



Universidade de Brasília

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP**



**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA PESSOAS COM SURDEZ**

CLEONICE BICUDO DA ROCHA FERREIRA

ORIENTADORA: FATIMA LUCILIA VIDAL RODRIGUES

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

CLEONICE BICUDO DA ROCHA FERREIRA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA PESSOAS COM SURDEZ**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Anápolis-GO. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues.

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

CLEONICE BICUDO DA ROCHA FERREIRA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM SURDEZ

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Prof^a. Dr^a. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues. (Orientador)

Patrícia C. Campos-Ramos (Examinador)

Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a toda minha família, por entender que a ausência, durante estes anos, foi dedicada aos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fazer acreditar que era capaz.

A minha linda família pelo auxílio, apoio e incentivo.

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues que muito me ajudou com sua paciência e seus ensinamentos para a realização deste trabalho.

As pessoas com surdez, aos gestores e aos professores que me concederam espaço para a realização de conversas que foram fundamentais para a pesquisa.

A todos que participaram e contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta monografia traz reflexões sobre a educação especial, a formação escolar de alunos com surdez, o seu desenvolvimento na comunicação e o atendimento educacional especializado nos três momentos didático-pedagógicos. A existência de uma concepção pós-moderna marca mais um momento histórico, onde a pessoa com surdez é vista como ser humano descentrado, biopsicosocial, cognitivo, lingüístico emocional e cultural, não mais sendo reduzida a visão do chamado “mundo surdo”, como se a surdez fosse uma enfermidade a ser curada. Neste contexto, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, com o serviço complementar do Atendimento Educacional Especializado na escola/classe comum, oferece novas possibilidades para as pessoas com surdez, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita são línguas de comunicação e instrução, a sala de aula e a sala de recursos multifuncionais são locais que promovem a interação e o desenvolvimento acadêmico do aluno.

Palavras-chave: Educação inclusiva - Pessoa com Surdez - Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez

SUMÁRIO

RESUMO	06
APRESENTAÇÃO	09
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
Capítulo I - EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	12
Capítulo II - A EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL	20
2.1 - Oralismo, Comunicação Total e Bilingüismo	21
2.2 - Aquisição das Línguas para pessoas com surdez	23
Capítulo III - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM SURDEZ	29
3.1 - Atendimento Educacional Especializado em Libras	32
3.2 - Atendimento Educacional Especializado de Libras	34
3.2.1 - Libras: Parâmetros que a Estruturam	35
3.2.2 - Caminho Metodológico Para o Ensino de Libras no AEE	36
3.3 - Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da Língua Portuguesa.....	36
3.3.1 - Organização do Ensino da Língua Portuguesa no AEE	38
II - OBJETIVOS	40
OBJETIVO GERAL	40
OBJETIVOS ESPECIFICOS	40
III - METODOLOGIA	41
3.1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA	41
3.2 - CONTEXTO DA PESQUISA	41
3.3 - PARTICIPANTES	43
3.4 - MATERIAIS	43

3.5 - INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	44
IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICES	63
ANEXOS	65

APRESENTAÇÃO

Educação Inclusiva diz respeito à capacidade das escolas de atenderem a todas as crianças, sem qualquer tipo de exclusão. Inclusão significa criar escolas que acolham a todos os alunos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. É um desafio no sentido de tornar a escola mais compreensiva e acolhedora, que qualifique todas as crianças e, ao mesmo tempo, reconheça as diferenças individuais como um valor a ser levado em conta no desenvolvimento e na materialização dos processos de ensino e aprendizagem.

Uma escola inclusiva precisa adaptar-se à diversidade de características, capacidades e motivações de seus alunos, a fim de responder às necessidades educacionais de cada criança, para que todas progridam em sua aprendizagem e participem desse processo em igualdade de condições.

A Rede Municipal de Ensino de Anápolis desenvolve a Educação Inclusiva de forma progressiva, para que as escolas criem uma série de condições que potencializem a resposta à diversidade, caracterizando-se como escolas que tenham atitudes de aceitação e valorização da diversidade, desenvolvam um projeto institucional que contemple a atenção à diversidade, com um currículo mais amplo, equilibrado e diversificado.

Na tentativa de oportunizar aos alunos com deficiência a acessibilidade e permanência na escola regular é organizado em algumas escolas municipais um dos serviços da Educação Especial denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como objetivo assegurar meios para o acesso ao currículo, proporcionando a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia. Constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e deve ser realizado preferencialmente no turno inverso ao da classe comum, em horários estabelecidos de acordo com critérios de planejamento do professor especializado, na sala de recursos multifuncional da própria escola onde o aluno está matriculado.

Diante das diversas metodologias aplicadas para garantir uma educação de qualidade para as pessoas com surdez, faz-se necessário investigar como tem sido a escolarização destes alunos mediante a uma proposta estabelecida pelo MEC/SEESP, que busca garantir apoio ao professor de sala comum e subsídios

pedagógicos, garantindo acessibilidade ao currículo e autonomia escolar do aluno. A sala de aula comum é um espaço que agrega todas as diferenças humanas. É nela que se torna possível vislumbrarmos o confronto das capacidades e potencialidades das pessoas, favorecendo trocas vitais para o pleno desenvolvimento biopsicosocial, cognitivo cultural. Na visão da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o objetivo principal deste trabalho é pesquisar como tem sido organizado o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez nas escolas municipais de Anápolis, nos três momentos didáticos pedagógicos: AEE em Libras, AEE de Libras, AEE para o ensino da Língua Portuguesa.

O trabalho ainda tem como objetivo conceituar teoricamente o que é surdez, pesquisar como são as práticas pedagógicas para as pessoas com surdez, de acordo com as tendências: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Pesquisar ainda a diferença entre os três momentos, AEE em Libras, AEE de Libras, AEE para o ensino da Língua Portuguesa no processo de aprendizagem dos alunos com surdez.

Este trabalho se apoiará nas resoluções, decretos, teóricos, experiências e práticas pedagógicas já realizadas nas escolas regulares do município de Anápolis, verificando a quantidade de alunos surdos que estão matriculados nas escolas, e quais dentre estas, oferecem o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos com os três momentos didáticos pedagógicos. Este trabalho teve a participação dos professores de AEE para pessoa com surdez nos três momentos: AEE em Libras, AEE de Libras e AEE para o ensino da Língua Portuguesa, mais a professora da sala comum. O instrumento usado foi questionários abertos sobre como se dá cada momento didático para essas pessoas e as contribuições à sala de aula comum. Participaram 1 professoras de sala comum, 1 professoras de AEE em Libras, 1 professora de AEE de Libras e 1 professoras de AEE em Língua Portuguesa.

O aluno é um ser complexo e único e na educação atual não deve ser vista como objeto pronto e acabado, nem como um indivíduo sem direitos e deveres, para tanto se faz necessário o conhecimento sobre a Educação Especial onde à

abordagem desta temática se dá no primeiro capítulo do estudo monográfico, como suporte teórico docente na Educação Regular o segundo capítulo abordará a perspectiva inclusiva na escola de hoje, no terceiro capítulo é abordada a questão do o Atendimento Educacional Especializado – AEE para surdez, e as diferenças existentes em cada momento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares como contribuição para um trabalho de parceria na escola frente às etapas do desenvolvimento educacional.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I - EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola definido pelo (MEC/SEESP 2007).

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto

Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o

trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece 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).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº. 3.298, que regulamenta a Lei nº. 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

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

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº. 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº. 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

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

O Decreto nº. 5.626/05, que regulamenta a Lei nº. 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular. Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes

devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir as pessoas com deficiência o acesso e permanência ao ensino regular como define o (Art.24).

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para freqüentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição – alunos normais e alunos especiais – sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços. Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas

características arbitrariamente escolhidas. É incorreto, portanto, atribuir a certos alunos identidades que os mantêm nos grupos excluídos, ou seja, nos grupos dos alunos especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem e outros tais. É incabível fixar no outro uma identidade normal, que não só justifica a exclusão dos demais, como igualmente determina alguns privilegiados.

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico.

[...] a diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p.100-101).

De fato, a diversidade na escola de hoje comporta a criação de grupos de idênticos, formados por alunos que têm uma mesma característica, selecionada para reuni-los e separá-los. Ao referir a uma escola inclusiva como aberta à diversidade, ratifica-se o querer extinguir com a inclusão escolar, ou seja, eliminar a possibilidade de agrupar alunos e de identificá-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros e mantendo escolas comuns e especiais.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas idéias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões, que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! A inclusão escolar impõe uma escola em

que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua como bem afirma DAMÁZIO (2007).

A escola cria um espaço de realização pessoal e profissional que confere à equipe escolar a possibilidade de definir o seu horário escolar, organizar projetos, módulos de estudo e outros, conforme decisão colegiada. Assim, confere autonomia a toda equipes escolares, acreditando no poder criativo e inovador dos que fazem e pensam a educação.

CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL

A educação do surdo no Brasil, data do século XIX, na década de 50, sob a Lei nº. 839 de 26 de janeiro, assinada por D. Pedro I quando aconteceu a fundação do Imperial Instituto dos Surdos. A fundação deste instituto deve-se ao surdo chamado Ernesto Huet, francês, professor e diretor do Instituto. Quando chegou ao nosso país, foi apresentado ao imperador, que facilitou a fundação do Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1829, oferecendo atendimento sócio-pedagógico de acordo com LIMA (2006)

Posteriormente no governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici, priorizou-se a melhoria do atendimento ao deficiente. Foi criado o (CENESP) Centro Nacional de Educação Especial, extinguindo-se a Campanha Nacional da Educação dos Surdos. É claro que precisamos estar atentos a todas as mudanças, pois os momentos políticos, também demarcam muitas mudanças. Houve uma reestruturação dos Ministérios e, como consequência, se reestruturou a (SEESP) Secretaria de Educação Especial como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Ao se tratar de educação de pessoas com surdez comungamos com a teoria sócio-interacionista Vygotsky (1998), quando se reporta que o aprendizado é propício através de uma interação de ações culturais em que o aluno constrói aquisições de conhecimentos a partir de mediações educativas advindas principalmente da escola, da família e de sua visão particular de mundo. Independentemente da sua perda auditiva o aluno surdo é capaz de realizar ações inteligentes desde que lhes propicie um contexto interativo partindo de situações significativas. Buscando e efetuando através de suas próprias experiências, é que o aluno surdo efetivará o seu real aprendizado.

