

**A PROPOSTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA
CRIANÇAS SURDAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
VITÓRIA/ES**

Keila Cardoso Teixeira
Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-Graduação em Educação

Larissy Alves Cotonhoto
Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-Graduação em Educação – FAPES

Eixo: Pesquisa e Práticas Educacionais
Categoria: Comunicação oral

Introdução

Iniciamos nosso texto esclarecendo nosso olhar e fazendo uma aposta: de que a comunicação entre professor e aluno surdo _ criança ou adulto, bem como o desenvolvimento do processo de aprendizagem tornam-se viáveis quando se respeita a especificidade do aluno e quando suas necessidades reais são compreendidas. Insistimos que para que uma pessoa ouvinte possa se comunicar com uma criança surda, alguns elementos são fundamentais, entre eles, a língua de sinais. Neste texto, dispusemo-nos a discutir sobre a proposta de atendimento educacional especializado para a criança surda, tendo em vista que o mesmo deve complementar as práticas curriculares da sala de atividades, bem como ensinar a língua de sinais.

Observamos que, mesmo com as mudanças paradigmáticas acontecendo e os modelos de atendimento à pessoa com deficiência sofrendo transformações ao longo de décadas, ainda notamos que existem desafios a serem enfrentados sobre a inclusão escolar. Um deste refere-se à questão: Como a criança surda, sujeito da educação especial, pode ser incluída na escola? Apesar de diversas convenções pelo mundo em favor dos direitos das pessoas com deficiência ou excluídas fazerem usos de várias terminologias quanto ao sujeito que necessita de educação especial, ainda não parece claro quem são os sujeitos da educação especial e o papel dessa educação, especializada, para as diferentes necessidades.

AEE para o aluno surdo: políticas públicas

Em meio a esse impasse, no Brasil, discutiu-se e se instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), para esclarecer e definir quem

é o aluno da educação especial e seus direitos em relação ao acesso à educação, ressaltando que o trabalho da educação especial necessita ser articulado com o ensino comum.

A educação especial, no contexto da nova política, passou a ser definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação. A implementação do Decreto nº 6.571/2008 ocorreu por meio da homologação da Resolução no. 4, de 2 de outubro de 2009, que prevê novos contornos à política e funcionamento de educação especial no Brasil, por meio de disposições sobre a matrícula para alunos indicados à educação especial, considerando onde e como deve ser oferecido o atendimento educacional especializado, a implantação das SRM e o papel do professor do atendimento educacional especializado.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (Brasil, 2008), o atendimento educacional especializado consiste em um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras à aprendizagem, para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

Na legislação brasileira, sobretudo a Constituição, admite-se ainda que o atendimento educacional especializado deve ser preferencialmente oferecido na rede regular de ensino, todavia também pode ser ofertado fora da rede regular, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos. Ele deve ser realizado em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. Suas ações são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender.

A Política Nacional de Educação especial (2008) prevê que o atendimento educacional especializado seja ofertado desde a educação infantil até o ensino superior. Ainda por meio do Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008), fica explicitado que o atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas, desde que estejam de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009).

Tais dispositivos legais também determinam que as salas de recursos multifuncionais (SRM) serão ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Assim, o AEE deve se instituir preferencialmente pela oferta de “salas de recursos multifuncionais” (SRM), para que alunos

com deficiências não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que, ao mesmo tempo, tenham supridas suas demandas de escolarização.

Assim, o AEE, como apoio educacional, significa os atendimentos complementares e suplementares que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro da sala de aula, como ajuda ao professor, relacionado com as estratégias adotadas, ou fora dela, no contraturno da escolarização, no caso para atendimento do aluno. Na forma de complementação, objetiva um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, realizado no contraturno e se efetiva por meio dos seguintes serviços: salas de recursos, oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional. No entanto, não se deve confundir o atendimento educacional especializado com reforço escolar nem com atendimento clínico, ou vê-lo como substituto dos serviços educacionais comuns.

