



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM SURDEZ/DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA REDE MUNICIPAL DE NAVIRAÍ/MS¹

Jayne Alves da Silva²

Giovani Ferreira Bezerra³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com surdez/deficiência auditiva, matriculados em escolas comuns municipais de Naviraí/MS. Para tanto, empreende-se uma pesquisa qualitativa, de caráter analítico-descritivo, com a realização de estudos bibliográficos e entrevistas semiestruturadas destinadas a professores regentes de três escolas municipais, a uma professora da Sala Recursos Multifuncionais (SRM) e à coordenadora de inclusão escolar da rede municipal de ensino. Os estudos bibliográficos foram pautados nos documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), na legislação sobre educação inclusiva e autores que discorrem sobre o conceito de surdez/deficiência auditiva e sobre AEE. Além disso, a fim de garantir maior fidedignidade ao estudo e, no intuito de se confrontar discursos e práticas docentes, realizaram-se sessões de observação não participantes, nas escolas pesquisadas. Os dados coletados foram organizados em três categorias: o AEE para alunos com surdez/deficiência auditiva na rede municipal de Naviraí/MS; a atuação do professor especialista na sala de recursos multifuncionais da mesma rede; o trabalho dos professores das salas de aula comuns com alunos com surdez/deficiência auditiva. Os resultados indicaram a ausência de conhecimento sobre o AEE, o despreparo dos profissionais que atendem alunos com surdez/deficiência auditiva, a falta de planejamento em ações que envolvam tais alunos e a invisibilidade deles, no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Surdez/Deficiência Auditiva. Inclusão escolar.

¹ Este artigo é resultante de um trabalho de conclusão de curso (TCC), defendido em novembro de 2013 na graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Naviraí (UFMS/CPNV), sob orientação do professor Me. Giovani Ferreira Bezerra.

² Pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: jayne_as@hotmail.com

³ Mestre em Educação, área de concentração em *Educação, Linguagem e Sociedade*, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Paranaíba. Professor assistente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Naviraí (UFMS/CPNV), nos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais. E-mail: gfbzerra@gmail.com



THE SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE (AEE) FOR STUDENTS WITH DEAFNESS/ HEARING IMPAIRMENT IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF NAVIRAÍ/MS

ABSTRACT: This article aims to investigate how does the Atendimento Educacional Especializado (AEE) for students with deafness/hearing impairment enrolled in municipal public schools of Naviraí/MS. For this, undertakes a qualitative research, analytical and descriptive, and conducting semi-structured bibliographic studies and the teachers of three city schools, a teacher Multifunction Room Resources (SRM) interviews and coordinator of educational inclusion of municipal schools. Bibliographic studies were based on documents published by the Ministry of Education (MEC), legislation on inclusive education and authors who talk about the concept of deafness/hearing loss and about AEE. Furthermore, to ensure greater reliability to the study and in order to confront speeches and teaching practices was held in a non-participating observation sessions in the schools surveyed. The data collected were organized into three categories: The AEE for students with deafness/hearing impairment in the municipal Naviraí/MS, the role of the specialist teacher in the multifunction capabilities of the municipal Naviraí /MS room, the work of teachers of rooms common with students with deafness/hearing impairment in the municipal Ashland/MS class. The results show a lack of knowledge about the AEE, the unpreparedness of the professionals who serve students with deafness/hearing impairment, lack of planning actions involving students deafness/hearing loss and invisibility of these students in school.

KEYWORDS: Specialized educational services. Deafness/Hearing Impairment. School inclusion.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade compreender como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da educação inclusiva, para alunos com surdez/deficiência auditiva, matriculados na rede municipal de ensino de Naviraí-Ms. Nessa direção, cumpre esclarecer, a princípio, sobre o próprio conceito de inclusão, que, segundo Mantoan (2003), implica em mudança no espaço comum da vida em sociedade. Em outras palavras, significa compreender que a diversidade humana deve ser respeitada e que, portanto, todos devem fazer parte da escola e da sociedade, sem exceções, envolvendo-se os alunos em um mesmo propósito de ensino e aprendizagem, no ensino regular, qual seja a aprendizagem com e a partir das diferenças, em um espaço inclusivo e participativo.



Nesse contexto, abrem-se portas e espaços para que os alunos com e sem deficiência se sintam parte do seu meio social, considerando-se as especificidades e necessidades de cada indivíduo.-Sendo assim, a educação inclusiva trata de uma política de justiça social que compreende alunos com necessidades educacionais especiais. Sabemos que hoje são muitos os direitos das pessoas com deficiência, embora persista o sofrimento delas na sociedade.