Percebe-se hoje que os signos e símbolos são referências cognitivas para se interpretar e se comunicar com o outro em relação ao meio em que se vive, porém no início não foi bem essa conclusão, pois a falta de profissionais capacitados inicialmente não permitia que os instrutores lembrassem uma estreita ligação entre o

aluno surdo e a cultura que o rodeia. Esta percepção viria significar que os alunos deveriam aprender os códigos culturais. A cultura transforma nestas condições acima mencionadas, que irão marcar a relação de ensino aprendizagem com os surdos brasileiros.

Para Kelman (2002). “[...] O ser se relaciona com o ambiente através de códigos culturais, maturação e ambiente, indivíduo e sociedade interagem um com o outro mediado pela cultura, que exerce papel fundamental no desenvolvimento [cultura] [...]. É um conjunto de sistema ou códigos conceituais, instituições sociais e uma miríade de formas de comportamento que acontece nas interações e emergem de contextos sociais onde a pessoa participa ativamente [...]”(p.189).

Cabe sim exaltar que o Brasil, já tem toda uma preocupação educacional com uma parcela da população que carece de uma educação diferenciada, e esta preocupação é bastante curiosa se considerarmos que neste momento histórico, tem-se uma sociedade suficiente hierarquizada vivendo e se formando em função dessa hierarquia.

2.1 – ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO

As tendências de educação escolar para pessoas com surdez centram-se ora na inserção desses alunos na escola comum e/ou em suas classes especiais, ora na escola especial de surdos. Existem três tendências educacionais: a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilingüismo.

As escolas comuns ou especiais, pautadas no oralismo, visam à capacitação da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade lingüística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola. O oralismo, não conseguiu atingir resultados satisfatórios, porque, de acordo com Sá (1999), ocasiona déficits cognitivos, legitima a manutenção do fracasso escolar, provoca dificuldades no relacionamento familiar, não aceita o uso da Língua de Sinais, discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes.

A comunicação total considera as características da pessoa com surdez utilizando todo e qualquer recurso possível para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, lingüísticas e afetivas dos alunos. Os resultados obtidos com a comunicação total são questionáveis quando observamos as pessoas com surdez frente aos desafios da vida cotidiana. A linguagem gestual visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais que caracterizam a comunicação total parecem não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos continuam segregados, permanecendo agrupados pela deficiência, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade. Esta proposta, segundo Sá (1999), não dá o devido valor a Língua de Sinais, portanto, pode-se dizer que é uma outra feição do oralismo.

Os dois enfoques, oralista e da comunicação total, negam a língua natural das pessoas com surdez e provocam perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos, lingüísticos, políticos culturais e na aprendizagem desses alunos.

A abordagem educacional por meio do bilingüismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. As experiências escolares, de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muito recentes e as propostas pedagógicas nessa linha ainda não estão sistematizadas. Acrescenta-se a essa situação, a existência de trabalhos equivocados, ou seja, baseados em princípios da comunicação total, mas que são divulgados como trabalhos baseados na abordagem por meio do bilingüismo.

As propostas educacionais dessa natureza começam a estruturar-se a partir do Decreto 5.626/05 que regulamentou a lei de Libras. Esse Decreto prevê a organização de turmas bilíngües, constituídas por alunos surdos e ouvintes, oferecendo o Português na modalidade escrita, além de orientar para a formação inicial e continuada de professores e formação de intérpretes para a tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Deflagram-se atualmente, debates sobre a comunidade surda, sua cultura e sua identidade. Essas questões são polêmicas e, quando analisadas pelos

antropólogos, sociólogos, filósofos e professores, levam a interpretações conceituais, provocando divergências relacionadas à indicação de procedimentos escolares. Grande parte dos pesquisadores e estudiosos da cultura surda tem se apropriado da concepção de diferença cultural, defendendo uma cultura surda e uma cultura ouvinte o que fortalece a dicotomia surdo/ouvinte (Bueno, 1999). O desafio frente à aprendizagem da Língua Portuguesa é uma questão escolar importante. A Língua Portuguesa é difícil de ser assimilada pelo aluno com surdez. Segundo Perlin (1998:p.56), os adquirir a oralidade e a escrita, porém, dizer que não são capazes de aprendê-la reduz totalmente a pessoa ao seu déficit e não considera a precariedade das práticas de ensino disponíveis para esse aprendizado. Há, pois, urgência de ações educacionais escolares que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das pessoas com surdez.

2.2 - AQUISIÇÃO DAS LÍNGUAS PARA PESSOAS COM SURDEZ

A aquisição de uma língua oral por surdos remete a questão complexa, tanto quanto de vista cognitiva da representação mental do conhecimento lingüístico, quanto do ponto de vista cultural, social e afetivo. De fato, as características e os estágios da aquisição da língua de sinais (Libras) por surdos, podem ser comparados aos da aquisição da língua oral por ouvintes, o que aponta para os resultados semelhantes na representação mental do conhecimento lingüístico, com implicações idênticas para o período crítico entre outros aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. Desse modo é desejável que o surdo adquira a língua oral do seu contexto social, o que remete a constatação de que a língua oral será adquirida como sua segunda língua, a exemplo de uma Professora de Língua Portuguesa que ajuda a memorizar a estrutura do idioma para trabalhar nos textos escritos. O letramento pode ser, portanto uma condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo. Como define Berent, (1996, p.501-2).

“O sucesso na aquisição da língua oral por surdos, depende de que sejam consideradas essas variáveis, por um lado, e as diferenças cruciais nas modalidades oral-auditiva e viso-espacial, por outro”.

É nesse sentido que se faz necessário discutir a educação bilíngüe como uma tendência viável, manifestando-se de forma a ser introduzido o processo na aquisição da língua oral. Acreditamos que é a partir do ensino bilíngüe que o surdo poderá aprender a educação bilinguista. Pois a língua, espaço-visual, proporciona a comunicação e favorece a organização do pensamento.

A surdez afeta o principal meio de comunicação entre as pessoas, inviabilizando o acesso à língua oral-auditiva, logo, a linguagem do surdo tem-se estruturado através da língua de sinais, que é natural e que possui estruturas próprias diferentes das línguas oralizáveis (FERNANDES, 1998, p.13).

Sabe-se que a língua de sinais é o canal que os surdos dispõem para receber a herança cultural, e a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS é utilizada pela comunidade surda brasileira que se torna diferente das línguas orais, pois, utiliza o canal visual-espacial. É adquirida como língua materna pelas crianças surdas e o simples contato com a comunidade de surdos adultos propicia a sua aquisição naturalmente (BRITO, 1993). Uma concepção inadequada e muito comum é que a língua de sinais seria universal. Na verdade, os surdos de diferentes países usam línguas de sinais muito diferentes, além disso, a língua de sinais não é simplesmente uma versão manual da língua oral usada pela comunidade ao redor. Tanto a LIBRAS, quanto a Língua Americana de Sinais (ASL) e a Língua de Sinais Britânica, por exemplo, são mutuamente incompreensíveis. (HICKOK, 2001. p. 50 – 57). E é diante desta situação que, muitos acreditam na educação bilinguista por estar mais próximo a universalidade. Foi imposto, em 1880, no II Congresso Internacional de Educação de Surdos, em Milão, que a comunicação do surdo acontecesse somente na língua oral de seu país, atribuindo à língua de sinais um estatuto de língua inferior, incapaz de expressar conceitos abstratos, sendo superficial e com conteúdo limitado. (SACKS, 1998).

A LIBRAS possibilita uma maior mobilidade nas formações discursivas e segundo ORLANDI (1999, p. 32), “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentidos”.

O acesso a LIBRAS é primordial na construção da identidade da pessoa surda em todos os seus aspectos, a saber, lingüísticos, cognitivos e social. Exposto a LIBRAS o mais precoce possível, o sujeito surdo teria assim garantido seu direito a uma língua de fato. No entanto não devemos excluir nenhum método que tenha a intenção de incluir essas pessoas que já estão discriminadas pela sociedade na qual se dizem está inserida. Por acreditar que a questão mais importante se refere ao uso dos sinais, considerados por alguns como prejudiciais ao desenvolvimento da fala.

Hoje se considera que a Língua de Sinais é um fator decisivo para o desenvolvimento da identidade de crianças e adolescentes surdos, é fundamental para a pessoa surda conhecer o mundo, e não prejudica a capacidade de desenvolver a fala, dentro das possibilidades de cada um. Utilizando o Bilinguismo para o trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes surdos à criança é exposta simultaneamente a duas modalidades de estímulo: Língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais.

A Libras é a modalidade escrita da língua portuguesa deve ser oferecida sem ser impostas nem automatizadas, principalmente durante a educação infantil. Ambas, entretanto, devem ser oferecidas paralelamente à língua de sinais, configurando uma educação bilíngüe. Não podemos nos esquecer também de que a língua portuguesa será, para o aluno surdo, uma segunda língua, como o é para um estrangeiro que venha para o Brasil, apresentando para ele as dificuldades que são comuns na aquisição de uma nova língua.

