticais dessas línguas. No processo de ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos, Cardoso-Junior (2018) contextualiza que a Libras emerge como atividade discursiva organizadora para a escrita em Língua Portuguesa. Nesse sentido, defendemos a importância de o aluno ler e sinalizar o texto escrito por ele, em Libras. Esse ato de ler e sinalizar dará condições desse aluno apropriar-se do sentido de sua escrita.

No caso do aluno surdo, a refacção das atividades pode provocar confiabilidade e ampliar a compreensão sobre o tema proposto. A atuação do professor no processo de refacção é fundamental, para juntos irem refazendo o texto de forma a colocar os conectivos, a pontuação que falta, mas de forma a não mudar o sentido do texto original. O professor de AEE pode fazer um ensino interdisciplinar, utilizando as atividades das outras disciplinas e reescrevendo o texto

de forma a olhar os significados que o aluno não entendeu e reescrever junto com ele as atividades de forma assertiva.

A reconstrução de um texto em conjunto permite o professor usar de seus conhecimentos da língua, explorando as ideias e a criatividade do estudante. As atividades de reescrever o texto para alunos surdos não se trata de uma atividade de correção, pois a linguagem escrita revela as singularidades, suas próprias representações. O aluno passa pelo processo de aquisição da escrita, mas pode refletir com sua própria língua para criar o seu texto escrito.

Outra resposta recorrente foi a “correções de produção escrita considerando a interlíngua do surdo”, assinalado pela PAEE2 e respondida pelos dois professores de Língua Portuguesa.

Ensinar uma língua escrita para os alunos surdos que desconhecem a oralidade tem sido um desafio para professores. Segundo Quadros (2006), os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, principalmente daquelas associadas ao letramento na primeira língua. Para a autora, os surdos não são letrados na língua de sinais e quando chegam à escola se deparam com o ensino da Língua Portuguesa escrita. Tal como já vimos anteriormente, a maioria dos alunos surdos, por serem filhos de pais ouvintes, chegam à escola sem conhecerem a Libras. Nesse sentido, a aquisição da primeira e da segunda língua acontecem simultaneamente. Ainda assim, para esses alunos em específico, a escrita passa a ter uma significação se for mediada pela Língua de Sinais. Quando a interlíngua se manifesta para o aluno, ao aprender uma segunda língua, isso implica em o estudante expressar um sistema linguístico que não representa a primeira língua, mas também não é segunda língua. Assim, o professor deve considerar que são manifestações do aprendizado da língua alvo.

Por esse motivo, justifica-se que o professor, para atender o aluno surdo, tenha formação que o oriente em relação as singularidades linguísticas dos surdos. O Decreto 5.626/2005 institui a obrigatoriedade do ensino da Libras nos cursos de licenciatura e magistério, mais especificamente a formação em Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua. Nesse contexto, o professor, ao corrigir um texto do aluno surdo, deve ter ciência que vai encontrar, formação de frases com estruturas gramaticais similares à Libras, escassez ou uso inadequado de artigos, preposições, conjunções. Na escrita desse aluno pode haver ausência de flexão dos nomes em gênero, número e grau. Ao encontrar esses elementos no texto de seu aluno, o professor não deve puni-lo, tirando notas, mas é necessário ter atitudes assertivas. Não se pode ignorar, deixar passar, porém deve tomar medidas e estratégias metodológicas, todas mediadas pela Língua de Sinais de forma a contribuir com o desenvolvimento da escrita do aluno surdo.

Outra opção que foi assinalada pela professora de AEE nº1 e pelos dois professores de Língua Portuguesa: “correções considerando o jeito próprio do surdo de se expressar por escrito”.

O professor bilíngue desempenha um papel que desafia não apenas o seu conhecimento, mas o de mergulhar na cultura de um grupo minoritário. Cruz (2016) defende que esse profissional, ao ficar entre as duas culturas (de ouvintes e surdos), deve ensinar os alunos sem interferir em suas bases e respeitar sua maneira de aprender. Entendemos que essa expectativa não se trata de trazer o aluno surdo para o grupo majoritário, mas atendê-lo em suas particularidades e respeitar sua própria construção como indivíduo. Ao corrigir os textos escritos por seus alunos surdos, o maior objeto de atenção do professor deve ser perceber quais eram os sentimentos do aluno ao escrever o texto, para em segundo lugar olhar a estrutura das frases desenvolvidas por esses discentes.

De acordo com nossas pesquisas, o surdo, por se usuário de uma língua gesto-visual, têm pouco contato com várias palavras do léxico da Língua Portuguesa tais como os conectivos e preposições, isso ocorre devido às diferenças presentes nas duas línguas. A Libras, por ser uma modalidade espacial visual, utiliza sinais, movimentos do corpo, expressões faciais e recursos linguísticos diferentes da Língua Portuguesa, que emprega os recursos orais auditivos para expressar sentença ou palavras e transmitir o sentido de ideias e sentimentos. Em função disso, cabe ao professor considerar a singularidade linguística do aluno surdo e considerar a interlíngua, que é a interferência da língua de sinais na Língua Portuguesa, nas atividades e avaliações dos alunos surdos. É importante o professor lembrar que está diante de um texto de um aprendiz de segunda língua. Nessa perspectiva, os estudantes sentirão acolhidos o que impedirá a evasão escolar desses alunos.

Outra opção presente na questão 14 e que foi assinalada apenas pela PAEE2 foi “respostas e atividades avaliativas sinalizadas e/ou filmadas”.

Atividades avaliativas sinalizadas e ou/filmadas pelos alunos surdos com certeza possibilitarão maiores argumentações e acertos nas respostas, principalmente se levarmos em consideração que a língua de sinais organiza o raciocínio cognitivo dos surdos. Para tanto, Fernandes (2013) relata a facilidade de expressarmos nossos sentimentos em nossa língua natural, podemos usar de muitas palavras, enquanto em uma língua estrangeira nossas expressões saem de forma moderada e reduzida, com uma ou duas emissões.

Nesse sentido, quando o professor lança mão de critérios diferenciados de avaliação, ele procura reconhecer o esforço de seu aluno em aprender uma segunda língua. De tal modo, o uso das tecnologias digitais tem um grande alcance nas comunidades surdas, suas

potencialidades devem ser exploradas para as interações sociais que, por intermédio das ferramentas de comunicação via telefones, permitem o uso de filmagem, estimulando a produção de conhecimentos e ampliando o acesso a ações mais desafiadoras.

Colocar em prática avaliações diferenciadas não significa relevar os impasses e dificuldades dos alunos surdos, pelo contrário, significa valorizar a língua de sinais e trabalhar ao mesmo tempo a autoestima do aluno, por sinalizar as atividades avaliativas e produzir vídeos com sua imagem.

Outra resposta assinalada tanto pelas duas professoras de AEE quanto pelos dois professores de Língua portuguesa foi em relação a “intérpretes de Libras na sala regular”.

A legislação prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos surdos na escola regular, as ofertas e garantias de um ensino humanizado, contribuindo para a acessibilidade a esses alunos nas salas de aulas regular. A Lei nº 12.319/2010 regulamenta o exercício da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais-Libras. As competências atribuídas a esse profissional, de tradutor e intérprete, é a de realizar a interpretação das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, de maneira simultânea ou consecutiva. É importante e valiosa a presença desse profissional, pois os professores ouvintes ministram suas aulas mediadas por meio língua oral, e o intérprete é o responsável por repassar informações traduzidas simultaneamente para os alunos e pela interação entre professores e colegas ouvintes no ambiente escolar.

No entanto, para Fernandes (2003), a presença de um intérprete em sala de aula regular não é medida satisfatória a um aprendizado eficiente ofertado aos alunos surdos. Para a pesquisadora, de acordo com uma visão bilíngue, a presença de duas línguas em sala de aula não é suficiente, de maneira que os professores ouvintes ainda continuam preparando suas metodologias de ensino de acordo com a ideologia ouvintista. Nesse sentido, o intérprete, sendo um conhecedor da cultura dos surdos, pode contribuir com propostas de conteúdos e práticas com o professor e pode mediar as dúvidas e dificuldades dos alunos surdos. A intérprete de nº 1 afirma: “Eu interpreto com autorização do professor faço a adaptação das avaliações.” Com essa resposta, podemos perceber a interação intérprete/professor, que resulta em atividades colaborativas por parte do intérprete.

A modalidade bilíngue exige mais que a presença de duas línguas em sala de aula. Desse modo, a presença do intérprete em sala de aula existe para a transferência de conteúdos e sanar dúvidas entre alunos e professor e vice-versa. Com a garantia das políticas públicas atuais, cremos que há um discurso favorável ao bilinguismo, porém as práticas são contraditórias, na

mediada em que a maioria dos alunos surdos terminam o Ensino Fundamental não tendo fluência em Libras e não sendo alfabetizados na Língua Portuguesa.

Compreendemos que o processo dialógico deve ser entendido como base integrante da própria linguagem, donde a representação social para os alunos surdos é imprescindível, ou seja, embora a presença do intérprete seja importante, não substitui a condução das aulas ministradas e as metodologias aplicadas pelos professores ouvintes também não substitui ausência de professores surdos no ambiente escolar.

A resposta “Intérprete de Libras na aplicação das atividades avaliativas/provas” foi assinalada pelas duas professoras do AEE e pelos dois professores de Língua Portuguesa.

Onde estiver o aluno surdo em atividades escolares lá deve estar o intérprete, para viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. O Decreto 5.626/2005 prevê garantias de atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, na educação infantil, e na sala de aula regular, assim como nas salas de recursos. Em sala de aula regular, além de interpretar os conteúdos oferecidos pelos professores, esse profissional interpreta as provas /avaliações. Geralmente as provas para os alunos surdos são escritas da mesma forma que a dos ouvintes, assim o intérprete lê a prova e sinaliza para o aluno. Há casos que o aluno não sabe escrever as respostas, mas sabe se comunicar em Libras com o intérprete. Desse modo, a prova pode ser sinalizada, na presença do professor de AEE ou do professor regente da sala de aula. Assim, o intérprete lê, sinaliza para o aluno, então o intérprete recebe a resposta sinalizada do aluno e interpreta em português para o professor. Quadros (2004) chama atenção para os seguintes preceitos éticos que fazem parte da profissão de intérprete: confiabilidade, sigilo profissional e imparcialidade. Nesse caso, ser neutro significa não interferir nas questões interpretadas por ele.

A resposta “Intérprete de Libras na orientação para a consecução das atividades de sala e avaliativas” foi assinalada pelas duas professoras do AEE e pela professora de Língua Portuguesa de nº 1.

Por ser o intérprete o profissional da escola que está mais próximo do aluno surdo, cabe aos professores das salas de aulas regulares e aos professores de AEE, de forma colaborativa, fazer parcerias com o intérprete com o intuito de promover o aumento do desempenho de seus alunos. Lacerda (2004) argumenta, de forma bastante convincente, sobre importância dos professores e especialistas e intérpretes constituírem uma equipe que trabalhe em conjunto em ações efetivas, criando atividades para sala de aula e as avaliativas, de forma a atender todas as especificidades, favorecendo a participação e permanência dos alunos surdos nas escolas. Essa atividade dos intérpretes contribui com a confecção das metodologias na escola, tendo como

pressuposto a ideia de acolhimento e favorecendo a compreensão desses estudantes de que eles são bem-vindos no ambiente escolar, o que contribui em atingir resultados satisfatórios no desempenho acadêmicos dos alunos surdos.

Apenas a professora de AEE nº 2 assinalou a opção “tradução e/ou adaptação de textos e material didático”.