As legislações deixam claro que devem ocorrer transformações nas escolas para atender às crianças com necessidades educacionais especiais. Essas mudanças são tanto na estrutura física, com a disponibilização de rampas, banheiros adaptados, materiais específicos para alunos com deficiência, conforme o caso, bem como mudanças organizacionais e nos recursos humanos, como, por exemplo, a contratação, pelas escolas, de profissionais auxiliares em sala de aula. (KONZEN, 1999).

O governo da Espanha e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), juntamente com os planos em prol da educação para todos, lançaram alguns projetos que visam atender à demanda da inclusão, oferecendo cursos de formação continuada para professores, a fim de que saibam lidar com todos os alunos. No contexto da inclusão escolar, deve-se trabalhar, para que as crianças com necessidades educacionais especiais não se sintam excluídas, devendo o professor ensinar os seus alunos a conviver com essas crianças.

Cumprido salientar, no bojo dessas discussões, a *Declaração de Salamanca*, aprovada na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, de 1994. Esse documento afirma que toda criança tem direito à educação na escola de sua comunidade, a qual deve se organizar para atender cada aluno com suas características e necessidades específicas. A Declaração de Salamanca se tornou um dos marcos principais na história da educação inclusiva, sendo adotada na maioria dos países, inclusive no Brasil. Em linhas gerais, o citado documento propôs que a escola deve se adequar às especificidades de cada aluno, para se construir, dessa forma, uma educação para todos. (BUENO, 1999). De acordo com a Declaração,

Toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade



destas características e necessidades, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1),

Em nosso país, alguns anos depois, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que constituiu a Educação Especial em uma modalidade escolar. Esta lei “[...] garante que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (KONZEN, 1999, p.2).

A LDBEN iniciou um apoio à inclusão de alunos com deficiência, nas escolas comuns, embora tenha deixado brechas para um atendimento segregado, com uma interpretação equivocada sobre atendimento educacional especializado. Nessas condições, é somente a partir de 2008, com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que se observa um forte avanço em relação à definição e prática de Educação Especial, eliminando qualquer espaço considerado segregado para a educação de estudantes com deficiência, ou outras necessidades educacionais especiais.

Destarte, os pressupostos da Educação Inclusiva passam a reformular as características da Educação Especial, objetivando transformar a escola comum em uma escola inclusiva, aberta para todos os alunos. Isso não significa que Educação Especial e Educação Inclusiva tenham se tornados sinônimos, mas, sim, complementares, de modo que ambas contribuem no processo de inclusão escolar atualmente em curso. (VITALIANO et. al, 2013).

1 REVISÃO DE LITERATURA

A surdez/deficiência auditiva é uma condição que se manifesta com diferentes graus. Assim, passamos a apresentar quatro tipos de deficiência auditiva, de acordo com os autores Meira et. al. (2009). Nesse contexto, destacamos a perda auditiva leve, caracterizada pela incapacidade de ouvir sons abaixo de 30 decibéis, sendo que a troca de diálogo pode se



tornar difícil, se estiverem acontecendo ruídos de fundo; a perda auditiva moderada, definida como a incapacidade de ouvir sons abaixo de 50 decibéis, podendo ser necessário aparelho ou prótese auditiva; a perda auditiva severa, incapacidade de ouvir sons abaixo de cerca de 80 decibéis. Nessa última situação, próteses auditivas são úteis, em alguns casos, mas insuficientes em outros, havendo comunicação, sobretudo, pela língua de sinais. Ainda há a perda auditiva profunda, que é a ausência da capacidade de ouvir, ou a incapacidade de ouvir sons abaixo de 95 decibéis. É a surdez propriamente dita. Diante desse quadro, também se recorre à língua de sinais e, em alguns casos, à leitura labial para a comunicação.

A Língua de Sinais Brasileira (Libras), ao longo dos anos, tem alcançado um grande avanço. A Lei nº 10.436/2002 oficializa e libera o uso da Libras nas redes de ensino (BRASIL, 2002). A Lei nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) dispõe de todos os recursos, assegurando e legitimando a Libras como a língua das pessoas surdas. Sob essa ótica, ao menos no plano legal, os estudantes com surdez têm garantia do atendimento às suas necessidades educacionais e linguísticas, nas salas de aula comuns e, no contraturno, em salas de recursos multifuncionais.

A Lei nº 12.319/2010 regulamenta e oficializa o exercício dos intérpretes, nas instituições de ensino de nível fundamental, médio e superior. Dessa forma, viabiliza às pessoas surdas o acesso aos conteúdos curriculares, bem como garante a atuação do profissional intérprete em processos seletivos para cursos e concursos públicos, no apoio à acessibilidade das instituições de ensino e repartições públicas e na prestação de seus serviços, em depoimentos em juízo, órgãos administrativos e policiais, legalizando a profissão. Como afirma o artigo sétimo da referida Lei,

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial: I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV - pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (BRASIL, 2010, p.1).