Consideramos que a Língua de Sinais é o canal principal de comunicação entre as pessoas com surdez. Acreditamos que o maior problema não se encontra na surdez e nas pessoas que têm surdez, mas sim nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da educação escolar. Torna-se urgente, do nosso ponto de vista, repensar esses estudos para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pela nossa incapacidade pedagógica de ensiná-los a aprender a aprender.

É preciso ter o uso da língua de sinais como ponto de partida para qualquer trabalho com essas pessoas, é preciso respeitar essa questão, já pesquisada. Os segmentos educacionais que se respaldam em posições contrárias argumentam, em geral, a partir do senso comum, e, portanto, não podem apresentar questões como, por exemplo: dizer que o uso da Língua de Sinais dificulta o ensino da Língua Portuguesa.

Porém, ao pensar as abordagens bilíngües para a educação lingüística da pessoa com surdez, deslocam o lugar especificamente lingüístico e a tratamos com outros contornos: a LIBRAS e a Língua Portuguesa, em suas variantes de uso padrão, ensinadas no âmbito escolar, devem ser tomadas em seus componentes histórico-cultural, textual, interacional e pragmático, além de seus aspectos formais, envolvendo a fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântico.

Para que isso ocorra, sob a força da ressignificação da pessoa com surdez, da tendência bilíngüe e da educação, como propõe o Atendimento Educacional Especializado - AEE, não discutimos o bilingüismo com olhar fronteiro ou territorializado, segundo o que a literatura (principalmente a estrangeira) tem produzido. Para nós, a pessoa com surdez não é estrangeira em seu próprio país, mas usuária de um sistema lingüístico com características e *status* próprios, no qual cognitivamente se organiza e estrutura o pensamento e a linguagem nos processos de mediação simbólica, na relação da linguagem/pensamento/realidade e práxis social.

A educação bilíngüe é uma filosofia de ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a Língua de Sinais considerada como língua natural e por meio dela será realizado o ensino da língua escrita. Essa filosofia resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos sociais e culturais (BRASIL, 2004).

A Língua de Sinais é a forma viso-espacial de apreensão e de construção de conceitos, e tem:

[...] um dos aspectos mais importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda, e o que gera uma cultura diferente: a cultura surda. O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das

potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e também à sua habilidade lingüística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento dessa língua (DORZIAT, 2004, p.79).

Diante do exposto, legitimamos a abordagem bilíngüe e aplicamos a obrigatoriedade dos dispositivos legais do Decreto 5.626 de 5 de dezembro de 2005, que determina o direito de uma educação que garanta a formação da pessoa com surdez, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na sua modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo. A filosofia bilíngüe, segundo análises de Dias (2006, p. 42), “não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação lingüística em que se encontrar”, pois ela considera as características e opiniões dos próprios surdos, de acordo com o seu processo educacional.

No entanto, no Brasil, segundo Guarinello, Massi, Berberian (2007, p.48), “a proposta bilíngüe, ainda é bastante recente, ou seja, já existem alguns projetos em fase de implantação, porém seus resultados ainda não são conhecidos”. A este respeito Quadros (1997, p.40) confirma em seus estudos que algumas conquistas já foram realizadas para que essa proposta seja colocada em prática, tais como:

[..] o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas.

De acordo com a mesma autora, se a maneira do mundo interagir com o surdo for transformada, entende-se que também modificará os modos como o surdo se relaciona com o mundo, tanto nas apropriações quanto nas leituras que

fará da realidade ao seu redor. Enfim está posto, que o Bilingüismo entre os surdos não depende de nossa vontade (ouvinte), conforme Souza (1998, p.44) afirma que ele “está aí e está para ficar”.

CAPÍTULO III - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM SURDEZ

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN – (art. 58 e seguintes), “o Atendimento Educacional Especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (art. 59, § 2ª).

Interpretação errônea que admite a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial está em confronto com o que dispõe a própria LDBEN em seu artigo 4ª, inciso I22 e em seu artigo 6ª e com a Constituição Federal, que também determina que o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório (art. 208, inc. I). A Constituição define o que é educação, não admitindo o oferecimento de Ensino Fundamental em local que não seja escola (art. 206, inc. I) e também prevê requisitos básicos que essa escola deve observar (art. 205 e seguintes).

Outra situação da LDBEN que merece atenção é o fato de não se referir, nos artigos 58 e seguintes, a Atendimento Educacional Especializado, mas à Educação Especial. Esses termos, Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, para a Constituição Federal não são sinônimos. “Se nosso legislador constituinte quisesse referir-se à Educação Especial, ou seja, ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência antes de 1988, teria repetido essa expressão que constava na Emenda Constitucional nº 1, de 1969, no Capítulo “Do Direito à Ordem Econômica e Social”.

Portanto, o direito ao Atendimento Educacional Especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN (Lei nº. 9394/96) e também na Constituição Federal, não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em turmas de escolas comuns da rede regular de ensino.

De acordo com DAMÁZIO (2007) o AEE para alunos com surdez, na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem. O atendimento as necessidades

educacionais específicas desses alunos é reconhecido e assegurado por dispositivos legais, que determinam o direito a uma educação bilíngue, em todo o processo educativo. Define ainda que a proposta deve ser vista como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. O conhecimento precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e de diálogo. As práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilíngue.

Para construir um ambiente de aprendizagem favorável a esses e aos demais alunos, que potencialize a capacidade de pensar de cada um, de questionar e entrar em conflito com novas idéias, MANTOAN (1997) acredita que o professor da sala de aula comum deverá buscar recursos e materiais diversificados. Por meio de uma metodologia vivencial de aprendizagem, os alunos ampliam sua formação, indo ao encontro de respostas aos seus questionamentos, no processo investigativo. Ao agir dessa maneira o aluno aprende a aprender, desenvolvendo a linguagem e a língua, o pensamento, as aptidões, as habilidades e os talentos. Ainda de acordo com a autora o AEE promove o acesso dos alunos com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras e em Língua Portuguesa, a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os demais colegas da escola comum. A prática pedagógica do AEE parte dos contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum, que realizando pesquisas sobre o assunto a ser estudado e elabora um plano de trabalho envolvendo os conteúdos curriculares.

Assim sendo, a organização didática do AEE - PS (Atendimento Educacional Especializado) é idealizada mediante a formação do professor e do diagnóstico inicial do aluno com surdez. Em seguida, o professor elabora o plano AEE PS, envolvendo três momentos didático-pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional Especializado para o ensino da

Língua Portuguesa escrita; e o atendimento educacional especializado para o ensino de Libras. Este plano de AEE PS deve respeitar o ambiente comunicacional das duas línguas e a participação ativa e interativa dos alunos com surdez, assegurando uma aprendizagem efetiva.

Para assegurarmos a aprendizagem significativa em prol das pessoas com surdez na escola comum, precisamos romper com os vários empecilhos, que, segundo Damázio (2005), impede o desenvolvimento e provocam a repetência e a evasão, ocasionando o fracasso escolar. Esses empecilhos envolvem as práticas da filosofia integracionista com roupagem de inclusiva, tais como:

- Exigência do aprendizado da Língua Portuguesa pelo aluno com surdez no mesmo tempo e ritmo que os ouvintes;
- Conteúdos ministrados em língua oral ou só por meio da interpretação de Libras em sala de aula comum, o que não garante o efetivo desenvolvimento e aprendizagem;
- Intérprete de Libras fixo na classe comum, estabelecendo total dependência do aluno com surdez;
- Sala de recurso no contra turno com a finalidade de reforço e apoio;
- Sala de recurso com trabalho substitutivo ao da sala de aula comum;
- Aprender Libras para ensinar Língua Portuguesa;
- Não estabelecimento de ambientes lingüísticos adequados ao aprendizado das duas línguas;
- Intérprete de Libras assumindo o papel do professor do AEE PS e da sala de aula comum;
- Sala de aula comum com a presença do instrutor de Libras, como se este profissional fosse professor de conteúdo curricular, sendo que ele não habilitado para tal função;
- O professor da sala de aula comum, ao desenvolver os conteúdos, sinaliza os vários textos, e informa que usa e sabe Libras, provocando problemas sérios na aprendizagem das duas línguas pela pessoa com surdez, quando legitima o bidualismo e/ou português sinalizado;

- Professor da classe comum sendo exigido a cumprir o papel do professor do AEE PS, provocando revolta entre os professores e a negação do acesso e permanência desses alunos no ambiente educacional da escola e da sala de aula comum;
- Professor do AEE PS, sem qualificação para atuar no ensino das duas línguas;
- Sala de aula somente de alunos com surdez na escola comum, com a presença fixa do intérprete, do instrutor e do professor regente, causando um caos pedagógico e no desenvolvimento desses alunos;
- Uso exclusivo da Libras no cotidiano do trabalho escolar, negando o direito de aprender o português escrito.

Assim, para rompermos com essa confusão nas práticas pedagógicas e nas ações e funções dos profissionais que atuam em prol da educação desses alunos, apresentamos de forma didática o trabalho do AEE PS, segundo Damázio (2005, p. 69-123), envolvendo os três momentos didático-pedagógicos, que são:

- Atendimento Educacional Especializado EM LIBRAS;
- Atendimento Educacional Especializado para o ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
- Atendimento Educacional Especializado para o ensino DE LIBRAS;

AEE em seus três momentos visa oferece a esses alunos a oportunidade de demonstrarem se beneficiar de ambientes inclusivos de aprendizagem.