A tradução e adaptação de materiais didáticos para uso dos alunos surdos nas escolas, pode ser realizada tanto pelo professor de AEE quanto pelo intérprete, a partir do princípio de que ambos conheçam a cultura e considerem a identidade surda. Esse trabalho visa assegurar a compreensão linguística e a mediação cultural acessibilizando a participação social em Libras e em Português. Para Karnopp (2008), em geral, em um contexto escolar, há um total desconhecimento dos processos e dos produtos que os grupos de surdos geram em torno da criação e adaptação de teatro, brinquedos, poesia visual, à Literatura em Libras, entre outros, por conta da escassez em materiais que tematizam a diversidade cultural, o que significa a ausência de representação sobre o surdo. Diante disso, é fundamental que os profissionais que atendam os surdos na educação se envolvam com os processos criativos de adaptação/traduições de materiais, ampliando a compreensão dos costumes e da língua de sinais, para que possam serem oferecidos a toda a instituição escolar e para a sociedade em geral.

Em relação à última pergunta do questionário: “Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera relevante e que não te foi perguntada? Poderia dar sua opinião a respeito do processo de acolhida do aluno surdo na sua escola? O que você pensa a respeito? Teria críticas ou sugestões de melhoria?” a PAEE2 respondeu:

*O processo de acolhimento é realizado na escola. (PAEE2).*

Segundo a PAEE2, os alunos surdos são acolhidos na escola. Nesse sentido, consideraremos a proposta de integração epistemológica dos conteúdos, de metodologias e práticas educativas que concorrem com o Atendimento Educacional Especializado. Nesse viés, os documentos norteadores e as políticas públicas abordam e articulam o AEE e o ensino comum no atendimento aos estudantes surdos. O PPP da escola pesquisada cita o Decreto 7.611/2011 e segue as Normativas e orientações da SEE/MG, que oferece garantias de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

Todavia, é importante ressaltar que há vários os elementos citados em favor da educação de surdos, porém ainda nos deparamos com alunos surdos que estão terminando o ensino fundamental ou cursa o primeiro ano do ensino médio e não foram alfabetizados em Língua

Portuguesa. Dessa forma, podemos nos perguntar o quanto é realizado nesse processo educacional em que essas particularidades dos alunos surdos não são reconhecidas. Quais são as possibilidades para um processo educacional que colabore com a escolarização e potencialize a aprendizagem, tanto das pessoas surdas ou ouvintes? Isso porque, a ideia da escola inclusiva aviva o acolhimento e constitui a formação de um ambiente educacional para que todos os estudantes, sem exceção, possam aprender, usufruir e participar.

## 6.1 Entrevista com o Aluno Surdo

As línguas de sinais funcionam como meio possível de interação social, dado que as pessoas são surdas e não ouvem. Por meio dela as pessoas surdas compartilham experiências, e a utilizam como repositório de conhecimento cultural. (GESSER, 2012, p. 110).

Nesta subseção analisaremos a entrevista semiestruturada do aluno surdo de nº 1 (AS1).

O aluno surdo é do sexo masculino, tem 18 anos, é comunicativo e alegre. Pude observá-lo andando nos corredores da escola, ele vai acenando, cumprimentando a todos por quem passa. Tive acesso a um vídeo do aluno em uma apresentação na escola, dançando uma música, sinalizando a letra da música e, ao mesmo tempo, convidando todos a dançarem com ele. No vídeo ele dança no ritmo da música. Perguntei para a professora de AEE se o AS estava ouvindo a música, ela disse que ele não ouve, mas sente a vibração da música. Ela me informou também que esse aluno estuda música no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia.

A respeito do potencial artístico dos surdos, pautados em uma experiência visual e no uso de uma língua gesto-visual, a autora Karnopp (2008) diz que, no leque de possibilidades artísticas e expressões para a comunidade surda, dada a característica visual da língua, os registros de imagens são indispensáveis. Nesse sentido, a dança permite ao aluno surdo expressar-se por meio de sua língua, a Libras, com movimentos corporais e expressões faciais, por isso uma apresentação de dança do aluno fica tão rica e bela.

As festas com apresentações de dança e teatro fazem parte do contexto escolar em diferentes momentos. São atividades que nos fazem pensar nas ações do professor e nas práticas de ensino da escola. O docente deve praticar diferentes condições para a aprendizagem, em uma expectativa emancipadora, como forma de eximir-se do papel de ser o único construtor do caminho e do aprendizado do aluno. Para Cruz (2016), é preciso ter em mente que, na instituição escolar, o ensinar e o aprender é resultado de um trabalho coletivo. Daí a importância de celebrar o conhecimento tanto dos que ensinam quanto dos que aprendem.

Desse modo, podemos ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno surdo, percebendo a surdez como individualidade linguística, o que nos permitirá descobrir novas habilidades nos alunos que ultrapassam todas as expectativas limitantes. Perceber a individualidade do aluno, pensando a surdez como diferença, significa ultrapassar as fronteiras para criar experiências novas em sala de aula e no ambiente escolar.

Ao perguntar o aluno surdo qual foi a primeira língua que ele aprendeu, a resposta foi a Libras. Por ser filho de pais ouvintes, seu primeiro contato com a Libras foi na AFADA<sup>6</sup>, onde aprendeu sua língua natural. Porém, antes de ir para a AFADA, teve acompanhamento com a fonoaudióloga. O Profissional fonoaudiólogo é habilitado para o desempenho de prevenção e promoção de diagnósticos e reabilitação das disfunções de comunicação humana. Em sua atuação profissional, destaca-se o diagnóstico auditivo. Com a contribuição das altas tecnologias, o diagnóstico da surdez tem resultados mais rápidos e eficientes.

A Língua Brasileira de Sinais institui-se como traço identitário, correlacionado a cultura. Assim, compreendemos que o surdo, ao conhecer, praticar e relacionar-se com a Libras essa passa a ser a base para adquirir a Língua Portuguesa-L2.

Diferente dos outros alunos surdos matriculados na escola, o AS1 teve contato com a Libras na infância, ao frequentar a escola AFADA. Isso permitiu ele ser fluente em Libras, mesmo tendo pais ouvintes e irmãos ouvintes. Quanto à língua Portuguesa, esse aluno lê, mas não sabe dar significado à leitura. A professora de AEE explicou que ele compreende o significado de palavras isoladas, mas não compreende o significado de uma frase completa. Dessa forma, sua escrita é muito limitada. Uma das atividades que ele realiza na sala de AEE é a cópia de textos, além dos jogos.

Nesse sentido, Fernandes (2003) fala do desempenho de letramento dos alunos surdos, muitos são incapazes de entender um folheto de instrução sobre o funcionamento de um eletrodoméstico de sua casa. Esse domínio de leitura e escrita se efetiva por meio da exposição do letramento a esses alunos. Dessa maneira, podemos dizer que o letramento que almejamos para alunos surdos se estende a práticas de apropriação de leitura e escrita significativas, com a finalidade de responder a demandas sociais.

Em um contexto de Atendimento Educacional Especializado, a pesquisadora Abreu (2021), relata que a educação bilíngue para surdos, ao longo dos anos, tem apresentado uma melhor proposta educacional, uma vez que essa modalidade de ensino tem a Libras em seu âmago, com a proposta de um ensino ancorado na concepção da surdez como diferença

---

<sup>6</sup> AFADA-Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo. Público-alvo: crianças com deficiência auditiva e /ou com distúrbio na área da linguagem. Serviço oferecido: reabilitação e habilitação oral e auditiva.

linguística, concebendo uma visão socioantropológica do surdo. Passaremos agora a análise em que o aluno surdo 1 fala da sua experiência no AEE.

*Sim, aprendi muito com o acompanhamento no AEE, os professores sempre ajudando. Tem alguns tipos de exercícios que me trouxe o progresso, e consegui experimentar e ver várias formas de aprendizado. Tem AEE de manhã e tem o computador, posso usar para pesquisar palavras. Me esforço também na oralidade e tenho um foco para conseguir estudar. (AS).*

Percebemos que o aluno surdo que sabe Libras é mais interativo, aproveita melhor os conteúdos e sua aprendizagem é maior. Ele relata que experimenta várias formas de aprendizado e informa que o AEE funciona de manhã. Em seu relato ele fala do uso de computador para pesquisar palavras. Ele se esforça na oralidade, embora percebamos que a Língua de Sinais é o seu maior veículo de comunicação e interação. Segundo a professora, esse aluno faz cópias na sala de AEE, onde eles têm jogos para oferecer para os alunos.

Precisamos entender que a educação é um processo de desenvolvimento pleno do ser humano. Nesse percurso, é preciso reinventar as formas de entender a escola, suas práticas pedagógicas. A atuação de toda a equipe de profissionais é de suma importância para promover as diferenças na escola. Somado a todas essas concepções, temos a família como parte integrante do desenvolvimento do aluno surdo. De acordo com Abreu (2021), a aprendizagem da criança surda pode ser ampliada com os estímulos em seu ambiente familiar. São motivações que permitem aumentar as possibilidades de conhecimentos de mundo, propiciando o desenvolvimento das ações mentais e as funções superiores, o que causa estímulos para interpretar o ambiente que o cerca.

Pressupõe-se que o espaço escolar se institui como lugar-base para oferecer a aquisição da Língua Portuguesa para o surdo, na modalidade da escrita e de leitura. Nesse sentido, com a participação da família, o foco deve ser a transformação da escola e suas práticas pedagógicas. Segundo o Decreto 5.626/2005, o aluno surdo tem direito ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. (DAMAZIO; FERREIRA, 2010). É sabido que a pessoa com surdez tem competências discursivas/linguísticas, como processos de interação verbal, nas práticas sociais e discursivas. Desse modo, a leitura deve ser oferecida como produção de sentidos, a escrita como processo de produção linguística e discursiva de vários gêneros textuais e discursivos.

Nessa concepção, a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, implica a compreensão vista como interativa de produção de sentidos. (PEREIRA, 2014). Uma vez que o surdo não tem acesso ao som das palavras, esse é o fator principal para ele enfrenta tantos desafios para aprender a Língua Portuguesa. Desse modo,

todo o ensino deve ser mediado pela Libras. Por meio de nossas observações e conversas com os professores, verificamos que o aluno entrevistado tem proficiência em Libras e consegue fazer leitura labial.

A segunda aluna surda, é do sexo feminino, tem 14 anos, cursa a oitava série do Ensino Fundamental 2 e não é fluente em Libras também não é alfabetizada em Língua Portuguesa, por isso, não foi possível gravar a entrevista semiestruturada.

Para Streichen *et al.* (2017), as garantias das políticas públicas, tais como a Lei nº 10.436, reconhecem como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais. A inclusão dos surdos acontece na mesma sala de aula dos ouvintes, com as mesmas estratégias metodológicas, por isso não tem tido o resultado proposto, pois, segundo autora, tem-se efetivado um número crescente de alunos surdos que não sabem ler e nem escrever. Desse modo, entendemos que a presença dos ouvintes não é o problema para o aprendizado dos alunos surdos. Nesse caso, o problema está é nas metodologias usadas. Isso somado aos conflitos gerados nos professores que atuam com os alunos surdos, pois a maioria dos educadores alegam não ter formação propícia ou não se sentem preparados (fluência em Libras) para trabalhar com os alunos surdos. Esses desafios acontecem mesmo com a presença do intérprete, pois a função desse profissional não pode ultrapassar os aspectos pedagógicos.

Para garantir a apropriação cultural dos surdos, é necessário que o professor tenha habilidades com a Língua de sinais e conhecimentos da cultura surda, o que lhe dará condições de preparar aulas com estratégias metodológicas para os estudantes surdos.

Na seção seguinte, traçaremos as considerações finais de nossa pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentaremos, nesta seção, as considerações finais de nossa dissertação: Aspectos Metodológico e Funcionais do Atendimento Educacional Especializado para Surdos em uma Escola Inclusiva. Não temos a pretensão de esgotar as possibilidades de pesquisa referente ao tema proposto neste estudo, pois sabemos da complexidade que envolve esse assunto da oferta de AEE para surdos. Para tecer nossas considerações finais, retomamos a pergunta adotada no início da pesquisa em que procuramos compreender qual é a estrutura e o funcionamento da oferta do AEE para surdos de uma escola pública local?