Tendo por base esses avanços legais e os apelos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os sistemas de ensino vêm disponibilizando aos estudantes com surdez/deficiência auditiva o AEE, que, para esses alunos, de acordo com Damázio (2007), deve ser organizado em três momentos e no contraturno das aulas da sala de aula comum.

O primeiro momento é o atendimento educacional especializado em Libras. Esse momento didático-pedagógico deveria ser ministrado, prioritariamente, por um professor surdo, promovendo-se, assim, um bom desenvolvimento cognitivo e um ambiente de segurança, tranquilidade e motivação para o aluno com essa deficiência. Como afirmam Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 12):

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

O segundo momento pedagógico é o atendimento educacional especializado para o ensino de Libras, que principia das dificuldades do dia a dia, traçando uma modelagem na Libras, de forma aprofundada, que favoreça o pleno desenvolvimento linguístico dos alunos. Quadros e Karnopp (2004) esclarecem que a língua de sinais é considerada a língua natural dos surdos, diferente dos demais sistemas de comunicação. Não se trata, portanto, de um problema do surdo, ou de uma língua inferior.

A Libras é usada pela maioria dos surdos dos centros urbanos brasileiros. Seus sinais surgem da combinação de configurações de mão, movimento e de pontos de articulações locais no espaço ou no corpo onde os sinais são feitos, os quais, juntos, compõem as unidades significativas básicas dessa língua. (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

Na acepção de Damázio:

O atendimento inicia com o diagnóstico do aluno e ocorre diariamente, em horário contrário ao das aulas, na sala de aula comum. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico



do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. (DAMÁZIO, 2007, p. 32)

O terceiro momento pedagógico é o atendimento educacional especializado para o ensino da língua portuguesa escrita, ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), por um professor formado em Letras. Esse profissional norteia o desenvolvimento textual para a não utilização dos sinais para ensinar o português, pois cada língua possui sua regra própria. (ALVEZ, FERREIRA, DAMÁZIO, 2010). Sendo assim,

Nesta perspectiva, a sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa deverá ser organizada didaticamente, respeitando os seguintes princípios: Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa. Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação. Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes. (DAMÁZIO, 2007, p. 38-39).

O AEE para os alunos com surdez/deficiência auditiva, assim como os demais alunos com alguma deficiência, altas habilidades/superdotação, ou transtorno global do desenvolvimento, só pode ser oferecido no turno oposto e na SRM, estando o aluno devidamente matriculado na educação básica, em uma sala de aula comum de escola regular. Além disso, o estudante precisa ter passado por uma avaliação clínica e/ou psicopedagógica, expressa na forma de um laudo, que comprove a sua deficiência ou necessidade educacional especial.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com abordagem qualitativa, utilizando, como instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e sessões de observação não participante. Segundo consideram Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa, como esta, prioriza o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, de modo que se tenta sempre captar a “perspectiva dos participantes”, ou seja, a maneira como os sujeitos estão envolvidos no estudo e encaram as questões focalizadas. A pesquisa qualitativa consiste, ainda, na análise dos dados, por meio de um processo indutivo, pois, ao desenvolver um estudo



qualitativo, o pesquisador não se prende a um cronograma rigoroso e fechado, mas conduz a investigação de maneira flexível.

A pesquisa foi realizada em três escolas da rede municipal. Para verificar a viabilidade do estudo, foi necessário, no mês de fevereiro, ir até a Gerência Municipal de Educação (GEMED), para uma visita exploratória, ocasião em que a pesquisadora buscou saber se havia alunos com surdez/deficiência auditiva matriculados nas escolas comuns municipais de Naviraí-MS. A coordenadora da inclusão informou, naquela ocasião, que havia 4 alunos matriculados em 3 instituições, fornecendo os nomes das escolas, para que a pesquisadora pudesse dar início à pesquisa. Tais escolas passam, doravante, a ser nomeadas como E1, E2 e E3, todas localizadas na área urbana do município já citado.

Durante a o trabalho de campo na escola E1, no 8º ano B do ensino fundamental, a pesquisadora obteve 08 entrevistas gravadas, devidamente autorizadas pelos professores, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram entrevistados, nessa escola, os professores de Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, Inglês, Matemática, Produção Interativa e Português, tendo o professor de História se recusado a conceder a entrevista, com a alegação de que não queria participar da pesquisa e estava sem tempo.

Depois de coletar as entrevistas, realizaram-se observações não participantes, com duração de duas aulas, no dia 05/06/2013, nas disciplinas de Produção Interativa e Português e de uma aula, no dia 04/07/2013, na disciplina de História⁴. No dia 05/07/2013, a observação foi permitida na terceira aula, na disciplina de Artes. Os professores da escola municipal E1 foram designados como EP1, EP2, EP3, EP4, EP5, EP6, EP7 e EP8.