Mas entendemos que todo o sistema educacional brasileiro necessita promover mudanças para a ampliação e efetivação desse atendimento, por meio da discussão, planejamento, implantação e disponibilidade de salas de recursos multifuncionais com propostas curriculares definidas, formação inicial e continuada de professores e profissionais na área, avaliação coerente do aluno com deficiência, projetos pedagógicos claros e objetivos, currículos em diálogo e espaços formativos para esse novo olhar para a educação da pessoa com deficiência. Percebemos que não podemos simplificar os serviços de apoio à escolarização da pessoa com deficiência a um serviço único, capaz de suprir todas as necessidades da escola, dos diferentes alunos.

No que tange à surdez, a literatura na área nos apresenta dados significativos em relação à inclusão da pessoa surda e da função do AEE, na SRM, para as mesmas.

Esta tensão tem determinado, principalmente nas escolas públicas, experiências bilíngues para surdos realizadas de acordo com as diversas maneiras de se compreender as especificidades das crianças pelos profissionais, sem considerar, muitas vezes, as demandas educacionais e particularidades linguísticas e socioculturais deste alunado.

Para Fávero (2007, p.29) a função da SRM para surdez é de

Garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; [...] enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras.

Ainda conforme as políticas públicas para o atendimento de alunos com deficiência, para alunos surdos, o trabalho pedagógico deve ser realizado em um contexto bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais (L1) como primeira língua e a Língua Portuguesa (L2) como segunda língua, na sua modalidade escrita.

Damázio (2007) afirma que para que a aprendizagem se efetive, a SRM deve ser planejada e estruturada em momentos didático-pedagógicos distintos:

1. Atendimento Educacional Especializado EM LIBRAS;
2. Atendimento Educacional Especializado para o ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA;
3. Atendimento Educacional Especializado para o ensino DE LIBRAS.

Entendemos que as proposições legais nos fazem repensar sobre o desenvolvimento cultural, linguístico e cognitivo de alunos surdos que estão na escola regular. Assim, tais reflexões, mediadas nas escolas, podem servir de base para trazermos elementos que possam auxiliar nas transformações dos espaços criados pelo AEE, em espaços de convivência surda na escola inclusiva.

Outro aspecto a ser contemplado quando falamos de educação bilíngue, é a diferença entre surdez como deficiência e surdez como marca cultural. Para tanto, retornemos a Resolução nº 4, CNE/CEB 4/2009 para pensarmos os modelos propostos pelo AEE para a educação de surdos.

O AEE conforme previsto no Artigo 2º:

tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Parágrafo único).

De acordo com a legislação vigente, o grande eixo que deve articular o AEE é a elaboração e o desenvolvimento de planos de atendimento que eliminem as barreiras ao processo de escolarização, promovendo a acessibilidade do aluno. Para tanto, o professor encarregado dessa função, realiza, primeiramente, um diagnóstico das condições de aprendizagem do aluno a ser atendido, assim como das condições de acessibilidade do meio no qual o mesmo se insere.

Diante do exposto, verificamos a necessidade de uma reflexão sobre a importância e os ganhos quando a LIBRAS realmente faz parte do cotidiano da escola. Por isso, ela não pode ficar restrita somente para alguns momentos no contraturno, afinal, estaríamos assumindo sua inferioridade, mediante a língua maior que é o Português.

Apostamos que a inclusão e o AEE devem ser ressignificados dentro de uma concepção bilíngue, que potencialize as ações na escola de forma que TODOS de fato conheçam e se utilizem de duas línguas nesse espaço. Devemos assumir os papéis e as responsabilidades na construção de um ambiente pedagógico e linguístico favorável para a educação de alunos surdos e ouvintes e pensar a aquisição e desenvolvimento de uma língua, o acesso aos conhecimentos a partir desta mesma língua.

Lacerda (2011), afirma que, as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado devem diferenciar-se das realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, e este atendimento deve complementar/suplementar a formação dos alunos para autonomia e independência na escola e fora dela.

Lacerda diz ainda que,

[...] políticas de Educação Especial voltadas ao alunado surdo são fundamentais porque suas dificuldades de aprendizagem não são inerentes à condição de surdez. Em geral são secundárias a práticas pedagógicas equivocadas, com propostas educacionais que embora tenham como objetivo proporcionar o seu desenvolvimento pleno têm lhes causado uma série de limitações – por não considerar sua condição linguística singular, teimam em ensinar os alunos surdos com as mesmas estratégias usadas para alunos ouvintes e esta abordagem tem apresentado resultados pouco satisfatórios. Ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos) eles não são leitores e escritores autônomos e não dominam adequadamente os conteúdos acadêmicos (2011, p.5).

Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação de surdos

A partir da problematização de Lacerda sobre as atribuições do AEE e os processos de escolarização do aluno, buscamos na perspectiva histórico-cultural, especificamente em Vygotsky (1996), elementos que pudessem ajudar no entendimento da aprendizagem e desenvolvimento na infância. Compartilhamos a ideia de que o desenvolvimento do ser humano é cultural, concebido como resultado de um processo através do qual se relacionam, dialeticamente, quatro planos genéticos que articulam diferentes fatores implicados, a saber, a filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

Vygotsky (1988) propõe pensarmos que é pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois, enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto aos objetos, mas apenas, a sistemas simbólicos que representam a realidade. É por meio dos signos e do significado dos instrumentos que ocorre o contato com a cultura. Sob esse ponto de vista, a

linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela constitui um sistema simbólico, elaborado no andamento da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos.

Para Vygostky (1988), a linguagem constitui o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e autorregulação. Entendemos que o autor quer dizer que ela permite consolidar, organizar e sistematizar as significações construídas no processo sócio-histórico. Ao interiorizarmos a linguagem, passamos a ter acesso as significações que, por sua vez, fornecerão uma base para que possamos significar nossas experiências. As significações resultantes constituirão nossas consciências, mediando, desse modo, nossas formas de sentir, pensar e agir.

Cotonhoto (2012) nos lembra do salto qualitativo que a linguagem nos permite enquanto espécie e que se concretiza quando adquirimos não somente a linguagem oral e escrita. Refere-se também ao aspecto subjetivo, de como a linguagem/língua nos possibilita constituirmos sujeitos a partir das relações entre nossos pares.

Como Vygotsky (1988), Bakhtin (1999), também identifica o papel da linguagem nos processos mentais e reforça o seu caráter contextual e social. Para este último, a língua e a fala não podem ser pensadas separadamente, pois estão indissoluvelmente ligadas. Fundamentado nisto, quando se analisa que o atraso da linguagem que o surdo experimenta causa danos sociais, emocionais e cognitivos, observase que a linguagem não possui apenas a função comunicativa, mas também a função de organização do pensamento, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento cognitivo dos surdos, conforme os autores citados. A partir dessa perspectiva, torna-se possível entender que não é apenas a fala o único meio que o surdo possui para criar significado, mas toda e qualquer forma que envolve significação.

A prática pedagógica na educação bilíngue de Vitória

Para desenvolvermos nossa análise sobre o papel do AEE para crianças surdas matriculadas em escola comum, elegemos como lócus o CMEI Tristão, situado em Vitória/ES, referência na educação bilíngue. Participaram desta investigação uma professora bilíngue, uma pedagoga e um instrutor surdo. Como instrumento metodológico, recorremos a observações participantes e

entrevistas abertas com os participantes. Suas narrativas foram importantes para compreendermos como entendem e realizam o AEE para as crianças surdas na referida escola.

A instituição atende crianças de 01 a 07 anos de idade, pois tem uma turma de 1º. Ano do Ensino Fundamental alocada no prédio. No período da investigação, estavam matriculados 6 crianças surdas, com idades entre 4 e 7 anos.

As seis crianças surdas matriculadas frequentavam a sala de atividade regular no período matutino e o AEE no contraturno. Dessa forma, elas permaneciam na escola até às 16 horas. Das seis crianças, duas frequentavam o grupo 4 (a numeração corresponde a idade da maioria das crianças), duas estavam no grupo 5, uma no grupo 6 e uma na 1ª. Série do ensino fundamental (a criança tinha 7 anos).

O AEE na SRM para as crianças surdas apresentava uma organização e funcionamento diferente da área da deficiência intelectual. Os horários foram definidos conforme o planejamento dos professores bilíngues e dos instrutores surdos.

[...] quando comecei como professora bilíngue do AEE, pensei em organizar o atendimento a partir da minha prática como professora regente. Pois eu sofria muito tendo aluno com deficiência em sala e não tinha apoio e colaboração do professor de educação especial. Por isso, quando fui organizar e estruturar o AEE para os surdos, pensei em um trabalho colaborativo em um período, ajudando a criança e o professor na sala de aula e outro período só com os surdos. Parecia loucura, mas eu acreditava nisso. E deu certo naquele momento que eu tinha só uma criança surda. Era possível acompanhá-la e colaborar com o professor. Hoje precisamos repensar, porque a escola acabou recebendo mais crianças surdas e atender a todos está sendo uma missão difícil, mas não impossível (Professora Bianca, professora bilíngue do turno vespertino e pedagoga no matutino).

Em uma semana era feito o acompanhamento somente de alunos surdos e na outra semana, eram oferecidas atividades na SRM para crianças surdas e ouvintes. Ou seja, a professora bilíngue e o instrutor acompanhavam as crianças surdas em suas salas de atividade para apoio à criança e ao professor.

No turno da manhã, a professora bilíngue, Rita e o instrutor surdo, Frederico, preparavam oficinas para ensinar LIBRAS às crianças ouvintes do CMEI. Predominava um trabalho colaborativo dos professores com as professoras regentes. Eram realizadas oficinas de contação de história, colagem, jogos por meio das quais as crianças aprendiam os sinais das situações mais comuns na escola e em casa como, por exemplo, sinais de material escolar, cores, alimentos, meios de transporte, familiares, bichos, entre outros.

Nosso trabalho com as crianças surdas é ensinar LIBRAS, por isso penso que é preciso um trabalho com elas em outro lugar que não seja a sala de aula para que possam, juntas, aprender o sinal/signo de cada objeto, situação etc. É prioridade que elas saibam se comunicar primeiro em LIBRAS e depois aprendam o português. (Rita, professora bilíngue do turno matutino).

À tarde, no contraturno, a outra professora bilíngue, Angélica e a instrutora surda, Magda, trabalham individualmente e em grupo, com as crianças, com vídeos, jogos, brincadeiras, contação de histórias e passeios a lugares característicos da cultura capixaba. Além de ensinar a LIBRAS, o ensino do Português como língua escrita também era desenvolvido, principalmente com as crianças de 5 e 6 anos.

Em diferentes momentos, observamos que a dinâmica da educação dos surdos afina-se com o cotidiano da sala de atividade comum, ou seja, faz-se presente nos planejamentos e nas atividades realizadas fora e dentro das salas de atividades. Os movimentos de aproximação entre a professora bilíngue e as professoras regentes facilitavam uma articulação entre o currículo da sala de atividade comum e o que se desenvolve na SRM. Ainda assim, a professora Rita se posiciona a favor de um trabalho mais específico e focado no ensino da Libras, atendendo as especificidades e características da criança surda.

[...] vejo que muitas vezes essa organização já existente dificulta que a criança aprenda a língua de sinais, porque atendemos mais a sala de aula comum e ficamos pouco tempo com as crianças surdas. Acho que o contraturno somente não é suficiente para a criança aprender a LIBRAS (Rita, professora bilíngue do turno matutino).

Nas narrativas acima, mesmo sabendo que o AEE para as crianças surdas deve priorizar o ensino de LIBRAS, observamos que Rita e Bianca procuravam incluir e associar o que era realizado na sala de atividade à proposta do AEE.

Dessa forma, identificamos uma aposta das professoras bilíngues na língua/gem como forma fundamental de interação e significação, aquisição de conhecimentos, formação do sujeito. Logo, percebemos que as professoras entendem que o relacionar com os outros e com as coisas do mundo se dá pela vivência da linguagem, cuja mediação ocorre por meio da/na língua.

Diante da realidade que encontramos hoje com relação à educação dos surdos, observamos na pesquisa um espaço configurado para ser lugar de troca, de aquisição/ apropriação de conhecimentos, de ações constantes entre duas línguas. Mesmo com tais dados, ainda permanece o questionamento se esse contato com o conhecimento realmente acontece em duas línguas ou ainda prevalece uma língua, a língua portuguesa.

Em relação às crianças pequenas surdas, sabemos da necessidade de garantir a interação com interlocutores usuários de língua de sinais o mais precocemente possível e compreender as questões que envolvam a apropriação e o desenvolvimento da linguagem.

Por meio da linguagem/língua que a criança se constituirá enquanto sujeito sócio-histórico, porque será através dela que a criança irá entrar em contato e se apropriar das manifestações linguísticas de seu grupo. De acordo com Vygotsky (1996, p. 40)

“o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

Insistimos na importância de discutirmos a surdez na escola e nas políticas públicas, pois ainda nos deparamos com o fato de que a diferença surda não tem sido visibilizada no processo educacional e nas políticas instituídas nos municípios. A lei 10436/2002 e o decreto 5626/2005, bem como os movimentos surdos em prol de uma educação bilíngue ainda não estão sendo destaques das discussões nas secretarias de educação.

Considerações finais

Não podemos afirmar que chegamos a conclusões, que sabemos definitivamente algo sobre a surdez porque “cada sujeito entra no fluxo das enunciações do grupo social a que pertence, se apropria e transforma a voz do outro (negando-a, subvertendo-a, assumindo-a, reproduzindo-a)” (SOUZA, 1998, p. 206). Tentamos compreender as políticas que instituíram esse espaço e, para isso, questionamos o que tem sido proposto. Juntamos a outros saberes e práticas, algumas práticas que nos interpelam, que interpelam o que vem acontecendo, de modo a nos fazer parar e refletir sobre o instituído e o idealizado.

A questão é repensar o desenvolvimento cultural, linguístico e cognitivo de alunos surdos que estão na escola regular. Portanto, uma possibilidade é oferecer elementos para transformar os espaços criados pelo AEE em espaços de convivência entre surdos na escola inclusiva.

A ideia não é culpabilizar e sim estabelecer reflexões a respeito do assunto: como pensar um espaço, lugar já determinado inclusivo legalmente frente a todos os processos de escolarização, a viabilização e círculos de conhecimentos dentro da sala de aula e também nesse momento do atendimento educacional especializado. Estas são algumas ideias que surgiram dos encontros que a pesquisa nos possibilitou. Encontro com uma prática repleta de significados, ideias,

aprendizados, vivências e percepções, que nos faz pensar e acreditar o quão fértil é a Educação, e como as possibilidades se fazem presentes no cotidiano da escola.

Referências

Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9^a ed. São Paulo: HUCITEC. (Obra escrita em 1929), 1999.

Brasil. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial/MEC: SEESP, 2001.

Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 25 de abril, 2002.

Brasil. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 de dez.. Seção 1, p. 30, 2005.

Brasi. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial/MEC: SEESP, 2008.

Brasil. *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica*. Ministério da educação. Secretaria de educação especial, 2009.

Cotonhoto, L. A prática curricular na inclusão da criança com deficiência na classe comum na educação infantil: a linguagem em foco. In: *ENDIPE*, XVI, Unicamp. *Anais....* Campinas, Julho, 2012.

Damázio, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

Fávero, E. A. G. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

Lacerda, C. B. F & Góes, M.C.R.de. (org.) *Surdez: Processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

Lacerda, C. B. F. de L. *Atendimento educacional especializado: necessidades educativas do sujeito surdo*. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática pedagógica na Educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, Nova Almeida- Serra/ ES, 11 a 13 de abril, 2011.

Lodi, A. C. B.; Lacerda, C. B. F. (org.) *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

Souza, R.M.. *Que palavra que te falta?* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Vygotsky, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.