3.1 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM LIBRAS

Esse atendimento do AEE em Libras ocorre diariamente, em horário contrário ao da sala de aula comum. Nesse atendimento, o professor acompanha o plano de conteúdo oficial da escola de acordo com a série ou ciclo que o aluno está cursando. A organização didática do espaço de ensino é rica em imagens visuais e de todos os tipos de referências que possam colaborar com o aprendizado dos conteúdos curriculares. Os professores utilizam imagens visuais e, quando o

conceito é muito abstrato, recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo. Os materiais e os recursos para esse fim precisam estar sempre presentes e expostos no ambiente da sala. Os conteúdos curriculares em Libras devem ser ministrados antecipadamente ao trabalho da sala de aula comum, garantindo uma melhor associação dos conceitos nas duas línguas como afirma DAMÁZIO(2005)

O AEE em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. Esse atendimento contribui para que os alunos com surdez participem das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo com seus colegas. O 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.

DAMÁZIO (2005) explica que a proposta pedagógica deve possibilitar a ampliação da relação dos alunos com o conhecimento, levando-os a formular suas idéias, a partir do questionamento de pontos de vista e da liberdade de expressão. Para que os construam conhecimentos, as aulas devem ser planejadas pelos professores das diferentes áreas.

O planejamento do AEE em Libras é atribuição do professor deste atendimento, conforme as seguintes etapas essenciais:

- Acolhimento de todos os alunos, que precisam ser valorizados, mantendo uma relação de respeito e confiança com o professor.
- A identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos contemplando a avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos.
- Parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares, objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e o do AEE.

– Estudo dos termos científicos próprios das áreas específicas em Libras. Neste momento há uma ampliação do vocabulário técnico da Libras, a necessidade de criação de novos sinais e o aprofundamento dos conhecimentos nessa língua.

- Identificação, organização e produção de recursos didáticos acessíveis a serem utilizados para ilustrar as aulas na sala de aula comum e no AEE, além de estratégias de dramatização, pantomima e outras que contribuem com construção de diferentes conceitos. Os recursos visuais são essenciais, uma vez que a língua de instrução do AEE é Libras. Portanto, as salas de recursos multifuncionais devem ter muitos materiais visuais dispostos em murais, livros, painéis, fotos sobre os conteúdos e outros. A produção desses recursos, pelos professores e alunos, é primordial para a compreensão dos conteúdos curriculares em Libras, enriquecendo a aula e tornando-a mais atraente e representativa.

- Avaliação da aprendizagem por meio da Libras é importante para que se verifique a compreensão e a evolução conceitual dos alunos com surdez no AEE. Considerando que a educação escolar dos alunos com surdez tem como língua de instrução a Libras e a Língua Portuguesa, o aluno realizará suas avaliações em sala de aula comum em Língua Portuguesa e em Libras, de acordo com os objetivos propostos.

3.2 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE LIBRAS

As línguas de sinais são línguas naturais e complexas que utilizam o canal visual-espacial, articulação das mãos, expressões faciais e do corpo, para estabelecer sua estrutura. Todas as línguas são independentes umas das outras e as línguas de sinais possuem estruturas gramaticais próprias, compostas de aspectos lingüísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico - pragmático. As línguas de sinais, assim como as línguas orais, possibilitam aos seus usuários discutir, avaliar e relacionar temas relativos a qualquer ramo da ciência ou contexto científico.

A língua de sinais não é universal e cada país possui sua própria língua de sinais com variações regionais. No Brasil, a Libras, reconhecida pela Lei 10.436/2002, é entendida como a forma de comunicação e expressão em que o

sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

É direito das pessoas surdas o acesso ao aprendizado da Libras desde a educação infantil para sua apropriação de maneira natural e ao longo das demais etapas da educação básica, com a presença de um profissional habilitado, preferencialmente surdo. Essa habilitação para o ensino da Libras pode ser obtida por meio do exame Prolibras promovido pelo BRASIL (1994), ou por meio do curso de licenciatura Letras/Libras .

3.2.1 - Libras: Parâmetros que a Estruturam

Como língua a Libras tem suas normas, padrões e regras próprias. Seus sinais são formados pelo movimento e pelas combinações das mãos com o espaço em frente ao corpo. Segundo Brito (1995), a estrutura da Libras é constituída de parâmetros primários e secundários: configuração das mão, ponto de articulação, movimento e disposição das mãos, orientação da palma das mãos, região de contato e expressões faciais. Os parâmetros definem as articulações das mãos com os componentes do corpo e conferem à Libras uma organização dos movimentos gestuais e das expressões por ela transmitida.

Configuração de mão é definida pelas diversas formas das mãos para a realização de um sinal. De acordo com estudos apresentados pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES são 63 posições diferentes, dos dedos e da mão. Ponto de articulação e região de contato define como ponto de articulação é o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais se articulam. Orientação/direção é a forma que a palma da mão assume durante o sinal; e orientação das mãos é a região de contato (parte da mão que entra em contato com o corpo).

Para se realizar o AEE de Libras é necessário que o professor realize estudos e pesquisas dos termos técnico-científicos das diferentes áreas do conhecimento. Sua sistematização visa ampliar o léxico da Libras e geralmente é

realizado na interação entre alunos, professores e tradutores/intérpretes da Libras. A criação e organização desses termos em Libras são fundamentais para subsidiar o tradutor/intérprete e o professor bilíngüe a trabalhar em Libras em seus vários contextos científicos além de desenvolver referencial teórico que possibilite a apreensão de termos inerentes aos conhecimentos científicos, ajuda construir conceitos em sala de aula e possibilitar ampliação das competências lingüísticas da pessoa com surdez em Libras e em Língua Portuguesa, e possibilita gerar novas convenções em glossários e dicionários da Libras.

3.2.2 - Caminho Metodológico Para o Ensino de Libras no AEE

O ensino de uma língua requer critérios metodológicos que favoreçam a contextualização significativa, considerando que nem sempre o signo lingüístico é motivado. Na organização do AEE, o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais.

Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos. O AEE deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras e realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o aluno se encontra. Após a avaliação inicial, o professor de Libras precisa pensar na organização didática que implica o uso de imagens e de todo tipo de referências.

3.3 - Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da Língua Portuguesa

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

níveis de desenvolvimento. Na educação bilíngüe os alunos e professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas.

Para o ensino de a Língua Portuguesa escrita no AEE é importante considerar que os alunos com surdez e o ato de ler, além da atribuição de significados à imagem gráfica, Martins (1982) define a leitura como a relação que o leitor estabelece com a própria experiência, por meio do texto. Envolve aspectos sensoriais, emocionais e racionais. Ler não é dizer o já dito, mas falar do outro sentido é impossível uma leitura do consenso, as diferentes interpretações revelam a riqueza presentes no texto.

A leitura se dá por meio de um processo de interlocução entre o leitor e o autor mediados pelo texto, num movimento que estimula seus mecanismos perceptivos, do todo para as partes e vice-versa, resultando nos percursos de contextualização, descontextualização e recontextualização. No percurso de contextualização, o aluno parte do todo textual para formar o sentido inicial da produção de significados o percurso de descontextualização há o reconhecimento das partes do texto, das suas estruturas em palavras e frases, sílabas e grafemas. No percurso da recontextualização, o aluno realiza o processo de montagem de outros sentidos e a produção de novas palavras ou textos. Para os alunos com surdez o ato de escrever o texto se torna uma tessitura de palavras, idéias e concepções articuladas de forma coerente e coesa. Ensinar aos alunos com surdez, assim como aos demais alunos, a produzir textos em Português, objetiva-se torná-los competentes em seus discursos, oferecendo-lhes oportunidades de interagir nas práticas da língua oficial e de transformar-se em sujeitos de saber e poder com criatividade e arte. Para que essa aprendizagem ocorra, a educação escolar deve apresentar aos alunos com surdez a diversidade textual circulante em nossas práticas sociais. Essa apropriação dos gêneros e discursos é essencial para que os alunos façam uso da língua portuguesa.

Ao ensinar língua portuguesa escrita, deve-se conceber que o processo de letramento requer o desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua em várias práticas sociais de interação verbal e discursiva, principalmente da escrita. Para Soares (2003), "o letramento, como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a

ler e escrever, configura um estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Considera que o letramento traz consequências políticas, econômicas, culturais para os indivíduos e grupos que se apropriam da escrita, fazendo com que esta se torne parte de suas vidas como meio de expressão e comunicação".

A apropriação da língua portuguesa escrita demanda atividades de reflexão voltadas para a observação e a análise de seu uso, para o conhecimento de sua estrutura e sistema lingüístico, funcionamento e variações em contextos de prática, tanto nos processos de leitura como na produção de texto. A reflexão sobre a língua permite ao aluno conhecer e usar a gramática normativa, produzir os vários gêneros textuais e ampliar sua competência e desempenho lingüístico.

Para a aprendizagem do Português, a proposta didático-pedagógica, em um primeiro nível de ensino deve iniciar-se com os processos de letramento, que perpassam a educação infantil e o ciclo de alfabetização no decorrer do ensino fundamental. Num segundo nível intermediário, os textos devem apresentar estruturas, organização e funcionamento de razoável complexidade, em condições de promover a leitura, interpretação e escrita, segundo categorias mais elaboradas da língua portuguesa. No terceiro nível, os conhecimentos do Português escrito devem recair sobre o uso da língua oficial na leitura e na produção de textos mais complexos.

3.3.1 - Organização do Ensino da Língua Portuguesa no AEE

Este momento didático-pedagógico deve acontecer em sala de recursos multifuncionais, em horário oposto ao da sala de aula comum envolvendo a articulação dos professores de AEE da sala de aula comum. Considerando as etapas de ensino, o ensino da língua portuguesa deverá ser desenvolvido por professores com formação em Letras, que conheçam com os pressupostos lingüísticos e teóricos que norteiam esse trabalho.