Na escola E2, foram coletadas 07 entrevistas com professores do 6º ano A do ensino fundamental, regentes das seguintes disciplinas: Ciências, Educação Física, Matemática, Artes, Inglês, Geografia, Português e Produção Interativa. As duas últimas disciplinas são ministradas pela mesma professora. Nessa instituição, os dados não foram coletados, agradando à maioria dos participantes, que aceitaram colaborar com a pesquisadora mediante pedido da diretora e da coordenadora. A professora de História se recusou a fornecer a entrevista, alegando que deveria ter estudado, uma semana antes, as perguntas às quais deveria responder.

⁴ O professor da disciplina de História da escola E1, mesmo não tendo concedido entrevista à pesquisadora, permitiu que esta realizasse observação não participante em sua aula.



As observações não participantes ocorreram nos dias 04/07/2013, na disciplina de Educação Física e 05/07/2013, nas disciplinas de Geografia e Ciências, após a pesquisadora firmar um acordo com a escola e com os professores, mediante o qual poderia assistir somente a duas aulas em cada dia de observação. Nessa instituição, os professores foram nomeados como EM1, EM2, EM3, EM4, EM5, EM6 e EM7.

Na instituição E3 foram coletadas 03 entrevistas na II fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual estão matriculados 3 alunos surdos. Na escola E3 houve certo receio por parte de uma professora. Ela consentiu em conceder a entrevista, por intermédio da diretora, que a todo momento apoiou a pesquisadora na coleta de dados. Em E3, os professores foram denominados como EJA1, EJA2 e EJA3. As observações não participantes ocorreram nos dias 06/06/2013 e 03/07/2013.

A escola E3 é, também, a única do município onde há implantada uma SRM. Por meio de autorização da direção e da coordenadora da própria SRM, foram realizadas observações não participantes, nos dias 01/07/2013 e 03/07/2013, sendo duas horas de observações diárias, no horário das 09h. às 11h. Realizou-se, ainda, uma entrevista com uma professora da SRM, nomeada, neste artigo, como PSRM, a qual trabalha com alunos com surdez/deficiência auditiva.

Para melhor compreender os dados coletados e englobar as diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos, foi realizada, também, uma entrevista com a coordenadora de inclusão do município, representada pela sigla C1. Durante suas férias, ela acolheu voluntariamente a pesquisadora em sua residência para a cessão da entrevista.

Desde o mês de março de 2013, foi constante a busca pela coleta de dados, finalizada no mês de julho desse ano, devido a algumas dificuldades encontradas na pesquisa de campo, conforme citado acima. Nesse período, foram obtidas 20 entrevistas e foram realizadas 09 sessões de observação não participante. No desenrolar de todo o trabalho, a pesquisa bibliográfica foi constante, direcionando a organização do roteiro de entrevistas e de observação, bem como a análise e interpretação dos dados e informações coletados em campo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES



Para a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, optou-se pela definição de três categorias, a saber: o AEE para alunos com surdez/deficiência auditiva na rede municipal de Naviraí/MS; a atuação do professor especialista na sala de recursos multifuncionais da mesma rede municipal e o trabalho dos professores das salas de aula comuns, com alunos com surdez/deficiência auditiva na rede municipal de Naviraí/MS.

3.1 O AEE PARA ALUNOS COM SURDEZ/DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Nas falas dos professores, há um silenciamento em relação ao conceito de AEE. Pelas observações, foi possível compreender que nem todos os alunos matriculados na sala de aula comum das três escolas pesquisadas frequentam a SRM. Somente um aluno que vai à sala de aula comum frequenta, no contraturno, a SRM. Esse aluno, que estuda em uma das três instituições pesquisadas, está sendo preparado para a apropriação da Libras, pois sua audição está regredindo. Nesse sentido, observa-se que o AEE, tal como preconizado pelas orientações oficiais, não ocorre e nem se materializa no município. Para os demais alunos, que sequer frequentam a SRM, esse atendimento se restringe somente à participação deles na sala de aula comum. Todavia, é preciso lembrar que, de acordo com a Resolução nº 4, de 2009:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p.2).

A coordenadora de inclusão da rede municipal, C1, no decorrer da entrevista, não relata, em nenhum momento, que o município disponibiliza o AEE no contraturno. Isso sugere desconhecimento, negligência ou negação da organização desse atendimento para alunos com surdez/deficiência auditiva, tendo em vista a proposta do Ministério da Educação (MEC), que, nesse caso, indica três momentos didático-pedagógicos, já descritos acima.