Nesse sentido, para responder a essa pergunta, traçamos como objetivo geral o de investigar como ocorre a oferta do AEE para surdos em uma escola pública de Uberlândia-MG, e como objetivos específicos: 1) descrever a estrutura física e funcionamento do AEE para surdos nesta escola: ferramentas pedagógicas nas SRM, tecnologias assistivas, recursos didático-pedagógicos e metodologias que consideram as especificidades linguísticas dos alunos surdos; 2) analisar os documentos legais internos e externos da Escola no que se refere à forma sobre como as políticas públicas de inclusão do surdo se estabelecem na escola pesquisada; 3) descrever o funcionamento da oferta de AEE para surdos a partir da aplicação de questionário aos profissionais da educação que atuam na SRM.

Com o propósito de responder ao questionamento e contemplar os objetivos elencados, foi planejada uma pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa de base descritiva e em um estudo de caso, que considerou a estrutura e o funcionamento do AEE para surdos em uma escola pública local de Uberlândia. Para isso, foram analisadas as respostas de questionários de dois professores de AEE, dois professores de Língua Portuguesa, dois intérpretes de Libras e um aluno surdo.

As primeiras ações realizadas foram fazer visitas à escola de forma a coletar a assinatura do responsável da escola pesquisada, identificar os profissionais que atendem os alunos surdos no AEE e nas salas de aulas regulares e, a partir das bibliografias já pesquisadas, assim como das políticas públicas a respeito da escola inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado, descrever a estrutura física e o funcionamento do AEE para surdos. Cabe lembrar que essa pesquisa se realizou no ano de 2021 a 2022. Nessa época, a escola contava com três alunos surdos matriculados no AEE.

Em um contexto da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, constatamos ser a Educação Inclusiva uma referência educacional na concepção dos

Direitos Humanos, que conjuga a igualdade e a diferença como valores indissociáveis. Desse modo, lembramos que o AEE é uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, e que também é suplementar e complementar, de forma que seu atendimento deve acontecer prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, foi observado que as políticas públicas de inclusão do surdo se estabelecem na escola pesquisada, atendendo ao que determina, por exemplo, o Decreto 7.611/2011. Nos aspectos da estrutura física, observamos que o Atendimento Educacional Especializado acontece na sala de Recursos Multifuncionais-SRM, nos turnos matutino e vespertino, e compõe-se em espaço físico com três ambientes, ocupados por mobiliários que abrigam os equipamentos e materiais didático-pedagógicos utilizados pelas professoras e alunos público-alvo do AEE. Podemos definir essa sala como uma SRM tipo dois, pois ela contém materiais didáticos pedagógicos para os alunos cegos e com deficiência visual. Em relação aos documentos internos, observamos a presença de uma pasta na sala de Recursos Multifuncionais que contém formulários, fichas e relatórios e um quadro de horários. Relatamos também que o PPP da escola (EEBB, 2020) prevê a SRM em seu ambiente escolar, com todos os recursos citados, em conformidade com as regulamentações das políticas públicas brasileiras.

Em nossas observações da estrutura física, constatamos que não foi realizada a adequação arquitetônica do prédio para acessibilidade, conforme as exigências do Decreto 7.611/2011, pois a escola é um edifício de três andares e não tem elevadores ou rampa de acesso para alunos que não podem subir as escadas. Em nossas indagações a esse respeito, obtivemos a resposta de que os gestores da escola fazem a solicitação à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) para a construção de um elevador, a qual autoriza a construção. Porém, quando os gestores da escola fazem a licitação orçamentária e enviam para a SEE/MG há uma demora tão grande por parte do Estado em analisar o processo e liberar a verba que quando isso acontece o valor do orçamento já está defasado, impossibilitando a construção do elevador para a adequação arquitetônica da escola.

Para o funcionamento do AEE, assim como a Sala de Recursos Multifuncionais, os dados também mostraram que as políticas públicas se estabelecem, pois os recursos humanos contam duas professoras de AEE, fazendo parte também um professor surdo instrutor e professor de Libras. Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica estabelecem que, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e

formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada. Na escola pesquisada, uma professora tem formação em Biologia com especialização em Educação Especial e Psicopedagogia e a segunda professora tem formação em Pedagogia, especializada em psicopedagogia.

Os dados coletados mostraram que as políticas públicas, tais como o Decreto 7.611/2011, definem as várias funções dos professores de AEE, por exemplo: Identificar, elaborar, produzir e organizar os serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade. São atividades estratégica que consideram a especificidade dos alunos público-alvo do AEE. Desse modo, verificamos que as ações previstas no AEE para identificar são realizadas pelas professoras, ao preencher as fichas de instrumental do AEE, cujos formulários são: Ficha queixa, entrevista inicial com a família-anamnese, diagnóstico pedagógico do AEE, entrevista com aluno, laudo/relatório médico ou relatório circunstanciado, ficha de identificação, termo de desligamento, quadro de horário, PDI, Plano de aula do AEE e relatório pedagógico de desenvolvimento do aluno. Todas essas atividades permitem ao professor identificar quais os principais desafios e os métodos que serão usados para os alunos transporem suas dificuldades.

De acordo com a regulamentação da SEE/MG (2020), o professor de AEE deve elaborar registros diários dos atendimentos e relatórios do estudante, organizar e/ou elaborar os documentos que constam da pasta de atendimento do estudante. Essas perspectivas pedagógicas possibilitam elaborar um planejamento pedagógico especializado e individualizado, que analisa e aponta as condições do estudante para acessar o currículo da série em que se encontra, daí produzir os materiais pedagógicos. É a partir desse instrumental que esse planejamento vai sendo construído, pois ele contém informações sobre a vida escolar e familiar do aluno, para desenvolver suas habilidades e potencialidades no Atendimento Educacional Especializado.

Sobre o funcionamento da Educação Especial, observamos de forma positiva que acessibilidade curricular é uma realidade, com adaptação do tempo estendido na escola pesquisada. A opção de tempo alternativo, para o aluno surdo, é muito importante, visto que a maioria dos alunos chegam escola sem aquisição da Libras, e isso acarreta obstáculos em se comunicar com o intérprete e toda a comunidade escolar. Permitir que o aluno surdo tenha um tempo alternativo ameniza os desafios enfrentados por ele, o que evita um problema mais grave: a evasão escolar.

Em relação aos documentos internos da escola, o PPP (EEBB, 2020) cumpre as exigências da legislação, orienta que o Atendimento Educacional Especializado tem como objetivos flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, de modo adequado aos impedimentos de aprendizagem, respeitando as individualidades dos alunos. Indo

ao encontro das políticas públicas, Heredero (2010) defende as adaptações curriculares por intencionar alcançar a máxima compreensão, por meio de um currículo adaptado que se propõe a uma metodologia apropriada, com modificações em seus conjuntos de novas organizações temporais, o que se configura como uma forma de suprir as necessidades individuais de aprendizagem.

Nesse sentido, na avaliação dos dados, constatamos que os alunos surdos passam por dois tipos de avaliações: as avaliações destinadas aos alunos ouvintes, na sala de aula regular, contando com ajuda do intérprete, além da avaliação pedagógica formativa, processual e contínua, alinhada ao PDI, o que permite aos professores registrar as competências e habilidades do estudante e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

As adaptações curriculares para alunos surdos também fazem parte do funcionamento do ensino para os alunos surdos. São ações que intencionam alcançar a máxima compreensão, por meio de um currículo adaptado o que se propõe a uma metodologia apropriada com modificações em seus conjuntos de novas organizações temporais, uma forma de suprir as necessidades individuais de aprendizagem. (HEREDERO, 2010).

A flexibilização de material pedagógico, igualmente importante para alunos surdos, é tão importante e necessária na escola inclusiva que está assegurada na legislação (BRASIL, 2011). Na perspectiva de uma educação inclusiva, o professor não precisa aplicar um ensino modificado para alguns estudantes, mas esse profissional pode preparar atividades diferentes para seus alunos, com ou sem deficiência. Essa proposta se baseia na oferta de várias atividades na sala de aula, para que os alunos, de acordo com seu interesse, possam escolhê-las espontaneamente. Uma vez que os alunos surdos participam de uma sala de aula regular, em que a maioria dos estudantes são ouvintes, as metodologias e materiais didáticos são elaborados na modalidade da língua oral. Por isso, cabe ao professor de AEE, juntamente com o professor de sala da aula regular, de forma colaborativa, executar as tarefas de adaptações de materiais em Libras

Nesse caso, os dados mostraram que as professoras de AEE falam da adaptação de material para alunos surdos, porém não trazem exemplos de quais e como os materiais são utilizados. No entanto, uma professora de Língua Portuguesa descreve, “material elaborado por mim ou retirado da internet, jogos online e apostila de alfabetização”. A intérprete, ao ser questionada sobre adaptação de material, responde que alguns professores organizam atividades adaptadas. Essas atividades elaboradas pelo professor são uma forma de compreender a

educação do surdo de forma distinta. Compreendemos que esse material é elaborado de maneira exclusiva para os alunos surdos.

Nesse caminho de acessibilidade para o aluno surdo, no processo de metodologias e recursos didático-pedagógicos, os dois professores de Língua Portuguesa que atuam na sala de aula regular responderam, em seus questionários, que fazem as correções de produção escrita considerando a interlíngua do surdo, pois a interlíngua se manifesta quando o aluno surdo está aprendendo a Língua Portuguesa-L2. Isso significa que o estudante, nesse momento, expressa um sistema linguístico que não representa a primeira, mas também não é uma segunda língua, de forma que o professor deve considerar que são manifestações do aprendizado da língua alvo. (QUADROS; SCHIMIET, 2006). Por isso, justifica-se que o professor, para atender o aluno surdo, tenha formação para ensinar Língua Portuguesa como segunda língua e que tenha conhecimentos em relação as singularidades linguísticas dos surdos.

Conforme percebemos, os profissionais que atendem os alunos surdos nas SRM são três: as professoras de AEE, que atendem em turnos distintos, e o professor instrutor de Libras, mas cabe aos professores de AEE se articular, junto aos professores das salas de aula regular, com o objetivo de disponibilizar serviços pedagógicos e de acessibilidade, desenvolvendo estratégias que promovam a participação dos alunos surdos nas atividades escolares. Com essas medidas colaborativas, forma-se uma equipe de profissionais para atender os alunos surdos também nas salas de aula regular, que se compõe de Professores de Língua Portuguesa regente de sala de aula e os intérpretes de Libras, que atuam interpretando os conteúdos em sala de aula regular. Porém, a exigência é que todos tenham conhecimento das especificidades linguísticas dos alunos surdos.

A respeito do intérprete de Libras, observamos que esse profissional atua na escola nas salas de aula regular, interpretando Libras, de forma simultânea, os conteúdos ministrados pelo professor regente de sala de aula em Língua Portuguesa. Dessa forma, dentro da escola, em todos os eventos o intérprete acompanha o aluno surdo para viabilizar o acesso aos conteúdos, promovendo a comunicação do aluno com professores e toda a comunidade escolar. Assertivamente, o intérprete de Libras não atua na sala de AEE, pois as professoras de AEE se comunicam com seus alunos pela Libras.

Nesse caminho de análise, o aluno surdo, alvo de nossa pesquisa, a quem chamamos de aluno surdo, é proficiente em Libras, a aquisição da primeira língua foi na infância. Em nossas observações, percebemos sua desenvoltura ao caminhar pelos corredores da escola e se sentindo à vontade. Em conversa com ele, ele me disse que gosta da escola, gosta da sala de AEE, que tem computador e ele pode pesquisar palavras, nas salas de aula comum, ele se

comunica com professores. Mesmo sendo proficiente em Libras, esse estudante não consegue dar significado às suas leituras, portanto, não é alfabetizado em Língua Portuguesa.