O objetivo desse atendimento é desenvolver a competência lingüística, bem como textual, dos alunos com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa.

Para tanto, a sala de recursos multifuncionais precisa ter um amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, pelos quais possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação e de enunciação; se faz necessário a presença de pistas escritas pré-estabelecidas pelo professor em concordância com os alunos, de forma que possam ser utilizadas como canal de comunicação entre os alunos e o professor, colocando em uso, a estrutura e funcionamento da língua. No momento do AEE para o ensino da língua portuguesa escrita o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado. Entretanto, é previsível que o aluno utilize a interlíngua na reflexão sobre as duas línguas, cabendo ao o professor mediar o processo de modo a conduzi-lo a diminuição gradativamente desse uso.

As aulas AEE para o ensino do Português escrito são preparadas segundo o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. O professor do AEE avalia e analisa o estágio de desenvolvimento lingüístico dos alunos, em relação à leitura e escrita, tendo por base suas próprias produções e interpretações de textos, dialógicos, descritivos, narrativos e dissertativos. Como o canal de comunicação específico para o ensino e a aprendizagem é a língua portuguesa, o aluno pode utilizar a leitura labial (caso tenha desenvolvido habilidade) e a leitura e a escrita. Considerando que os recursos escritos são vitais para a compreensão e exploração textual e contextual do conteúdo, o AEE para o ensino de língua portuguesa escrita deve ser diário, pois a aquisição de uma língua demanda um exercício constante. O professor deve estimular os alunos, provocando-os a enfrentar esse desafio de aprender o Português escrito.

O ensino da língua portuguesa por escrito é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com surdez em sala de aula comum e na vida social. A avaliação das aquisições do Português pelos alunos deve colocar em evidência os avanços e dificuldades de cada um e servir para redefinir o planejamento.

A escola tem uma contribuição muito importante na inclusão da pessoa com surdez na sociedade e, nesse sentido, o aprendizado do Português escrito tem a sua parte, por ser mais um instrumento que essa pessoa terá para se integrar à sociedade. O ensino do Português escrito não restringe à alfabetização das pessoas com surdez, portanto, todos os níveis de letramento, desde o início do aprendizado até o ensino superior precisam ser desenvolvidos e, nesse sentido, o AEE para o ensino da língua portuguesa escrita é indispensável.

II - OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez em escolas municipais de Anápolis.

Objetivos Específicos

Buscando subsídios que contemplem uma melhoria na educação das pessoas com surdez na sala comum e na sala de recursos multifuncionais esta monografia se propõe:

- Investigar as diferentes metodologias de trabalho realizadas aos alunos com surdez;
- Objetiva ainda analisar a Educação Especial, estudar a surdez no Brasil e processo de comunicação da pessoa com surdez;
- Pesquisar a diferença entre o AEE em Libras, de Libras e AEE em Língua Portuguesa, no processo aprendizagem dos alunos com surdez.

III - METODOLOGIA

3.1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA

O trabalho teve uma abordagem qualitativa adotando questionamentos, como suporte para adquirir informações por intermédio dos professores, verificando a qualidade do atendimento aplicado às Pessoas com Surdez, incluídos no ensino regular. A partir desta pesquisa pretendo analisar que um aluno com surdez que recebe o AEE/PS tem condições de ser ensinado junto aos alunos ouvintes, participando das aulas e desenvolvendo um aprendizado significativo. Como embasamento ao trabalho realizado fez se necessário alguns fundamentos teóricos, na busca de qualificar a pesquisa já iniciada tendo como tema: Atendimento Educacional Especializada para Pessoa com Surdez-AEE-PS

Este trabalho teve a participação dos professores de AEE para pessoa com surdez nos três momentos didáticos pedagógicos como explicado anteriormente. Participaram 1 professora de sala comum, 1 professora de AEE em Libras, 1 professora de AEE de Libras e 1 professora de AEE em Língua Portuguesa.

3.2 - CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo foi realizado na E. M. “Maranata” (nome fictício para preservar a identidade da escola) em uma turma de 3^a ano do ensino regular onde foram matriculados e na Sala de Recursos de Multifuncionais no SMD (nome fictício para preservar a identidade das pessoas que freqüentam e trabalham no local) neste espaço também estão matriculados alunos surdos que recebem no contra turno o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

A Escola Municipal “Maranata”, localizada no Município de Anápolis, mantida pelo Poder Público Municipal e administrada pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia é considerada uma das pioneiras da cidade.

A Unidade Escolar mantém o Ensino Fundamental (1º a 5º) organizada em séries anuais, em conformidade com a legislação em vigor.

Atualmente a escola atende em dois turnos: matutino e vespertino com 306 alunos, 22 funcionários administrativos, 12 professores efetivos e 01 professora de Atendimento Educacional Especializado subsidiando o trabalho dos docentes junto aos alunos com deficiência e para o AEE das pessoas com surdez 01 professora de Língua portuguesa e 01 professora de Libras para apoiar a escolarização das pessoas com surdez. Temos a sala SRM bem montada, com vários recursos enviados pelo governo federal e também adquiridos com a verba do PAFIE E PDDE.

A escola atende a clientela dos bairros vizinhos. Os alunos que moram mais perto se deslocam de sua residência a pé, os outros vêm de carro ou van.

Próxima a escola encontra-se um posto de Saúde, casas comerciais e residenciais.

A Escola em sua trajetória parou por vários momentos e hoje, graças ao trabalho desempenhado pela equipe conseguiu fortalecer o nome da escola, sendo conceituada e bastante procurada.

A clientela é formada por pais, que na grande maioria, visam à aprendizagem, são exigentes quanto à disciplina e esperam uma escola onde seus filhos possam aprender e receber uma formação integral, muitos pais e alunos têm deixado a desejar em alguns aspectos, problemas de aprendizagem, falta de acompanhamento, entre outros. Com a intenção de sanarmos esses problemas e fortalecermos a relação Escola/Família faremos um trabalho de conscientização voltado para a participação desses dentro e fora da escola, vamos voltar nosso trabalho para o nosso objetivo principal que é a aprendizagem. Diante das contribuições e reconhecimentos da comunidade através dos trabalhos realizados com os alunos com surdez busquei realizar esta pesquisa para investigar como se dá o atendimento educacional especializado aos alunos com surdez nos três

momentos pedagógicos na Sala de Recursos Multifuncionais matriculados na escola e as contribuições para o desenvolvimento dos alunos na sala comum.

3.3 - PARTICIPANTES

Para verificação de como é realizado o AEE no ambiente escolar foi proposto um questionário aberto para coleta de dados, que serviram de suporte para o trabalho de pesquisa proposto e para o aprimoramento dos conhecimentos da pesquisadora. Participaram dos estudos professores com atribuições vinculadas a uma formação de qualidade para os alunos com surdez.

Num primeiro momento foi realizado um questionário com a professora da Sala Comum ela tem formação em Pedagogia. A professora teve a oportunidade de se posicionar em relação ao trabalho realizado em sala de aula, onde tem dois alunos surdos. Foi exposto pela professora regente como se dá o desenvolvimento do aluno apoiado pelo trabalho do AEE. Dando continuidade a pesquisa, foi realizado um trabalho de perguntas e respostas com a professora da sala de recursos multifuncionais afirmando que através da transcrição do conteúdo em libras realizada no contra turno, as possibilidades para a compreensão do conteúdo em sala comum é bem mais acessível, a professora domina a língua de sinais e explica o conteúdo de forma clara e organizada. Ainda foi realizado o trabalho com a professora de libras, a professora é surda e realiza um trabalho sendo apontado como um atendimento de suma importância para as pessoas com surdez, pois apoiará o desenvolvimento comunicacional, social, cultural entre outros, e finalizando o questionário foi apontado pela professora de língua portuguesa que o ensino desta língua tem como foco a compreensão textual do aluno, o letramento, lembrando que se dá através da escrita, como prevê a Lei 10.436/02 e sendo ainda considerada como uma segunda língua relata que é uma proposta desafiadora, buscando suporte para sala comum e sua escolarização.

3.4 - MATERIAIS

Para formalizar a construção desta pesquisa, a organização e análise das informações obtidas com a coleta de dados foram utilizados recursos humanos (4 professoras) e materiais.

Sendo os recursos materiais: Papel A4, caneta, DVD, maquina digital, blocos de anotações, MP3.

3.5 - INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Foi iniciado o trabalho de pesquisa que tem como objetivo colher dados que contemple as necessidades a serem elencadas para compreendermos o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez.

QUESTIONÁRIOS

AEE de Libras

P1 – Os alunos surdos têm aula quatro vezes por semana, a professora (surda) junto ao interprete procura ensinar sinais dos conteúdos curriculares abordados na sala de aula e aplica em Libras.

Verifiquei que de fato o atendimento resulta em grande aprendizado, percebi que os alunos surdos gostam deste momento. A professora é surda e fala com propriedade sobre este trabalho. A maior dificuldade que observei é que as famílias não têm o comprometimento de levar sempre no atendimento. O interprete tem um papel importante neste processo, pois a professora da sala comum não sabe libras, para fazer a comunicação acontecer este profissional trabalha em parceria com professora de libras e professora da sala comum.

P1 – Na sala de recursos multifuncionais sempre busco ensinar libras, a língua é sinalizada em um contexto organizado para cada dia ou seqüência de atividades. Sou surda e domino minha língua (Libras), uso do português de forma escrita, sou pertencente a sociedade que usa língua portuguesa, por este motivo preciso aprender a usá-la de forma escrita. Os alunos que ensino se desenvolve e concebem os sinais de forma tranqüila, e através do ensino do português os

alunos adquirem autonomia na escrita e compreensão do que se escreve.