Há, portanto, falta de clareza por parte de C1, que limita o AEE para os estudantes com a deficiência supracitada à incorporação do tradutor-intérprete de língua de sinais nas salas de aula comum. Sua fala encontra ressonância nas falas de alguns professores



entrevistados, como se pode observar pelos relatos abaixo, respectivamente proferidos por C1, EJA2 e EP7, quando indagados sobre os profissionais envolvidos nesse atendimento:

Por enquanto na nossa rede municipal é só temos o intérprete e o professor né da sala de aula, em todas essa deficiências de surdez né não foi assim solicitado outro tipo de auxílio né, quando é na área de saúde a gente encaminha né pro núcleo de saúde, se ele precisa de aparelho essas coisa, mais dentro das escolas é só o intérprete. Por enquanto, na nossa rede municipal, é... só temos o intérprete e o professor, né, da sala de aula. (C1, grifo nosso)

É um aluno [referindo-se ao aluno com surdez] como outro qualquer, né. A gente trabalha normalmente [...], nós temos um professor especializado, né, em Libras; então, toda vez que eu preciso me comunicar com eles [referindo-se aos 3 alunos da sala no EJA], eu faço através deste professor de Libras. (EJA 2, grifo nosso)

Normal, eu passo as matérias e existe um intérprete, né, para que faça tradução para ele. Sim, um intérprete para todas as matérias. (EP7, grifo nosso).

Segundo Damázio (2007), não cabe ao intérprete se responsabilizar pelos alunos com surdez/deficiência auditiva. É fundamental que professor e aluno mantenham interações sociais e comunicativas, de maneira tal que o aluno com surdez não dependa totalmente do intérprete. Não se pode perder de vista que é papel do professor socializar o conhecimento elaborado para todos os alunos, inclusive para aqueles com deficiência. No entanto, no município, de modo geral, o único apoio dado aos estudantes com surdez/deficiência auditiva é o intérprete.

A fala da entrevistada C1 explicita essa falta de conhecimento sobre o AEE, bem como a negação, à grande maioria desses estudantes, do direito de frequentar a SRM para aprofundamento da Libras (L1) e aprendizagem da língua portuguesa escrita, como segunda língua (L2). O resultado é que, na classe comum, toda a responsabilidade pedagógica é projetada nos intérpretes, comprometendo-se, nessas condições, o pleno desenvolvimento da pessoa com surdez/deficiência auditiva, ao mesmo tempo em que sobrecarrega esse profissional, cuja função é corrompida.

3.2 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS



O trabalho desenvolvido pela professora especialista da SRM não se prende aos muros da escola, sendo bastante significativo. Ela constantemente se comunica, por sinais, com o aluno que apresenta perda auditiva parcial, o único entre os estudantes com surdez/deficiência auditiva matriculado em uma escola comum do município e que é também atendido na SRM, no período matutino.

Durante observação realizada no dia 1º/07/2013, constatou-se que a professora e o aluno foram até uma frutaria praticar os sinais das frutas. Como descreve a PSRM⁵:

[...] então como a tendência de um deficiente auditivo é perder a audição, né, a gente não sabe se vai perder, mas a gente vai fazer um trabalho preventivo. Então, a escola, a direção, a coordenação e os pais acharam por bem, né, também junto com a avaliação do médico que ele desse início à introdução da Libras, da Linguagem Brasileira de Sinais. Então, eu estou trabalhando com ele isso, reforçando os conteúdos da sala de aula. Ele vem aqui eu tomo a leitura, eu corrijo erros linguísticos dele, pronúncia de palavras, corrijo erros ortográficos pra refletir na sala de aula e trabalho a Libras que é a Linguagem Brasileira de Sinais dos surdos nos estudos. Esse é o trabalho [...], que ele é deficiente auditivo, então já introduzindo se caso ele venha a perder esta audição que ele tem, ele tem essa outra opção que seria a comunicação pela Libras. (PSRM).

A proposta do AEE, segundo Damázio (2007), é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras para a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento educacional especializado não substitui a escolarização comum, pois o AEE é um complemento e/ou suplemento à formação dos alunos. Como confirma a entrevistada PSRM:

Cada aluno é olhado na sua especificidade, na sua necessidade específica. Então, a gente faz um planejamento individualizado e faz um atendimento personalizado; então, cada aluno vem no seu horário. São praticamente 5 alunos por horário; então, esse aluno recebe atendimento personalizado. Então, nós fazemos as atividades. A gente planeja as atividades direcionadas pra série daquela criança, pra necessidade especial dele, específica, e pra tá atendendo essa criança dentro dessa necessidade e estar ajudando ele se desenvolver. (PSRM)