A professora de AEE relata que os familiares desses alunos não conhecem a Língua de Sinais e as crianças surdas chegam à escola utilizando de gestos para se comunicar, como, por exemplo, pedir comida, falar que precisa ir ao banheiro. A professora disse que as professoras de AEE têm se empenhado para conscientizar os pais desses alunos a aprenderem a Libras. Um efeito disso é que a mãe e as irmãs da aluna que não é proficiente em Libras estão aprendendo a sinalizar. Em concordância com essa reflexão, Quadros e Schimiet (2006) relatam que a escola é um espaço linguístico necessário para a criança surda, uma vez que a maioria dessas crianças são filhos de ouvintes e demoram muito a ter contato com a Libras. Diante dessa narrativa das autoras, acreditamos ser importante que a sociedade e a escola tomem consciência que muitas crianças chegam à escola sem a aquisição da Libras, pois é essa tomada de consciência que permitirá a escola realizar estratégias para contribuir o mais cedo possível com a aquisição da primeira língua dos surdos.

A escola, tornando-se um espaço linguístico para a estudante surda, com o reconhecimento da Libras-L1, o ensino de Língua Portuguesa-L2, será um processo de alfabetização da segunda língua. Nesse caminho de observação, vimos o efeito positivo da escola na vida desses estudantes, com a socialização, o contato com outras pessoas da sociedade, a participação nos eventos da escola em apresentação de música, ou mesmo se movimentando pela escola, como pude observar a aluna surda que não é proficiente em Libras, assistindo a um jogo dos colegas na quadra Poliesportiva da escola, sem a presença da intérprete. Nesse sentido, a escola para essa estudante é um ambiente diferente de sua casa, mas que pode transitar em segurança.

Diante do exposto, percebemos que os profissionais, enquanto recursos humanos da escola, recebem com carinho e atenção os alunos surdos. Por outro lado, ao caminhar pela escola inclusiva, que recebe os alunos surdos tão carinhosamente, nos provoca uma reflexão a respeito da grande reivindicação da comunidade surda e os movimentos dos surdos, que é a educação bilíngue. Isso porque, a escola, mesmo se empenhando para acolher esses estudantes, podemos observar que nas salas de aulas as cadeiras ainda são organizadas em fileiras, uma atrás da outra, porém o aluno surdo, para ficar em contato com toda a sala de aula, precisa de cadeiras organizadas em círculo. Essas são marcas da predominância da língua oral, pois o próprio Decreto 7.611/11 se refere à Língua de sinais como um recurso educacional.

Por outro lado, a Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes bilíngues, com a proposta da aquisição da Libras como L1 para crianças surdas, no tempo de

desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, concomitante à aquisição da Língua Portuguesa-L2. (BRASIL, 2014). O aprendizado de línguas para o surdo deve oferecer os contextos necessários à educação dos surdos, considerar que a comunidade surda possui cultura própria, de forma a aceitar a identidade linguística e cultural desses alunos na escola regular de ensino. Essa perspectiva de ensino oferece condições ao surdo de cursar educação básica em situação de igualdade com os alunos ouvintes.

Com os dados coletados, identificamos que a sala de AEE da escola é um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, conforme as exigências da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, 2011), tanto no aspecto da estrutura física quanto do funcionamento e a oferta equipe de profissionais que atuam no AEE. O Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos acontece duas vezes por semana durante duas horas. De forma positiva, foi observado que na sala de AEE não acontecem as práticas de reforço escolar. Desse modo, as ações praticadas na SRM acontecem para o ensino da Língua Portuguesa e o desenvolvimento cognitivo do aluno.

A respeito das metodologias usadas para o ensino de Língua Portuguesa-L2, mesmo a SRM oferecendo uma estrutura com tecnologias que são os computadores e internet, uma professora de AEE me relatou que elas não têm a opção de fazer uso frequente dessas ferramentas tecnológicas. Nesse caso, elas lançam mão do uso de jogos da memória e caça-palavras para ensinar a Língua Portuguesa também trabalhar as funções mentais dos alunos, (as fotos dessas ferramentas usadas por elas estão disponíveis em anexo).

O jogo da memória é um jogo com temas que podem ser variados (alimentos, família etc.) e funciona da seguinte forma: Primeiro o aluno escolhe um quadrinho de MDF com o desenho de um menino realizando o sinal em Libras do nome da fruta, com o nome da fruta escrito embaixo do quadrinho, e o aluno precisa encontrar outro quadrinho que tem o desenho da fruta. Os jogos de caça-palavras são várias letras colocadas aleatoriamente em um quadrado, e ao lado do quadrado com as letras aleatórias há as palavras para serem encontradas no quadrado de letras aleatórias. Esse é objetivo do jogo: circular as palavras destacadas entre as letras que se encontram no quadrado. Também há uma atividade de relacionar os desenhos com as palavras correspondentes. Essas atividades serão demonstradas em anexos.

A respeito do ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, o Decreto, 5.626/2005 prescreve que a modalidade escrita da Língua Portuguesa deve ser ministrada como segunda língua para alunos surdos e proporcionar um ensino com uma perspectiva dialógica, mediada

pela Libras, funcional e instrumental, no âmbito do conhecimento, como disciplinas curriculares, assim como nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Desse modo, Fernandes (2013) confirma que a possibilidade do aprendizado da escrita depende de como a escola organiza esse processo, uma vez que é necessário considerar a necessidade de assumir metodologias específicas de ensino para os alunos surdos, com professores especializados. Segundo a autora, essas atividades devem ser comparadas ao ensino de línguas estrangeiras.

Nesse caso, as habilidades da leitura e escrita, não se restringem à decifração de palavras e frases isoladas. Os alunos surdos precisam ter contato com textos autênticos, que estão relacionados com as práticas sociais vivenciadas no cotidiano pelos alunos, pois essas práticas dão significância a aprendizagem. O surdo, por não usar as faculdades auditivas, desenvolve a sensibilidade em observar, olhar e perceber por meios visuais, de forma que o lúdico passa a ter grande importância na formação desses alunos. Ao entrarem em contato com brincadeiras, desenhos, mapas mundiais, teatros etc. essas crianças e jovens desenvolvem suas potencialidades, alcançando um processo de aprendizagem superior ao meio tradicional de repassar conteúdos e teorias para esses discentes.

As tecnologias possuem vários recursos a serem utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e Língua de sinais. Nesse contexto, apresentamos aqui, como sugestão de uso, o *software* VLibras, que é um conjunto de ferramentas gratuitas e de código aberto que traduz conteúdos digitais, textos, áudios e vídeos em português para a Libras, e pode ser instalado em celulares e computadores. Além disso, o VLibras possui o WIKILIBRAS<sup>7</sup>, que funciona como um sistema de correção e inclusão de novos sinais.

Além disso, existe o Hand Talk, que é um aplicativo que transforma as imagens e textos em linguagens de sinais.

No campo da observação, para respondermos qual é a estrutura e o funcionamento da oferta de AEE para surdos de uma escola inclusiva, tivemos ação de investigar as políticas públicas de inclusão do surdo se estabelece na escola pesquisada. Observamos que o projeto Político Pedagógico (EEBB, 2020) prescreve, para o Atendimento Educacional Especializado-AEE, uma Sala de Recursos Multifuncionais-SRM e professores especializados.

Em relação à articulação dos professores de AEE com as salas de aula regular, pudemos observar que não houve um consenso por parte dos participantes das pesquisas. Nesse sentido,

---

<sup>7</sup>. Disponível em: <https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/vlibras-uma-tecnologia-livre-e-gratuita-para-inclusao-digital-de-pessoas-surdas> Acesso em: 04 mar. 2023.

trazemos as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, que legislam a articulação entre professores do AEE e os do ensino comum, para acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade nas salas de aulas regular. (BRASIL, 2008). Se por um lado, uma professora de AEE respondeu que de forma colaborativa o Atendimento Educacional Especializado está em contato com todos os profissionais da sala de aula regular, por outro lado, uma professora de Língua Portuguesa falou que não participa das reuniões, pois ela leciona em outra escola não tem como participar de reuniões no contraturno. Do mesmo modo, outro professor de Língua Portuguesa mostrou-se insatisfeito, pois quando vai preencher o formulário de PDI o Intérprete não participa, enquanto o outro intérprete diz não ser convidado para as reuniões.

Assim, não há um consenso na fala dos profissionais em relação às práticas articuladas de forma colaborativa. Podemos perceber que essa falta de conexão dos profissionais reflete na forma de cada profissional ter o seu jeito próprio de trabalhar e, como consequência, o aluno surdo não tem um desempenho esperado. Quando as políticas públicas preveem esse diálogo para a equipe de profissionais, o objetivo é que um profissional pudesse colaborar com o outro, de forma que as trocas de experiências poderiam impactar na aprendizagem do aluno surdo. No entanto, quanto à família dos estudantes, pudemos constatar que as professoras de AEE estão sempre em contato com as mães dos alunos por telefone, para orientar e ou obter informações a respeito dos estudantes.

Desse modo, por meio de nossa análise nos foi possível observar se o ambiente criado enquanto salas de AEE se constitui em um ambiente propício para o Atendimento Educacional Especializado para os surdos. Os dados mostraram que mesmo a SRM sendo um espaço adequado, com três ambientes equipados com mobiliários convenientes e equipamentos contando com as tecnologias, que são os computadores equipados com internet, os professores optaram por lançar mão de outras estratégias que eles acreditam serem eficientes para atender os alunos surdos que frequentam a sala de AEE.

Considerando um ambiente propício para os desenvolvimentos de aprendizagem para o aluno surdo, pode ser aplicado como opção de metodologias de ensino para esses estudantes os três momentos didático-pedagógicos, em consonância com Damázio (2007). A prática pedagógica do AEE é definida pelo professor da sala de aula comum, desse modo o professor de AEE tem acesso ao plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares com os alunos surdos. Os três momentos didático-pedagógicos em Libras são: Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado de Libras e Atendimento Educacional especializado de Língua Portuguesa-L2.

Tendo em vista, o ensino de Libras como língua de instrução, é importante que o surdo tenha um momento em seu processo formativo para obter as informações dos conteúdos recebidos em sala de aula regular em Língua de sinais, o que torna seu aprendizado significativo. Assim, articulado com o professor da sala de aula regular, esse aluno terá acesso a um conteúdo em Língua de sinais, ministrado pelo professor/instrutor surdo. São explicações das principais ideias, conceitos estudados na sala de aula comum, desse modo o professor pode explorar as habilidades visuais dos surdos, utilizando imagens e caso o conceito seja abstrato, o professor pode utilizar vídeos e filmes, de forma que as tecnologias são grandes aliadas para a realização desse ensino.

O AEE de Libras configura-se como medidas para aumentar e enriquecer o vocabulário do aluno surdo, pois o mesmo, na maioria das vezes, ao chegar à escola, seu vocabulário está aquém de um vocabulário acadêmico. Por isso, justifica-se esse momento de oferecer aulas de Libras, possibilitando o conhecimento e aquisição de termos científicos, proporcionando ao aluno surdo participar das aulas na sala de aula regular com informações que lhe ofereça autoconfiança. Esse atendimento deve ser realizado preferencialmente por um professor/instrutor surdo especializado em Libras.

Um exemplo de atividade para o ensino de Libras, e o trabalho com geometria, trabalhando-se algumas figuras geométricas (ângulo, triângulo, quadrado, retângulo, losango e trapézio). O professor de AEE, de forma colaborativa com o professor de matemática de sala de aula regular, deveria pesquisar essas figuras geométricas, com os conceitos e sinais para ensinar os alunos surdo na sala de AEE. Desse modo, quando o professor de matemática for ministrar sua aula de geometria, o aluno surdo conhecerá todos os sinais e conceitos das figuras geométricas. (Um exemplo de atividade postado em anexo)

Já no que se refere ao Ensino de Língua Portuguesa, ele deve ser ministrado por um professor de Língua Portuguesa com formação em Língua Portuguesa-L2. Esse professor, em colaboração com os professores da sala de aula regular, conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008) tem a incumbência de promover a articulação com os professores de ensino das salas de aulas regulares. Desse modo, os professores devem pesquisar os termos específicos do conteúdo curricular, utilizando das tecnologias e pesquisas bibliográficas, e cabe a esse professor organizar os termos específicos em um glossário, com ilustrações e gravuras. O objetivo desse glossário é ampliar aquisição do vocabulário de Português do aluno surdo. Desse modo, pode-se realizar estudos dos vários significados que uma palavra pode ter em diferentes contextos em que são empregadas as palavras, frases, textos e imagens. (DAMÁZIO, 2007).

Ao discorrer sobre os revezes dessa pesquisa, é relevante considerar os primeiros momentos do ano de 2020 a 2021. Foram momentos atípicos, com uma pandemia de Covid-19, em que foi instituído o ensino híbrido, e a escola permaneceu fechada até o final de 2021. Após o retorno das aulas de 2022, houve a greve dos professores de Minas Gerais, que finalizou em março. Mesmo com esses eventos irregulares, utilizamos o tempo que a escola permaneceu fechada, para cursar as disciplinas que foram ministradas online também para realizar a pesquisa bibliográfica. Dessa forma, pudemos vivenciar as etapas de nossa pesquisa e encerrá-las conforme o previsto. Destacamos que somente um professor instrutor deixou de responder aos questionários aplicados por nós, e em relação à escola pesquisada, sempre foi receptiva à minha pesquisa e tudo transcorreu harmoniosamente.

Ao discorrer sobre essa pesquisa, em se tratando do enfoque específico dessa dissertação que se propôs a discorrer sobre os aspectos metodológicos e funcionais do AEE para surdos em uma escola inclusiva, ressaltamos que essa pesquisa é inédita, uma vez que esse trabalho se realizou investigando qual é a estrutura e o funcionamento da oferta de AEE para surdos de uma escola pública local. Desse modo, investigamos os documentos externos e internos da escola no que se refere a como as políticas públicas de inclusão estão sendo aplicadas na escola. No bojo dessa discussão, percebemos que os maiores desafios enfrentados no espaço escolar são que a Língua de Sinais ainda não ocupa um espaço igualitário com a Língua Portuguesa, que as metodologias adotadas para o ensino de Língua Portuguesa-L2 não permitem que os alunos surdos alcancem os seus potenciais linguísticos, e não percebemos uma política de incentivo para formação continuada dos professores que contemple a Letras/Libras.

No âmbito da educação inclusiva para surdos, por meio das pesquisas bibliográficas, percebemos a complexidade desse tema em nível de Brasil. Muito ainda deve ser conquistado, aprendido e executado para que os surdos possam ter suas reivindicações atendidas para que haja o uso da Língua de Sinais nos diferentes contextos sociais. Nesse caminho, defendemos a importância de novas pesquisas a respeito do Atendimento Educacional Especializado para o aluno surdo, e sobre a forma como as políticas públicas se estabelecem nesses ambientes educacionais.

Por fim, espero que o estudo aqui apresentado contribua com as necessidades atuais de ensino e aprendizagem dos alunos surdos nos ambientes da escola inclusiva e nas SRM. Esta dissertação realizada na área dos estudos linguísticos demonstra preocupação no aspecto pedagógico que o surdo é diferente linguisticamente, por isso carece de metodologias e ferramentas de ensino que contemplem a sua especificidade linguística. Desse modo, esperamos

que as reflexões apresentadas durante o desenvolvimento dessa dissertação possam contribuir para que os espaços escolares sejam ambientes de aprendizagem para os alunos surdos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, T. M. **O que dizem as pesquisas atuais sobre o atendimento educacional especializado para surdos**. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14025?show=full>. Acesso em 30 abr. 2023.
- ALVES, C. B.; DAMAZIO, M. F. **Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva para pessoa com surdez: seu pensar, sentir e fazer**. São Paulo: Moderna, 2016.
- AMANKAY. **Práticas e Desafios da Educação Inclusiva**. 2022. Disponível em: <http://www.guiadoeducadorinclusivo.org.br/capitulos/>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- AMORIM, L. C. S; SILVA, C. L. **Educação de Surdos: relâmpagos de desejos e a realidade permitida**. Ed.1- Curitiba: Appris, 2017
- ATAYDE, S. T. S. de. **O uso da libras na matemática do Ensino Fundamental: uma proposta de glossário**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9319>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- BARCELOS, L. G, de. **Disputa pela constituição do público-alvo da educação especial nas políticas educacionais no Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214891>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- BASSO, I. M. DE S.; STROBEL K. L.; MASUTTI, M. **Metodologia de ensino de Libras – L1**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE\\_SEM\\_AS\\_IMAGENS\\_.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf). Acesso em: 07 set. 2022.
- BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- BENTES J. A. O. **A Análise epistemológica dos Textos escritos dos Surdos: uma análise da interlíngua- Londrina-Paraná**, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/176.pdf> Acesso em: 22 nov. 2022.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 10 mar. 2022.
- BRASIL - **DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008** - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 18 nov. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 30 abr. 2023.

BRASIL. MEC. SEESP. UFC. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum**. Brasília, MEC, 2010. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A\\_Educacao\\_Especial\\_Perspectiva%20Inclusiva\\_18cmx25cm.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf). Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. MEC/SECADI. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial>. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 10 out. 2022.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília, DF: SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12654-saberes-e-praticas-da-inclusao-educacao-infantil>. Acesso em: 30 abr. 2023.

CAMARGO, A. M. F.; GOMES, R. V. B.; SILVEIRA, S. M. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. *In*: GOMES, R.V. B; SILVEIRA, S. M.; FIGUEIREDO, M. R. V. (Orgs.). **Políticas de inclusão e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE, 2016.

CAMARGO, E. P, de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, Mar. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 mar. 2022.  
<https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>

CARDOSO-JUNIOR. **Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras**. 2018, Tese de Doutorado- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21137/2/Waldemar%20dos%20Santos%20Cardoso-Junior.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CAT - COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. ATA VII REUNIÃO DO COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS – CAT CORDE / SEDH / PR REALIZADA NOS DIAS 13 E 14 DE DEZEMBRO DE 2007. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 01 mar. 2022.

CRUZ, A. N. **Aula de arte para/com surdos: criando uma prática de ensino**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Instituto de Arte - São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143081>. Acesso em 30 abr. 2023.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez; formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: MEC, 2007.

DAMAZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. **Atendimento educacional especializado do aluno com surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.

EEBB – ESCOLA ESTADUAL BUENO BRANDÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia: EEBB, 2020. 59 páginas.

FERNANDES, S. **avaliação em Língua portuguesa para Alunos Surdos: Algumas Considerações**. Dia a dia Educação- Paraná. 2011. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp\\_artigos/sueli\\_fernandes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf). Acesso em 30 abr. 2023.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para Surdos: Identidades, Diferenças, contradições e mistérios**. Tese Doutorado- Universidade federal do Paraná Setor de Ciências Humanas, letras e Artes – UFPR – Curitiba, 2003. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERREIRA, B. L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FONSECA, V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuro psicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia** 2014; 31(96): 236-53. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n96/02.pdf>. Acessado em: 04 jan. 2023

GEHARDT, T. E.; SOUZA, A. C. Aspectos teóricos e conceituais. *In*: GEHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 1996.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente em ciências humanas e sociais. **Revista EDUR**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. <https://doi.org/10.4322/chsr.2014.005>

GODOI, E. A assessoria do AEE para alunos surdos à sala de aula inclusiva e os três momentos didático-pedagógicos: AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de Língua Portuguesa. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8. 2019. Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

GODOI, E.; CARDOSO JUNIOR, W. S. Educação bilíngue para surdos e ouvintes: reflexões e propostas para uma prática de ensino inclusiva. *In*: GODOI, E.; FERREIRA, E. L.; TAKAKURA, F. I. (Orgs.) **Análise das políticas públicas de inclusão e o diálogo entre os diversos atores do processo educacional**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2019. Disponível em:

[https://www.ngime.ufjf.br/wp-content/uploads/V1\\_Analise\\_Politiclas\\_Publicas\\_Completo.pdf](https://www.ngime.ufjf.br/wp-content/uploads/V1_Analise_Politiclas_Publicas_Completo.pdf). Acesso em: 03 ago. 2022.

GODOI, E.; FERREIRA, E. L.; TAKAKURA, F. I. (Orgs.) **Análise das políticas públicas de inclusão e o diálogo entre os diversos atores do processo educacional**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2019.

GODOI, E.; LEITE, L.S.; GUIMARÃES, L. K. L.; BERNARDES. Atendimento Educacional Especializado para surdos e a Educação Bilíngue: a formação e atuação de professores *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2019. Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000400008>

GONCALVES, F. T. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais em um município do interior de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>. Acesso em: 10 mar. 2022.

HARTLEY, J. Case study research. *In*: CASSEL, C; SYMON, G. (ed.). **Essential guide to qualitative methods in organizational research**. London: Sage, 2004. <https://doi.org/10.4135/9781446280119.n26>

HEREDERO, S. E. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 32, n 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-0>. Acesso em: 22 mar. 2022. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>

HUDSON, B. C. S.; BORGES, A. A. P. A utilização do plano de desenvolvimento individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 33. Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967>. Acesso em: 01 mar. 2022. <https://doi.org/10.5902/1984686X47967>

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: uma busca de um diálogo. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, Pelota, [36]: 155 - 174, maio/agosto 2010.

KARNOPP, L. **Literatura surda**. Florianópolis, 2008. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/literaturaVisual/asset/s/369/Literatura\\_Surda\\_Texto-Base.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/literaturaVisual/asset/s/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf). Acesso em: 23 mar. 2022.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 mar. 2022.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>

LACERDA, C. B. F., de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. 2006. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unimcamp.br>  
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzYT537RWBNBcFc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>

LEITE, L.S. **Mecanismos da avaliação da aprendizagem de aluno surdo no Ensino superior no âmbito da Linguística aplicada** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUCSP, São Paulo, 2004.

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**, v. 39, n. 1, p. 49–63, jan. 2013.  
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>

LOPES, G. K. F. O uso das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem do surdo: Libras em educação à distância. **Revista virtual de cultura surda**. Ed. 20, jan. 2017. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20de%20Gerison%20Kezio%20Fernandes%20Lopes.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, E.J. Considerações sobre elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 30 abr. 2023.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARTINS, Livia Maria Ninci; LINS, Heloísa Andreia de Matos. Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 188-206, maio/ago., 2015.  
<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3481> Acesso em: 10 jan. 2022.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; HERMES, Simoni Timm. **Tecnologias da informação e da comunicação na educação especial** (recursos eletrônicos). 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2017.

MINAS GERAIS, Secretaria da Educação. **Caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em:

NOTA TÉCNICA N° 04/2014/MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192). Acesso em: 05 mar. 2023.

OLIVEIRA, Luciana Figueredo de; LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa. As concepções da surdez na voz dos intérpretes de LIBRAS. **Revista Educação Especial**, 32, e96/ 1-21, 2019, Santa Maria – RS. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38515>. Acesso em: 22 jun. 2022. <https://doi.org/10.5902/1984686X38515>

OLIVEIRA, R. L. **A educação dos surdos: avanços e desafios**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 03 set. 2022.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP. v. 1, n. 1. **ANAIS...** Uberlândia, MG: EDUFU, 2011, p. 610-617.

PERLIN, Gládis. História dos Surdos. **Caderno Pedagogia para Surdos**, Florianópolis, CEAD, 2002.

PINHEIRO, L. M. S. **Adaptações curriculares na ‘inclusão’ escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas**. 2018. Tese (Doutorado em ciências: educação e saúde na infância e na adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/212904/PINHEIRO%20Lucineide%20Machado%202018%20%28tese%29%20UNIFESPA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da língua de sinais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. (Apostila). Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto\\_Base\\_Aquisi\\_o\\_de\\_l\\_nguas\\_de\\_sinais\\_.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf). Acesso em: 30 abr. 2023.

POKER, B. R; MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA, A. A. S.; MILANEZ, S. G. C; GIROTO, C. R. M. **Plano de Desenvolvimento Individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-393-9>

QUADROS, R. M. PIZZIO, A. L. REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I**. UFSC, Florianópolis, 2009.

[https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto\\_base.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf) Acessado em: 03 dez. 2022.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2004.

QUADROS, R. M. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 1995.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos** – Aquisição da Linguagem. 1º Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Artmed: Porto Alegre, 2004.

<https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.560>

QUADROS, R. M; SCHMIDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RABELO, A. H. R. **Libras e o fenômeno da incorporação nos processos de formação de sinais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31475>. Acesso em 30 abr. 2023.

ROCHA, D. S. **Educadores surdos**: reflexões sobre a formação a prática docente. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325776/1/Rocha\\_DanieleSilva\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325776/1/Rocha_DanieleSilva_M.pdf)

Acessado em: 30 ago. 2021.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v. 1.

SANTANA, É. S, de. **Políticas públicas de educação inclusiva**: a experiência de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no município de Paracambi/ RJ. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

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

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva Tecnologia e Educação**. 2023. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/> . Acesso em: 30 abr. 2023.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, 200

SILVA, M. Z. M.; LIMA JUNIOR, A. B.; MACHADO, A. G. S.; SILVA, H. M. L. Relato de experiência: o ensino da Libras como primeira língua – L1 para o surdo utilizando as imagens como apoio. **Rein** Revista Educação Inclusiva. V.6, n. 1, dez. 2021. ISSN 2594-7990 Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/629>. Acesso em: 20 out. 2022. <https://doi.org/10.29327/256526.6.1-10>

SILVA, S. F. **Políticas de formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Quirinópolis-Go-2017/2019**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2020. <https://doi.org/10.29327/156498.7-3>

SILVA, T. **Fonética e Fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1999.

STREIECHEN E. M.; LEMKE, C. K.; OLIVEIRA, J. P.; CRUZ, G. C. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum**. Maringá, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/75222025/b\\_Pedagogia\\_surda\\_e\\_bilinguismo\\_pontos\\_emcontrapontos\\_na\\_perspectiva\\_de\\_uma\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_inclusivapdf](https://www.academia.edu/75222025/b_Pedagogia_surda_e_bilinguismo_pontos_emcontrapontos_na_perspectiva_de_uma_educa%C3%A7%C3%A3o_inclusivapdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobra a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Florianópolis, 2009.

TAYLOR, C. W. **Criatividade**: progresso e potencial. São Paulo: Ibrasa, 1976.

THOMA, A. da S. *et al.* **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. 2014. Disponível em: [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513). Acesso em: 28 maio 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares**. Uberlândia: SME, 2020. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2022.

VEIGA, I. P. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, [s.l.], v. 23, n. 61, Campinas, Dez., 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VLIBRAS: Uma tecnologia livre e gratuita para inclusão digital de Pessoas surdas  
Tecnologias sociais. **Transforma Rede de tecnologias sociais**. Por Universidade Federal da  
Paraíba-2019. Disponível em: <https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/vlibras-uma-tecnologia-livre-e-gratuita-para-inclusao-digital-de-pessoas-surdas>. Acesso em: 05 mar. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

## ANEXOS

### QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR DE AEE

(A sua identidade será preservada. Para me referir a você darei um nome fictício)

Perguntas:

1 – Você é professora de AEE? Qual é a sua formação acadêmica? Possui alguma formação específica para atuação no AEE? Tem fluência em Libras?

2 – A sua escola possui Sala de Recursos Multifuncionais – SRM? Se sim, pode descrever a estrutura física (equipamentos de tecnologias, materiais didáticos e tecnologias assistivas e digitais) e recursos humanos (quantos e quais profissionais) da SRM para a oferta de AEE nessa escola?

3 – Quantos alunos surdos estão matriculados na escola e em quais anos? Quantos são atendidos no AEE? Em que local, o AEE para o aluno surdo é ofertado na sua escola? Todos os alunos surdos matriculados na escola estão também matriculados e frequentam o AEE? No seu turno, você atende quantos alunos surdos e de quais anos?

4 – Em quais períodos, qual é a carga horária de atendimento dos alunos surdos do AEE e qual a frequência de atendimento semanal?

5 – Todos os seus alunos surdos são sinalizantes (usuário de Libras) e/ou fluentes em Libras? Qual é a forma de comunicação você utiliza para falar com eles?

6 - Pode descrever e listar as principais ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas com os alunos surdos atendidos por você no AEE?

7 – A literatura aponta 3 momentos didático-pedagógicos no atendimento ao surdo no AEE, quais sejam: 1) Ensino de Libras; 2) Ensino pela Libras; e 3) Ensino de Língua Portuguesa para surdos. Como você classificaria o seu atendimento ao surdo na oferta do AEE? Você aplica alguns desses momentos em suas aulas no AEE? Qual(is) e como esses momentos acontecem?

8 – Você utiliza alguma forma específica de planejamento, como um Plano de Desenvolvimento Individual – PDI? Qual e quais são os principais aspectos trabalhados/destacados nesse planejamento?

9 - Sobre as avaliações, em quais contextos elas são realizadas para os alunos surdo no AEE? Que tipo de avaliação é aplicada (avalições pedagógicas formativas, processuais e contínuas)?

10 – Na aula de Língua Portuguesa, em especial nas aulas de leitura e escrita, pode enumerar e/ou descrever quais são as principais queixas e/ou dificuldades apontadas por seus alunos surdos?

11 – Na aula de Língua Portuguesa, em especial nas aulas de leitura e escrita, pode enumerar e/ou descrever quais são as suas principais queixas e/ou dificuldades no ensino de alunos

13 – Você tem alguma dificuldade de avaliar/corrigir os trabalhos e provas (questões discursivas e produção escrita) realizados por seus alunos surdos? Qual(is) você poderia listá-las?

14 – Você considera eficiente a forma como é a Língua Portuguesa é ensinada ao aluno surdo e esse formato contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita deles? Justifique e se possível aponte suas principais críticas e sugestões de melhoria.

15 – Há na escola algum tipo de adaptação e/ou flexibilização curricular, metodológicas e/ou temporal voltado para os alunos surdos? Quais são os direitos garantidos ao aluno surdo na acolhida na escola.

16 – Na oferta do AEE, você aplica algum tipo de adaptação nas atividades e materiais didáticos? Marque abaixo, quais são os direitos, acessibilidade e/ou adaptações garantidos ao aluno surdo na sua aula e/ou na escola:

tempo estendido

flexibilidade de local (fazer as atividades fora da sala de aula em outro lugar da escola)

refacção de atividade

monitoria

correção de produção escrita considerando a interlíngua do surdo

correção considerando o jeito próprio do surdo de se expressar por escrito

correção de atividade avaliativa/prova considerando LP como L2 do surdo

- correção de atividades sinalizadas acompanhado de intérprete de Libras
- transposição da interlíngua para a LP em respostas discursivas e produção escrita
- respostas e atividades avaliativas sinalizadas e/ou filmadas
- intérprete de Libras no AEE
- intérprete de Libras na sala regular
- intérprete de Libras na aplicação das atividades avaliativas/provas
- intérprete de Libras na orientação para a consecução das atividades de sala e avaliativas
- tradução e/ou adaptação de textos e material didático,
- tradução e/ou adaptação de atividade avaliativa (legendagem em LP e/ou caixa de Libras),
- outros: quais?

17 - Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera relevante e que não te foi perguntada? Poderia dar sua opinião a respeito do processo de acolhida do aluno surdo na sua escola? O que você pensa a respeito? Teria críticas ou sugestões de melhoria?

Obrigada por sua colaboração.

Suely André de Araújo Drigo

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA – L2 PARA  
ALUNOS SURDOS

1- Qual a sua formação acadêmica?

2- Você é proficiente em Libras?

3- Você tem alunos surdos? Quantos e quais anos letivos, eles estão matriculados?

4 - Nas salas de aulas com a presença de alunos surdos, tem a presença de intérpretes de Libras?

5 - Pode enumerar e descrever os materiais didáticos você utiliza nas suas aulas com alunos surdos? Você acha que eles são adequados ao ensino de alunos surdos? Por quê?

6 – Como você organiza/planeja/aplica as suas aulas de leitura e de escrita para as suas turmas que têm alunos surdos? O que mais você enfoca e por quê?

7 – Na aula de Língua Portuguesa, em especial nas aulas de leitura e escrita, pode enumerar e/ou descrever quais são as principais queixas e/ou dificuldades apontadas por seus alunos surdos?

8 – Na aula de Língua Portuguesa, em especial nas aulas de leitura e escrita, pode enumerar e/ou descrever quais são as suas principais queixas e/ou dificuldades no ensino de alunos surdos?

9 – Você se reúne com o professor de AEE dos seus alunos surdos para alguma instrução? Se sim, com qual frequência e para discutir qual(is) aspectos do processo de ensino e aprendizagem do seu aluno surdo?

10 – No processo avaliativo, você aplica a mesma avaliação para alunos ouvintes e surdos ou há alguma distinção? E qual é o tipo de avaliação que você aplica para a sua turma que tem aluno surdo? Justifique

11 – Você tem alguma dificuldade de avaliar/corrigir os trabalhos e provas (questões discursivas e produção escrita) realizados por seus alunos surdos? Qual(is) você poderia listá-las?

12 – Você considera eficiente a forma como é a Língua Portuguesa é ensinada ao aluno surdo e esse formato contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos seus alunos surdos? Justifique e se possível aponte suas principais críticas e sugestões de melhoria.

13 – Há na escola algum tipo de adaptação e/ou flexibilização curricular, metodológicas e/ou temporal voltado para os alunos surdos? Quais?

14 - Na sua aula ou na sua escola, marque a seguir, quais são os direitos, acessibilidade e/ou adaptações garantidos ao aluno surdo:

( ) tempo estendido

- flexibilidade de local (fazer as atividades fora da sala de aula em outro lugar da escola)
- refacção de atividade
- monitoria
- correção de produção escrita considerando a interlíngua do surdo
- correção considerando o jeito próprio do surdo de se expressar por escrito
- correção de atividade avaliativa/prova considerando LP como L2 do surdo
- correção de atividades sinalizadas acompanhado de intérprete de Libras
- transposição da interlíngua para a LP em respostas discursivas e produção escrita
- respostas e atividades avaliativas sinalizadas e/ou filmadas
- intérprete de Libras no AEE
- intérprete de Libras na sala regular
- intérprete de Libras na aplicação das atividades avaliativas/provas
- intérprete de Libras na orientação para a consecução das atividades de sala e avaliativas
- tradução e/ou adaptação de textos e material didático,
- tradução e/ou adaptação de atividade avaliativa (legendagem em LP e/ou caixa de Libras),
- outros: quais?

15 - Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera relevante e que não te foi perguntada?

Obrigada por sua colaboração.