As propostas trabalhadas de acordo com a professora surda que ministra o AEE de libras, tem sido de muita qualidade e indispensável para os alunos surdos. Aborda ainda que o uso das duas línguas, libras e português garantem o desenvolvimento acadêmicos dos alunos na sala comum e na sala de recursos multifuncionais.

P1 – Para ensinar os sinais é necessário o uso de muito material pedagógico, fazer os sinais relacionando sempre com a realidade do aluno e os conhecimentos que este tem sobre o processo de comunicação. Faço uma sondagem para verificar o nível de cada aluno para elaborar o AEE. Organizo maquetes, crio imagens, situações em teatro, DVD para contextualizar as aulas e compreender os sinais que existem e criar novos partindo da necessidade do aluno e da temática abordada.

O uso dos materiais de acordo com a professora precisa serem totalmente visuais. Através de ilustrações, figuras, imagens, entre outros a professora organiza de forma sistematizada o processo de aquisição da libras, fazendo ser usual e funcional para o aluno. Contextualizar o ensino é de fato muito importante pois é nesse ambiente acolhedor que o aluno irá construir de forma organizada seu aprendizado e a evolução dos conceitos científicos através dos sinais e seus significados.

P1 – O professor precisa ser preferencialmente surdo, dominar os sinais e seus conceitos. Em caso de não haver um profissional surdo, pode-se contar com professor de libras ouvinte que domine e conheça de forma profunda a libras.

De acordo com o decreto 6.571/2008 afirma que o profissional precisa ser preferencialmente surdo, pois o contato com um profissional que domine a língua é o canal para a aquisição da língua e para a compreensão dos conteúdos curriculares.

É sabido que não apenas o uso da libras que fará o aluno entender o conteúdo e sim as propostas pedagógicas, se caso o uso e domínio de uma língua fosse a única ponte para construir o aprendizado não teríamos em nossas escolas crianças ouvintes com dificuldades, pois elas chegam na escola dominando em grande maioria o português. O que de fato norteia o aprendizado é propor uma aula com recursos pedagógicos que contemple a todos.

P1 – O aluno recebe de forma antecipada ou não os sinais ligados ao conteúdo da sala comum, quando o interprete faz a interpretação do tema em estudo o aluno consegue participar e compreender melhor. Com o ensino dos sinais os alunos surdos conseguem fazer uma relação português e libras de forma concreta em seu aprendizado.

A professora aponta que este momento é importante para contribuir com os alunos surdos na sala comum e em todas as atividades acadêmicas desenvolvidas na escola. De acordo com a proposta assegurada pela Resolução 04 aprovada em setembro de 2009 posso afirmar que de fato se faz importante o uso e o ensino de libras, buscando uma interação entre os colegas de sala, professora e demais envolvidos. O aluno recebe as informações de forma antecipada e ao chegar na sala de aula, conseguem participar e organizar seus pensamentos sobre os conteúdos abordados. A maior dificuldade se dá em alguns momentos na comunicação entre aluno e professora da sala comum, a professora não domina a língua do aluno e as informações sempre precisam depender do interprete, percebo que esta dificuldade limita um pouco a comunicação e um maior desenvolvimento do aluno surdo.

AEE em Libras

P1 – Sempre que concluo o planejamento do AEE para cada aluno surdo, que tem a participação da professora da sala comum com os temas a serem trabalhados diariamente, tenho em mente a avaliação dos resultados a serem alcançados. No decorrer da aplicabilidade do plano procuro sempre avaliar o que

se faz necessário rever. Os conceitos, conteúdos transcritos não compreendidos são colocados em um novo olhar para organizar novamente o atendimento.

A professora do AEE em libras afirma durante sua participação, que o planejamento é que norteia o trabalho para cada aluno ou grupo de alunos. O planejamento do AEE em Libras é atribuição do professor deste atendimento, é de suma que o atendimento contemple o acolhimento de todos os alunos, que precisam ser valorizados, mantendo uma relação de respeito e confiança com o professor, a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos contemplando a avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos. Parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares, objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e o do AEE. Esse planejamento propicia uma organização didática bem estruturada que contribuirá para a compreensão dos conceitos referentes aos conteúdos curriculares, possibilitando aos alunos com surdez estabelecer relações e ampliar seu conhecimento acerca dos temas desenvolvidos em Língua Portuguesa e em Libras.

P1 – Primeiramente busco colher dados sobre o que a professora planejou para semana, e organizo o atendimento favorecendo a compreensão dos conteúdos. Trabalho transcrevendo o conteúdo através de figuras, desenhos, maquetes, passeios, jogos, brincadeiras entre outros recursos.

A professora afirma que a parceria entre AEE e sala de aula comum, faz com que as expectativas e objetivos sejam melhores alcançados. Nas salas de recursos multifuncionais devem ter muitos materiais visuais dispostos em murais, livros, painéis, fotos sobre os conteúdos e outros. A produção desses recursos, pelos professores e alunos, é primordial para a compreensão dos conteúdos curriculares em Libras, enriquecendo a aula e tornando-a mais atraente e representativa.

P1 – Oferece compreensão antecipada dos conteúdos sendo realizado quatro dias por semana, no turno contrário ao que o aluno estuda. Garante uma

organização de pensamentos sobre os temas a serem abordados na sala de aula comum e uma maior interação dos surdos e ouvintes no ambiente escolar.

A proposta de trabalho elaborado pela professora faz com que esta profissional se posicione afirmando que a oferta antecipada dos conteúdos desperta no aluno o desejo de maior participação durante as aulas na classe comum, garantindo uma organização de pensamentos construídos pelos próprios alunos. O trabalho tem como objetivo realizar proposta pedagógica que possibilite a ampliação da relação dos alunos com o conhecimento, levando-os a formular suas idéias, a partir do questionamento de pontos de vista e da liberdade de expressão. Para que os construam conhecimentos, as aulas devem ser planejadas pelos professores das diferentes áreas.

P1 – Em primeiro lugar realizo uma avaliação do aluno, buscando saber o que o aluno conhece sobre libras e sobre português, avalio ainda a organização de pensamentos como ler e interpretar. Após a avaliação elaboro o atendimento com o consentimentos da família sendo estipulados em parceria ao professor da sala comum. O atendimento poderá ser individual ou em grupo, vai depender da necessidade de cada aluno e suas particularidades.

A elaboração do AEE para os alunos é um dos momentos mais importantes. Após os dados recolhidos pela professora ela organizará o atendimento. Se faz necessário uma sondagem para verificação de nível de conhecimento em libras assim como afirma a professora questionada. O AEE tem como objetivo principal complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas autonomia e independência na escola e fora dela.

P1 – Como o AEE é elaborado em parceria da professora da sala e às vezes com a ajuda do interprete, procuro como professora de AEE em Libras fazer com que o momento seja organizado para os alunos, sendo que este ambiente é totalmente visual. As paredes com mensagens, figuras, desenhos, recortes de

jornais e revistas entre outros recursos visuais e bem coloridos.

A professora afirma que este momento necessita ser organizado com muitos recursos visuais. Além dos recursos se faz necessário organizar o atendimento para contemplar a todos na sala de recursos e expandindo para sala comum. Ainda faz parte das atribuições do professor do AEE organizar parceria entre os profissionais que trabalham com as crianças surdas e planejarem uma proposta com ênfase no aluno e em seu aprendizado.

AEE em Língua Portuguesa

P1 – O único recurso alternativo de que o surdo dispõe para não ter de memorizar dezenas e milhares de formas visuais integrais das palavras é a leitura pela análise dos morfemas que compõem as palavras.

Acredito que a proposta de ensinar português para as pessoas surdas também se faz um marco importante para o aprendizado dos surdos. De acordo com a resposta acima, o aluno não dispõe do aprendizado de forma mecânica ou memorização. Este momento é construído pelo professor para contemplar o aluno. Consiste em ensinar palavras com contextualizações diárias, para que este aluno seja capaz de construir textos com idéias e concepções como os demais alunos.

P1 – Aprendendo as regras de composição morfologia das palavras, a pessoa com surdez pode ampliar sua capacidade de decodificação de significado sem ter de memorizar, uma a uma, as formas visuais globais de todas as palavras do léxico português que lhe são referidas.

Ex: verbo “amar” am + ar

Radical desinência

Am o

Am amos

Am	ou
Am	arão
Am	ei

Quando se aprende a decodificação ele sabe que todas essas palavras referem-se ao sinal “amor”. É assim por diante, saberá o significado de outras palavras através da derivação e decodificação. (Dicionário Enciclopédico Trilingue).

Como bem explicou e exemplificou a professora de língua portuguesa, o ensino desta língua na modalidade escrita é uma construção realizada na sala de recursos de forma lúdica e contextualizada. É sabido que não se faz necessário o professor dominar libras neste atendimento, o que o profissional precisa dominar é a língua portuguesa e sua estrutura. A professora dá exemplos desta construção, ela afirma que através de um bom planejamento e confecções de materiais pedagógicos, os alunos compreenderão os objetivos desse atendimento que é desenvolver a competência lingüística, bem como textual, dos alunos com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa.

P1 – concordo com o Capovilla quando menciona que: “assim como ouvinte tende a falar internamente consigo mesmo (Eysenck e Keane, 1990) surdo tende a sinalizar internamente consigo mesmo (Klima e Bellugi, 1979), pra memorizar materiais verbais, organizar o pensamento complexo, assim como o ouvinte faz uso de sua fala interna, a pessoa com surdez faz uso de sua sinalização interna”.Partindo desse pressuposto devemos incluir em nossas avaliações o bilinguismo pleno e atualizado eles pensam, comunicam, raciocinam, e escrevem, permitindo assim, que eles sejam capazes de responder, como acontece com os ouvinte.