Como mostra PSRM, suas propostas seguem as recomendações que os autores vêm fazendo sobre o AEE. Esse vínculo criado pela PSRM e o aluno facilita o desenvolvimento de habilidades comunicativas e cognitivas desse aluno. A função da SRM,

⁵ Utilizou-se PSRM para Profissional da Sala de Recursos Multifuncionais.



segundo Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), é garantir que as particularidades de cada aluno sejam atendidas. Por meio da SRM, busca-se garantir que todos os alunos público-alvo da educação especial possam se desenvolver mediante estratégias pedagógicas, recursos, materiais e atividades que contemplem suas especificidades e necessidades. Como salienta a PSRM:

A sala de recursos tem uma organização pra cada aluno, com suas necessidades específicas. Então, por exemplo, dia de segunda e quarta vêm alunos com déficit intelectual, autismo e tem é..também dificuldade de aprendizagem, né. Terça e quinta vêm os alunos com deficiência auditiva, baixa visão, cegueira. Então, a gente separa os alunos por deficiência, que não pode trabalhar com vários alunos com deficiência diferente, porque não rende, não dá resultado este trabalho. Então, a gente separa os alunos por horário. São dois horários na parte da manhã e por deficiência também. (PSRM).

A visão da PSRM aproxima-se das propostas direcionadas, oficialmente, ao AEE. Nesse caso, discurso e prática se encontram, pois os dados obtidos com a entrevista e as observações coincidem. Durante o tempo de observação na SRM, foi possível constatar que é bem equipada. Nesse espaço, trabalha-se muito com imagens, gravuras e figuras, para facilitar o entendimento do aluno. Como afirma Dámazio (2007, p.26):

Os materiais e os recursos para esse fim precisam estar presentes na sala de Atendimento Educacional Especializado, quais sejam: mural de avisos e notícias, biblioteca da sala, painéis de gravuras e fotos sobre temas de aula, roteiro de planejamento, fichas de atividades e outros.

Na SRM, os jogos de lógica são muito utilizados pelo aluno e pela professora, para mediar a resolução de operações matemáticas. Também se utilizam os recursos gráficos e visuais do computador para permitir a esse aluno se conectar e conhecer diversos lugares, culturas e pessoas.

3.3 O TRABALHO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE AULA COMUNS COM ALUNOS COM SURDEZ/DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Pode-se observar que, nas falas dos professores, o intérprete aparece como responsável direto pelo desenvolvimento dos alunos com surdez/deficiência auditiva, embora muitos teóricos esclareçam que a ação do intérprete é exclusivamente mediar a comunicação entre ouvintes e surdo(s). Como explica Damázio (2007, p.49):



A função de traduzir/interpretar é singular, dado que a atuação desse profissional leva-o a interagir com outros sujeitos, a manter relações interpessoais e profissionais, que envolvem pessoas com surdez e ouvintes, sem que esteja efetivamente implicado nelas, pois sua função é unicamente a de mediador da comunicação.

Percebe-se que a visão dos professores é limitada, pois não se responsabilizam pelo ensino dos alunos surdos. Redondo e Carvalho (2000) salientam que a escola comum ou especializada deve promover a capacitação da criança surda para o ingresso na sociedade, oferecendo-lhe condições de aprender um código de comunicação, mediante o qual seu ingresso seja relevante na sociedade. Nessa direção, ao serem questionados sobre como é realizado o atendimento educacional para esse aluno na sala de aula comum, EP1, EM4 e EM6 apresentam respostas semelhantes, a saber:

Eu trabalho com ele, eu atendo mais através do professor que fica com ele na sala que eu desenvolvo a minha atividades por causa que é muito difícil trabalhar se não tiver o professor dele por causa que ele não entende o que a gente passa pra ele. (EP1, grifo nosso).

O atendimento é realizado através da intérprete, porque eu mesmo não tenho, não tenho assim habilidades para lidar com os sinais. Então, tudo que eu preciso passar pro aluno é passado através da intérprete. (EM4, grifo nosso).

[...] eu procuro assim passar o conteúdo que eu tô trabalhando pra intérprete, né. Ela que repassa pra ele, porque eu, na verdade, eu não tenho assim habilidade, até por questões de habilidades motoras de fazer os sinais. Eu não sei fazer, não sei fazer o A. Não sei... Então, é... Eu tenho muita dificuldade em trabalhar com esse aluno. Então, tudo que eu quero pedir pra ele fazer ou desenvolver... Eu passo pra intérprete. Ela que repassa para ele, apesar dela ter um trabalho paralelo também com ele, né, mas eu me sinto assim despreparada. Não me sinto preparada para isso... para desenvolver esse trabalho [...]. (EM6, grifo nosso).