Suely André de Araújo Drigo

## QUESTIONÁRIO PARA INTÉRPRETE DE LIBRAS

(A sua identidade será preservada. Para me referir a você darei um nome fictício)

Perguntas:

- 1- Qual a sua formação acadêmica?
- 2- Os alunos surdos para quem você interpreta são fluentes em Libras?
- 3- Nas aulas de Língua Portuguesa o professor prepara alguma atividade em específico para o aluno surdo?
- 3- Na aula de Língua Portuguesa, em especial nas aulas de leitura e escrita, pode enumerar e/ou descrever quais são as suas principais queixas e/ou dificuldades no ensino de alunos surdos?
- 3- Quais as disciplinas os alunos surdos têm mais dificuldades?
- 4- Os professores, mesmo não sendo fluentes em Libras eles se dirigem aos alunos surdos quando estão explicando as atividades?
- 5- Os alunos surdos quando vão fazer perguntas eles se dirigem a você?
- 6 – Em algum momento os alunos surdos se dirigem ao professor?
- 7- Você acha que os alunos surdos compreendem todas as atividades que são aplicadas a eles?
- 8- Quando os alunos surdos não compreendem eles perguntam, quem explica você?
- 9– Na aula de Língua Portuguesa, em especial nas aulas de leitura e escrita, pode enumerar e/ou descrever quais são as principais queixas e/ou dificuldades apontadas por seus alunos surdos?
- 10- Você se reúne com o professor de AEE dos seus alunos surdos para alguma instrução? Se sim, com qual frequência e para discutir qual(is) aspectos do processo de ensino e aprendizagem do seu aluno surdo?
- 11- No processo avaliativo, percebe se é a mesma avaliação para alunos ouvintes e surdos ou há alguma distinção
- 12- – Você considera eficiente a forma como é a Língua Portuguesa é ensinada ao aluno surdo e esse formato contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos seus alunos surdos? Justifique
- 13- Há na escola algum tipo de adaptação e/ou flexibilização curricular, metodológicas e/ou temporal voltado para os alunos surdos? Quais?
- 14- - Na sua aula ou na sua escola, marque a seguir, quais são os direitos, acessibilidade e/ou adaptações garantidos ao aluno surdo:

- tempo estendido
  - flexibilidade de local (fazer as atividades fora da sala de aula em outro lugar da escola)
  - refacção de atividade
  - monitoria
  - correção considerando o jeito próprio do surdo de se expressar por escrito
  - respostas e atividades avaliativas sinalizadas e/ou filmadas
  - intérprete de Libras no AEE
  - intérprete de Libras na sala regular
  - intérprete de Libras na aplicação das atividades avaliativas/provas
  - intérprete de Libras na orientação para a consecução das atividades de sala e avaliativas
  - tradução e/ou adaptação de textos e material didático,
  - tradução e/ou adaptação de atividade avaliativa (legendagem em LP e/ou caixa de Libras),
  - outros: quais?
- 15 – Você gostaria de acrescentar algo mais

Obrigada por sua participação.

Suely André de Araújo Drigo

## QUESTIONÁRIO PARA ALUNO SURDO

(Sua Identidade será preservada, para me referir a você darei um nome fictício)

Perguntas:

Nível de escolaridade;

6º ano ensino Fundamental

7º ano Ensino Fundamental

8º ano Ensino Fundamental

9º ano Ensino fundamental

Ensino Médio  Ano

Você possui Familiar Surdo usuário de Libras? Sim  Não

Caso afirmativo quantos?

Grau de parentesco \_\_\_\_\_

Seus Pais são ouvinte? Sim  Não

2 Qual língua você foi exposto primeiro? Libras?  Português

3 Indique onde você aprendeu suas línguas?

Libras

Português

casa

casa

igreja

igreja

escola

escola

Curso de línguas

Curso de línguas

Outros \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

4 Informe a idade em que aprendeu

Libras      Língua Portuguesa

5 Indique quais fatores contribuem mais para sua interação em suas línguas

Libras

Língua Portuguesa

Interação com a família

Interação com a família

Interação com os amigos

Interação com amigos

- ( ) igreja ( ) Igreja  
 ( ) leitura ( ) Leitura  
 ( ) televisão ( ) televisão  
 ( ) filmes ( ) filmes  
 ( ) internet ( ) internet  
 ( ) curso de línguas ( ) curso de língua

6 Marque em que língua você:

Fala com seu pai ( ) Libras ( ) Língua Portuguesa

Fala com sua mãe ( ) Libras ( ) Língua Portuguesa

Fala com seus familiares ( ) Libras ( ) Língua Portuguesa

Fala com amigos surdos ( ) Libras ( ) Língua Portuguesa

Fala com amigos ouvintes ( ) Libras ( ) Língua Portuguesa

Fala na escola na escola ( ) libras ( ) Língua Portuguesa

7 Você lê texto em Língua Portuguesa sim ( ) Não ( )

8 Quando participa da aula de Língua Portuguesa, a professora faz atividades para você diferente das atividades de seus colegas ouvinte? Sim ( ) Não ( )

9 Você participa dos projetos, das comemorações que a escola promove?

Sim ( ) Não ( )

10 Você se relaciona com seus colegas? Colegas ouvintes?

Sim ( ) Não ( )

11 Você se relaciona com colegas surdos na escola?

Sim ( ) Não ( )

12 Nas salas de AEE, você tem aulas de Libras?

Sim ( ) Não ( )

13 Nas salas de AEE, você tem aulas de Língua Portuguesa?

Sim ( ) Não ( )

14 Você tem professor surdo?

Sim ( ) Não ( )

15 Você se sente à vontade na sua escola?

Sim ( ) Não ( )

16 Nas salas de aula comum você tem intérprete de Libras?

Sim ( ) Não ( )

17 Quando você não compreende o que o professor está ensinando você pede para ele explicar de novo?

Sim ( ) Não ( )

Obrigada por sua participação!

Suely André de Araújo Drigo

Cartaz colado na porta da sala de recursos multifuncionais-SRM

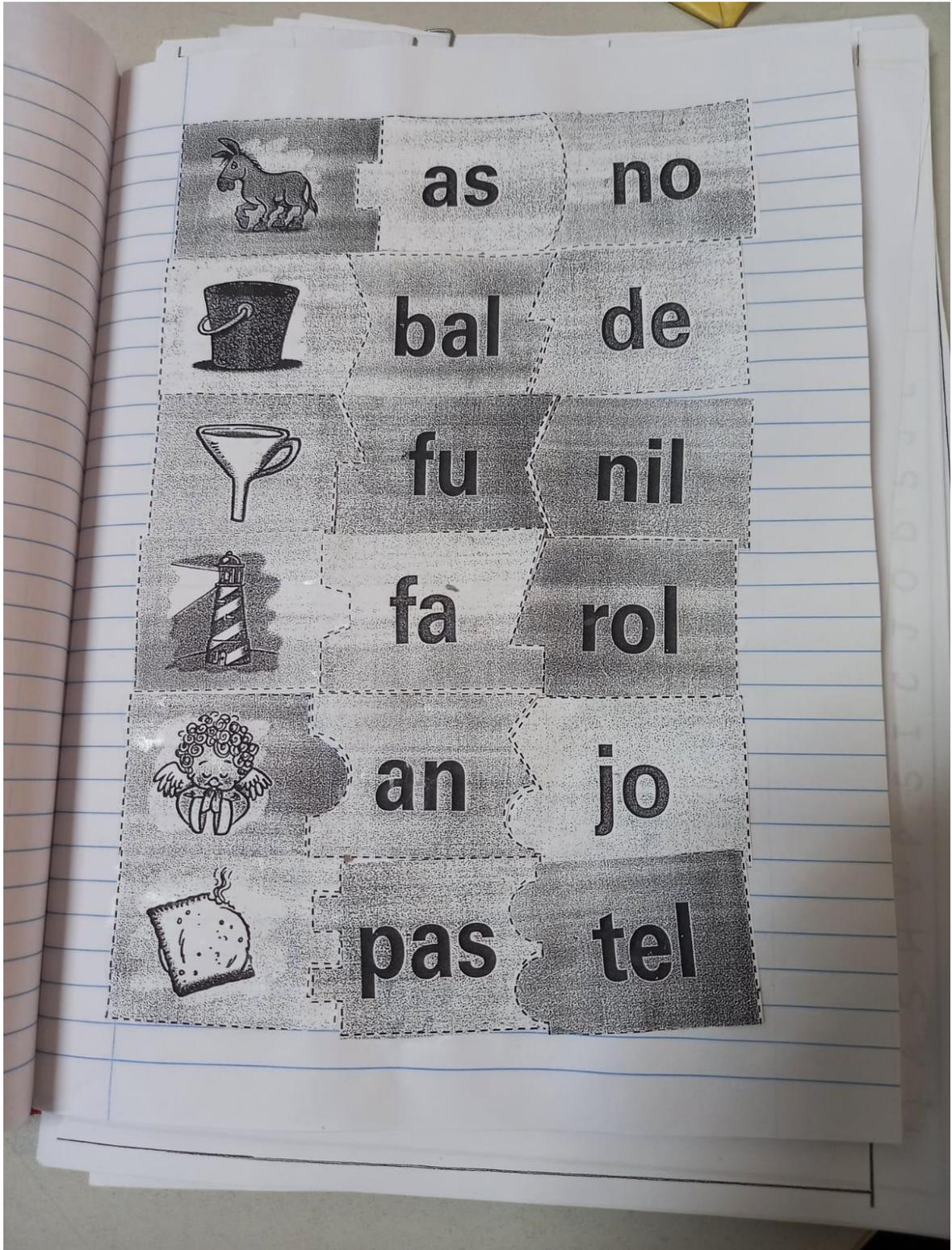


## Caça-palavras, atividades no caderno.

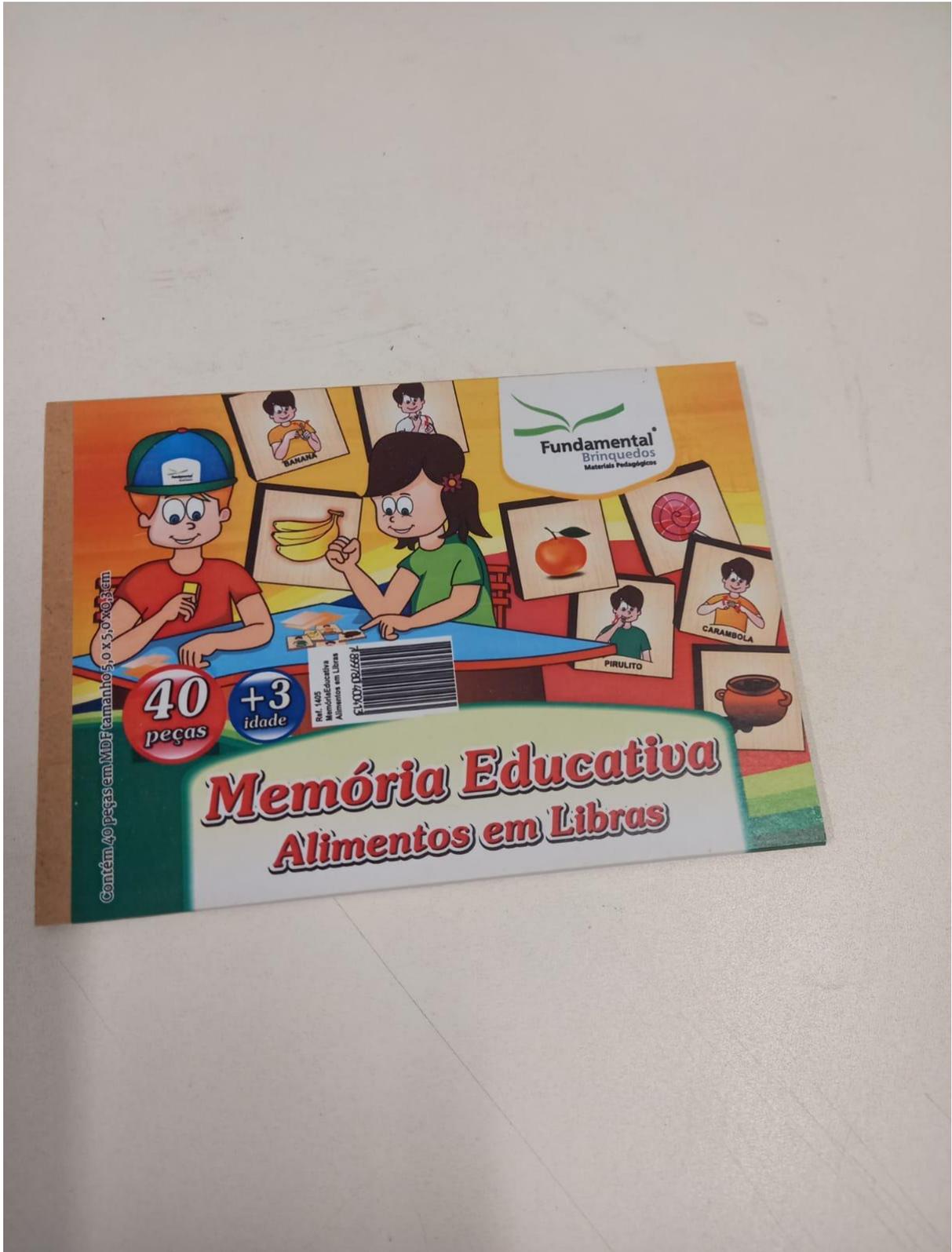
ENCONTRE AS FIGURAS NO CAÇA-PALAVRAS SILÁBICO.