A Libras é uma língua completa e tem atributos que proporcionam aos surdos uma interação com os pares, a professora explica que da mesma maneira que compreendemos e organizamos os pensamentos através da fala, os surdos

podem assim fazer de forma clara e complexa. De fato os surdos são pessoas que participam ativamente da sociedade e tem o direito do acesso comunicacional para melhor viver e conviver.

P1 – O profissional do AEE deve orientar a equipe pedagógica, os professores, como o surdo lida com o conhecimento, incluir o bilingüismo nas atividades e em todos os ambientes escolares.

Neste relato fica clara a participação na proposta pedagógica, o bilingüismo sendo aplicado de forma correta nas atividades. Existem alguns profissionais que ao elaborar este atendimento faz uma “mistura” de libras e português. No momento do AEE para o ensino da língua portuguesa escrita o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado. Entretanto, é previsível que o aluno utilize a interlíngua na reflexão sobre as duas línguas, cabendo ao o professor mediar o processo de modo a conduzi-lo a diminuição gradativamente desse uso.

P1 - O AEE em língua portuguesa escrita é fundamental importância para o surdo. Deve acontecer diariamente no contra turno com uma professora formada em Letras e que ministra aulas com metodologias de 2ª língua. Estruturando o português escrito a partir de combinações corretas e que dão sentido: palavras conectadas formam frases; frases formam orações; orações formam períodos até obter o texto. Incorporam situações onde regras gramaticais gradativamente até elaborar e interpretar textos.

Como afirma o professor do o AEE para o ensino de língua portuguesa escrita deve este atendimento deverá ser diário, pois a aquisição de uma língua demanda um exercício constante. O professor deve estimular os alunos, provocando-os a enfrentar esse desafio de aprender o Português escrito. O ensino da língua portuguesa por escrito é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com surdez em sala de aula comum e na vida social. A

avaliação das aquisições do Português pelos alunos deve colocar em evidência os avanços e dificuldades de cada um e servir para redefinir o planejamento.

Professor da Sala de Aula Comum

P1 – Tenho 2 alunos surdos que ainda estão no processo de alfabetização. A dificuldade maior é a falta de um canal de comunicação, pois eu não conheço a linguagem do surdo.

A professora da sala comum apresenta falta de preparo para atuar e junto ao aluno surdo, devido à falta de comunicação oral do educando, no mínimo, deveriam ter conhecimento da língua de sinais para que o aprendizado não seja prejudicado. É sabido que o interprete faz a ponte entre o que o professor fala e o surdo, mas é muito importante a comunicação entre professor e aluno para uma construção de amizade e interação.

P1 – Todos somos cidadãos com direitos e deveres, portanto devemos conviver juntos. O aluno surdo deve fazer parte do contexto social, o surdo não deve ficar mais isolado na classe especial. A maior dificuldade é a comunicação.

A professora concorda com a inclusão social do aluno surdo, dando a oportunidade a este educando de ter uma vida mais participativa e digna, não impondo-lhe restrições ao exercício da cidadania plena de forma igualitária e democrática. Afirmando que existe uma barreira que a comunicacional.

P1 – Em minha classe, estou trabalhando a linguagem oral e escrita, tentando desenvolver algumas atividades em língua de sinais, pois tenho muita dificuldade em repassar os assuntos que estão sendo dados na minha aula.

A professora afirma não conseguir comunicar em Libras, mas tem realizado tentativas para mediar os conteúdos de forma igualitária, a professora afirma ainda que as atividade trabalhadas em grande maioria é em libras. A

dificuldade na comunicação não poderá virar um campo de batalha entre aluno e professor.

P1 – Eu ainda não sei libras, tenho dificuldades para comunicar com os alunos, o interprete fica fazendo uma ponte entre o que eu explico na aula e o aluno. O AEE é um dos suportes para que minha aula aconteça de forma mais prazerosa. A professora do AEE me orienta a sempre trabalhar com figuras, imagens, vídeos, fichas, sempre dando significado ao que falo. É muito difícil, mas sempre tem me ajudado a organizar material pedagógico para os alunos surdos, o mais impressionante é que a sala toda acaba gostando e aprendendo também.

Ainda continua sendo a comunicação a maior dificuldade em ser vencida. As professoras do AEE orientam nas organizações e adequações das atividades. Professor de AEE não tem autonomia para adequar currículo, o que acontece é uma abordagem diferenciada do conteúdo já explicado pelo professor do AEE de forma antecipada. Na sala comum estes conteúdos serão adequados às necessidades de cada aluno.

P1 – Os alunos agem bem tranquilos. Antes que os alunos surdos chegassem a sala, a professora do AEE já havia feito um trabalho de conscientização com as crianças e todos da escola. Eles sempre brincam juntos, os surdos não ficam de fora de nenhuma atividade proposta, mesmo que não execute da mesma forma que os alunos ouvintes. Em alguns momentos existe uma proteção pelos alunos ouvintes, principalmente na ausência do interprete.

Apesar das diferenças, pude observar que a maioria dos alunos apresenta um bom relacionamento com os alunos surdos, procurando colaborar com os alunos facilitando assim a relação afetiva e de aprendizagem entre os pares. A proteção exagerada em alguns momentos se dá pela dificuldade de compreender comandos advindos da professora.

3.6 - Procedimentos de Construção de Dados

Ao iniciar a pesquisa foi enviado para a escola um documento explicando a importância do trabalho ofertado pela escola, em seguida conversei com o gestor da unidade solicitando a liberação dos profissionais para participarem dos questionamentos. Foram realizados os questionamentos de forma bem espontânea na Sala de Recursos Multifuncionais por quatro professores, sendo um professor de AEE em Libras, outro professor de AEE de Libras, um professor de AEE em Língua Portuguesa e para finalizar os questionamentos foram realizados com o professor da sala comum onde os alunos estudam.

3.7 - Procedimentos de Análise de Dados

Após cada pergunta realizada aos profissionais envolvidos na elaboração deste trabalho de pesquisa, foi argumentada através de embasamento teórico, explicando e justificando os dados obtidos. Busquei autores que se comprometem em fazer da educação um objetivo comum para todos como prevê a Constituição Federal de 1988. Ainda pude perceber que a Educação Especial organiza o atendimento as pessoas com deficiência garantindo uma qualidade educacional como bem afirma Tereza Égler Mantoan ao explicar a integração de pessoas com deficiência e aponta as possibilidades para incluir ao invés de integrar, propõe contribuições importantes para organizar o AEE como serviço da Educação Inclusiva . MANTOAN (1997)

CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através de estudos realizados de diversos autores, com contribuições da última década do século XX e no início deste século, foi possível encontrar suporte para escrever sobre a educação escolar de alunos com surdez na escola comum. Embora exista diversos registros, documentos, artigos, discussões na área, esses ainda não contemplam o fazer educativo escolar na verdadeira dimensão inclusiva.

Verifiquei que existem, também, estudos que se posicionam contrários à escola inclusiva para os surdos, e nesta perspectiva é necessário nos munirmos de todas as legislações vigentes para mostrar a importância da educação para o ser humano. As atividades realizadas na escola comum são muito ligadas e estimuladas de forma oral, beneficiando apenas os ouvintes.

Durante a elaboração do trabalho percebeu-se que a proposta do AEE nos três momentos deveria acontecer em todas as escolas, os decreto, leis garantem este trabalho nas unidades, porém por faltar profissionais, a sala de recursos multifuncionais elabora a proposta adequando a cada realidade. O professor do AEE faz o momento em libras e de português, e os alunos para aprender os sinais relacionados ao conteúdo, são encaminhados para um centro onde no horário contrário aprendem sinais com uma instrutora surda.

A construção de dados me fez entender mais sobre o aprendizado das pessoas com surdez e seus universos de aprendizagem. Precisamos tomar cuidado para que em nome da inclusão não caiamos numa cilada da diferença, como bem afirma Pierucci (1999). Coloca-se o aluno na sala e esquecem de organizar ambiente acolhedor, visual, estimulador, para garantir plena participação, as vezes o professor de AEE fica a mercê do aluno, a professora alega que não consegue explicar atividades com ela na sala sem a presença do intérprete.

Diante desse quadro situacional, o importante, a meu ver, é buscar nos confrontos, nos embates promovidos pelo encontro entre as diferenças, novos caminhos para a vida em coletividade, dentro e fora das escolas. O AEE nos três momentos didáticos de fato é uma metodologia que contempla o surdo nas atividades escolares realizadas, percebi ainda que garante autonomia e desenvolvimento com

os pares, além de promover a socialização e interação com os ouvintes media de forma positiva a construção de saberes.

A inclusão escolar implica mudança paradigmática, ou seja, uma nova concepção de homem, de mundo, de conhecimento, de sociedade, de educação e de escola, pautada na heterogeneidade, na não dualidade, na não fragmentação e nas diferenças multiculturais e no que existe de original e singular nos seres humanos, e afirmo diante destes estudos que a escola comum é a melhor escola para as pessoas com surdez.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do aluno surdo no ensino regular é, portanto, determinante para o seu desenvolvimento enquanto partícipe de um contexto sócio-cultural, pois valida o comprometimento do real propósito escolar. Para tal, faz-se necessário o compromisso por parte da comunidade escolar em adequar-se metodologicamente para com este aluno criando alternativas de fazê-lo ingressar e permanecer no ambiente escolar de forma participativa, comprometido com o seu desenvolvimento escolar sem nunca deixá-lo de perceber diferente como é cada aluno deste ambiente diferenciado de valores que a escola retrata, enquanto fatia de uma sociedade inclusiva a qual pretendemos formar. Sendo assim, é de vital importância contextualizar conhecimentos com toda a escola, seres docentes, técnicos e profissionais que diretamente fazem dinâmica do funcionamento continuamente na evolução de seus aprendizes, conhecimentos tais, acerca da deficiência auditiva, suas implicações e restrições para a comunicabilidade oral e escrita, suas possibilidades e intervenções psicopedagógicas com propostas de currículos viáveis ao aprendizado das pessoas com surdez, como por exemplo, a língua de sinais, bilingüismo, metodologias que vem contribuir em sua inserção acadêmica de fato, e de efeito à perceber-se comum nas etapas ciclos de aprendizado, com direitos de ler e escrever, expressar-se no tipo de linguagem por estes escolhidos no momento de sua inclusão.