Ao analisar as falas de alguns professores, verifica-se o desconhecimento sobre o AEE, no município, pois os alunos com a deficiência supramencionada ficam a cargo do intérprete, tratado mesmo como “o professor” desses alunos, como se houvesse, de fato, um trabalho paralelo na sala de aula comum. O papel do intérprete, segundo Quadros (2004), é realizar a interpretação da língua falada para a língua de sinais, ou vice-versa, com base em preceitos éticos de confiabilidade, imparcialidade, discrição, distância profissional e fidelidade.



Nas observações nas classes comuns, pôde-se notar que esses alunos ficam excluídos da dinâmica das aulas. De modo geral, os professores levam atividades impressas sem imagens, com textos extensos e sem gravuras, dificultando a compreensão dos estudantes com deficiência auditiva/surdez. Damázio (2007, p. 50) é enfática, ao citar que:

Não cabe ao tradutor/intérprete a tutoria dos alunos com surdez e também é de fundamental importância que o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta, evitando-se sempre que o aluno com surdez dependa totalmente do intérprete.

Outro ponto muito relevante a ser destacado nesta pesquisa é que os professores, durante as observações, nem se aproximavam da mesa dos alunos surdos. Assim, não podem sequer entender como está o desenvolvimento desses alunos. Na instituição E2, enquanto a professora trabalhava um conteúdo de Geografia, a intérprete aplicava uma prova de Matemática sobre horas, avaliação essa elaborada por ela mesma, que também tinha a função de explicar o conteúdo e dar nota ao aluno. Como descrevem EM1, EM5 e EP4,

Então, o trabalho dele é de uma forma diferenciada, né. *Ele fica com a intérprete, tá? Ela tá buscando pré-requisito que ele não possuía. Ele não tem... Então, ela tá buscando, então ele não interage com o conteúdo igual aos outros alunos na sala.* (EM1, grifo nosso).

Bom, o trabalho é só da parte escrita, porque já que ele não tem fala, ele não pode fazer a oralidade. *E o trabalho individual é só realizado com a maioria da atendente que acompanha ele, a professora itinerante.* (EM5, grifo nosso).

Então nós temos uma atividade diferenciada, porque nós temos um itinerante [referindo-se ao intérprete] acompanhando esse aluno. Então, esse itinerante facilita a mediação da aprendizagem, né, é então nós temos ali... toda atividade é feita na sala de aula, toda explicação é passada através do itinerante para esse aluno. Então, a gente observa dificuldade na aprendizagem desse aluno. (EP4, grifo nosso).

O relacionamento do professor e intérprete deve ser mantido, como uma parceria. Durante as observações, porém, foi detectado que, aos olhos dos professores, não existe, para eles, a responsabilidade pelo aluno surdo ou com deficiência auditiva. No senso comum educacional, o intérprete é confundido como um “atendente” ou professor itinerante. Assim, fica sobrecarregado com as atribuições de sinalizar e explicar muito rápido o conteúdo, para que o aluno não perca o foco dos enunciados. Por isso, Redondo e Carvalho (2000) afirmam



que a inclusão do aluno surdo na escola comum deve se constituir de um processo gradativo, que respeite as suas diferenças, necessidades e interesses.

Ademais, ressalta-se que o papel de itinerante e o papel de intérprete são totalmente diferentes. O itinerante, de acordo com Plestch e Glat (2007), é aquele profissional que presta assessoria às escolas regulares que possuam alunos com necessidades educacionais especiais incluídos, de modo a fornecer um suporte para a educação inclusiva, permitindo, assim, ampliar a percepção dos alunos, para que se tornem, também, agentes principais da inclusão. Cabe, ainda, ao professor itinerante proporcionar a descoberta de novas possibilidades, estratégias, reflexões e experimentações para a organização das aulas, a fim de envolver todos os estudantes.

Já o intérprete, segundo Rosa (2006), é o mediador da língua de sinais, que recebe o ato interpretativo numa modalidade visual-gestual, sendo, tradicionalmente, aquele que faz a tradução ao vivo, mediando a comunicação, na íntegra e sem (im)pôr suas opiniões ou sugestões, do português para a língua de sinais. Dentro da sociedade, o intérprete não atua somente nas escolas de ensino fundamental, médio e superior, sendo convocado para atuar em delegacias, tribunais, eventos e demais situações em que suas atividades se fizerem necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a elaboração deste artigo, ficou claramente definido que o nosso sistema educacional, em meio à democratização do ensino, vem passando por muitas dificuldades estruturais, ainda mais quando a teoria diz que existe escola para todos. Diante do cenário exposto, somos levados a refletir: será que essa situação de incluir alunos com surdez/deficiência auditiva no ensino regular está assegurando, a todos, um ensino de qualidade?

São indagações como essa que nos fazem refletir sobre o fato de que as escolas estão superlotadas e apertadas, já sendo difícil para os professores regentes atenderem a todos os alunos que ali se fazem presentes. Nesse contexto, o discurso que reclama um olhar individualizado dos docentes para os alunos com surdez/deficiência auditiva emerge como problemático e contraditório.



Essa visão de inclusão nas escolas comuns vem sendo mal interpretada e pouco compreendida, abrindo margem para que, de certa forma, os alunos com necessidades educacionais especiais continuem excluídos, pois a comunidade escolar nem sempre está preparada para contribuir com o desenvolvimento dos alunos com surdez/deficiência auditiva.

Por meio das análises sobre o AEE para alunos nessa condição, percebe-se, por meio da pesquisa desenvolvida, situações de negligência e/ou desconhecimento nas três escolas pesquisadas, pois nessas instituições estudam alunos surdos que não frequentam a SRM no contraturno, um direito garantido em lei. A frequência à SRM ocorre apenas no caso do estudante que está matriculado no período vespertino, em uma sala de aula comum, o que lhe possibilita frequentar o AEE, no turno matutino. Pôde-se apurar que isso ocorre porque o município não possui professor de Libras, no período vespertino, para atender à demanda do AEE. Logo, a grande maioria desses alunos, que estudam no período matutino e noturno, precisam se contentar somente com o ensino da sala de aula comum e a presença do intérprete. Este, nas condições apresentadas, precisa ensinar Libras, ao mesmo tempo em que traduz o português falado para a língua de sinais, bem como explica o conteúdo para os citados estudantes, o que compromete seu trabalho e o descaracteriza.

Os professores da sala de aula regular enfatizam que é responsabilidade do intérprete o aluno surdo. Esse é o tom dos discursos revelados pelas entrevistas e confirmado pelas observações. Todavia, para incluir realmente os alunos surdos, ou com deficiência auditiva, cumprindo-se as Leis que asseguram e garantem o acesso e a permanência deles no ensino regular, é necessário promover a criação e a oferta, na e pela rede municipal, de apoios que ajudem a conhecer, analisar e discutir a necessidade dos alunos surdos ou com deficiência auditiva, na intenção de superar limites e obstáculos, rumo a uma educação para todos.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa, FERREIRA, Josimário de Paula, DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Abordagem bilíngüe na escolarização de pessoas com surdez. Brasília/DF 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educacionais especiais, políticas educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Disponível em: <<http://www.educa.fcc.org.br>> Acesso em: 18 jan. 2013.



BRASIL. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 17 out. 2013

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. Resolução nº 4, de 2º de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. **Lei Nº 12319, de 1º de Setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Atos2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>> Acesso em dia 05/10/13

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo/SP: MEC/SEESP 2007.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 24 out. 2013.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga; PANTOJA Luísa de Marillac; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo/SP: MEC/SEESP, 2007.

KONZEN, Afonso Armando. **O direito à educação escolar**. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br>> Acesso em: 19 jan. 2013.

LUDKE, Menga. & André, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. E.P.U, 1986. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=740&dd99=pdf>> Acesso em: 10 jul. 2013

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?**. Campinas. 2003. Disponível em: <<http://lab.bc.unicamp.br:8080/lab/links-teis/acessibilidade-e-inclusao/textos/Inclusao%20escolar%20o%20que%20e,%20para%20quem,%20como%20e%20por%20que..doc>> Acesso em: 19 fev. 2013.

MEIRA, Paulo Ricardo et. al. **Ouvindo voz do mundo: O varejo e os clientes portadores de deficiência auditiva**. Disponível em: <<http://www.bell.unochapeco.edu.br>> Acesso: em 12 dez. 2012

PLETSCH, Márcia Denise, GLAT, Rosana. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Ibero Americana de educación de educação** editada por OEI. Disponível em: <<http://www.rioei.org/experiencias139.htm>> Acesso: em 14 out 2013



QUADROS, Ronice Müller. **O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretária de educação especial; programa nacional de apoio à educação de surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller, KARNOPP, Ludener Becker. **Língua de sinais brasileira: estudo linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REDONDO, Maria Cristina da Fonseca, CARVALHO, Josefina Martins. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC. Secretária de Educação a Distância, 2000. Disponível em: <http://www.tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/cadernos_tv_escola/deficienciaaauditiva.pdf> Acesso em: 14 out. 2013

ROSA, Andréa da Silva. **Tradutor ou Professor?** Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. Florianópolis, nº8, p.75-95, 2006. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1106/904>> Acesso em: 26 set. 2013

VITALIANO, Célia Regina et. al. Educação Inclusiva e Neuropedagogia. In: BRUNO NETO, Rafael (Coord.). **Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Neuropedagogia**. Ivaí: ESAP, 2013. p. 101- 133.