BI	CE	ZI	CO	BI	BO
ZA	CA	MA	LI	CI	TA
CA	BR	TO	NO	CL	FU
RU	CO	TA	CA	TA	TA
TA	CA	BI	DE	VI	RE
ZO	RA	ZE	NA	BA	TOM
BO	XA	BO	PA	TA	DU
ME	NI	ME	CA	BO	LO

Ligue as palavras as figuras, atividades no caderno.



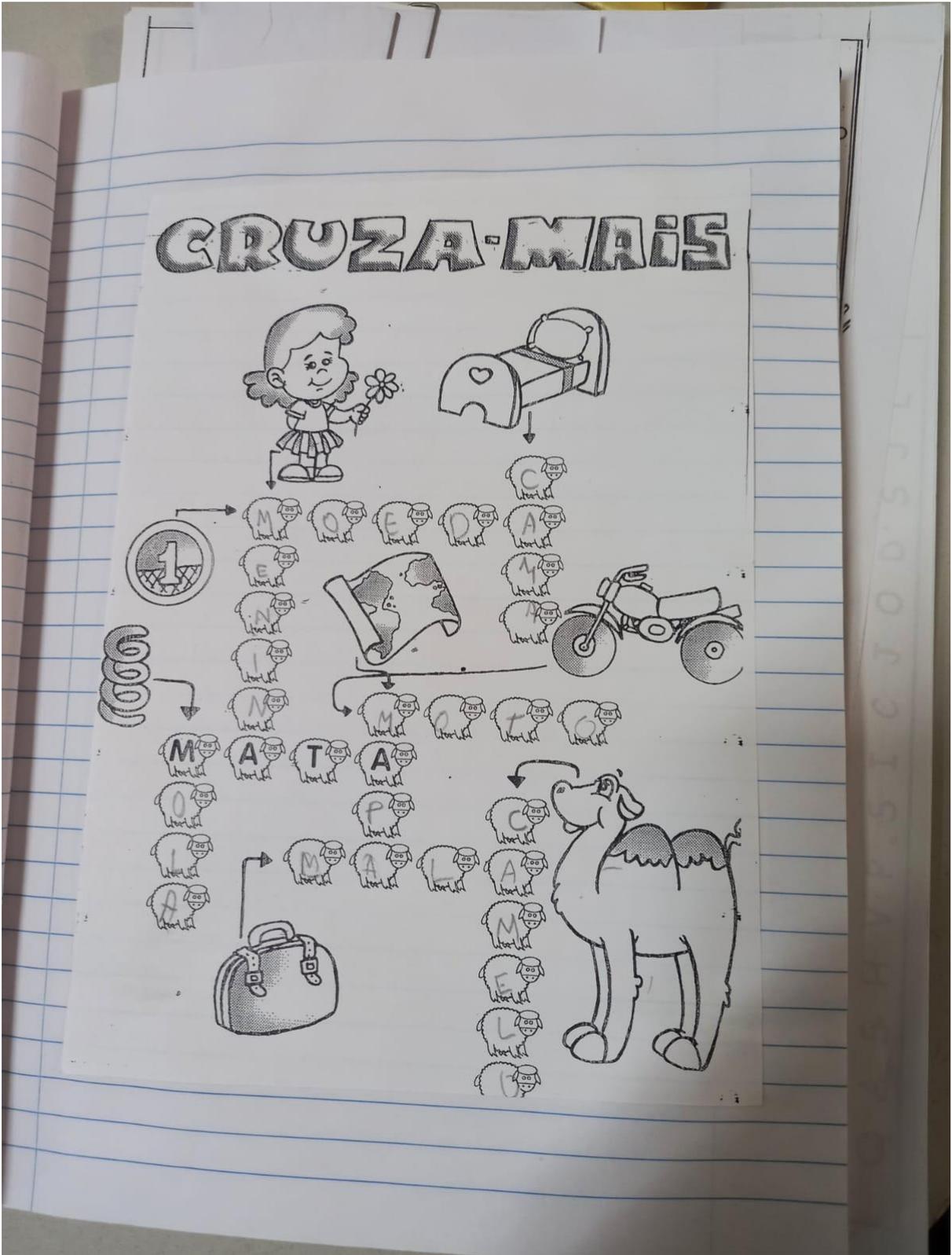
Jogos da memória- capa



Jogo da memória



Cruza-mais, atividade no caderno



**ATIVIDADE:****Atendimento Educacional Especializado de Libras.**

A prática pedagógica do AEE, referente ao Atendimento Educacional Especializado de Libras é determinada pelo professor de matemática, e Geometria da sala de aula regular, que de forma colaborativa, ao ministrar um novo conteúdo, entra em contato com professor de AEE, para ensinar os novos conceitos. Desse modo, o professor de AEE, tem acesso a esse plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares com os alunos surdos. Essa atividade faz parte da disciplina de matemática e geometria, do 7º ano do ensino fundamental 2.

A aula

**Disciplina:** Matemática e Geometria

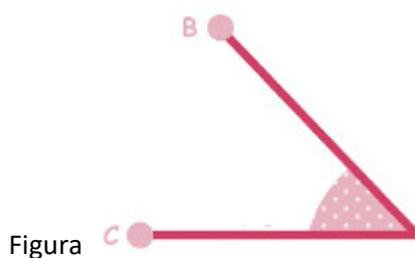
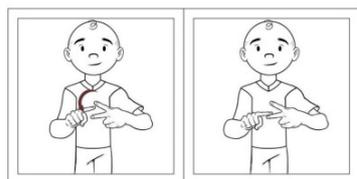
**Série:** 7º ano

Ensino de Geometria

**Objetivo:** Objetivo principal dessa aula, será ensinar os nomes, os conceitos e sinais de cada figura geométrica. Essa aula se realizará da seguinte maneira; o professor apresenta as figuras geométricas, explica os conceitos e ensina os sinais.

**Ângulo**

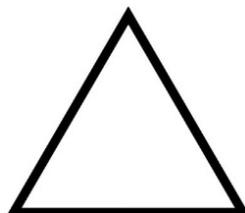
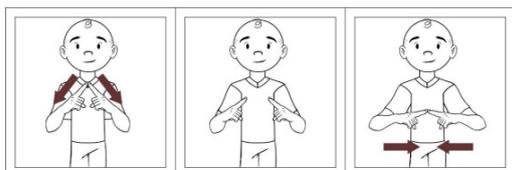
**Conceito:** Ângulo é a região interna formada por duas semirretas que partem de um ponto.



Referência: Suenio Tomaz Spindola de Athayde. - 2019

**Triângulo.**

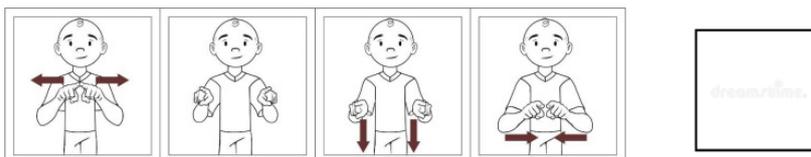
**Conceito:** Triângulo é um polígono que possui três lados e que necessariamente é uma figura plana cujos lados são segmentos de reta.



Referência: Suenio Tomaz Spindola de Athayde. - 2019.

**Quadrado**

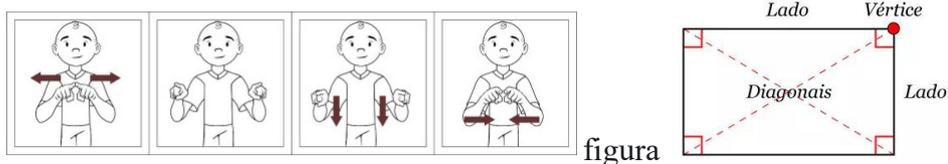
**Conceito:** Quadrado é uma figura geométrica plana formada por quatro lados congruentes e por quatro ângulos retos



Referência Suenio Tomaz Spindola de Athayde. - 2019.

## Retângulo

Conceito: Retângulo é uma figura geométrica plana composta por quatro lados e ângulos internos congruentes e retos

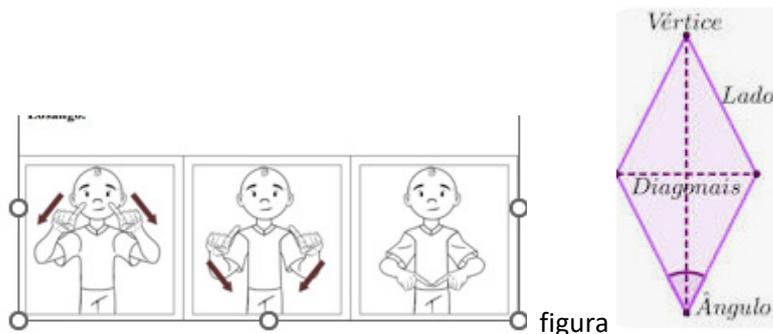


figura

Referência Suenio Tomaz Spindola de Athayde. - 2019.

## Losango

Conceito: Losangos são polígonos que possuem quatro lados iguais.



figura

Suenio Tomaz Spindola de Athayde. - 2019.

## Trapézio

Conceito: O Trapézio é considerado um elemento da geometria plana, uma figura composta por quatro lados, sendo dois deles paralelos entre si e chamados de base. O lado de medida maior recebe o nome de base maior e a outra é denominada base menor.

Sinal: Não encontrado, nesse caso o professor deve fazer uma pesquisa mais profunda, nos dicionários, junto à comunidade surda, e não encontrando o sinal o professor junto com aluno deve criar um sinal para trapézio

## Referência

ATAYDE, S. T. S. de O USO DA LIBRAS NA MATEMÁTICA DO ENSINO FUDAMENTAL: [manuscrito]: uma proposta de glossário / Suenio Tomaz Spindola de Athayde. - 2019.

Dissertação%20-%20Suenio%20Tomáz%20Spindola%20Atayde%20-%202019%20(1). pdf  
acessada em: 03 abr. 2023

**DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez; formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado 2007.** Brasília, DF: MEC, 2007.