A inclusão representa, portanto um grande desafio para as escolas que

estão sendo chamadas para levar em conta a ampla diversidade das características e necessidades dos alunos, adotando um modelo nele centrado e não no conteúdo, com ênfase na aprendizagem e não, apenas, no ensino. O princípio fundamental da escola inclusiva é de que os alunos sempre que possível devem aprender juntos independentemente de suas dificuldades ou diferenças. A idéia subjacente nesse princípio é a de que as escolas devem adequar-se a todos os alunos, qualquer que seja sua condição física, social, emocional, lingüística ou de outro tipo. Nessa perspectiva, vários países, estão realizando uma profunda revisão dos paradigmas que até então tem orientado a atenção dos alunos, reconhecido um novo conceito para as necessidades especiais, estando diretamente ligado a educação especial. A educação especial não mais pode ser olhada como um sistema paralelo à educação geral e sim dela faça parte como um conjunto de recursos pedagógicos e de serviço de apoio, que facilitem a aprendizagem de todos esses alunos incluídos no ensino regular (Nogueira, 2001)

Esta proposta inicial permanece vívida, ao final do estudo a que me propus e que resultou neste Trabalho de Conclusão de Curso, posto que aqui apenas fiz uso das leituras e pesquisas em relação a inclusão, surdez e do AEE para as pessoas com surdez. Ressalta-se a contribuição do professor de sala de aula comum que tem papel fundamental nesse processo que lida diretamente com o aluno surdo. Além do professor da sala comum tive também como contribuinte desse trabalho os professores do AEE, em libras, de libras e língua portuguesa.

Para que a inclusão e o AEE aconteçam de fato nas escolas municipais, é imprescindível que haja o esclarecimento para os profissionais envolvidos, família e colegas de sala. Sei ainda que o atendimento não acontece em todas as escolas da rede no formato exigido. Espero que no futuro, o valor das pessoas surdas, seja realmente reconhecido e aquilo que está sendo ofertado, a ele no presente, seja efetivado de forma global e irrestrita, ou melhor, que não seja só da “boca para fora” posto que os mesmos já perderam muito do seu tempo sendo segregados. O AEE precisa de fato ser efetivado para mediar, apoiar, complementar e suplementar a educação das pessoas surdas.

Reconheço que o tema remete a uma situação intrigante e polêmica e por isso quis tratar dele, entrar neste estudo para compreender as reais necessidades

das pessoas com surdez e a inquietude dos profissionais que atuam na proposta e sei que se trata de tema inquestionavelmente importante.

Para finalizar, saliento que este trabalho tentou transmitir, honestamente, meus estudos, minhas expectativas e a proposta de melhor encaminhar o aluno surdo à autonomia comunicacional e social nos espaços frequentados pela sociedade onde está inserido por meio da oferta do atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, no artigo 59 (art. 59, § 2^a). art. 208, inc. I 206

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 3.956/2001.

Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez, Damázio, Mirlene Ferreira Macedo. MEC/SEESP – 2007.

BERENT, G. P. **The acquisition of english syntax by deaf learners. In Handbook of second language acquisition.** Edited by William C. Ritchie & Tej. Bhatia. Academic Press. San Diego: CA. 1996.

BERTOCHI, Marilza Célia. **A luta pela inclusão social da pessoa portadora de necessidades especiais.** In Revista Leopoldianum. Santos, São Paulo: Universitária, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____ **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001.

_____ **Ministério da Educação. Adaptações Curriculares em Ação: Declaração de Salamanca: Recomendações para a construção de uma escola inclusiva/ Secretaria de Educação Especial.** _ Brasília: MEC/SEEP, 2002.

_____ **Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

_____ **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.**

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.**

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____ Ministério da Educação e Cultura. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2v. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf> >. Acesso em: 20 mar. 2008.

_____ Ministério da Educação e Cultura (2001). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001.**

BRITO, L.F. **Integração social & Educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel; 1993.

BUENO, José G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** In Revista Brasileira de Educação Especial, n.º5 set. 1999, p.7-23.

Cartilha da Inclusão dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Belo Horizonte: criança surda. Brasília: CORDE, 1996.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007, 52 p.

DAMÁZIO, M. F. M. **Concepções Subjacentes: Educação das Pessoas com Surdez,** 2005.

_____ M. F. M. **Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva** (Tese de Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005, p.117.

____ M. F. M. FERREIRA, J. **Educação Escolar de Pessoas com Surdez-Atendimento Educacional Especializado em Construção**. Revista Inclusão: Brasília: MEC, V.6, 2008.

DORZIAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** (2004) In: acessado em 20-06-2008.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1995.

HICKOK, G. BERLLUGI, U. KLIMA, E. S. **A língua de sinais no cérebro**. Rev. Scientific American. Brasil: Edição Especial, s.d. n.04, p. 50 – 57.

Informativo Técnico Científico do INES, nº 13. Rio de Janeiro, 2000. Periódico da Revista Espaço, Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil):

KELMAN, C.A. **Sons e Gestos do Pensamento: um estudo sobre a linguagem egocêntrica egocêntrica na criança surda**. Brasília: CORDE, 1996.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér e colaboradores. **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MARTINS, Carlos B. **O que é Sociologia**. Rio de Janeiro : Brasiliense, 1982.

ORLANDI, E. **Interpretação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

Periódico da Revista Espaço, **Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil)**.

PERLIN, Gladis T.T. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (art.3º, inciso IV), artigo 205,

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas; 1997.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.

SÁ, N. R. L. de. **Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos.** Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, T, T. **Identidade e Diferença: perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, Vozes, 2000.

SKLIAR, C. B. Uma **perspectiva socio-historica sobre a educação e a psicologia dos surdos.** In: Carlos Skliar. (Org.). Educação & Exclusão.. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997a, v. 1, p. 105-155.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2003

SOUZA, R. M.. **Situação Bilingue Nacional.** In: Seminário Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão, 1998. Anais do Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão. Rio de Janeiro, 1998. p.36-45.

SOUZA, R. M.; SILVESTRE, N.. **Educação de Surdos.** Summus Editorial, 2007. p. 207.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO:

AEE de Libras

- 01 – O AEE com o uso de Libras enriquece de que forma os conteúdos curriculares?
- 02 – Porque o ambiente bilíngüi é importante e indispensável par a aprendizagem da PS?
- 03 – Quais as exigências metodológicas do AEE para os alunos surdos?
- 04 – Qual deve ser a formação e/ou qualificação do professor que ministra aulas de libras?
- 05 – Quais as contribuições do AEE de libras para a escolarização do aluno em sala comum?

AEE em Libras

- 01 – Qual a importância da avaliação processual do aprendizado pro meio do ensino em libras e as contribuições para o aluno com surdez na escola comum?
- 02 – Como se dá a organização dos recursos pedagógicos para o AEE em Libras para a compreensão do conteúdo curriculares?
- 03 – O que o AEE em Libras oferece ao aluno com surdez?
- 04 – Como se dá a organização dos atendimentos e o planejamento do ensino em libras na SRM?
- 05 – Como O AEE em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula comum?

AEE em Língua Portuguesa

- 01 – Como se dá proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez?
- 02 - No percurso da recontextualização, como o aluno realiza o processo de montagem de outros sentidos e a produção de novas palavras e textos?

03 – Como deve acontecer a avaliação do desenvolvimento do aprendizado das pessoas com surdez na aquisição da Língua Portuguesa?

04 – Como devem acontecer as parcerias e as atividades pedagógicas envolvendo o português na modalidade escrita?

05 – O AEE em língua portuguesa precisa acontecer diariamente. Qual a importância deste atendimento para o desenvolvimento do aluno surdo na sala comum?

Professor da Sala de Aula Comum

01 - Considerando o processo de inclusão do aluno surdo em sua sala de aula, você tem dificuldade para desenvolver suas atividades? Quais?

02 - Qual a sua opinião em relação à inclusão dos alunos surdos no ensino regular?

03 - Como você vem trabalhando a linguagem oral, escrita e a de sinais na sala de aula?

04 – Quais as contribuições o AEE oferece aos alunos com surdez como suporte para a escolarização e desenvolvimento na sala de aula?

05 - Como você percebe o relacionamento entre os alunos surdos e ouvintes na sala? Qual o papel do AEE junto a interação e participação efetiva destes alunos no ambiente escolar?



Universidade de Brasília

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP**



**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS**

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil-Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM SURDEZ”. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, fortalecimento do AEE nos três momentos pedagógicos na escola comum e a plena participação do alunos surdo nas atividades da sala de aula.

Constam da pesquisa um pequeno questionário e situações do atendimento educacional especializado e o convívio na sala de aula e no ambiente escolar. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o (a) senhor (a) poderá me contatar pelo telefone 37021114 ou no endereço eletrônico cleonicebrf@gmail.com.

Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato. cemapoioaodeficiente@gmail.com, fone: 39021132

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira

Concorda em participar do estudo? (x) Sim () Não

Nome: Professora (AEE em Língua portuguesa)

Professora (AEE em Libras)

Professora (AEE de Libras)

Assinatura: