UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGed
MESTRADO ACADÊMICO

JOILCE KARINE FERNANDES SILVA PEREIRA

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE GUANAMBI – BA: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA

Vitória da Conquista - BA
2021

JOILCE KARINE FERNANDES SILVA PEREIRA

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE GUANAMBI – BA: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd – UESB), como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.

Vitória da Conquista - BA

2021

P492a

Pereira, Joilce Karine Fernandes Silva.

O atendimento educacional especializado para alunos surdos em instituições públicasdo município de Guanambi-Ba: organização curricular e pedagógica. / Joilce Karine Fernandes Silva Pereira, 2021.

136f.

Orientador (a): Drª. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação emEducação – PPGED, Vitóriada Conquista, 2021.

Inclui referênciaF. 118 – 125.

1. Atendimento Educacional Especializado - Surdez. 2. Currículo. 3. Núcleo de significação. I. Reis, Sônia Maria Alves de Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 371.912

JOILCE KARINE FERNANDES SILVA PEREIRA

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE GUANAMBI – BA: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED – UESB), como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis. Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Aprovada em_____de_____de 2021.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis - Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/PPGED)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

_____

Prof.ª Dr.ª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda - Examinadora externa (Titular)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR/PPGEEs)

_____

Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira - Examinador interno (Titular)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/PPGED)

Vitória da Conquista - BA

2021

O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.

Paulo Freire, 1995.

Dedico este trabalho com muito carinho e gratidão ao meu companheiro Laércio e às minhas filhas Bia e Carol, meu porto seguro. E ao meu cunhado Jesus, ou carinhosamente Zuis (in memorian), pelo apoio e afeto a mim demonstrados durante a nossa convivência terrena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, nosso PAI, luz que me guia e me dá equilíbrio para trilhar os meus caminhos com coragem e persistência.

À professora, amiga, conselheira e orientadora Drª Sônia Reis, minha eterna gratidão por ter tornado este percurso tão leve e prazeroso. Suas palavras de incentivo, confiança e motivação, aliadas ao conhecimento partilhado, foram essenciais para esta formação que por ora finalizo.

Um agradecimento muito especial também ao meu esposo Laércio pelo companheirismo, a paciência e o apoio; e às minhas filhas amadas Ana Beatriz e Ana Carolina, pelo carinho, cuidado e pela compreensão durante os momentos em que não pude lhes dar a atenção necessária. Sem o apoio de vocês, não teria conseguido.

À minha mãe e aos meus irmãos, especialmente a Joilma, Karol e Kleber, pela torcida de sempre e pelo carinho demonstrado a todo momento.

À minha cunhada, Ditinha, pelo apoio recebido desde o primeiro momento que ingressei neste mestrado. Muito obrigada por me incentivar sempre e me animar nos momentos de cansaço.

Aos sobrinhos, sobrinhas, cunhados, cunhadas, sogro e sogra, vocês compõem a base da minha existência e se fizeram presentes nesta caminhada.

À direção e colegas do IFbaiano Campus Guanambi, que não mediram esforços em prover as condições necessárias para que eu pudesse me afastar das funções docentes e me dedicar à pesquisa durante estes dois anos, meus sinceros agradecimentos.

Aos docentes do PPGED, pelo aprendizado construído durante as aulas e em outros momentos em que tive o prazer de tê-los presentes. Em especial aos que foram meus professores nas diferentes disciplinas cursadas neste programa: prof. Drº Reginaldo Santos, profª Drª Dinalva Macedo, prof. Drº Cláudio Nunes, profª Drª. Nilma Cruzoé e prof. Drº Luís Arthur Cestari, agradeço pelos conhecimentos partilhados.

À professora Drª. Cristina Lacerda, docente da Universidade Federal de São Carlos, pelas contribuições valiosas dadas para a conclusão deste estudo.

Agradeço também aos colegas da linha dois do PPGED, pela parceria, acolhida, carinho e apoio. Em especial às colegas de Vitória da Conquista: Isamary, Ellen, Rosane e Nájila, pela atenção e cuidado destinados a nós que moramos em outras localidades.

Às colegas de Guanambi, Caetité e Riacho de Santana: Emanuela, Judácia, Marinete, Samara e Suzane pela rede de apoio que conseguimos formar e que tornou nossa trajetória mais leve e aconchegante. Laços de amizades que pretendo conservar para toda a vida.

Às professoras e alunos que se dispuseram a contribuir com este estudo, compartilhando seus saberes, o meu muito obrigada, sem a contribuição de vocês não teríamos informações tão valiosas.

Ao diretor do NTE 13, à secretaria municipal de educação de Guanambi e diretores escolares que permitiram o nosso acesso ao campo onde foi realizada esta pesquisa e nos forneceram as informações que necessitávamos.

Aos intérpretes que colaboraram na apresentação deste estudo, em especial à Juliano Lima e Jaiara Farias pela disponibilidade, agradeço de coração.

À minha colega e amiga Ana Marta Caldas, pela leitura minuciosa e cuidadosa que contribuiu no aprimoramento do texto final desta pesquisa.

Ao final desta jornada, muitos são os agradecimentos a fazer. Inúmeras pessoas fizeram parte desta caminhada junto a mim e de uma maneira ou outra deram a sua contribuição para que eu chegasse até aqui. Seja por uma palavra amiga, seja por um gesto de carinho, seja por um apoio num momento difícil. Por isso, mesmo que não possa citar os nomes de todos aqui, saibam que sou muito grata a cada um que direta ou indiretamente esteve presente comigo e contribuiu para a conclusão de mais uma etapa importante na minha vida.

RESUMO

Tendo em vista a necessidade de ampliar o debate sobre educação bilíngue e inclusão da pessoa com surdez, desenvolveu-se esta pesquisa cujo tema é "O atendimento educacional especializado para surdos na rede pública do município de Guanambi-BA: organização curricular e pedagógica", com o objetivo de analisar como vem sendo construída a organização curricular e pedagógica do atendimento educacional especializado para alunos surdos em instituições públicas do município de Guanambi. Para tanto, fez-se necessário reconhecer, a partir da construção de uma narrativa cronológica, as principais Leis e documentos que fazem referência ao AEE na área da surdez, partindo do âmbito global ao local; discutir os principais documentos que servem de base legal e como orientadores para a organização do AEE e a educação do surdo no âmbito nacional e estadual; conhecer a organização curricular e pedagógica do AEE para surdos em Guanambi; e identificar as percepções do aluno surdo em relação ao atendimento educacional especializado. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem etnometodológica. Os dados foram coletados a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras e quatro alunos surdos, bem como por meio dos estudos documentais envolvendo os documentos prescritivos e os projetos políticos pedagógicos das escolas selecionadas. Os dados foram analisados a partir dos núcleos de significação. Quanto ao aporte teórico metodológico destacam-se: Coullon (2005; 2017; 2019), Aguiar e Ozella (2006; 2013), Damázio (2007), Dorziat (2006; 2011), Lacerda (1998; 2000; 2006), Quadros (2011; 2012) e Skliar (2001a; 2001b; 2006). Os resultados evidenciaram uma ampliação nas publicações de documentos e Leis relacionados ao AEE, de maneira mais expressiva a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre o período de 2008 a 2017. Observou-se a existência de um embate ideológico entre as concepções de educação bilíngue para surdos presentes nos documentos oficiais analisados. A organização curricular e pedagógica do AEE para surdos na rede pública do município de Guanambi é descrita apenas no PPP da escola da rede estadual de ensino. Com relação à percepção dos educandos surdos sobre o AEE, estes o concebem como espaço de aprendizagem. Diante do exposto, contatamos que a organização curricular e pedagógica do atendimento educacional especializado ao educando surdo, na rede pública do município de Guanambi-Bahia encontra-se em processo de construção e evidencia-se a necessidade de se investir em formação continuada dos profissionais envolvidos neste serviço.

Palavras-chaves: Atendimento Educacional Especializado; currículo; Núcleo de significação; surdez.

ABSTRACT

In view of need to broaden the debate on bilingual education and inclusion of people with deafness, this research was developed, whose theme is "Specialized educational care for the deaf in public school, in the city of Guanambi-Bahia: curriculum and pedagogical organization", with the aim of analyzing how the curricular and pedagogical organization of specialized educational care for deaf students in public institutions in the city of Guanambi has been constructed. Therefore, it was necessary to recognize from the construction of a chronological narrative the main laws and documents that refer to AEE (Specialized Educational Service) in the area of deafness, from global to local scope; discuss the main documents that serve as a legal basis and as guidelines for the organization of AEE and education of deaf at national and state level; know the curricular and pedagogical organization of AEE for the deaf in Guanambi; and identify the perceptions of deaf students in relation to specialized educational care. This is a qualitative research with an ethnomethodological approach. Data were collected from semi-structured interviews conducted with three teachers and four deaf students, as well as through documentary studies involving prescriptive documents and pedagogical political projects of selected schools. Data were analyzed from the meaning cores. As for methodological theoretical support, the following stand out: Coullon (2005; 2017; 2019), Aguiar and Ozella (2006; 2013), Damázio (2007), Dorziat (2006; 2011), Lacerda (1998; 2000; 2006), Quadros (2011; 2012) and Skliar (2001a; 2001b; 2006). The results have shown an expansion in the publication of documents and laws related to AEE, more significantly after the publication of National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education, from 2008 to 2017. An ideological clash has been identified between the conceptions of bilingual education for the deaf present in official documents analyzed. The curricular and pedagogical organization of AEE for the deaf in public network in the municipality of Guanambi is described only in the pedagogical political project of the state school network. Regarding the perception of deaf students about AEE, they see it as a learning space. Given the above, we found that the curricular and pedagogical organization of specialized educational care for deaf students, in the public network in the municipality of Guanambi, Bahia, is under construction and there is a need to invest in continuous training for professionals involved in this service.

Keywords: curriculum; deafness; Meaning Core; Specialized Educational Service.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Legislação e documentos brasileiros que se destacam no AEE para surdos.....49
Figura 2 — Recorte do plano de ação da sala multifuncional – AEE para surdos.....82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Panorama da educação básica em Guanambi-BA 26
Tabela 2 — Distribuição das produções por fonte de dados (2008 – 2018)..... 51
Tabela 3 — Natureza das produções acadêmicas encontradas (2008 – 2018) 55
Tabela 4 — Distribuição anual das produçõeS (2008 – 2018)..... 56
Tabela 5 — Distribuição de trabalhos por instituição de ensino superior (2008-2018)..... 57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Mapeamento de alunos surdos nas escolas públicas de Guanambi-BA 29
Quadro 2 — Organização de núcleo de significação 01 38
Quadro 3 — Organização do núcleo de significação 02 39
Quadro 4 — Organização do núcleo de significação 03 39
Quadro 5 — Organização do núcleo de significação 04 40
Quadro 6 — Relação de trabalhos selecionados (2008 – 2018) 52

LISTA DE SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/ Superdotação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APADA	Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos de Guanambi e Região
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPPEX	Centro de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREIO	Centro de Referência em Educação Inclusiva Operacional
DA	Diretório Acadêmico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MEDIOTEC	Curso Técnico Profissional na forma de oferta concomitante para estudantes de Ensino Médio da rede pública
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde

OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PAPNE	Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEES	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS	Exame Nacional de Proficiência em Libras
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEC	Secretaria de Educação do Estado
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de recurso multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
2 PERCURSO METODOLÓGICO 24
2.1 Tipo de pesquisa 24
2.2 Descrevendo o cenário da pesquisa – campo e sujeitos 26
2.3 A coleta dos dados 33
2.3.1 Estudos documentais 34
2.3.2 Dados empíricos 34
2.4 Organização e análise dos dados 36
2.5 Cuidados éticos 41
3 TRAJETÓRIA E POLÍTICAS PARA O AEE DESTINADO AO ALUNO SURDO NO BRASIL 43
3.1 Currículo e Atendimento Educacional Especializado: publicações brasileiras relacionadas à surdez no período de 2008 a 2018 50
3.1.1 Entrelaçando ideias e discutindo conceitos 58
4 ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA NO AEE PARA SURDOS 68
4.1 Documentos orientadores do AEE para surdos e o Decreto nº 5626/ 2005: convergências e divergências 72
4.2 A institucionalização do AEE para surdos no município de Guanambi-BA 78
5 O AEE PARA SURDOS NA REDE PÚBLICA DE GUANAMBI-BA: O QUE REVELAM OS ATORES SOCIAIS DESTE CONTEXTO 85
5.1 Núcleo de Significação 1: organização, demandas e contribuições do Atendimento Educacional Especializado para surdos 85
5.2 Núcleo de significação 2: AEE para surdos: reflexões sobre currículo e prática pedagógica com ênfase na formação docente 91
5.3 Núcleo de significação 3: As ações colaborativas como alternativa para superar as limitações encontradas no AEE para surdos do ensino técnico 99
5.4 Núcleo de significação 04: O AEE na percepção dos alunos surdos: "E se não tivesse o AEE, como eu ia aprender?" 105
5.5 Aproximações e distanciamentos entre as percepções apresentadas: uma análise internúcleos 111
6 (IN) CONCLUSÕES 113

REFERÊNCIAS **119**
APÊNDICES **127**
Apêndice A – TCLE **128**
Apêndice B - Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos **131**
Apêndice C – Roteiro de entrevistas com os alunos surdos **132**
Apêndice D – Roteiro de entrevista para professores **133**
Apêndice E - Breve biografia dos surdos homenageados na pesquisa **135**

1 INTRODUÇÃO

Durante toda a minha[1] formação acadêmica e profissional, as temáticas da educação inclusiva e em especial, educação de surdos sempre estiveram presentes. Impulsionada por este envolvimento, que teve início em 1997, origina-se o meu interesse por pesquisar sobre a educação deste público, visando ampliar o meu conhecimento na área e a busca por respostas para questionamentos que surgem diariamente no desenrolar da prática pedagógica em turmas e/ou atendimentos a alunos com surdez. Parafraseando Luft (2004), acredito na premissa de que a vida tem de ser buscada e conquistada diariamente, e configura-se em um aprendizado constante. Esse pensamento me impulsionou e me orientou até aqui.

No ano de 1997, fui convidada a assumir uma Classe Especial de surdos, no Colégio Estadual Idalice Nunes. Trata-se de uma instituição pública de ensino, que faz parte do quadro da Rede Estadual; sendo referência na educação de surdos na região, por ter sido a primeira escola a iniciar o trabalho com alunos com surdez. O dia a dia da sala de aula e os desafios enfrentados serviram-me como dispositivos para compreender melhor a educação de surdos, a Língua Brasileira de Sinais e desenvolver a postura de pesquisadora.

Nesse enfoque, senti o desejo de dar continuidade à minha formação acadêmica, ingressando no ano de 1998, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII, em Guanambi. As leituras e discussões oportunizadas no Curso de Pedagogia contribuíram para o repensar do meu fazer pedagógico e a partir daí inicia-se o meu percurso formativo como professora e pesquisadora. Para tanto, escolhi como objeto de estudo para o trabalho de conclusão de curso a seguinte temática: “Inclusão: uma nova perspectiva na escolarização dos surdos”, no qual desenvolvi uma pesquisa sobre a inclusão do surdo no município de Guanambi, em parceria com mais três colegas (CARVALHO; PEREIRA; DANTAS; SEIXAS, 2002). Sendo um trabalho que até os dias atuais serve de referência na universidade, auxiliando outros pesquisadores que desenvolvem pesquisas relacionadas a este tema. Este trabalho também serviu de base e incentivo para iniciarmos a implantação da educação inclusiva na área de surdez e buscarmos apoio junto à secretaria de educação do estado da Bahia.

Ainda em 1998, devido ao envolvimento com a área de surdez, junto a um grupo de pais e professores de surdos da minha cidade, fundamos a primeira Associação voltada para o atendimento à pessoa surda na região, a Associação de Pais e Amigos de Deficientes

[1] Início este relato em primeira pessoa do singular (eu), pois este trecho está relacionado a uma vivência pessoal com o objeto de pesquisa.

Auditivos de Guanambi e Região - APADA, da qual fiz parte até 2015 e desenvolvi um trabalho voluntário de orientação educacional, coordenando em alguns momentos, ações por ela desenvolvida, dentre as quais destaca-se o Encontro Regional de Surdos que já está na vigésima primeira edição. Evento de cunho educacional e social que reúne anualmente a comunidade surda da região, para que sejam discutidas temáticas de interesse deste público, oportunizando uma maior integração entre eles.

Com vistas a complementar a minha formação acadêmica, em 2004 fiz o curso de Especialização em Educação Especial oferecido pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá; vindo assim, consolidar os estudos iniciados nos diversos cursos oportunizados pela Secretaria Estadual de Educação, dos quais participei e serviram de base para a minha formação como docente da área de educação especial.

Em 2005, aconteceu no Colégio Estadual Idalice Nunes, a implantação da Sala de Apoio Pedagógico aos alunos surdos em processo de inclusão. Deixo então a regência da Classe Especial, para assumir mais esta atividade desafiadora. Passando a atuar como docente no Atendimento Educacional Especializado aos alunos com surdez, função que continuo exercendo, porém desde 2011 a sala de apoio foi transformada em sala multifuncional.

Em 2007, me é posta uma nova tarefa, ajudar na organização e implantação de um curso de Especialização em Libras, no Centro de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão – CEPPEX de Guanambi. Oportunidade esta, que me permitiu aprofundar os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais e realizar o sonho de cursar uma especialização nessa área. Oportunizando-me também, o contato com profissionais e pesquisadores de destaque na educação de surdos, como: Nelson Pimenta, Sandra Patrícia de Farias, Flaviane Reis, dentre outros, pois como colaboradora, assumi a função de coordenadora do curso em parceria com a minha ex-professora na Universidade, a Mestra Kátia Montalvão. Foi nesse momento ainda, que surgiu o interesse em pesquisar sobre a origem da Libras na comunidade surda local, o que culminou no meu primeiro artigo, apresentado posteriormente no VI Congresso Nacional de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos em 2014, cujo título foi “A trajetória da Libras na comunidade surda do município de Guanambi” (PEREIRA, MONTALVÃO, 2014).

Prosseguindo no ano de 2007, com o intuito de cada vez mais, me especializar na área de Libras, me inscrevi para o exame Nacional de Proficiência em Libras – PROLIBRAS, obtendo a aprovação e qualificando-me para ministrar aulas de Língua Brasileira de Sinais para turmas do ensino Superior. Título que possibilitou o meu ingresso como docente na rede federal de ensino. Em 2012 iniciei como professora temporária no Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), *Campus* Guanambi, no qual trabalhei onze meses. Em 2013, assumi como professora efetiva de Libras, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Valença. No ano de 2014 fui transferida, retornando ao IFBAIANO, Campus Guanambi, onde permaneço até os dias atuais e leciono disciplinas da área pedagógica e Libras para o curso de Licenciatura em Química.

No período de 2016 a 2018, no Instituto Federal Baiano Campus Guanambi, exerci o cargo de Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE. Durante este período foi possível conviver e conhecer uma realidade diferenciada da educação de surdos, porém com os mesmos entraves vivenciados na esfera estadual, em especial no que diz respeito ao atendimento educacional especializado-AEE oferecido a esses educandos. É neste contexto, frente aos desafios vivenciados na educação de surdos e observando as problemáticas existentes no exercício da carreira docente, como professora de AEE, função que continuo exercendo na rede estadual, que surge o desejo de ingressar no Mestrado e adentrar neste território de pesquisa em busca de possíveis esclarecimentos e/ou ensinamentos.

Em meio ao cenário descrito acima, origina-se esta pesquisa que aqui exponho, de ora em diante, a partir do ponto de vista plural para, dessa forma, apresentar um trabalho realizado a muitas mãos e a muitas vozes que tem como tema central "o Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez". A pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a ser investigada. É um processo permanentemente inacabado e nasce sempre de uma pergunta que instiga o pesquisador a buscar a resposta para compreender fatos que ocorrem no cotidiano.

Em se tratando do educando com surdez, é muito comum dar-se ênfase, quase sempre, à questão linguística. Todavia, Quadros e Cruz (2011) chamam atenção que para além do ensino da língua, devem compor as propostas curriculares direcionadas à educação do surdo, questões de identidade e cultura. O que nos instiga a pensar sobre de que modo esta educação bilíngue está sendo desenvolvida nos momentos do AEE para surdos? E sobre quais propostas curriculares regulamentam estes momentos, de forma a atender às singularidades linguísticas dos educandos surdos em processo de inclusão? Estas e outras indagações precisam estar presentes na elaboração de orientações educacionais direcionadas às pessoas com surdez.

Neste caso específico, a questão que direciona este trabalho é: "Como está sendo construída a organização curricular e pedagógica do atendimento educacional especializado para alunos surdos, em instituições públicas do município de Guanambi?

A partir do questionamento proposto, definimos como objetivo principal deste estudo "Analisar como vem sendo construída a organização curricular e pedagógica do atendimento educacional especializado para alunos surdos em instituições públicas do município de Guanambi." Este objetivo geral deu origem a outros direcionamentos necessários para se chegar às respostas almejadas, o que configuram-se como objetivos específicos: a) Reconhecer, a partir da construção de uma narrativa cronológica, as principais Leis e documentos que fazem referência ao AEE na área da surdez, partindo do âmbito global ao local; b) Discutir os principais documentos que servem de base legal e orientadores para a organização do AEE e a educação do surdo no âmbito nacional e estadual; c) Conhecer a organização curricular e pedagógica do AEE para surdos em Guanambi; e d) Identificar as percepções do aluno surdo em relação ao atendimento educacional especializado.

Estudar, pesquisar e escrever sobre a organização curricular e pedagógica do AEE para surdos, nos remete a três conceitos que consideramos fundamentais e estão presentes ao longo deste trabalho: currículo, AEE e educação bilíngue. O currículo aqui entendido como os caminhos escolhidos e trilhados pela escola e pelos docentes para orientar a ação pedagógica, tendo como objetivo a efetiva aprendizagem do educando. Não se esquecendo de incluir as questões culturais e linguísticas que permeiam a educação dos surdos. O currículo é percebido a partir das suas ações e de seus efeitos. Neste sentido Silva (1999, p. 150) destaca que: "[...] O currículo é lugar, espaço, território. [...] O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade."

O conceito de AEE vai muito além do atendimento em sala com o aluno. Na nossa visão e os documentos regulatórios comprovam isso, o atendimento educacional especializado é muito amplo e perpassa desde o serviço que acontece na classe especial, passando pela classe comum e nos Centros de apoio ou salas de recursos multifuncional (SRM). Assim, entendemos o AEE como sendo todas as ações realizadas na/ou pela escola, no sentido de promover a acessibilidade do aluno público alvo da educação especial. Entretanto, nesta pesquisa enfatizaremos mais o AEE que acontece diretamente com o aluno, no contraturno e em ambiente específico (Centro de educação especial ou SRM).

E quando nos reportamos ao AEE para surdos, analisando a construção da organização curricular e pedagógica, é fundamental que envolvamos a discussão sobre educação bilíngue ou bilinguismo. Vista, não apenas como o ensino de duas línguas diferenciadas, em momentos distintos, mas trazendo para o educando com surdez a temática cultural e identitária relacionada com os aspectos linguísticos que fazem parte das singularidades dos surdos. Para

que o surdo se torne membro de múltiplas culturas, assim como nós ouvintes somos, faz-se necessário a elaboração e prática de uma proposta educacional bilíngue que reconheça o aspecto político da surdez, entendendo-a como diferença cultural, a começar pela garantia do direito linguístico do surdo aprender em língua de sinais.

Os estudos de Lacerda (1998), Quadros (2012), Skliar (2001a, 2001b, 2006), Souza (1998, 2006, 2007), entre outros, indicam a complexidade da situação bilíngue. Em se tratando do bilinguismo que envolve os surdos, a complexidade é ainda maior por referir-se a um contexto completamente distinto de outros contextos bilíngues, pois estão presentes duas línguas de modalidades muito diferentes – uma é oral-auditiva e a outra é visual-espacial.

Em meio às discussões sobre a educação de surdos, encontra-se a proposta do atendimento educacional especializado (AEE), oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais e nos Centros Especializados. O AEE é direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, no seu Art. 4° (BRASIL, 1996), sendo reforçado e melhor estruturado em outros documentos posteriores a essa Lei, entre os quais estão: o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009), as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (BAHIA, 2017a), dentre outras.

Nessa premissa, este estudo tem enquanto relevância acadêmica e social, o intuito de ampliar o debate sobre educação bilíngue e inclusão da pessoa com surdez, especialmente no que concerne às contribuições do AEE para o seu aprendizado e desenvolvimento. Outro ponto que torna esta pesquisa relevante socialmente, diz respeito à necessidade de se produzir mais teorias acerca da complexidade do AEE para alunos com surdez, uma vez que, em uma investigação minuciosa no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e em outros portais e periódicos de relevância na área de educação e surdez, que será relatada no capítulo III, identificamos a necessidade de mais estudos sobre a temática. Compreendemos que, a partir dessas teorizações é possível colaborar na formação de professores, para refletirem sobre a construção de uma prática pedagógica diferenciada que respeite a condição bilíngue e multicultural da pessoa com surdez.

Diante do exposto, optamos por organizar o texto da dissertação em seis capítulos. Na introdução, são abordados alguns episódios e estudos que deram origem a esta pesquisa de mestrado e que contribuíram para situar e compreender o objeto do estudo. No segundo capítulo desenvolvemos uma discussão com foco na pesquisa qualitativa, abordagem utilizada

nesta investigação e descrevemos o percurso metodológico que seguimos neste estudo na busca de responder à questão investigativa apresentada anteriormente, bem como o passo a passo que orientou o desenrolar do estudo ora proposto.

No terceiro capítulo buscamos identificar documentos e Leis que envolvem a temática, destacando o AEE para surdos, a partir da construção de uma narrativa cronológica, partindo do âmbito global ao local. Apresentamos também neste capítulo os resultados do levantamento bibliográfico das produções científicas sobre o atendimento educacional especializado, com ênfase na surdez, em um período delimitado entre os anos de 2008 a 2018. Trazemos ainda, as ideias de autores que possuem visões diferenciadas sobre esta temática, bem como a opinião da comunidade surda brasileira sobre este modelo de educação.

Incluímos no quarto capítulo, uma análise dos principais documentos que servem de base legal para a organização do AEE e a educação do surdo, destacando os textos orientadores no âmbito nacional e estadual que tratam da educação especial na perspectiva inclusiva. Associando-os com o texto do Decreto nº 5626/2005 e com a organização deste serviço nas instituições pesquisadas, partindo de uma leitura analítica dos projetos políticos pedagógicos das escolas que participaram deste estudo.

No quinto capítulo, discutimos a organização curricular e pedagógica do AEE ofertado para surdos na rede pública de Guanambi; e as percepções dos alunos surdos em relação a esse atendimento educacional especializado, a partir da apresentação dos quatro núcleos de significação constituídos por meio da análise dos dados obtidos com as entrevistas com as professoras de AEE e com os alunos surdos. Ressaltando ao final, o que os núcleos apresentam em comum e quais os pontos contraditórios entre eles.

E por fim, as (In)conclusões, onde retomamos os objetivos e a problematização inicial da pesquisa, fazendo uma síntese do tema central “o atendimento educacional especializado para os alunos com surdez”. Discorremos ainda sobre o resultado deste trabalho de pesquisa e destacamos algumas proposições para futuros estudos na área aqui investigada.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Todo trabalho investigativo necessita ser pensado a partir de um projeto de pesquisa, que tem o objetivo de orientar os caminhos a serem trilhados para se chegar às respostas relacionadas às questões que deram origem à pesquisa. Este passo a passo é uma condição essencial para que se mantenha o rigor científico inerente aos trabalhos acadêmicos.

Na sequência deste capítulo encontra-se a descrição do planejamento executado neste estudo, o passo a passo que orientou o desenrolar da investigação ora proposta, bem como a descrição do campo de pesquisa, dos sujeitos e dos instrumentos utilizados para a produção dos dados; finalizando com a exposição de como ocorreu a análise dos dados coletados.

2.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa com abordagem etnometodológica. A escolha desta abordagem advém da possibilidade de estabelecer uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto de estudo. Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, que visa narrar as características do fenômeno e estabelecer relações entre variáveis observadas, numa ação reflexiva e interpretativa dos fatos.

Amado (2017) afirma que a investigação qualitativa se baseia numa visão holística da realidade a pesquisar, sem isolá-la do contexto natural em que se desenvolve e buscando compreendê-la através de processos inferenciais e indutivos. Desse modo, ela possui a finalidade de analisar e compreender conceitos e ideias para formular outras abordagens, fator que vem contribuir significativamente com a análise a que se propõe o presente trabalho, em busca de aprofundar os conhecimentos sobre o AEE para alunos com surdez. Neste sentido, o foco nesta abordagem de pesquisa [...] “é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem.” (AMADO, 2017, p. 42-43)

A pesquisa qualitativa tem como características principais o pesquisador como observador, a busca pela compreensão profunda do contexto, a ênfase no processo, flexibilidade e o uso de mais de uma fonte de dados. Nesta perspectiva, Coulon (2019) destaca o observar, o escutar e o descrever como sendo três operações elementares que se encontram interrelacionadas no processo de pesquisa. Tais características se fazem presentes neste estudo, uma vez que a pesquisa foi desenvolvida em locais que abrangem as diferentes

redes de ensino, e utilizadas diversas técnicas de coleta de dados, o que oportuniza uma visão mais ampla e profunda de como acontece o atendimento educacional especializado para o aluno com surdez no município de Guanambi, a exemplo da escuta dos atores sociais (alunos e professoras) que compõem este cenário e tem participação ativa nele.

Nesse sentido, Rivero (2018, p. 9) destaca que:

> Enquanto a sociologia tradicional vê nas situações instituídas o quadro restritivo de nossas práticas sociais, a teoria etnometodológica, fundamentalmente construtivista, valoriza, pelo contrário, a construção social, cotidiana e incessante, das instituições em que vivemos. O segredo da aglutinação social não reside nas estatísticas produzidas pelos “especialistas” e utilizadas por outros “especialistas sociais” que acabam esquecendo seu caráter reificado. Pelo contrário, o segredo do mundo social desvenda-se pela análise dos etnométodos, isto é, dos procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para o tornar familiar ao mesmo tempo que o vão construindo.

Coulon (2017) define a etnometodologia como a ciência dos etnométodos. Em suma, o termo etnometodologia reporta-se à metodologia do dia a dia. Etno significa membro de um grupo e metodologia faz alusão aos métodos utilizados por estes membros. Para Maynard e Clayman (1991), a essência da etnometodologia está nas atividades práticas e no sentido que os atores atribuem a estas práticas no contexto em que estão inseridos. Segundo Coulon (2005), a etnometodologia traz como componentes necessários para toda ação organizada socialmente, o estudo das crenças e as atitudes do senso comum.

Na pretensão de sintetizar a etnometodologia, Coulon (2005, p. 34) ratifica que:

> No lugar de formular a hipótese de que os atores seguem as regras, o interesse da Etnometodologia consiste em colocar em dia os métodos empregados pelos atores para 'atualizar' ditas regras. Isso as faz observáveis e descritivas. As atividades práticas dos membros, em suas atividades concretas, revelam as regras e os procedimentos. Dito isso de outra forma, a atenta observação e análise dos processos levados a cabo nas ações permitiriam colocar em dia os procedimentos empregados pelos atores para interpretar constantemente a realidade social para inventar a vida em uma bricolagem permanente.

Esta afirmação do autor ressalta mais uma vez a importância que as atividades práticas têm para a etnometodologia, isto significa que ao adotar uma postura investigativa a partir de uma metodologia etnometodológica, é fundamental desenvolver a compreensão da sociedade a partir das práticas cotidianas de um grupo ou de uma comunidade. Com relação às regras citadas pelo autor, sentimos a necessidade de compreender o que dizem as bases legais que respaldam o atendimento educacional especializado para o aluno surdo. Para isso, utilizamos da análise e descrição de documentos como as Diretrizes Operacionais do Atendimento

Educacional Especializado, as Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia e a legislação relacionada ao tema.

2.2 Descrevendo o cenário da pesquisa – campo e sujeitos

A pesquisa foi realizada no Município de Guanambi, Bahia, especificamente em instituições que oferecem o AEE para surdos. Contamos com a participação de professoras de AEE que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais e no Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades específicas, bem como, de alunos surdos egressos do AEE.

O município de Guanambi está localizado no território de identidade (13) – Sertão Produtivo, no Sudoeste do Estado da Bahia, situado a uma distância de 796 quilômetros da capital (Salvador). Possui uma área territorial de 1.296,654 km² e faz limite com os municípios de Igaporã, Caetité e Matina (ao Norte), Candiba e Sebastião Laranjeiras (ao Sul), Pindaí e Caetité (ao Leste) e Palmas de Monte Alto (a Oeste). Sua população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE (2018) foi de 84.014 habitantes, ocupando a posição de 21º município mais populoso da Bahia.

Para atender às demandas educacionais, há no município de Guanambi-BA, sete instituições de ensino superior que oferecem cursos de graduação presenciais e à distância. Duas dessas instituições são públicas e cinco são privadas e ao todo são atendidos aproximadamente 6.050 alunos de graduação. No que se refere à educação básica o município de Guanambi possui 49 escolas (40 públicas e 9 privadas), cerca de 914 professores e 21.449 estudantes (INEP, 2018), conforme mostra o quadro 1.

Tabela 1 — Panorama da educação básica em Guanambi-BA

Educação Básica		**Escolas**		**Professores**		**Estudantes**	
Privada		9	18,37%	227	24,05%	3879	18,08%
Pública	**Municipal**	34	69,39%	457	48,41%	12011	56,00%
	Estadual	5	10,20%	202	21,40%	4792	22,34%
	Federal	1	2,04%	58	6,14%	767	3,58%
	Total	49		914		21449	

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (IBGE, 2018).

Guanambi possui uma boa representatividade no trabalho com a comunidade surda, destacando-se como polo regional na educação desta parcela da população, por receber alunos surdos advindos de várias cidades circunvizinhas e oferecer uma estrutura que, apesar dos percalços encontrados, busca atender as necessidades comunicacionais desta comunidade. A

cidade conta também com o atendimento educacional especializado para alunos com surdez nas esferas municipal, estadual e federal.

Quanto à identificação das instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos alunos com surdez no município de Guanambi, o primeiro passo foi entrarmos em contato com os representantes legais da rede pública de educação, nas três esferas educacionais, com o objetivo de apresentar a proposta de pesquisa e obtermos autorização para a coleta de dados.

Para seleção das instituições de ensino que participaram da pesquisa, realizamos um primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação de Guanambi-BA, no intuito de obtermos informações sobre o AEE na rede municipal de ensino. Feito isso, conseguimos dados mais específicos sobre o AEE oferecido aos alunos com surdez matriculados na referida rede. As informações obtidas, por meio de contato, através de *e-mail* encaminhado a uma funcionária da Secretaria de Educação de Guanambi, foram referentes ao ano letivo de 2019 e, segundo ela, os dados foram coletados no arquivo da Secretaria Municipal de Educação e do Educacenso.

Com base nas informações apresentadas, a rede municipal de educação de Guanambi, em 2019, teve um total de 594 alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados na escola comum, entre estes 04 surdos. Quanto aos alunos que frequentaram o AEE na rede municipal, somaram-se 190, sendo 02 surdos. Percebe-se aqui uma diferença significativa entre o número de alunos matriculados e o número de alunos que frequentou o AEE em 2019. Praticamente dois terços dos educandos público alvo da educação especial, que se encontravam incluídos nas escolas comuns da rede municipal de Guanambi, não tiveram acesso ao atendimento educacional especializado. Um dado preocupante, que pode acarretar prejuízos na aprendizagem desses alunos e que reverbera a realidade do que acontece também no âmbito nacional, ou seja, ratifica que o AEE que está sendo oferecido não consegue abarcar todos os alunos que necessitam deste serviço. Demonstra ainda a negação de um direito que, apesar de ser instituído pela legislação nacional, continua sendo restrito a uma pequena parcela da população a qual se destina.

A rede municipal de Educação de Guanambi conta com 12 salas de recursos multifuncionais (SRM) e 01 Centro de Referência em Educação Inclusiva Operacional – CREIO. Conforme nos relatou a funcionária da Secretaria de Educação do referido município, o AEE para surdos é oferecido neste Centro e em uma sala de recursos multifuncional situada em uma das escolas que faz parte da rede. Ao analisarmos os números acima, sobre a quantidade de alunos público alvo da educação especial, que apesar de o município contar

com estes locais aqui citados, não tiveram acesso ao AEE, inferimos que é preciso o poder público rever as causas e condições que impedem os alunos de frequentarem esse atendimento e propor ações que visem ampliá-lo, seja investindo na formação de profissionais de AEE, seja na melhoria da infraestrutura oferecida para esses educandos.

Um fato que comprova a necessidade de ampliar o quadro de profissionais qualificados para atuar no AEE e que pode explicar o fato de metade dos surdos não frequentarem o atendimento educacional especializado foi que, ao entrarmos em contato com a secretária do CREIO, fomos informadas que este não possui profissional docente de AEE para surdos no seu quadro de funcionários, uma vez que, segundo o entendimento da secretária do referido centro, para atuar nesta área é necessário ter a formação docente no âmbito do atendimento educacional especializado e ter conhecimento aprofundado da Libras e da educação de surdos; por conta disso não está oferecendo o atendimento já faz alguns anos. Conta apenas com uma intérprete, que auxilia uma funcionária do CREIO, que é surda[2] e desempenha a função de assistente administrativo, na comunicação com os demais ouvintes. Nesse contexto, percebemos uma divergência entre as informações da secretaria municipal de educação e a instituição pesquisada, conforme apresentaremos posteriormente.

A rede estadual de ensino do município de Guanambi-BA, possui apenas uma sala multifuncional, situada em uma das escolas que faz parte desta rede. Entramos em contato com o Núcleo Territorial de Educação – NTE13[3] para termos acesso a alguns dados numéricos e nos informaram que consta nos registros um número de 63[4] alunos público alvo da educação especial matriculados na rede estadual de Guanambi-BA. Porém, não há informações disponíveis no NTE 13, referente aos dados relacionados ao número de alunos surdos matriculados na referida rede, para que pudéssemos fazer uma análise mais específica.

A rede federal no município de Guanambi é representada por uma escola, que apresenta uma organização diferenciada das demais redes, pois não conta com sala de

---

[2] Essa funcionária não poderia ser aproveitada para atuar na educação do surdo, uma vez que ficou comprovado que o direito ao AEE está sendo negado por falta de um profissional habilitado? Propomos aqui essa reflexão que merece ser aprofundada e discutida em uma oportunidade futura.

[3] A Secretaria da Educação do Estado da Bahia possui 27 Núcleos Territoriais de Educação. Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado. Os Núcleos acompanham os Territórios de Identidade da Bahia. O Decreto nº 15.806 de 30 de dezembro de 2014 - Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Territoriais de Educação, e dá outras providências. NTE 13 – Município Sede: Caetité. Território de Identidade: Sertão Produtivo. Municípios de Jurisdição: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu e Urandi. Para saber mais sobre NTE do Estado da Bahia, consultar: http://escolas.educacao.ba.gov.br/gestaoregional.

[4] Dados que constam nos arquivos do NTE 13 sobre a rede estadual do município de Guanambi.

recursos multifuncionais, mas possui um Núcleo de Atendimento às Pessoas Público Alvo da Educação Especial, e dentre os profissionais que fazem parte deste núcleo está a professora de AEE que dentre outras áreas da educação especial, atende também aos alunos com surdez. Sendo assim, possui os critérios definidos à priori para participar deste estudo, completando o nosso campo de pesquisa.

Quadro 1 — Mapeamento de alunos surdos nas escolas públicas de Guanambi-BA

REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE GUANAMBI-BA	**QUANTIDADE DE ESTUDANTES SURDOS**
Rede Municipal de Ensino	04[5]
Rede Estadual de Ensino	08[6]
Rede Federal de Ensino	04

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2019).

Após realizarmos o mapeamento para identificar os locais que oferecem o AEE para surdos, foram selecionadas três instituições de Ensino, sendo uma da rede federal, uma da rede estadual e uma da rede municipal. Os critérios utilizados para a seleção das instituições de ensino foi incluir apenas aquelas que fazem parte da rede pública, possuem alunos surdos matriculados e ofereçam o serviço de AEE na área de surdez em outros espaços. Depois de identificarmos as instituições que fazem parte deste estudo, buscamos informações básicas junto aos gestores destas unidades de ensino, por meio de correio eletrônico, que nos permitiram traçar um breve perfil de cada uma destas instituições e termos acesso aos seus projetos políticos-pedagógicos. Na sequência, apresentamos uma descrição geral das três instituições, representando-as, por meio das letras M, E e F, uma vez que optamos por não as nomear, preservando assim o sigilo da sua identidade. Salientamos que os números aqui expostos são com base nos dados fornecidos pela direção de cada unidade de ensino e são referentes ao ano letivo de 2019.

Unidade M: É uma escola de educação básica da rede municipal de educação de Guanambi, situada em um bairro periférico da cidade e oferece educação infantil, ensino fundamental I e II, educação de jovens e adultos e educação especial, pois possui uma sala de recursos multifuncional onde acontece o AEE. Em 2019, segundo consta no seu Projeto Político Pedagógico, totalizou a matrícula de 620 alunos, dentre os quais a direção nos

[5] Estes dados foram fornecidos por uma funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Guanambi, via correio eletrônico e segundo ela, teve como base os resultados do Educacenso 2019 e arquivos da própria secretaria.

[6] Este quantitativo é referente apenas aos alunos surdos que frequentaram o AEE na rede estadual do município de Guanambi, pois conforme ressaltamos anteriormente, não conseguimos a informação sobre o total de alunos surdos matriculados na rede estadual de Guanambi. Estes dados foram obtidos por meio de contato com a direção da escola estadual que oferece AEE ao surdo.

informou que 18 eram considerados PAEE, sendo 1 surdo. Este aluno surdo cursou o 5º ano e frequentou o atendimento educacional especializado no contraturno.

Unidade E: Faz parte da rede estadual de ensino, é uma escola de médio porte, localizada no Centro da cidade. A escola oferece os anos finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e curso técnico em agronegócio – Pronatec[7] – Mediotec (Unidade Remota).[8] Em 2019 registrou um total de 552 alunos, dentre os quais 34 educandos público alvo da educação especial. Esta escola é considerada referência na cidade em educação de surdos, por ter sido a primeira escola a implantar classes especiais para surdos, no início dos anos 1990. Atualmente possui uma classe bilíngue só para surdos e uma sala de recursos multifuncionais que além de atender educandos com surdez, atende também alunos das diversas áreas da educação especial: cegos, com baixa-visão, com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com déficit intelectual. Esta sala possui um quadro de cinco profissionais de AEE para áreas diferenciadas, do qual faço parte como uma das professoras de AEE para surdos[9]. Conforme informações da direção desta escola, em 2019 foram atendidos 08 alunos com surdez no AEE, que cursavam desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio[10]. Um diferencial desta sala em relação a outras, é que ela pode atender alunos das diferentes esferas educacionais, incluindo a rede privada e possui profissionais com formação específica nas diversas áreas da educação especial. Nos outros espaços pesquisados encontra-se apenas uma professora de AEE para atender a todos os alunos PAEE.

Unidade F: Trata-se de uma escola da rede federal de ensino, situada na zona rural do município e que oferece desde o ensino técnico profissionalizante ao ensino superior em seus diferentes níveis, totalizando 17 cursos ofertados e distribuídos nos três turnos de funcionamento. Em 2019 a escola apresentou um total de 2.179 alunos matriculados, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha, fornecidos pela secretaria desta instituição. Neste mesmo ano registrou um número de 12 alunos PAEE matriculados em diferentes

---

[7] Conforme informações obtidas no site da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado no dia 26 de Outubro de 2011, com a publicação da Lei nº 12.513/2011, e tem por objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e dos cursos de Ensino Técnico Profissional para a população brasileira. A Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) é uma das instituições demandantes e ofertantes das ações do Pronatec.

[8] Mediotec (Curso Técnico Profissional na forma de oferta concomitante para estudantes de Ensino Médio da rede pública).

[9] A sala conta com duas profissionais de AEE para a área de surdez, sendo uma que leciona Libras (a pesquisadora) e a outra que trabalha com o AEE de português como segunda língua.

[10] Esta divergência demonstra as diferentes interpretações que as autoridades locais podem fazer da política nacional, realizando as alterações conforme seus interesses e objetivos.

cursos. Deste total, 04 são surdos, sendo que 03 deles estão na educação básica: 02 no curso técnico de Agroindústria e 01 no curso Técnico de Informática. Esta instituição possui um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidade Especiais- NAPNE, onde conta com uma docente de AEE que realiza o atendimento aos alunos no contraturno, incluindo aí os alunos surdos.

Pelo fato de ser uma pesquisa fundamentada na etnometodologia, que tem como premissa a valorização do ator social, tivemos a participação como sujeitos deste trabalho investigativo de três professoras que atuam no AEE para surdos, sendo uma de cada escola selecionada da rede municipal, estadual e federal. Fez-se necessário, também, "ouvir" a experiência dos educandos com surdez, para isto foram entrevistados quatro alunos surdos egressos do AEE e que estão cursando a graduação. Os critérios para a seleção dos alunos nos possibilitaram conhecer parcialmente a realidade do AEE no município de Guanambi, na percepção do surdo, uma vez que os educandos selecionados frequentaram apenas o atendimento educacional especializado oferecido pela rede estadual.

Na sequência apresentamos uma descrição destes participantes, conforme informações pessoais e funcionais obtidas durante as entrevistas. No intuito de manter o anonimato dos entrevistados, optamos por identificá-los com nomes fictícios que representam nomes de profissionais surdos brasileiros que se destacam no engajamento da luta pela melhoria da educação desta parcela da população. Assim, utilizamos os nomes Flaviane, Shirley e Ana Regina para nos referirmos às professoras e Nelson, Karin, Gladis e Patrícia para nomear os alunos.

- **Professora Flaviane**: É uma mulher de meia idade. Possui Licenciatura em Pedagogia e especialização em Educação Especial com ênfase no AEE. Além desta formação acadêmica, relatou que participou de vários cursos relacionados à educação especial, destacando cursos de Braille, na sua maioria realizados à distância e cursos presenciais de uso de tecnologias e de Libras. Quanto à formação em Libras, a docente disse ter participado apenas de um curso de extensão oferecido pelo município, que considera um curso básico.

A docente atua há onze anos no AEE, na sala multifuncional da Escola M, nos turnos matutino e vespertino, com uma carga horária semanal de 40 horas no atendimento educacional especializado. Em 2019 a professora atendeu 22 alunos público alvo da educação especial, dentre os quais dois são alunos de outra escola da rede municipal. Dentre as especificidades da educação especial atendidas no AEE pela professora encontram-se aluno com TDAH, autista, baixa visão, paralisia cerebral e surdez.

- **Professora Shirley:** É uma mulher de meia idade. Trabalha desde 2006 na escola E, da rede estadual de ensino, ou seja, há quatorze anos no AEE para surdos, inicialmente na sala de apoio que veio a posteriori se transformar em sala de recurso multifuncional. A professora possui uma carga horária semanal no atendimento educacional especializado de 20 horas, desenvolvida no turno vespertino, em que desenvolve atividades de Língua Portuguesa como segunda língua destinadas a alunos surdos.

A docente é licenciada em Pedagogia e em Psicologia, com especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e em Libras. No momento está em fase de conclusão do mestrado em Ciência da Educação, no qual realiza uma pesquisa com a temática também em AEE enfatizando a articulação de professores.

Possui formação em Libras e classifica o seu conhecimento nesta língua entre intermediário e avançado. Conforme nos relatou, participou de vários cursos de formação continuada na área de educação especial e inclusão, oferecidos pelo Estado, em diferentes momentos. Destacando que a sua formação no AEE é exclusiva na área de surdez. Em 2019, segundo nos informou, atendeu aproximadamente 8 educandos surdos no atendimento educacional especializado.

- **Professora Ana Regina:** É uma mulher, com idade entre 30 e 40 anos. Trabalha na rede federal do município de Guanambi, na escola F, exercendo a função de docente de AEE, com carga horária semanal de 40 horas dedicação exclusiva, distribuída alternadamente nos turnos matutino, vespertino e noturno. Sua experiência no AEE para surdos teve início em 2018, o que perfaz aproximadamente três anos de atuação nesta área. Em 2019, nos relatou que atendeu 2 alunas surdas.

É licenciada em Pedagogia e Filosofia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em educação pela mesma universidade e atualmente cursa o doutorado em educação, também na UFBA. Como formação na área de educação especial e AEE, a docente destaca a Especialização em Educação Especial Inclusiva e o trabalho de conclusão de curso da especialização em Filosofia que desenvolveu na área de inclusão.

Não possui formação em Libras, segundo a professora, ela participou apenas de grupos de estudos com as colegas no Instituto de Cegos da Bahia.

- **Aluno Nelson:** É um rapaz surdo, de 25 anos e mora em Guanambi. Atualmente cursa a Licenciatura em Pedagogia Bilíngue na Universidade Federal da Bahia, em Salvador. Segundo nos informou, começou a frequentar o AEE em 2013 quando cursava o 6º ano do ensino fundamental e permaneceu com acesso a este serviço até a conclusão do ensino médio.

Agora na graduação continuava frequentando o atendimento educacional especializado, porém com a pandemia ficou mais difícil por conta do ensino remoto.

- **Aluna Karin:** É uma jovem surda de 34 anos, mora em Caetité e está cursando o sétimo semestre da graduação em Letras/Libras, na modalidade à distância, oferecido pela Uniasselvi, uma instituição privada com sede em Vitória da Conquista. Ela nos relatou que teve acesso ao AEE em 2005, quando estudava no 6º ano do ensino fundamental e permaneceu até o 3º ano do ensino médio, o que corresponde a 7 anos.
- **Aluna Gládis:** É uma jovem surda de 30 anos, mora em Guanambi e está cursando Licenciatura em Pedagogia Bilíngue pela UFBA de Salvador. Ela nos informou que frequentou o AEE durante dois anos, durante o 2º e 3º ano do ensino médio.
- **Aluna Patrícia:** É uma jovem surda de 27 anos, residente no município de Guanambi. Atualmente está como aluna no curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, oferecido pela UFBA, em Salvador. Ela frequentou o AEE a partir do 4º ano do ensino fundamental, permanecendo até concluir o ensino médio, o que totaliza um período de nove anos de acesso a este serviço.

2.3 A coleta dos dados

Segundo Collis e Hussey (2005) a pesquisa qualitativa utiliza várias técnicas de coleta de dados, como a observação participante, história ou relato de vida, entrevista, dentre outras. As técnicas utilizadas estão em consonância com os objetivos deste estudo, no intuito de atendê-los de forma integral.

Coulon (2017, p. 133-134) salienta que:

> Os dispositivos de coletas de dados utilizados pelos etnometodólogos no âmbito da pesquisa em educação são extremamente variados: observação direta nas salas de aula, observação participante, entrevistas, estudos dos processos administrativos e escolares, resultados dos testes, gravações em vídeo de cursos ou de entrevistas de orientação, projeção das gravações aos próprios atores, gravação dos comentários feitos durante as projeções. Esses dispositivos são provenientes do método etnográfico que adota como ferramenta central a observação de campo e dos atores em situações.

Para este estudo, a princípio planejamos realizar a observação de campo, entretanto, por conta da situação de pandemia que o mundo vivencia[11], não foi possível este

[11] O primeiro caso da pandemia pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, foi identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019. A doença causada por este vírus foi nomeada de Covid-19. Desde então, os casos se espalharam rapidamente pelo mundo, atingindo inicialmente o continente asiático, e depois os outros países.

procedimento. Assim, os dados foram coletados com base nos textos produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com as três professoras e os quatro alunos surdos, bem como através dos estudos documentais envolvendo os documentos prescritivos e os projetos políticos pedagógicos das escolas selecionadas.

2.3.1 Estudos documentais

Para analisar como está sendo construída a organização curricular e pedagógica do atendimento educacional especializado para alunos surdos, realizamos inicialmente uma narrativa histórica da legislação brasileira que trata do AEE, observando a sua cronologia. Seguida de uma análise qualitativa de documentos que compõem o acervo de publicações da SEESP/SEED/MEC e documentos oficiais do Estado da Bahia que apresentam cunho orientador no que concerne à organização e implementação do atendimento educacional especializado, priorizando aqueles que abordam o AEE para alunos com surdez.

Dando prosseguimento, procedemos uma leitura analítica da publicação intitulada Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez (BRASIL, 2010), confrontando com o que está expresso nas Diretrizes da Educação inclusiva do Estado da Bahia (BAHIA, 2017a) buscando conhecer o que ambos trazem como orientação sobre a organização curricular e pedagógica do AEE para surdos e fazendo um paralelo com o Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005). E na sequência analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos das três instituições selecionadas, no intuito de estabelecer uma relação entre o que abordam os documentos orientadores e como está sendo proposta a organização do AEE para surdos nas escolas que oferecem este serviço. Inicialmente pretendíamos analisar também os planos de trabalho das professoras entrevistadas, no entanto não foi possível, devido à dificuldade de acesso a esses documentos, pelo fato destes, segundo as docentes relataram, encontrarem-se arquivados nas escolas, que permanecem fechadas por conta da pandemia.

2.3.2 Dados empíricos

Em fevereiro de 2020, a transmissão da Covid-19, no Irã e na Itália chamaram a atenção pelo aumento rápido de novos casos, seguido de mortes. Neste mesmo mês, foi identificado em São Paulo, o primeiro caso de Covid-19 do Brasil foi identificado. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença como pandemia. E desde então, a cidade de Guanambi segue com medidas restritivas de prevenção, incluindo o fechamento das escolas e a oferta do ensino remoto. Para maiores informações consultar: https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/

A coleta dos dados empíricos se deu através da realização de entrevistas semiestruturadas com três professoras e quatro alunos surdos. As entrevistas com as docentes nos possibilitou conhecer a organização curricular e pedagógica do AEE para surdos oferecido na rede pública de ensino de Guanambi; enquanto que os relatos dos educandos surdos, pelo fato destes serem egressos da rede estadual de ensino, nos possibilitou identificar as percepções construídas pelo aluno surdo em relação ao atendimento educacional especializado oferecido especificamente na rede estadual de ensino de Guanambi, tendo assim uma visão parcial do AEE para surdos pela ótica dos educandos.

Neste sentido, Amado (2017, p. 209) afirma que "a entrevista é um dos meios mais poderosos para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos". E complementa ainda dizendo ser a entrevista semiestruturada um dos instrumentos principais da pesquisa de abordagem qualitativa, principalmente por sua estrutura flexível, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema, destacando os pontos que julga mais pertinentes naquele momento.

As entrevistas foram realizadas no período de 04 a 27 de novembro de 2020, e tiveram uma duração média de uma hora. Ocorreram de maneira remota, utilizando a plataforma *meet*, devido às regras de distanciamento social impostas pela pandemia, exceto um aluno surdo que preferiu que a entrevista acontecesse no modo presencial; neste caso foram seguidos todos os protocolos de segurança determinados pela organização mundial de saúde (OMS), buscando preservar a saúde e o bem estar dos envolvidos, mantendo o distanciamento recomendado, o uso de máscaras e disponibilização de álcool gel.

Os alunos surdos foram entrevistados em Libras, entretanto não houve necessidade de tradutor/ intérprete no momento das entrevistas uma vez que a pesquisadora é usuária desta língua. Antes da efetivação das entrevistas, houve um contato preliminar via WhatsApp, no qual os participantes foram informados sobre os objetivos deste estudo e tiveram acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido e ao termo de autorização de uso da imagem, conforme modelo anexado a este trabalho, no formato de vídeo com a tradução em Libras, feita por um tradutor/intérprete de Libras/Português que atuou como colaborador/assistente neste momento da pesquisa. Após assinatura dos termos, foram agendadas as entrevistas respeitando a disponibilidade dos participantes. As respostas foram gravadas e posteriormente fizemos a tradução para o português escrito, obedecendo as regras para trabalhos científicos.

Quanto às professoras, o primeiro contato foi através de *e-mail*, por meio do qual encaminhamos o termo de Consentimento livre e Esclarecido e o convite para participar como entrevistada na nossa pesquisa. Após devolução dos termos devidamente assinados, foram

agendadas as entrevistas, conforme disponibilidade das docentes. Assim como no caso dos alunos, as entrevistas com as professoras também foram gravadas e depois transcritas, para em seguida procedermos a análise dos dados.

Com relação ao papel do pesquisador e do pesquisado no trabalho investigativo, Freitas (2002, p. 26) destaca que:

> [...] o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformação. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo da pesquisa.

Observando as proposições deste autor e trazendo para a nossa realidade, reafirmamos que a postura descrita por ele esteve presente a todo momento neste estudo, podendo ser observada em especial no momento das entrevistas. A partir do contato entre os sujeitos envolvidos neste trabalho investigativo, foi possível estabelecer uma relação dialógica e de proximidade, que permitiu uma troca de experiências muito rica e significativa que culminou no conhecimento ora produzido e descrito na sequência deste texto.

2.4 Organização e análise dos dados

Assim como a coleta de dados aconteceu em dois momentos diversos, as análises destes dados seguem as especificidades dos procedimentos adotados para a obtenção destes. Neste sentido, os textos construídos com base nas traduções e transcrições das entrevistas foram analisados a partir dos núcleos de significação, buscando identificar a partir de uma leitura analítica, as opiniões das professoras de AEE e dos educandos surdos, acerca da organização curricular e pedagógica desse atendimento para a inclusão efetiva destes alunos, respeitando a sua condição bilíngue. Enquanto, os projetos pedagógicos das escolas, os documentos orientadores e os dispositivos legais foram discutidos tendo como referência o aporte teórico escolhido para embasar este estudo.

A proposta metodológica de análise por núcleos de significação foi elaborada por Aguiar e Ozella (2006) e tem como objetivo “instrumentalizar o pesquisador, no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR *et al.*, 2015, p. 58). Esta proposta tem como base a perspectiva sócio-histórica e possibilita que o pesquisador ultrapasse a dimensão empírica, pois além da descrição e análise dos dados,

utiliza-se ainda de um processo de interpretação que permite a compreensão do significado e dos sentidos das falas dos pesquisados.

Nesta perspectiva, foram analisados os textos provenientes das transcrições e traduções das entrevistas, contemplando as três etapas para se chegar aos núcleos de significação: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização de núcleos de significação.

De posse do material coletado, foi feito um reconhecimento geral dos textos através de leituras flutuantes que permitiram identificar os pré-indicadores. Aguiar e Ozella (2013, p. 309) ressaltam que os pré-indicadores são "trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem." Em suma, são temas diversificados que aparecem no decorrer do texto analisado, observando principalmente a frequência com que são citados e a importância evidenciada nas falas dos pesquisados. Nesta etapa costuma aparecer uma grande quantidade de pré-indicadores, sendo assim, utilizamos como filtro para se chegar ao resultado esperado, os objetivos da pesquisa, ou seja, palavras e expressões que tenham ligação com o processo de construção da organização curricular e pedagógica do AEE para surdos.

A etapa seguinte consiste na sistematização destes pré-indicadores em indicadores. Neste momento foi realizada uma leitura secundária observando os princípios de similaridade, complementaridade ou contraposição que possibilitou a junção de alguns pré-indicadores resultando em um menor número de indicadores e conteúdos temáticos, que deram origem aos núcleos de significação.

Na sequência foi feita a sistematização dos núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006) nos chama atenção para esta etapa da análise, ressaltando que "[...] É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo." E complementam destacando que "Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas." (AGUIAR, OZELLA, 2006, p. 231). Esta etapa é o resultado da articulação entre os indicadores e possibilita ao pesquisador uma análise da fala dos participantes observando o sujeito em sua totalidade e os contextos nos quais estão inseridos.

A princípio, tentamos realizar as três etapas até se chegar aos núcleos de significação, dividindo por segmentos (alunos e professores), no entanto, devido às peculiaridades

observadas nas falas das docentes das diferentes redes de ensino, optamos por analisar separadamente as entrevistas de cada professora. Isso nos permitiu uma visão mais detalhada do funcionamento do AEE que ocorria em cada rede, possibilitando assim alcançar o objetivo proposto de conhecer a organização curricular e pedagógica do AEE para surdos ofertado na rede pública de Guanambi, o que resultou nos três primeiros núcleos de significação. No caso das entrevistas dos alunos, as falas foram analisadas em conjunto, buscando identificar as percepções destes sobre o atendimento educacional especializado. Conforme destacamos anteriormente, entretanto, essas percepções dos alunos tiveram como base a experiência vivenciada na rede estadual de ensino, constituindo assim uma visão parcial do serviço. Ao todo então foram formados quatro núcleos de significação:

Núcleo de significação 1: Organização, demandas e contribuições do atendimento educacional especializado para surdos.

Núcleo de significação 2: AEE para surdos: reflexões sobre currículo e prática pedagógica com ênfase na formação docente.

Núcleo de significação 3: O trabalho colaborativo como alternativa para superar as limitações encontradas no AEE para surdos do Ensino técnico.

Núcleo de significação 4: O AEE na percepção dos alunos surdos. “E se não tivesse o AEE, como eu ia aprender?”

Nos quadros abaixo apresentamos um resumo de como chegamos aos núcleos de significação a partir das entrevistas com as professoras e com os alunos:

Quadro 2 — Organização de núcleo de significação 01

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Diretrizes	DOCUMENTOS ORIENTADORES E PLANEJAMENTO DO AEE	**ORGANIZAÇÃO, DEMANDAS E CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS**
Organização dos momentos do AEE		
Planejamento do AEE		
Atividades desenvolvidas	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO AEE E A PRÁTICA DOCENTE	
Trabalho colaborativo entre docentes		
Comunicação oral entre professor e aluno		
Material didático		
Trabalho com projetos		
Apoio na atividade avaliativa		
Inexistência de um professor com formação em Libras	DEMANDA DE PROFISSIONAIS COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA	
Necessidade de equipe multidisciplinar		
Aceitação da família	CONTRIBUIÇÕES DO AEE	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 3 — Organização do núcleo de significação 02

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Currículo, surdez e linguagem	CURRÍCULO DO AEE PARA SURDOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA	**AEE PARA SURDOS: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ÊNFASE NA FORMAÇÃO DOCENTE**
Compreensão da Identidade surda		
O Português como segunda língua		
Currículo contempla parcialmente		
Currículo e aprendizagem		
Busca de soluções		
Documentos legais que embasam o AEE		
AEE como apoio ao ensino regular	SIGNIFICAÇÕES SOBRE O AEE PARA SURDOS	
Contribuições do AEE para o desenvolvimento do surdo		
AEE não é banca		
AEE como aprofundamento e conhecimento da língua		
AEE para atender à singularidade do aluno		
Envolver a gestão no AEE	NECESSIDADE DE AMPLIAÇÃO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS E DESAFIOS A SUPERAR	
Necessidade de ampliar estudos sobre educação de surdos		
Dificuldades do aluno surdo no AEE		
Falta de preparo docente para trabalhar com o surdo		
Formação técnica é insuficiente		
Avaliação da prática docente	FORMAÇÃO E PRÁTICA DO DOCENTE DE AEE PARA SURDOS	
Articulação entre docentes do ensino comum e do AEE		
Professor com conhecimento psicolinguístico		
Prática em construção		
Diálogo com professores e intérpretes		
Recursos didáticos	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO AEE PARA SURDOS	
Estratégia visual		
Frequência e duração do AEE		
Organização do atendimento individual e em grupos		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 4 — Organização do núcleo de significação 03

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Produção de material com o aluno	O AEE PARA SURDOS DO ENSINO TÉCNICO	**AS AÇÕES COLABORATIVAS COMO ALTERNATIVA PARA SUPERAR AS LIMITAÇÕES ENCONTRADAS NO AEE PARA SURDOS DO ENSINO TÉCNICO**
Uso de imagens		
Estratégias utilizadas no AEE para surdos e temas trabalhados		
Atendimento em grupo		
Horário e duração dos atendimentos		
Organização curricular do AEE		
Ações colaborativas entre intérpretes, docente de AEE e docentes das classes comuns		
Pedagogia visual e diálogo constante		
Função do AEE para surdos		

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Currículo muito amplo	ENTRAVES E LIMITAÇÕES ENCONTRADAS	
A estrutura do Ensino Técnico como entrave		
Limitações encontradas		
Documentos não contemplam algumas questões		
Necessidade de ações externas que fortaleçam os laços com a comunidade local	SUGESTÕES PARA O FORTALECIMENTO DO AEE	
Oferta de cursos de formação para a comunidade escolar e familiares		
Necessidade de formação continuada		
Necessidade de profissional especializado no AEE de cada área		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 5 — Organização do núcleo de significação 04

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Inclusão do profissional surdo	SUGESTÕES PARA A MELHORIA DO AEE	**O AEE NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SURDOS: "E SE NÃO TIVESSE AEE, COMO EU IA APRENDER?"**
Sistematização do planejamento em Libras		
Reorganização dos horários e do currículo do AEE		
Troca de experiência	CONTRIBUIÇÕES DO AEE PARA A FORMAÇÃO BILÍNGUE DO SURDO	
Aquisição de conhecimentos em Libras e português		
Interação e contato com outros surdos		
Ampliação do conhecimento linguístico		
Melhora na comunicação		
Explicação contextualizada	CONTRIBUIÇÕES PARA A MELHORIA DO APRENDIZADO ESCOLAR	
Aprofundamento dos conteúdos		
Auxiliava na compreensão dos significados das palavras		
Participação do intérprete	AEE COM FUNÇÃO DE BANCA	
Dificuldades por conta da pandemia		
Visão de AEE como banca		
AEE como apoio na resolução de atividades		
É um serviço importante para o surdo	AVALIAÇÃO DO AEE PELOS SURDOS	
Importante para o aprendizado		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir da sistematização dos núcleos, iniciamos a análise e a interpretação dos resultados, começando pela análise de cada núcleo separadamente, processo intranúcleo. Em seguida ocorreu a análise internúcleos, ou seja, a articulação entre os conteúdos dos demais núcleos, levando em conta o movimento, a historicidade e as contradições vivenciadas pelos sujeitos.

Como critério de realimentação da análise, reportamos sempre aos objetivos da pesquisa, e em alguns momentos confrontamos os dados encontrados com o conteúdo da fundamentação teórica estudada.

2.5 Cuidados éticos

A dimensão ética perpassa todo o processo investigativo. Neste sentido, em todas as fases de elaboração desta pesquisa, nos pautamos pelo compromisso com a verdade e o respeito aos sujeitos que se dispuseram a colaborar conosco neste trabalho de pesquisa, bem como, a autenticidade das informações coletadas foi uma preocupação constante, de modo a garantir a credibilidade dos resultados obtidos com este estudo. Desta forma, os princípios éticos aos quais nos referimos e buscamos seguir estão relacionados ao respeito e preservação da dignidade humana, integridade, sustentabilidade, transparência, impessoalidade, legalidade e profissionalismo. Princípios estes que foram observados tanto no relacionamento com os entrevistados e os campos de coleta de dados, quanto na forma de tratamento e divulgação dos resultados.

Assim, conduzimos este estudo, respeitando o que está previsto na Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que resguarda os direitos dos participantes de pesquisa com seres humanos e nas Leis que resguardam os direitos das pessoas com deficiência dentre as quais o Decreto nº 3.298/1999 alterado pelo Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2016, 1999, 2004b).

Todos os cuidados éticos mencionados acima foram detalhados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e no Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos (Apêndice B), que foram encaminhados aos participantes antes da realização das entrevistas.

Vale ressaltar que os nomes das instituições, assim como, a identidade das professoras e alunos surdos que contribuíram com esta pesquisa foram substituídos por nomes de profissionais surdos brasileiros que se destacam no movimento pela melhoria da educação dos surdos, com o intuito de manter o anonimato.

A Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, destaca dentre as obrigações do/a pesquisador responsável pela investigação, a submissão do projeto de pesquisa para apreciação e aprovação do Comitê de Ética da instituição a qual este estudo está vinculado (BRASIL, 2016). Destacamos que esta pesquisa possui o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), número 29197720.5.0000.0055 por meio do qual, obteve

aprovação para a realização do presente estudo, respaldado no parecer de número 3.932.362, expedido pelo Comitê de Ética da UESB.

3 TRAJETÓRIA E POLÍTICAS PARA O AEE DESTINADO AO ALUNO SURDO NO BRASIL

Desde 1994, vivenciamos um movimento mundial em favor da integração e inclusão do aluno público alvo da educação especial nos ambientes educacionais, defendendo o direito de acesso e permanência de todos os educandos nas instituições de ensino. Entretanto, anterior às discussões sobre a inclusão, a Constituição Brasileira de 1988 já havia estabelecido no seu artigo 208, inciso III, como dever do Estado, a promoção do atendimento educacional especializado para estes alunos "preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em vigor a partir de 2008, vem se buscando conceituar o atendimento educacional especializado, mudando o seu papel substitutivo para o de um serviço transversal que perpassa todas as modalidades e níveis de educação (BRASIL, 2008a). As Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia, caracteriza-o como sendo um serviço que auxilia o estudante público-alvo da Educação Especial/inclusiva no processo de desenvolvimento de conhecimentos específicos, através de uma intervenção pedagógica, de modo a contribuir para que estes educandos consigam acompanhar o currículo comum da escola regular (BAHIA, 2017a).

O processo de implantação do atendimento educacional especializado no Brasil foi marcado por mudanças significativas, desde o conceito de AEE que veio se modificando à medida que houve avanço nas pesquisas, refletindo assim tais alterações na legislação e nos documentos oficiais que regulam e regularam este atendimento.

O movimento em prol da política de inclusão ocorreu mundialmente sendo definido em conferências, dentre as quais a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. Seguindo as ideias resultantes desta conferência, organizou-se em Salamanca na Espanha, no período de 07 a 10 de junho de 1994 o encontro que culminou na elaboração do documento considerado um marco importante que traçou orientações gerais para o campo da educação visando o atendimento do público alvo da educação especial no ensino regular, a Declaração de Salamanca.

Em termos nacionais, desde a Constituição de 1988, as pessoas que são público alvo da educação especial tiveram seus direitos garantidos no Brasil, assegurando-lhes o acesso à educação e ao atendimento educacional especializado, de modo que alcancem "os níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e das produções artísticas segundo a capacidade de cada um."

(BRASIL, 1988, art. 208, III, V, CF p.118). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, reafirma este direito previsto na Constituição, trazendo em seu capítulo V, artigo 58, a previsão do serviço de apoio especializado oferecido por professores especializados ou capacitados para atender aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Entretanto, apesar da Constituição Brasileira de 1988 e da LDB 9394/1996 citarem o atendimento educacional especializado, o conceito deste serviço trazido pela legislação em questão era de um serviço substitutivo ao ensino comum, realizado por profissionais da educação especial, não havendo até 2008, um documento ou Lei que regulamentasse ou orientasse como seria oferecido este serviço na rede regular de ensino, conforme preconizava a LDB 9394/96.

Em 2001, o Brasil elaborou o Plano Nacional de Educação – PNE –, Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), e estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, seguindo o que foi instituído nos acordos firmados no contexto internacional (BRASIL, 2001b).

Face a este cenário, uma importante conquista da população surda brasileira se concretizou com a publicação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que estabelece no seu Artigo 1º, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio oficial de comunicação e expressão a ser utilizado por esta comunidade. Fato este, que fortaleceu a luta pelo reconhecimento da diferença linguística e cultural dos surdos, bem como, promoveu um repensar sobre os processos diferenciados de aprendizagem para este público. Nesta perspectiva, o MEC/SEESP implantou o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos com o objetivo de divulgar a língua de sinais, formar profissionais na área e ampliar os serviços educacionais voltados aos estudantes com surdez incluídos na rede regular de ensino.

Em 2004 foi sancionada a Lei nº. 10.845, que institui o Programa de Complementação ao atendimento educacional especializado às Pessoas Portadoras[12] de Deficiência (BRASIL, 2004a). O programa tinha como objetivo garantir a universalização do atendimento educacional especializado aos educandos PAEE e a inserção gradativa desses alunos no ensino regular, e seria executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

[12] O termo PORTADORAS aqui foi utilizado por se tratar de um texto da legislação. Entretanto, atualmente é aconselhável evitar o uso deste termo. O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência (SASSAKI, 2003).

Em 22 de dezembro de 2005 foi publicado o Decreto nº 5.626 que regulamentou a Lei de Libras (BRASIL, 2005) e delineou os princípios básicos da Educação Bilíngue para os surdos, destacando entre outros pontos, a formação do professor para surdos nos diferentes níveis de ensino, a preferência ao profissional surdo para atuar no ensino da Libras, a formação do profissional intérprete e a relevância do uso e difusão da Libras no meio escolar.

Segundo consta nas diretrizes da Bahia, a Secretaria de Educação do Estado, no ano de 2005, indicou a Escola Wilson Lins[13] para funcionar como Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/BA, esta ação foi realizada em parceria com o MEC/SEESP que implantou vários Centros como este, em todo território nacional, a princípio sendo favorecidas as capitais (BAHIA, 2017).

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, o Estado brasileiro estabeleceu uma série de critérios para impulsionar a inclusão dos educandos público alvo da educação especial na rede regular de ensino. Esta política tem como objetivo "promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares" (BRASIL, 2008a, p. 14).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz como inovação, o conceito de atendimento educacional especializado, que passa a ser um serviço transversal ao ensino comum, modificando o seu caráter substitutivo (BRASIL, 2008a). Sendo assim, define-o como um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que possibilitem a eliminação das barreiras encontradas, visando a plena participação dos alunos e respeitando as suas especificidades.

De acordo com esta política, o AEE possui caráter complementar e/ou suplementar na formação do aluno, buscando desenvolver a sua autonomia na escola e em outros espaços. Afirma também a obrigatoriedade da oferta deste serviço pelos sistemas de ensino e preconiza que seja realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional ou em Centros de educação especial.

Em 2009, foi publicada a Resolução CNE/CEB 4/2009, que instituiu as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica e estabeleceu como prioridade: a obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial na escola comum

[13] A Escola Estadual Wilson Lins, é uma escola pública do Estado da Bahia, localizada no bairro de Ondina, em Salvador. É uma escola para surdos e oferece ensino fundamental do 1º ao 5º Ano e EJA. Por ser uma escola de referência na educação de surdos, foi escolhida em 2005 para funcionar também como Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/BA, passando a se chamar: Centro Estadual de Capacitação dos Profissionais da Educação Wilson Lins – CAS/BA. Para mais informações, consultar: http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12132

do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE; a função complementar ou suplementar do AEE e a responsabilidade da educação especial pela realização deste atendimento; a conceituação do público-alvo da educação especial, definindo os espaços para a oferta do AEE e o turno a ser realizado; a matrícula simultânea no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente para captação de recursos do FUNDEB; as orientações para elaboração do plano do AEE; a necessidade de inclusão do atendimento educacional especializado no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino; as condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado; bem como formação do professor para atuar na educação especial e no AEE, e define as atribuições do docente responsável por este atendimento especializado (BRASIL, 2009).

No contexto estadual, a Bahia, através do seu Conselho de Educação, estabeleceu normas dispostas na Resolução CEE nº 79/2009, no intuito de afirmar os preceitos da educação inclusiva no estado, definindo, no seu Art. 1º, a educação especial e o público a qual se destina esta modalidade de ensino, ratificando o texto da legislação nacional vigente (BAHIA, 2009).

Em 2010, o MEC publicou e distribuiu no território nacional a coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”. É uma coleção composta por dez fascículos, dos quais, o fascículo 04 traz a proposta de Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez (BRASIL, 2010). Apesar de não ter força de Lei, a proposta para o AEE de surdos, descrita nesse material orientador foi implantada em instituições de todo o país. Este fascículo configura-se numa versão atualizada do primeiro material sobre a organização do AEE para surdos do Brasil, lançado em 2007, também pelo Ministério da Educação, sob o título de Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez (DAMÁZIO, 2007). Entretanto, existem muitas críticas com relação a este material, por parte de pesquisadores da área de surdez, que questionam o porquê de aspectos fundamentais da educação de surdos ocorrerem apenas nos momentos de AEE. Entre estes aspectos destacam-se o ensino da Libras e o ensino do português na modalidade escrita. Algumas destas questões serão retomadas nos capítulos posteriores.

O AEE e a educação de surdos também são referenciados no Plano Nacional de Educação, em vigor de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014), nas estratégias para se atingir a sua meta 04, que trata sobre a inclusão. Dentre estas estratégias, destacamos aquelas que abordam diretamente sobre o AEE:

> [...]
> 4.3 Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
> 4.4 Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.
> [...]
> 4.7 Garantir a oferta de Educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [...].
> 4.8 Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado (OPNE, 2018).

Apesar de constar no PNE uma meta direcionada à inclusão das pessoas consideradas público alvo da educação especial, não são oferecidas condições necessárias para que se faça um acompanhamento da realização do que se propõe. Pois, segundo informações encontradas no *site* do Observatório do Plano Nacional de Educação – OPNE (2018), os dados existentes são insuficientes para que se realize o monitoramento desta meta. Destacando para a falta de informações no Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o público da educação especial no país, o que dificulta uma análise criteriosa sobre a situação da inclusão educacional das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E finalizam dizendo que "Esse é mais um sinal da indiferença histórica e persistente em relação ao tema" (OPNE, 2018).

Na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, capítulo IV, ao falar sobre a garantia de direito à educação, também reafirma a obrigatoriedade do Estado prover condições para oferecer o atendimento educacional especializado, bem como, ressalta a importância do aprendizado da Libras pelo aluno surdo, a institucionalização do atendimento educacional especializado no projeto político-pedagógico das unidades de ensino; a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para os surdos, dentre outros pontos (BRASIL, 2015).

Neste mesmo viés, o Estado da Bahia, seguindo as proposições da legislação nacional, lança em 2017 dois documentos relevantes para a continuidade e organização das ações efetivas rumo à concretização da política de inclusão no Estado, são eles: Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia (2017a) e o documento orientador do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais (BAHIA, 2017b). Ambos constituem um marco condutor para a prática pedagógica dos professores da rede estadual e na organização das estruturas da Secretaria da Educação no que se refere à inclusão do público-alvo da educação especial. As diretrizes reafirmam o texto da Política Nacional de Inclusão, destacando que:

> O atendimento educacional especializado caracteriza-se como a intervenção pedagógica que propicia ao estudante público-alvo da Educação Especial/inclusiva à aquisição de conhecimentos específicos para que ele possa acompanhar o currículo comum da escola regular. Essa ação é possível e profícua nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais, nos Centros de Apoio Pedagógicos Especializados, nas Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em Educação Especial [...] O atendimento deve sempre acontecer em turno oposto à frequência do estudante na classe comum (BAHIA, 2017a, p. 9).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva passou por um processo de revisão coordenada por uma equipe de profissionais designados pelo MEC, iniciado em 2017 (BRASIL, 2008a). Segundo o *site* Todos pela Educação[14], alguns grupos de educadores que desenvolvem estudos sobre a temática da educação inclusiva e educação especial se opõem fortemente ao texto proposto, pois acreditam que a nova redação será um retrocesso, uma vez que estimula o retorno da segregação das pessoas com deficiência, o que acaba indo na contramão da perspectiva social inclusiva.

No dia 30 de setembro de 2020 o governo federal lançou a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto 10.502/ 2020 (BRASIL, 2020). Em seu texto, o decreto traz entre outros pontos, a necessidade de implementação de programas e ações para garantir os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por meio da colaboração entre a União, estados, municípios e Distrito Federal. A nova PNEE incluia também a Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos com o objetivo de atender aos alunos surdos,

[14] https://www.todospelaeducacao.org.br/

surdocegos e deficientes auditivos, incentivando a criação de escolas bilíngues de surdos e classes bilíngues em escolas comuns inclusivas (BRASIL, 2020).

No entanto, apesar do governo argumentar que a nova PNEE (2020) amplia o atendimento educacional especializado a mais de 1,3 milhão de pessoas público alvo da educação especial, conforme informações que constam no *site* Governo do Brasil[15]; Gotti e Rizzo (2020) salientam que o documento sofre duras críticas de instituições e profissionais ligados à educação inclusiva e à educação especial, pois para estes grupos, o decreto (BRASIL, 2020) representa um retrocesso para a promoção da educação inclusiva no país e não está de acordo com o que diz outros documentos legais que versam sobre o direito à inclusão, entre os quais citam a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (BRASIL, 2015). Após muitos debates e discussões envolvendo a temática, no dia 01 de dezembro de 2020 o Supremo Tribunal Federal suspendeu a nova política por julgar que esta é inconstitucional. E em fevereiro de 2021 foi publicada a definição final da decisão (LACERDA; MENDES; ROCHA, 2021). Permanece então em vigor a PNEE de 2008 (BRASIL, 2008a).

Após discorrer sobre a trajetória que marcou a implantação do atendimento educacional especializado no Brasil, é possível observar uma ampliação de políticas e leis relacionadas à educação de surdos e ao AEE destinado a este público que ocorreu a partir da publicação da Lei de Libras em 2002 (BRASIL, 2002). Em especial, no período de 2008 a 2017 houve o surgimento de um maior número de dispositivos legais e regulatórios sobre o AEE para surdos, conforme podemos perceber no recorte da legislação e documentos brasileiros sobre o AEE para surdos apresentado na figura abaixo.

Figura 1 — Legislação e documentos brasileiros que se destacam no AEE para surdos

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

[15] https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/09/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-e-lancada-em-brasilia#:~:text=A%20pol%C3%ADtica%20pretende%20ampliar%20o,equitativa%20ao%20longo%20da%20vida.

Nesse sentido, é possível considerar que houve um avanço no conceito de AEE para surdos, pois estes educandos passam a serem vistos como sujeitos possuidores de uma diferença linguística, que precisa ser resguardada e considerada no processo de elaboração de propostas pedagógicas e curriculares destinadas ao atendimento educacional especializado deste público.

Acreditamos que o arcabouço teórico disponibilizado pela ciência tem o relevante papel de contribuir para reflexões e mudanças que propiciem uma melhoria na qualidade da educação ofertada. Sendo assim, apresentamos na sequência o que vem sendo produzido no meio acadêmico relacionado com a temática discutida nesta pesquisa, dando destaque ao atendimento educacional especializado destinado ao educando surdo e o currículo.

3.1 Currículo e Atendimento Educacional Especializado: publicações brasileiras relacionadas à surdez no período de 2008 a 2018

Buscando conhecer o que tem se discutido sobre surdez, atendimento educacional especializado e currículo, realizamos uma pesquisa bibliográfica para identificar as produções acadêmicas que tratam desta temática, publicadas no período de 2008 a 2018. A delimitação do período a ser pesquisado justifica-se pelo fato da presidência da República ter publicado o Decreto nº 6571 em 17 de setembro de 2008, que versa sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b); bem como, por ter sido lançado em 2010 o documento do Ministério da Educação intitulado Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez (BRASIL, 2010). Supomos assim que estes fatos tenham instigado o meio acadêmico a ampliar o número de estudos nesta área durante os últimos dez anos.

Esta pesquisa bibliográfica foi realizada entre os dias 27 e 28 do mês de agosto do ano de 2019, nos GTs 12 (Currículo) e 15 (Educação Especial) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPED, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES, na biblioteca virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia — IBICT, no banco de dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação — PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, no banco de teses e dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, na Revista Brasileira de Educação Especial (ABPEE), na Revista Educação Especial (UFSM) e na Revista Espaço (INES), estes três últimos são periódicos científicos da área, disponibilizados na versão digital. No banco de teses e dissertações do PPGED/UESB e no GT 12 da ANPED

não foram encontradas produções cujo tema relacionava-se com este estudo. A escolha destes bancos de dados justifica-se pelo relevante papel que desempenham perante a divulgação do conhecimento científico gerado na área de Educação e Educação Especial no Brasil.

Inicialmente utilizamos como descritores as palavras “currículo e Surdez” e “Currículo e AEE”. Como a busca ficou muito limitada, optamos por utilizar os descritores separadamente: “surdez”, “Currículo” e “AEE”, o que acabou definindo como critério básico para seleção final das publicações, que tivessem no título ou no resumo no mínimo duas destas palavras-chaves.

Para a triagem inicial na primeira busca utilizamos apenas os descritores já mencionados, na qual foram encontradas 610 produções. Dando sequência, procedemos uma nova triagem pela leitura dos títulos das publicações, porém sentimos a necessidade de uma seleção mais rebuscada e fidedigna, o que ocasionou na leitura dos resumos de todos os trabalhos. Foram selecionados ao final, 18 produções (tabela 01).

Tabela 2 — Distribuição das produções por fonte de dados (2008 – 2018)

FONTE DE DADOS	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS	NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	477	4
IBICT	36	7
Revista Brasileira de Educação Especial	48	2
ANPED – GT 15	15	2
Revista Educação Especial	1	1
Revista Espaço	2	1
Banco de Teses e Dissertações do PPGEES da UFSCAR	31	1
TOTAL	610	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

A presença do aluno surdo em sala de aula de classes comuns tem despertado a comunidade acadêmica para investirem em pesquisas na área, com o objetivo de responder às indagações surgidas no cotidiano escolar, a partir da interação surdo/ouvinte. Dentre os temas que mais aparecem nos estudos científicos na última década, destacam-se como principais: necessidades formativas dos docentes, metodologia e currículo adaptados, atendimento educacional especializado, bem como a importância de um conhecimento básico da Libras, para que o aluno surdo se sinta de fato incluído e participe do processo educacional. O quadro a seguir nos mostra as dezoito produções científicas selecionadas para análise e as informações básicas sobre elas.

Quadro 6 — Relação de trabalhos selecionados (2008 – 2018)

Meio De Divulgação	Autores	Título	Instituição	Ano De Publicação
ANPED/ GT 15	KLEIN, Madalena. FORMOZO, Daniele de Paula	Intersecções de tempos e espaços na educação de surdos: Textos e depoimentos	UFPEL - RS	2008
	SANTOS, Ivete Maria dos	As divergências entre o discurso oficial e as pesquisas da Anped sobre o atendimento educacional especializado	UESC/BA	2015
IBICT	SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de	A Organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez	UFGD- MS	2013
	RAMOS, Eliane de Souza	A diferença e as rasuras de um ensino inclusivo: aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze	UNICAMP/ FE - SP	2013
	CARDOSO, Ana Cláudia Ramos	Discursos sobre a inclusão escolar: governamento docente e normalização dos sujeitos surdos pelo atendimento educacional especializado	UFRGS- RS	2013
	ALMEIDA, Simone D`A vila	Atendimento educacional especializado: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ	UFSC- SC	2014
	SILVA, Francisca Maria Cerqueira da	As práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE	UFT - TO	2015
IBICT	TEIXEIRA, Keila Cardoso	A criança surda na Educação Infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado	UFES - ES	2016
	COTONHOTO, L. A.	Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar	UFES - ES	2014
Revista Brasileira de Educação Especial	MALLMANN, Fagner Michel; CONTO, Juliana de; BAGAROLLO, Maria Fernanda e FRANCA, Denise Maria Vaz Romano	A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio e Ensino profissionalizante: Um olhar para os discursos dos educadores	UNICENTRO - PR	2014
	ASPILICUETA, Patrícia; LEITE, Carla Delani; ROSA,	A Questão Linguística na Inclusão Escolar de Alunos Surdos: Ambiente Regular Inclusivo Versus Ambiente	UEPG - PR	2013

Meio De Divulgação	Autores	Título	Instituição	Ano De Publicação
	Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho	Exclusivamente Ouvinte		
Revista Educação Especial	MORGENSTERN, Juliane Marschall; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto	A centralidade do currículo na construção das identidades surdas	UFSM - RS	2009
Revista Espaço	BARRETO, Lilia Maria Souza	Diálogos do cotidiano: a construção colaborativa do conceito de atendimento educacional especializado para pessoas com surdez na escola comum	UNICAMP-SP	2010
Banco de Teses e Dissertações do PPGEES - UFSCAR	BARBOSA, Regiane da Silva	Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular	UFSCAR - SP	2011
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	MOURA, Guadalupe Marcondes de	Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo	USP - SP	2016
	VIEIRA, Eliane Telles de Bruim	Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no estado do Espírito Santo	UFES - ES	2016
	PAIXÃO, Elaine Cristina	Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo	USP - SP	2016
	LOBATO, Huber Kline Guedes	Representações sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos	UEPA - PA	2015

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

De acordo com o quadro 7, no GT 15 da ANPED foram detectados dois trabalhos acadêmicos, sendo: um pôster de Santos (2015) que discorre sobre o resultado de uma investigação realizada por uma pesquisadora da Universidade Estadual de Santa Cruz, na Bahia, que, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, traça um paralelo entre o discurso propagado através da Resolução n° 04 de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE e os resultados apontados pelas pesquisas da ANPED no período de 2000 a 2013, sobre o atendimento educacional especializado; e uma comunicação oral de Klein e Formozo (2008) que propõe um diálogo a partir da análise de textos e

depoimentos de docentes, em busca de semelhanças e divergências nas falas destes profissionais sobre a educação de surdos.

No IBICT, no período de 2013 a 2016, foram encontrados sete trabalhos: cinco dissertações e duas teses. Todos têm como temática o atendimento educacional especializado, no entanto, apresentam enfoques diferenciados. Um investiga o AEE para surdos em uma aldeia indígena, na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul (SOUSA, 2013). Quatro destes trabalhos analisam a prática pedagógica e as concepções dos docentes sobre o AEE para alunos surdos em processo de inclusão escolar (RAMOS, 2013; CARDOSO, 2013; ALMEIDA, 2014; SILVA, 2015). As duas teses de Cotonhoto (2014) e a de Teixeira (2016) trazem como foco de estudo a Educação Infantil, porém com abordagens distintas. O estudo de Cotonhoto (2014) não trata especificamente da surdez, busca compreender a proposta da prática curricular do AEE na Sala de Recursos Multifuncional enquanto função complementar na escolarização de crianças público alvo da educação especial, não apenas para os surdos. Enquanto, a tese de Teixeira (2016) versa sobre a apropriação do conhecimento por crianças surdas na educação infantil, pela via da linguagem, apontando para a necessidade de se adotar uma concepção de educação bilíngue que potencialize as ações nas escolas de educação infantil e nos espaços de AEE.

Na Revista Brasileira de Educação Especial foram localizados dois artigos e ambos discorrem sobre a inclusão do aluno surdo, ressaltando o AEE. Entretanto, apresentam aspectos diferenciados, pois um investiga as práticas pedagógicas no ensino médio e ensino profissionalizante que tenham alunos surdos incluídos, a partir dos discursos dos professores (MALLMANN; DE CONTO; BAGAROLLO; FRANCA, 2014). Ao passo que o outro discute a questão linguística, descrevendo a linguagem utilizada por e com alunos surdos em contextos inclusivos diferentes (ASPILICUETA; LEITE; ROSA; CRUZ, 2013).

Ainda sobre as informações constantes no quadro 7, observa-se que na Revista Educação Especial foi encontrado apenas o artigo de Morgenstern e Costas (2009), que se propõe problematizar o currículo de uma escola comum como espaço de Educação Inclusiva para surdos, destacando a contribuição deste currículo na construção da identidade surda.

Na Revista Espaço foi identificado também um artigo de Barreto (2010), cujo tema sugere uma reflexão ao professor de AEE que trabalha com alunos surdos, quanto à organização deste atendimento numa perspectiva colaborativa com profissionais do ensino comum.

No Banco de teses e dissertações do PPGEES da UFSCAR foi selecionado um trabalho dissertativo de Barbosa (2011) que apresenta uma investigação e análise sobre o

ensino e a aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino comum e destaca como principal dificuldade a barreira comunicacional entre surdos e ouvintes.

Em consonância com o que foi apresentado no quadro 7, ressalta-se por fim que no Banco de teses e dissertações da CAPES, destacaram-se quatro trabalhos científicos que tem como temática o AEE para surdos, sendo uma tese e três dissertações, publicadas entre 2015 e 2016. A tese de Moura (2016) e duas dissertações de Vieira (2016) e de Lobato (2015) analisam as práticas docentes no AEE para alunos com surdez. Enquanto, uma dissertação (PAIXÃO, 2016) discute o processo de formação dos profissionais que atuam neste serviço.

Na tabela 03 apresentamos a distribuição destas pesquisas por descritores utilizados e natureza das produções acadêmicas encontradas a partir de cada descritor, no período de 2008 a 2018. Observa-se que das 18 produções, 11 foram identificadas a partir do descritor "AEE e Surdez", o que equivale a 61% das pesquisas selecionadas.

Tabela 3 — Natureza das produções acadêmicas encontradas (2008 – 2018)

DESCRITORES	**QUANT. DE TRABALHOS SELECIONADOS**	**NATUREZA DAS PRODUÇÕES**			
		TESES	**DISSERTAÇÕES**	**ARTIGOS**	**PÔSTERES**
AEE E SURDEZ	11	2	08	1	0
AEE E CURRÍCULO	1	1	0	0	0
SURDEZ	4	0	1	3	0
AEE	1	0	0	0	1
CURRÍCULO	1	0	0	1	0
TOTAL	**18**	**3**	**09**	**5**	**1**

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2019).

Quanto à natureza das produções selecionadas entre 2008 e 2018, que têm relação com a temática proposta neste estudo, 50% são dissertações, totalizando nove. Apenas duas, mais se aproximam do tema em análise por discutirem currículo e AEE: uma tese de Cotonhoto (2014) e um artigo de Barreto (2010).

Um ponto interessante a se destacar é a abordagem utilizada nos estudos, 94%, ou seja, 17 pesquisas foram realizadas usando a abordagem qualitativa, apenas uma fez uso de dados quali-quantitativos. A metodologia adotada nestas pesquisas foi diversificada, desenvolveram estudo de caso, pesquisa-ação, narrativas mônadas, teoria do discurso, análise documental e revisão bibliográfica.

O referencial teórico é a base para se adquirir um conhecimento mais amplo e consistente sobre o tema a ser investigado. No caso do material examinado, observamos que

as referências utilizadas são de teóricos renomados nacional e internacionalmente na área de surdez. Dentre os autores mais citados destacam-se: Mazzota, Lacerda, Lodi, Skliar, Quadros e Damázio.

No que concerne aos participantes ou sujeitos dos trabalhos investigados, notamos que houve uma preocupação em promover a participação do surdo, na condição de aluno ou professor, em sete das 18 produções, o que corresponde a 38% dos trabalhos selecionados e analisados. Outro fator que merece atenção é que 72%, o que corresponde a 11 trabalhos, tiveram como sujeitos da pesquisa os professores, incluindo surdos e ouvintes. Este aspecto demonstra a forte responsabilidade que é dada ao docente quando se pensa no processo educacional, esquecendo-se muitas vezes que este processo é muito mais complexo do que se imagina e inclui vários personagens que dividem esta responsabilidade no que diz respeito ao fracasso ou sucesso alcançados.

Para uma visão mais ampla sobre a situação das pesquisas na área de surdez, currículo e AEE na última década, faz-se necessário observar em que período tiveram maior número de publicações. Neste sentido, a distribuição dos trabalhos por ano de publicação é apresentada na tabela a seguir.

Tabela 4 — Distribuição anual das produções (2008 – 2018)

ANO	QUANTIDADE DE TRABALHOS
2008	01
2009	01
2010	01
2011	01
2012	00
2013	04
2014	03
2015	03
2016	04
2017	00
2018	00
TOTAL	**18**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Na tabela 04 pode-se perceber que o período em que houve mais publicações relacionadas com o tema deste estudo foi de 2013 a 2016, com um total de 14 produções científicas publicadas, ou seja, 77% das pesquisas selecionadas foram deste período. Entretanto, considerando as políticas educacionais que foram implantadas mais incisivamente entre 2008 e 2010, oficializando ações referentes à educação de surdos na perspectiva inclusiva, observa-se pouco avanço nas pesquisas entre 2008 e 2012, apenas 04 publicações

neste período e em 2012 nenhuma produção detectada. O mesmo aconteceu nos anos de 2017 e 2018. Fator preocupante, uma vez que as pesquisas acadêmicas têm relevante contribuição para as conquistas obtidas na educação de surdos e é cada vez mais urgente que se invista na produção de conhecimento nesta área, pois acreditamos que só assim serão alcançados resultados significativos e melhorias no processo de escolarização.

Quadro 7 — Distribuição de trabalhos por instituição de ensino superior (2008-2018)

Nº	**Instituição De Ensino Superior**	**Quant. De trabalhos**	**Localização por região**	**Total por regiões**
01	UNICAMP - SP	02	SUDESTE	**08**
02	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES - ES	03		
03	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - SP	02		
04	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR - SP	01		
05	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS - RS	01	SUL	**06**
06	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM - RS	01		
07	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL - RS	01		
08	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC - SC	01		
09	UNICENTRO PR	01		
10	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG - PR	01		
11	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT - TO	01	NORTE	**02**
12	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - PA	01		
13	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC - BA	01	NORDESTE	**01**
14	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD - MS	01	CENTRO OESTE	**01**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Um dado importante de se observar é a instituição a qual os pesquisadores estão vinculados, seja na condição de docentes ou de estudantes. Ao realizarmos este levantamento, chegamos a um quantitativo de 14 instituições de Ensino Superior, dentre as quais, 08, equivalente a 57%, são da Rede Federal de Ensino, localizadas nas diferentes regiões brasileiras (Quadro 7).

Com base nestas informações, foi possível fazer um comparativo entre as regiões, em busca de onde desenvolveu maior número de pesquisas. Nesta perspectiva, tiveram destaque as regiões Sul e Sudeste, que juntas somaram um total de 14 estudos publicados sobre surdez,

AEE e currículo, isto é, 77% do quantitativo selecionado. Ao analisar por estado, o Espírito Santo se destaca com o maior número de publicações identificadas. Em contraponto, observou-se um número reduzido de trabalhos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, ao buscar pela temática aqui proposta. Apenas quatro produções acadêmicas foram encontradas. O que confirma a hipótese de que, o fato da maior concentração de cursos na área de educação especial e educação de surdos, tanto a nível de graduação como pós-graduação, localizarem-se nas regiões Sul e Sudeste, fortalece e incentiva o desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas da educação especial, o que possibilita que estas regiões continuem a ocupar um lugar de referência na produção de conhecimento científico relacionado a este campo de pesquisa.

É importante ressaltar que não foi encontrado um número grande de trabalhos relacionados com a nossa temática de estudo, contudo, a partir das análises realizadas e das avaliações sobre o conteúdo destes trabalhos, percebemos que a maioria das pesquisas desenvolvidas na área de Surdez tem como foco a questão linguística, envolvendo análise sobre o uso e a estrutura da língua brasileira de sinais.

A leitura dos trabalhos nos proporcionou o contato com informações relevantes, a partir das quais tornou-se possível estabelecer algumas categorias com base nas discussões mais recorrentes. Categorias estas que serviram como suporte teórico no processo de escrita e elaboração deste trabalho dissertativo, a partir das contribuições dos estudos analisados em diálogo com outros autores e que serão apresentadas a seguir.

3.1.1 Entrelaçando ideias e discutindo conceitos

Nesta trajetória da pesquisa, ao buscarmos conhecer o conteúdo das publicações relacionadas à surdez, AEE e currículo, encontradas no período de 2008 a 2018, identificamos pontos significativos que contribuíram para a construção dos conceitos necessários para a continuidade do nosso estudo e para delimitar melhor a temática ora proposta. Apresentamos na sequência algumas proposições trazidas pelos pesquisadores dos trabalhos analisados e de outras fontes que se fizeram necessárias para complementar este estudo. Assim, buscamos discutir as pesquisas considerando como eixos centrais a ação colaborativa entre docentes, as práticas pedagógicas do AEE e o currículo para o educando com surdez, por entendermos que estes temas tem relação com a nossa pesquisa.

No que tange ao currículo do/no atendimento educacional especializado para surdos, foram encontrados apenas dois trabalhos (COTONHOTO, 2014; BARRETO, 2010) que intencionam discutir esta problemática, porém permanece ainda de forma muito superficial.

Ao discutir sobre currículo e AEE numa perspectiva crítica e tendo como base a abordagem histórico cultural, Cotonhoto (2014) buscou em alguns estudos, significados e aproximações que contribuam com as reflexões envolvendo a relação existente entre as práticas curriculares da sala de atividade[16] e as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE. Ela entende que o AEE desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) não tenha um currículo específico para atender à criança com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/ superdotação (AH/SD). E complementa:

> [...]compreendemos que, por meio do AEE, o professor de educação especial deve desenvolver práticas pedagógicas diversificadas em colaboração com o professor regente, por meio das quais as crianças se apropriarão dos conhecimentos definidos pela escola que compõem a proposta educacional dela. Essas práticas deverão, de forma complementar, dar oportunidade à criança interagir com os conhecimentos propostos, mas por via das adequações e adaptações de materiais, outros meios de comunicação e linguagem, assim como a alteração na quantidade e sequência de conhecimentos que deverão compor o currículo da criança. Na colaboração com o professor da sala de atividade e na mediação com a criança é que o AEE pode configurar-se um dos elementos curriculares inclusivos, pensado e desenvolvido pela escola (COTONHOTO, 2014, p. 244).

Outro fator que a autora nos traz e que aponta como sendo uma fragilidade da proposta curricular da SRM diz respeito à falta de planejamento colaborativo entre professores da educação especial e professores das classes comuns. Esta falta de interação entre o professor do ensino regular e o docente do AEE é citada também por Barbosa (2011), que considera como um entrave para a aprendizagem da criança surda. Cotonhoto (2014), destaca ainda como ponto crítico, o desconhecimento do currículo da educação infantil, por parte dos professores de educação especial. E reafirma que tudo isso provoca uma descontinuidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo AEE, em especial no que se refere a sua função como ação complementar ao trabalho da sala de aula regular. Neste sentido, nos chama a atenção para a ideia dos docentes do ensino comum que, na pesquisa realizada, concordam que é necessário o atendimento educacional especializado ocorrer também no turno em que a criança esteja matriculada, por entenderem que assim, utilizando de práticas sociais e culturais lúdicas, linguísticas e intelectuais, este serviço pode auxiliar melhor na inclusão da criança

[16] Sala de atividade refere-se à sala de aula da escola comum.

com deficiência e TGD. “[...] Entendemos que as professoras desejam um AEE dinâmico, interlocutor, que se movimente na escola como um todo” (COTONHOTO, 2014, p. 246).

Seguindo este pressuposto de parceria entre profissionais de AEE e professores das classes comuns, Teixeira (2016), ao pesquisar sobre a criança surda na educação infantil, nos chama atenção que precisamos repensar o desenvolvimento cultural, linguístico e cognitivo de alunos surdos matriculados na escola comum; trazendo a proposta de transformação dos espaços criados pelo atendimento educacional especializado em espaços que possibilitem a interação entre surdos e ouvintes, mantendo um diálogo permanente com a sala comum. Neste sentido, a autora ressalta que:

> Apostamos que a inclusão e o AEE devem ser ressignificados dentro de uma concepção bilíngue que potencialize as ações na escola, de forma que, de fato, se conheça e se use duas línguas nesse espaço. Nessa direção, devemos tanto assumir os papéis e as responsabilidades na construção de um ambiente pedagógico e linguístico favorável para a educação de estudantes surdos e ouvintes quanto pensar a aquisição e desenvolvimento de uma língua por meio do acesso aos conhecimentos com base nessa mesma língua (TEIXEIRA, 2016, p. 19).

Prosseguindo na discussão sobre o trabalho docente no AEE e a relação com a escola comum, Santos (2015) ao desenvolver um estudo sobre a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial comparando o texto legal com os resultados apontados pelas pesquisas publicadas na ANPED no período de 2000-2013 sobre o AEE, constatou que há um distanciamento entre o que está posto na lei e o que acontece no dia a dia do ambiente escolar. A autora refere-se como um dos pontos falhos nestas diretrizes, bem como nos demais documentos oficiais, a exclusão do professor do ensino comum do processo de inclusão e a sobrecarga de responsabilidades que são atribuídas ao profissional da educação especial. Segundo ela, observou-se um negligenciamento do papel dos professores das classes comuns por parte dos documentos oficiais, o que acaba causando um distanciamento entre estes profissionais e o professor de AEE, acarretando prejuízos para o aluno público alvo da educação especial, por promoverem ações isoladas que não abrangem toda a comunidade escolar e muitas vezes não oportunizam que o docente do ensino comum reflita sobre a sua prática em sala de aula neste processo de inclusão.

Nesta mesma vertente, a pesquisa apresentada por Barreto (2010) tem como objetivo oferecer contribuições para a reflexão do professor que trabalha na sala de apoio pedagógico aos alunos com surdez inseridos na escola regular, através de caminhos colaborativos que conduzam ao atendimento educacional especializado previsto pela Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A autora utilizou um *blog* como metodologia para desenvolver as reflexões propostas sobre o conceito de AEE, promovendo diálogos que envolviam temas diversos, dentre os quais o que significa o complementar do atendimento, os paradigmas sobre a surdez e as práticas que aproximam ou distanciam os docentes do que realmente seria o AEE.

Conforme Barreto (2010) apesar de a legislação regulamentar o serviço do AEE como complementar ao ensino comum, os professores que atuam nesse atendimento ainda não têm segurança sobre o papel que devam exercer frente a este serviço. E segue afirmando que eles se encontram em um período de transição entre o atendimento substitutivo e o complementar. No que diz respeito ao AEE para pessoas com surdez, a autora destaca que para atuar nesta área, é necessário haver esforços no sentido de promover mudanças atitudinais, aprofundamento do conhecimento sobre a proposta de Educação inclusiva no sentido de acolher todos nas suas diferenças.

Um outro aspecto identificado nas pesquisas encontradas foi a prática pedagógica desenvolvida no AEE para surdos. Neste enfoque, Ramos (2013) destaca e nós corroboramos com esta ideia de que o grande desafio educacional da atualidade consiste em criar estratégias e metodologias nos momentos de AEE, que possibilitem o ensino da língua portuguesa escrita a surdos oralizados e a surdos que falam exclusivamente em língua de sinais. A autora defende o acesso do aluno surdo ao AEE, pois acredita que este atendimento contribui para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para o educando com surdez; nos chama a atenção para a importância do professor de AEE focalizar o seu trabalho no conhecimento da potencialidade de cada aluno surdo, pois, na sua visão, é o aluno que sinalizará quais os melhores caminhos a serem percorridos no seu processo de aprendizagem. E reforça a ideia que:

> Quando um professor de AEE convive com seus alunos surdos identificando em cada um deles a capacidade de aprender já no início do ato educativo, ele amplia as oportunidades de aprendizagem as quais terão acesso todos os alunos. Como consequência deste processo de ensino, acontecerão movimentos dos mais distintos de transformação da diferença que constitui cada um deles. Não se deve confundir esta transformação constante da diferença com aquilo que chamamos de desigualdade. A diferença não pode ser classificada como igual ou desigual porque está sendo modificada constantemente. No AEE o professor não trabalha com desigualdades na aprendizagem, mas com a diferença que se revela em cada aluno durante as situações de ensino (RAMOS, 2013, p. 51).

Posto isso, Ramos (2013) nos remete à importância de se conhecer as diferentes identidades surdas existentes no interior da escola, e entre estas identidades as peculiaridades

de cada aluno, construídas a partir de suas vivências e experiências singulares, o que se configura na Pedagogia da diferença.

É importante considerarmos também a singularidade e o percurso de cada sujeito, em especial da criança surda, no momento de elaboração das propostas educacionais. Deve-se ter como prioridade o contato com a língua de sinais e cuidar para que essa língua seja incluída na escola em propostas de educação destinadas a crianças surdas que não respondem ao som da fala. Em contrapartida, para as crianças surdas que respondem a sons de fala quando adequadamente protetizadas[17], deve-se promover o uso de estratégias que facilitem a comunicação, acompanhadas de recursos metodológicos que dão suporte à aprendizagem destes educandos na escola regular, utilizando como apoio a língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita (ASPILICUETA; LEITE; ROSA; CRUZ, 2013).

Ainda sobre a prática pedagógica observada no AEE para surdos e iniciando uma conversa sobre currículo, Cotonhoto (2014) traz como contribuição para o nosso estudo a reflexão sobre o AEE enquanto parte integrante do currículo inclusivo, destacando que a ação complementar deste serviço está no trabalho pedagógico desenvolvido pela educação bilíngue. No entanto, a autora propõe uma discussão sobre a ampliação da prática desenvolvida no AEE para surdos "[...] no sentido de se ocupar também com os conhecimentos comuns partilhados na sala de atividade, assim como se ocupa do ensino da LIBRAS [...]" (COTONHOTO, 2014, p. 247). Este ponto para nós ainda é desafiador, pois existem muitos impasses a se resolver, um deles é a diversidade de níveis de ensino em que se encontram os alunos surdos atendidos no AEE por um único profissional, e que conforme veremos nos resultados das entrevistas, ainda é muito questionado pelos docentes de AEE por alegarem que não dão conta de todas as demandas surgidas no decorrer deste serviço.

Trazendo para o campo do currículo, o estudo desenvolvido por Morgenstern e Costas (2009) procurou problematizar o currículo de uma escola comum como espaço de educação inclusiva para surdos, defendendo a ideia de que a inclusão não diz respeito apenas a práticas inclusivas, mas a uma rede de saberes que são formadas a partir de relações de poder que representam e posicionam os sujeitos, forjando assim suas identidades. As autoras discutem a centralidade do currículo no processo educacional, percebendo-o como território privilegiado de produção de subjetividades, como artefato cultural e discurso capaz de nos constituir enquanto sujeitos. E afirma que a "seleção dos conhecimentos que irão compor o campo do

[17] Surdos protetizados são pessoas com surdez que utilizam aparelhos de amplificação sonora ou aparelhos auditivos, como são mais conhecidos.

currículo está intimamente relacionada com a formação da subjetividade dos sujeitos que envolvem suas ações" (MORGENSTERN; COSTAS, 2009, p. 88).

Nesta direção, as autoras destacam que o currículo não deve ser visto apenas como o caminho para a elaboração de práticas e percursos de aprendizagem, mas é construído e reconstruído no dia a dia por todos que fazem parte dele, num processo dinâmico, permanente e provisório com vistas à criação do sujeito que se pretende. E no caso específico do educando surdo, esta construção requer o reconhecimento da diferença surda e da especificidade cultural do grupo surdo.

Ao falarmos de currículo e AEE para surdos, diferentes ideias e concepções surgem, oportunizando valiosas reflexões sobre a eficácia deste serviço e o respeito à condição bilíngue da pessoa com surdez. Pesquisadores da área divergem entre si e trazem para a discussão teórica suas interpretações do que poderia vir a ser este serviço de atendimento especializado e qual a concepção de educação bilíngue que mais se adequa à realidade do educando surdo e que venha contribuir significativamente para o seu pleno desenvolvimento.

Partindo desta ótica, concordamos com Lodi e Lacerda (2014) e Dorziat (2011) quando afirmam que é preciso cautela, ao se defender uma proposta de ensino bilíngue ou mesmo a escola de surdos ou a escola regular inclusiva, e que devemos estar atentos às prioridades que são estabelecidas em quaisquer projetos de educação de surdos.

Na análise de Lacerda (2000), a educação dos surdos necessita cada vez mais que pesquisadores e estudiosos da educação se debrucem sobre ela, em busca de respostas eficazes que venham contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos. A autora afirma que um número significativo de sujeitos surdos, mesmo após um período longo de escolarização, não conseguem desenvolver as habilidades da leitura e da escrita de forma eficiente, o que acaba comprometendo o dominío dos conteúdos acadêmicos. Nesse sentido, tal resultado é atribuído à ausência de propostas educacionais eficientes para esta parcela da população.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Lacerda, Albres e Drago (2013), salientam que as dificuldades educacionais, por vezes apresentadas pelo educando com surdez, não são inerentes a sua condição de surdo. E acrescentam que quando existe a preocupação em resgatar a história do aluno surdo, compreender a sua particularidade linguística, este aluno consegue alcançar um melhor desempenho acadêmico, a partir de "uma educação que valorize suas capacidades e potencialidades" (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 4). Destacando também como aspecto importante para que se ofereça um ensino de qualidade, a

disponibilidade de recursos dos mais diversos tipos e condizentes com a realidade detectada entre o corpo discente.

As autoras complementam que:

> As duas últimas décadas foram importantes para uma melhor compreensão das necessidades educacionais de alunos surdos e para o avanço de políticas públicas nessa direção. Assim, como resultado de debates, pressões e reivindicações da comunidade surda e acadêmica, emerge uma nova legislação federal – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) –, o que é importante para nortear o atendimento escolar do aluno surdo com atenção a aspectos da abordagem bilíngue (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 3).

No entanto, as inquietações que emergem, referentes às escolas de surdos e/ou à educação inclusiva, incluindo aqui o AEE, originam-se na maioria das vezes quando se analisam as condições propostas para se efetivar o que diz a legislação e as políticas educacionais relacionadas a este público, pois, frequentemente são apontadas divergências e falta de clareza nos textos legais.

Em meio a estas reflexões, junta-se também a preocupação demonstrada por educadores e lideranças surdas, que no intuito de estabelecer os espaços desejáveis para que a educação de surdos se efetive com qualidade, desenvolvem cada vez mais, um número significativo de pesquisas com o objetivo de produzir debates e reflexões que colaborem na definição e na construção da chamada pedagogia surda[18]. Estas lideranças não corroboram com a ideia da educação inclusiva para surdos nos moldes que vem sendo apresentada, pois acreditam que somente a partir da implantação da escola bilíngue para surdos é possível promover a inclusão social destes sujeitos. Neste sentido, buscam através da participação em diferentes eventos ligados a área da educação, espaços para intensificar a discussão envolvendo a criação de possíveis propostas educacionais elaboradas com base na diferença surda.

Klein e Formozo (2008), em seu artigo no qual propõem um diálogo a partir dos cruzamentos das falas dos professores investigados e do documento dos educadores surdos elaborado em 1999, destacando semelhanças e divergências que oportunizam discussões acerca das im/possibilidades na educação de surdos, endossam este movimento argumentando que:

---

[18] A expressão Pedagogia para surdos foi traduzida por Pedagogia da Diferença ou pedagogia surda, pela pesquisadora surda Gládis Perlin (Mestre em Educação de surdos pela UFRGS) e Doutora na mesma linha, quando ministrou a aula inaugural do Curso de Pedagogia para surdos em 09 de março de 2002, na UDESC. Para entender melhor sobre pedagogia surda, sugiro Perlin e Strobel (2014) e Campello (2008).

> Defendemos, juntamente com grande parte da comunidade surda, uma escola para surdos e, na falta dessa escola, classes de surdos, a partir de diferentes argumentações tais como: - as políticas linguísticas evidenciam a necessidade de espaços em que haja línguas compartilhadas; e – as políticas culturais defendem a necessidade de espaços potencializadores na construção de identidades e diferenças surdas (KLEIN; FORMOZO, 2008, p. 3).

Na visão das pesquisadoras, "as políticas de inclusão não estabelecem a experiência visual como principal marca da cultura surda" (KLEIN; FORMOZO, 2008, p. 3). Consideram que, para além da discussão acerca da inclusão escolar, necessita-se discutir formas de concretizar a inclusão social do surdo, promovendo a participação cidadã dele na sociedade. Entre outros aspectos, para que isto aconteça é fundamental que haja o reconhecimento e a propagação da língua de sinais, bem como, que se invistam na formação de intérpretes e professores capacitados para atender a comunidade surda.

Contrapondo-se às ideias das lideranças surdas e de Klein e Formozo (2008), Damázio (2007) acredita que o aluno surdo deva ser incluído no ensino comum desde a educação infantil até o ensino superior, pois isso assegura-lhe a superação de barreiras encontradas no percurso educacional, por iniciar o contato com os recursos necessários, nos primeiros anos de escolaridade. No entanto, com relação a esta ideia de incluir o surdo no ensino comum desde os primeiros anos de escolaridade, Lacerda (2006, p. 181) nos chama atenção para o fato que:

> As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos.

E complementa que, é no início da escolarização que os processos identificatórios, construídos por meio da interação com os pares, se tornam mais consistentes. Neste sentido, ao se ver sozinho no ambiente escolar de ouvintes, devido as suas especificidades oriundas da sua condição de surdez, o educando surdo pode enfrentar muitas barreiras que dificultarão o seu desenvolvimento escolar. Lacerda (2006) defende que a inclusão do surdo pode ser mais indicada nos níveis mais elevados de ensino, por acreditar que nesse período eles já possuem um desenvolvimento linguístico, cultural, social e afetivo consolidado.

Na proposta apresentada por Damázio (2007), o AEE deve ocorrer no contraturno do ensino comum, dividido em três momentos distintos nos quais sejam oferecidos o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa. A autora considera que para o

desafio da educação escolar inclusiva acontecer de fato, necessita-se garantir os direitos do aluno surdo ao acesso ao conhecimento, aos recursos de acessibilidade e ao atendimento educacional especializado. No entanto, ela não deixa claro qual o papel da Libras na escola comum e se a língua de sinais se encontra presente em todo o processo educacional.

Trilhando estes mesmos caminhos, e tendo por base a proposta de AEE para surdos elaborada por Damázio (2007), o texto apresentado pelo MEC ressalta que "[...] As pessoas com surdez não podem ser reduzidas à condição sensorial, desconsiderando as potencialidades que as integram a outros processos perceptuais, enquanto seres de consciência, pensamento e linguagem" (BRASIL, 2010, p. 8). Assim como, também não se pode reduzir estas pessoas "ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda" (BRASIL, 2010, p. 8). Neste documento, os autores apoiam-se na premissa de que haja um descentramento identitário no qual o surdo seja compreendido como um ser capaz de constituir-se enquanto sujeito do processo de aprendizagem com capacidades para a aquisição e desenvolvimento tanto dos processos visuais-gestuais, quanto das habilidades de leitura, escrita e de fala caso desejarem.

Quando se pensa na organização do AEE da maneira como o MEC propõe e que foi pensada e aplicada por Damázio em uma escola da rede privada, várias indagações nos vem à tona: os profissionais de AEE, aos quais se referem nesta proposta estão sendo disponibilizados nas salas de recursos multifuncionais e/ou nos centros de educação especial para que os três momentos diferenciados sejam efetivados? Ao propor o planejamento com o professor do ensino comum, o profissional de AEE dará conta de suprir a necessidade de todos os alunos surdos em processo de inclusão desde a educação infantil ao ensino superior? Como fica a questão da contextualização com o que se trabalha na sala comum, conforme é preconizado nesta proposta? No AEE em Libras, devem ser trabalhados os conceitos de termos técnicos relacionados à série que o aluno estuda, em consonância com o currículo da classe comum, levando em conta a realidade vivenciada nas escolas públicas, isto é viável? São pontos aqui colocados a partir da nossa experiência com atendimento educacional especializado de aluno com surdez e a título de reflexão sobre a prática deste atendimento. Questões que buscamos responder a partir das entrevistas realizadas com as docentes de AEE e serão retomadas posteriormente.

Refletindo sobre a realidade vivenciada na educação de surdos em nosso país, Lacerda, Vasconcelos e Rocha (2020) afirmam que a forma como é organizada atualmente a inclusão de surdos não dá conta de oferecer tudo que estes educandos necessitam para o pleno desenvolvimento escolar. Como alternativa para superar este impasse, nos trazem o projeto de

escola pólo na organização da educação de surdos, onde concentra-se um maior número de surdos em uma instituição de ensino, tornando possível a execução da proposta de educação bilíngue. As pesquisadoras destacam como pontos positivos da escola pólo, dentre outros fatores: promove a interação entre um maior número de surdos; gera economia para o estado; favorece a formação em grupo do coletivo da escola; e otimiza o aprendizado e a inclusão.

Esta proposta segue o que diz o Decreto 5626/2005 e o foco é promover o aprendizado e a proficiência em Libras. E ao contrário do que defende Damázio (2007), a organização das turmas não se mantém a mesma nos diferentes níveis de ensino, diferencia-se conforme este vai se ampliando. Para a educação infantil e o ensino fundamental I são organizadas salas que utilizam como língua de instrução a Libras; enquanto que para o ensino fundamental II e ensino médio, a proposta é que os surdos frequentem salas com ouvintes, com o serviço de tradutor/intérprete de Libras e que as aulas de português ocorram em horário específico só para os alunos com surdez, ministradas por professor bilíngue com proficiência em Libras. Atualmente este projeto está sendo desenvolvido em alguns municípios do estado de São Paulo, em parceria com um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos e segundo as pesquisadoras, vem apresentando resultados significativos no que diz respeito à melhoria da aprendizagem do educando surdo.

Concordamos com Lacerda, Vasconcelos e Rocha (2020) na afirmativa que o AEE, para que desse conta da educação bilíngue que o surdo necessita, demandaria uma quantidade maior de horas e uma disponibilidade de muitos profissionais bilíngues fluentes em Libras, para ensinar os conteúdos das diferentes áreas do currículo.

Enfim, discutir educação de surdos, inclusão e AEE exige um debate amplo e aprofundado dos argumentos e achados das pesquisas até então realizadas e identificadas nestas leituras. No entanto, não é objetivo deste estudo fazer isso, nem tão pouco conseguiríamos esgotar aqui esta discussão. Buscamos neste capítulo, proporcionar uma visão geral de como vem se constituindo o serviço de atendimento educacional especializado para surdos no nosso país, em busca talvez de possíveis respostas.

As lacunas identificadas reafirmam a relevância deste trabalho, uma vez que o objetivo primordial de nossa investigação encontra-se na análise de como está sendo construído o currículo e a prática pedagógica aplicados no momento de AEE com alunos surdos em processo de inclusão, e conforme ficou constatado, ainda não há produções acadêmicas com este enfoque.

4 ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA NO AEE PARA SURDOS

Conforme vimos ao longo das discussões apresentadas neste estudo, o atendimento educacional especializado para surdos é uma temática que gera polêmicas e muitas opiniões divergentes com relação à forma mais eficaz de organização deste serviço. No entanto, existem documentos legais que orientam como deve ser estruturado o atendimento em âmbito nacional.

Neste sentido, propomos neste capítulo uma análise da organização pedagógica e curricular do AEE para surdos, tendo como referência e base legal, o documento intitulado "Abordagem bilíngue na escolarização da pessoa com surdez" (BRASIL, 2010), as diretrizes da educação inclusiva do estado da Bahia (BAHIA, 2017a), o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) e os projetos políticos-pedagógicos das escolas pesquisadas na cidade de Guanambi-BA.

Cada educando possui histórias próprias, percepções singulares, enfim, pessoalidades que os fazem únicos. Seguindo o pensamento de Dorziat, Lima e Araújo (2006), ao abordar a inclusão, é fundamental pensar além do simples acesso físico de alunos diferentes na escola. Requer ainda, estar atento à promoção de movimentos pedagógico-curriculares que envolvam todos os alunos, observando a heterogeneidade existente. Neste sentido, ao trazer para a realidade do aluno surdo, é salutar refletirmos que:

> Há uma heterogeneidade linguística e cultural muito grande quando nos referimos a um aluno surdo, tais como: aluno surdo proficiente em Libras; aluno surdo que se comunica por meio da oralidade; aluno surdo que chega à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; aluno surdo sem língua; aluno surdo em aquisição de Libras, dentre outros. Contudo, essas diferenças são homogeneizadas sob o termo "aluno surdo". Essa heterogeneidade nem sempre é entendida pelo professor, para quem, muitas vezes, esse aspecto é polarizado: ou o surdo é oralizado ou sabe Libras (SANTANA; CARNEIRO, 2012, p. 56).

O fascículo quatro da coleção[19] "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar", publicada pelo MEC/SEESP, em 2010, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, traz como tema "Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez" (BRASIL, 2010). O objetivo deste material, segundo os autores, é colaborar com o processo de formação continuada de docentes para atuarem na Educação Inclusiva. Este fascículo tem

[19] Acesse: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article para conhecer a versão digital desta coleção e todos os fascículos disponíveis.

como autores os professores: Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira e Mirlene Macedo Damázio, que apresentam uma proposta elaborada a partir de uma perspectiva inclusivista[20], que busca redirecionar o ato educativo relacionado ao aluno com surdez, de modo a construir novas possibilidades com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem contextualizada e significativa, envolvendo habilidades cognitivas, linguística e sócio-afetivas. Neste enfoque, traz o AEE como "lócus epistemológico" da educação inclusiva, na modalidade complementar ou suplementar à classe comum, organizado em diferentes momentos que venham atender às peculiaridades dos alunos surdos (BRASIL, 2010). Vale destacar que este material tem a função de orientar na organização do AEE para surdos, porém não tem força de lei, o que significa que não há uma obrigatoriedade para seguir o que é proposto nele.

O texto do material em questão, sugere que o AEE para o aluno com surdez seja desenvolvido em três momentos de aprendizagem:

- **Atendimento Educacional Especializado de Libras** no qual o instrutor surdo deverá ensinar Libras aos alunos com Surdez, respeitando as especificidades dessa língua e dando ênfase aos termos científicos relacionados ao conteúdo curricular.
- **Atendimento Educacional Especializado em Libras** momento em que se trabalha os conteúdos curriculares que estão sendo estudados na sala comum, fornecendo uma base conceitual dessa língua através da utilização de imagens e outros recursos visuo-espaciais.
- **Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa**, neste momento é ensinado aos alunos o português na modalidade escrita. Desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que orientam a educação de surdos.

Prosseguindo na regulação do AEE, agora em âmbito estadual, regida pela Lei Estadual 13.559, de 11 de maio de 2016 (Plano Estadual de Educação — PEE/BA 2016 – 2026) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI — Lei Federal nº 13.146/2015), e em consonância com a legislação nacional já mencionada neste trabalho, foi publicado em 2017 o documento intitulado como "Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia" (BAHIA, 2017a). A sua elaboração contou com a participação de representantes de diversas instituições que atuam na área de educação especial, oriundas de várias regiões do

[20] Para entender melhor o significado desta expressão recomendamos a leitura de Mendes (2010).

estado. De acordo com o documento, estas diretrizes configuram-se em um marco legal, que deve ser seguido e serve de base para a estruturação da prática pedagógica dos professores da rede estadual, auxiliando a Secretaria da Educação da Bahia na organização de estruturas que venham colaborar para a melhoria do processo de inclusão do público-alvo da educação especial em todo o estado (BAHIA, 2017a).

O texto das Diretrizes (BAHIA, 2017a), cujo tema central é a Educação Inclusiva, aborda desde os caminhos e desafios da educação inclusiva na Bahia, perpassando pelas concepções de educação especial e o público-alvo, caracterização dos espaços educacionais de apoio à inclusão, organização da prática pedagógica nestes diferentes espaços, ação pedagógica do AEE e as especificidades por área da educação especial, formação de professores, organização da matrícula e das classes, entre outros aspectos que estão diretamente ligados ao processo inclusivo.

Em relação à educação de surdos, as diretrizes ressaltam que:

> Tendo como base o Artigo 59 da LDB, que determina modificações nos sistemas de ensino relacionadas aos "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades" da pessoa com deficiência, é preciso que a escola reconheça a singularidade da pessoa surda e construa uma nova visão curricular com base nas referências linguísticas e culturais deste grupo específico. Assim, é necessário que a educação se desloque da representação médica/biológica da surdez que, durante muitos anos, tem respaldado práticas normalizadoras que não promoveram o acesso, a permanência e a aprendizagem desse grupo de minoria na escola (BAHIA, 2017a, p. 55).

Neste entendimento, o documento (BAHIA, 2017a) toma como foco a educação bilíngue, propondo a realização de alterações curriculares observando a experiência visual do educando com surdez e a Libras com sua estrutura gramatical, o Português como segunda língua (L2), o processo histórico da educação do Surdo, das comunidades surdas, o seu sistema de significações e expressão do mundo e a participação de surdos educadores na mediação do processo ensino-aprendizagem. As diretrizes (BAHIA, 2017a), assim como o material do MEC (BRASIL, 2010), concordam na oferta da educação bilíngue para alunos com surdez. No entanto, divergem quanto ao período que este aluno deve ingressar em classes comuns. O documento da Bahia (2017a) defende que a educação de surdos, da educação infantil ao ensino fundamental, aconteça em escolas ou classes bilíngues, destacando que a inclusão destes alunos em classes comuns ocorra somente após eles terem adquirido o processo de letramento nas duas línguas. Enquanto, o material do MEC (BRASIL, 2010) não faz esta distinção, abordando o AEE e a inclusão de surdos em classes de ouvintes em todos

os níveis de ensino, iniciando na educação infantil e seguindo com a mesma estruturação até o ensino superior.

Ao abordar sobre a prática pedagógica do AEE, as diretrizes do Estado da Bahia dividem o processo de intervenção em seis diferentes áreas do conhecimento, que segundo o documento, são definidas conforme as especificidades do educando, nomeando-as como: Área de Comunicação/Códigos, Área de Desenvolvimento Cognitivo, Área de Enriquecimento curricular, Área de Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica, Área de Artes e Área da Corporeidade (BAHIA, 2017a). Ao apresentar esta subdivisão em áreas mais amplas, nos leva a inferir que a visão de aluno surdo defendida neste documento, vai além da preocupação apenas com o desenvolvimento linguístico, ao contrário do que nos mostra o documento do MEC (BRASIL, 2010) que sugere uma organização de AEE, pautada exclusivamente no aprendizado das línguas e do conteúdo escolar, apesar de falar também sobre este desenvolvimento integral do aluno.

Observa-se uma convergência entre os textos ora analisados (BAHIA, 2017a; BRASIL, 2010), ao ressaltarem que o atendimento deva ser organizado de forma grupal ou individual, observando o desenvolvimento dos alunos, e que sejam utilizados recursos didáticos, equipamentos e tecnologias assistivas, respeitando a especificidade de cada aprendiz.

Com relação ao processo avaliativo no AEE de surdos, os dois documentos (BAHIA, 2017a; BRASIL, 2010) não mencionam claramente como deve acontecer este momento. Entretanto, é possível perceber em algumas abordagens de ambos, que entendem a avaliação como processo contínuo, em busca do desenvolvimento integral dos educandos surdos. Uma avaliação que funcione como meio de investigação do professor, no acompanhamento do processo de aprendizagem, subsidiando uma reflexão sobre as estratégias utilizadas e seus efeitos, visando um melhor direcionamento das intervenções pedagógicas.

As diretrizes do Estado da Bahia complementam que:

> [...] o mais importante é o professor ter consciência de que o processo avaliativo de qualquer estudante se constitui de vários momentos, diversas formas e com a utilização de vários instrumentos. Ter o hábito de observar e fazer registros do desempenho dos estudantes, no que se refere à realização das atividades em sala de aula, apresentação de pesquisas extraclasse e a interação com os colegas na turma podem compor o processo de avaliação formativo desenvolvido pelo professor (BAHIA, 2017a, p. 74).

No caso da avaliação no AEE para alunos com surdez, os documentos analisados (BAHIA, 2017a; BRASIL, 2010) deixam implícito que devam seguir estes mesmos preceitos

referidos acima, sendo o registro do desempenho do aluno, realizado através de relatórios individuais que são parte integrante do histórico escolar dos discentes. Neste sentido, Martins e Giroto (2010), sugerem a utilização de diários de classe, fichas descritivas, relatórios, pauta de observação, portfólio, análise da produção escolar dos alunos, análise de documentos entre outros instrumentos já conhecidos no processo de avaliação da aprendizagem dos educandos surdos.

Ainda conforme as Diretrizes baianas (2017a, p. 75), "[...] a orientação é que os professores concebam o processo avaliativo como contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos [...]".

Ao fim desta leitura analítica/comparativa dos dois materiais ora citados (BAHIA, 2017a; BRASIL, 2010), é possível chegar à conclusão que apesar de ambos defenderem a educação bilíngue para o aluno com surdez, eles apresentam diferentes concepções do que representa este modelo de educação e propostas diversas ao se reportarem à organização e ao conceito do atendimento educacional especializado para este público.

Acreditamos ser relevante salientar ainda que, ao se pensar no currículo do AEE para o educando surdo, embora se afirme que este aprenderá as duas línguas, faz-se necessário refletir se são dadas as condições que garantam uma efetiva educação bilíngue/multicultural, bem como, se além de contemplar o uso das duas línguas, as práticas contemplam também as questões culturais, pontos estes que não ficam claros nos textos estudados até aqui. No entanto o foco do nosso trabalho não consiste em fazer este julgamento, mas sim em oportunizar uma visão geral de como vem sendo pensado e construído o AEE para surdos, buscando ao final, a partir dos dados, formular proposições que venham contribuir para a melhoria da educação de surdos na cidade de Guanambi, e porque não dizer, no contexto estadual e nacional.

4.1 Documentos orientadores do AEE para surdos e o Decreto nº 5626/ 2005: convergências e divergências

O Decreto nº 5626/2005 é composto de nove artigos e indica diretrizes para a regularização da Lei 10.436/ 2002, de modo a assegurar o uso e difusão da língua brasileira de sinais nas diversas áreas abrangendo assim o setor social, educacional e de saúde. Numa visão panorâmica dos pontos abordados neste documento ressaltamos: a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia; os critérios para a formação de professor e instrutor de Libras para atuarem

nos diferentes níveis de ensino; parâmetros que efetivarão o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; direcionamentos para a formação de tradutores e intérpretes de Libras/ língua portuguesa; ações para garantia do direito do surdo ou deficiente auditivo ter acesso a uma educação bilíngue de qualidade; a garantia do direito à saúde e medidas que assegurem o uso e difusão da Língua de sinais, incluindo o serviço de tradução e interpretação em locais públicos para atender ao cidadão surdo (BRASIL, 2005).

De acordo com Lodi (2013), o que impulsionou a publicação deste decreto foram os movimentos sociais liderados pela comunidade surda e pesquisadores que estudam a educação do surdo. A maior parte de seu texto é voltada à estruturação do setor educacional, expressando uma concepção de educação bilíngue que respeite a singularidade da comunidade surda. Para a análise a que nos propomos, baseamos no capítulo IV e no capítulo VI (BRASIL, 2005), por serem mais relacionados à temática estudada nesta pesquisa e aos documentos orientadores com os quais desenvolvemos um paralelo (BAHIA, 2017a; BRASIL, 2010), tendo como foco a concepção de educação bilíngue expressa e a estruturação da educação de surdos sugerida em ambos.

Iniciamos o paralelo aqui proposto a partir do texto que compõe o capítulo IV do Decreto nº 5626/2005. No seu artigo 14 o documento afirma que:

> As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005, p. 3).

E prossegue no seu parágrafo primeiro, enumerando as ações a serem desenvolvidas pelas instituições federais de ensino, no sentido de que seja garantido o atendimento educacional especializado e a acessibilidade prevista neste artigo. Dentre estas ações destacam-se:

> [...]
> I - promover cursos de formação de professores para:
> a) o ensino e uso da Libras;
> b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
> c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
> II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
> III - prover as escolas com:
> a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
> b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

> c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
> d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;
> IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;
> V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;
> VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
> VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;
> VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005, p. 3 e 4)

Ao observamos alguns pontos expostos neste artigo, comparando com os textos dos documentos analisados no item anterior (BAHIA, 2017a; BRASIL, 2010), chamamos atenção para alguns aspectos que causam divergência entre as diretrizes e o que diz o decreto (BRASIL, 2005). O primeiro, diz respeito a promoção de cursos de formação de professores para atuarem na educação bilíngue, nesta questão, tanto o documento do MEC (BRASIL, 2010), quanto as diretrizes da Bahia (2017a) não abordam em momento algum sobre a oferta desta formação. Torna-se um fato preocupante, por serem documentos orientadores do processo de inclusão em âmbito nacional e estadual, uma vez que o processo de planejamento e implantação de qualquer programa ou projeto educacional requer pensar ações concretas que envolvam a formação dos profissionais que irão atuar neles.

No que concerne à obrigatoriedade da oferta do ensino de Libras e o ensino de língua portuguesa como segunda língua, abordada no inciso II do artigo 14, do decreto (BRASIL, 2005), as diretrizes da Bahia (2017a) ratificam o que está contido na lei. Em contrapartida, a abordagem bilíngue do MEC (BRASIL, 2010) garante a oferta do ensino das duas línguas, porém não menciona a questão da metodologia de segunda língua, apenas ensino da língua portuguesa. Notamos que há, por parte deste documento, uma tendência em exaltar o uso da língua portuguesa como importante meio de integração do surdo na sociedade, dispensando um espaço maior no texto para apresentar como deve ser organizado o ensino desta língua.

Quanto aos profissionais necessários nas escolas para que ocorra de fato a inclusão do aluno surdo, na perspectiva bilíngue, as diretrizes da educação inclusiva da Bahia (2017a)

estão de acordo com o que está no decreto (BRASIL, 2005). Porém, ao analisarmos o texto do MEC (BRASIL, 2010), identificamos apenas o professor de Libras ou instrutor de Libras, professor para o ensino de língua portuguesa (sem destacar como segunda língua), a presença do tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa quase que inexistente e ao falar do professor regente de classe, não enfatiza que este deva ter conhecimento sobre a singularidade linguística apresentada pelos alunos surdos. Sendo aí, um outro ponto de discordância em relação ao que diz o Decreto nº 5626/2005.

A garantia do atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, não é contemplada apenas com a oferta do AEE, neste sentido o Decreto (BRASIL, 2005) deixa evidente que estas necessidades devam ser atendidas em sala de aula comum e nas salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização. Mais uma vez, as diretrizes da Bahia (2017a) corroboram com este texto, destacando a presença do intérprete na sala de aula, o uso de metodologias adequadas para o ensino do aluno surdo, a necessidade de os professores das diversas áreas conhecerem sobre as especificidades do surdo e a complementação do ensino por meio do AEE. Enquanto que, o documento do MEC (BRASIL, 2010) considera que o atendimento às necessidades do aluno com surdez fica sob a responsabilidade apenas dos profissionais de AEE, pois afirma que: “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.” Destacando ainda que: “O AEE em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula” (BRASIL, 2010, p. 10 e 12).

Cabe-nos aqui uma reflexão: esta base conceitual dos conteúdos não deveria ser adquirida na sala de aula comum, com a presença do intérprete de Libras fazendo a interlocução entre surdos e ouvintes? O AEE, como serviço complementar ou suplementar, conforme estabelecem outros documentos legais, apenas aprofundaria e reforçaria o entendimento destes conceitos. Na nossa opinião, ao delegar a função de oferecer a base conceitual ao AEE, está eximindo o professor da classe comum da responsabilidade deste para com a aprendizagem do aluno surdo incluído naquele espaço e ao mesmo tempo, restringindo o papel da língua de sinais, que passa a ser vista apenas como um recurso utilizado para a construção conceitual pelos educandos surdos e não como um meio de comunicação que necessita ser respeitado e propagado em todo o ambiente escolar. Destacamos uma fala de Morgenstern e Costas (2009, p. 90) que nos traz uma reflexão pertinente sobre este modo de pensar a língua de sinais:

> O processo de homogeneização cultural se dá por diferentes vias no contexto educacional. Com relação à educação de surdos nas escolas comuns, tais estratégias de assimilação da cultura ouvinte podem ser visualizadas pela negação da língua de sinais como língua natural dos surdos. O entendimento da língua de sinais, na maioria das vezes, se restringe ao âmbito comunicativo, remetendo seu uso ao apoio e suporte à aquisição de conhecimentos e também da língua oral, desconsiderando a experiência visual pela qual os surdos apreendem e se relacionam no mundo. Assim, pelo não reconhecimento da importância e do papel da língua de sinais, as ações curriculares que envolvem a escola comum acabam não considerando e até mesmo ignorando artefatos culturais significativos da cultura surda.

O uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos, é abordado como uma ação relevante nas diretrizes da Bahia (2017a). Por outro lado, na abordagem bilíngue do MEC (BRASIL, 2010), atribui-se exclusivamente ao surdo a necessidade de se aprender a língua de sinais. Sendo assim, de que maneira aconteceria a interação com os colegas da classe comum ou com a comunidade escolar? Não seria esta uma visão excludente e integracionista, na qual cabe apenas ao surdo se adequar ao ambiente?

Conforme o decreto, o ensino de Libras e o ensino do português como segunda língua para alunos surdos, na modalidade escrita, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental como forma de complementação do currículo da base nacional comum. Recomenda no seu artigo 15, que o ensino destas línguas deva se dar por meio de atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (BRASIL, 2005). Outra divergência identificada na redação do documento do MEC (BRASIL, 2010), ao preconizar que o ensino das duas línguas ocorra apenas nos momentos do AEE em todos os níveis de ensino. As diretrizes da Bahia (2017a) não fazem menção à forma como deve ser feita esta organização, apenas cita a importância da aquisição das duas línguas pelos educandos surdos, destacando que o português seja ensinado como português instrumental, utilizando a metodologia para o ensino de língua estrangeira.

Ao referir-se à forma de organização das escolas ou classes envolvendo o processo de educação do aluno surdo, o decreto traz no capítulo VI, artigo 22, que as instituições de ensino devam garantir:

> [...]

> I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 6).

Reportando-nos aos documentos orientadores, observamos que o texto do MEC (BRASIL, 2010) não menciona a possibilidade de escolas ou classes bilíngues, pautando que a organização da prática pedagógica da proposta de educação bilíngue deva acontecer na escola comum, na sala de aula comum e no AEE. Como também não faz esta diferenciação entre a forma de organização observando os níveis de ensino, destacando apenas que o surdo tem direito ao acesso ao ensino comum desde a educação infantil até o ensino superior, tendo direito ao AEE que deve ser oferecido nas salas de recursos multifuncionais. Já as diretrizes baianas (BAHIA, 2017a) estão de acordo o que diz no decreto.

No Artigo 23, o decreto aborda a necessidade de oferecer ao educando surdo os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços da escola, destacando ainda o uso e disponibilização de equipamentos e tecnologias que facilitem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005). Neste sentido, as diretrizes do Estado da Bahia (2017a) contemplam estes pontos aqui referidos. Enquanto que, o documento de abordagem bilíngue do MEC (BRASIL, 2010), ao falar sobre o intérprete, apenas cita a participação deste profissional no processo de criação de sinais de termos técnicos, não deixando claro em nenhum momento que é favorável à presença deste profissional na sala de aula comum e em outros ambientes da escola. Neste sentido, destacamos ainda que vários estudos com base nos dados do Censo Escolar mostram que mais de 50% dos alunos PAEE não frequentam o AEE, o que torna a falta do profissional intérprete na sala regular fator um ainda mais grave.

Observamos que existe um embate ideológico entre as concepções de educação bilíngue para surdos presentes no documento de abordagem bilíngue do MEC (BRASIL, 2010), nas diretrizes de educação inclusiva da Bahia (2017a) e no Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005). No documento do MEC (BRASIL, 2010), a proposta de educação bilíngue apresentada não reconhece o sujeito surdo como pertencente a uma comunidade diferente que produz uma cultura e identidade própria deste grupo. Isto pode ser comprovado quando desloca a responsabilidade pelo processo de aprendizagem deste aluno para os momentos de AEE, incluindo aí o aprendizado das duas línguas. Ou seja, o bilinguismo previsto neste modelo de

organização se restringe apenas aos horários de AEE, na classe comum, não fica claro qual a língua que prevalece, deixando se entender nas entrelinhas que o professor da classe comum utiliza do português oral e escrito.

Em contrapartida, identificamos uma aderência das diretrizes do estado da Bahia (2017a) com a concepção de educação bilíngue apresentada pelo Decreto (BRASIL, 2005). Nesta concepção, prevalece a visão antropológica da surdez, concebendo o surdo como uma pessoa que tem uma diferença linguística que deve ser respeitada e valorizada ao elaborar-se propostas educacionais voltadas à inclusão. Os dois documentos (BRASIL, 2005; BAHIA, 2017a) defendem o uso das duas línguas em diferentes espaços escolares, não conferindo *status* superior a uma ou a outra.

Concluímos então que as diretrizes baianas (2017a) foram construídas realmente a partir das recomendações do Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), prezando em preservar a educação bilíngue expressa ali, e que corroboram com o que defende a comunidade surda brasileira. O que não acontece com a abordagem bilíngue que apresenta o documento do MEC (BRASIL, 2010), pois em alguns momentos do texto expressa um sentimento de negação da existência da cultura e da identidade surda, e consequentemente reduz a língua de sinais a um recurso pedagógico utilizado para se chegar aos conteúdos acadêmicos, não atribuindo-lhe um *status* linguístico de fato. O AEE, da forma como é abordado neste documento, corre o risco de assumir o papel substitutivo da educação especial, que perdurou por muito tempo na educação de surdos.

4.2 A institucionalização do AEE para surdos no município de Guanambi-BA

Até então, apresentamos uma visão geral de como vem se construindo o AEE, enfocando o AEE para surdos em termos nacional e estadual, descrevendo o percurso histórico e nos atendo também à parte legal que embasa este serviço. Passamos agora, à análise de como o AEE para surdos está acontecendo e como estão sendo construídas a organização curricular e pedagógica deste serviço no lócus da nossa pesquisa, a cidade de Guanambi, trazendo por meio de uma leitura exploratória do projeto político pedagógico (PPP) de cada escola pesquisada, uma amostra que envolve a institucionalização deste serviço nas diferentes esferas educacionais: federal, estadual e municipal.

Ao buscar informações sobre a institucionalização do AEE para surdos nas escolas pesquisadas em Guanambi, pretendíamos de início, analisar os projetos políticos pedagógicos das três escolas e os planos de trabalho dos docentes de AEE. No entanto, nos ateremos

apenas aos projetos políticos pedagógicos. Quanto aos planos de trabalho do professor, conforme já mencionado no capítulo dois, não foi possível o acesso a este documento, devido ao fechamento das unidades escolares por conta da pandemia. Neste caso, a organização pedagógica desenvolvida no AEE para surdos foi analisada a partir das falas das professoras entrevistadas e serão discutidas no capítulo cinco.

Com relação à institucionalização do AEE, o Decreto 7.611/ 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, traz no seu Art. 2º, parágrafo 2º que:

> **O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola** (grifo nosso), envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p. 01, grifos nossos).

A proposta pedagógica e a organização curricular da escola encontra-se descrita no projeto político pedagógico, sendo assim, para desenvolver esta parte da pesquisa realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico das três escolas, visando observar de que forma a organização do atendimento educacional especializado para surdos é abordado nestes documentos.

Iniciamos com a escola M, da rede municipal de ensino. O projeto político pedagógico desta escola descreve propostas a serem desenvolvidas no período letivo de 2017 a 2020. E segundo consta em seu texto, o projeto foi construído coletivamente, com a participação de toda a comunidade escolar e nele está especificado os princípios educativos, a concepção de educação, currículo, avaliação, processo de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos que buscam retratar o que os participantes desejam, vivenciam e planejam para a escola.

Conforme o PPP, a escola M tem como missão: “contribuir para a transformação da comunidade, procurando desenvolver uma educação com qualidade que propicie a formação integral dos educandos com base nos princípios da inclusão, diversidade e sustentabilidade, sobretudo, valorizar os saberes e conhecimentos dos aprendizes” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 20). E destaca como direito constitucional, a ampliação do quantitativo de alunos público alvo da educação especial que tem acesso à escola nos últimos anos. Ao tratar da organização da escola, ressalta que:

> Além das etapas e modalidade supracitadas, a escola atende também os estudantes com necessidades educacionais especiais, disponibilizando uma sala multifuncional com profissional especializado nas áreas atendidas. É

> importante ressaltar que os estudantes são atendidos no turno oposto ao de estudo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 33).

Em relação ao atendimento na sala de recursos multifuncional, no tópico sobre a estrutura organizacional da escola, traz o item que fala sobre a SRM, destacando que é o local onde se realiza o AEE. Salienta ainda a função complementar ou suplementar do AEE para a formação dos alunos PAEE; e acrescenta que o atendimento educacional especializado desenvolve atividades diferenciadas, portanto não substitui o trabalho desenvolvido na classe comum.

Entretanto, verificamos que no projeto político pedagógico desta escola não consta o atendimento educacional especializado ao aluno com surdez, inclusive ao enumerar as áreas da educação especial atendidas na sala multifuncional, destaca apenas: deficiência intelectual, baixa visão, autismo, hiperatividade, deficiência física e deficiência mental.

Um outro documento analisado foi o PPP da escola E, que faz parte da rede estadual de ensino de Guanambi. Segundo o texto de apresentação do projeto em questão, este documento foi elaborado em 2017 com a participação da comunidade escolar que faz parte da instituição pesquisada e as reflexões e ações nele propostas são reavaliadas a cada ano e reprogramadas conforme as necessidades, anseios e contribuições dos diversos segmentos que compõem a referida escola.

Ao definir ações integradas com o objetivo de melhorar o desempenho do estudante, o documento organiza com base em três eixos que consideram básicos: a democratização da gestão da escola, a integração da escola à sua comunidade e o processo de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva inclusiva. Desse modo, traz como um de seus objetivos específicos: “Proporcionar melhor atendimento às crianças e adolescentes com Necessidades Educativas Especiais-NEE, de forma a integrá-las na sociedade como cidadãos” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 11).

Observamos que no decorrer do texto deste PPP em análise, há uma preocupação em propor ações para atender às singularidades dos alunos e de um modo particular, aos educandos com surdez. E aí percebemos uma visão de atendimento educacional especializado mais amplo, pois não se restringe apenas ao que é realizado na sala multifuncional que a escola possui. Os serviços educacionais ao surdo oferecidos nesta escola envolvem desde a presença de intérpretes de língua de sinais/português nas classes comuns, à oferta de uma classe bilíngue para surdos que corresponde ao ensino fundamental do 1º ao 5º Ano; bem como o atendimento educacional especializado realizado no contraturno, na sala de recursos multifuncionais, que é o foco da nossa análise.

O PPP da escola E apresenta três tópicos em que descreve a proposta de educação especial numa perspectiva de educação inclusiva, contemplando nestes itens a educação de surdos como é pensada e organizada na instituição. Ao mencionar o AEE na sala de recursos multifuncional, relata que este atendimento teve início em 2006, atendendo inicialmente a educandos surdos e posteriormente expandindo para as outras áreas do PAEE entre elas: deficiência múltipla (DM), deficiência visual (DV), déficit intelectual (DI), dificuldades de aprendizagem, autismo, dislexia e outros.

De acordo com o PPP da escola E:

> Os atendimentos na sala de recursos multifuncional ocorrem de forma individual ou em pequenos grupos respeitando as necessidades de cada aluno, salientando nesse processo a importância da parceria com os professores do ensino regular para acompanhar o desenvolvimento dos educandos e traçar estratégias que desenvolvam e valorizem suas potencialidades. Oferece também suporte e momentos de estudo com os intérpretes e professores, atendimento aos familiares ou responsáveis; promove palestras, seminários, colóquios onde são discutidas temáticas relacionadas à educação especial e inclusão e oficinas de Libras para a comunidade escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 77).

O plano de ação da sala de recursos multifuncional, também está presente neste PPP, no qual são descritas de forma mais detalhada como é organizado o AEE por área da educação especial que esta sala atende e as ações comuns a todas essas áreas desenvolvidas pela equipe de profissionais que fazem parte da SRM, incluindo as atividades citadas no enunciado acima. A seguir apresentamos um recorte, no formato de figura, da parte deste plano de ação que é referente à área da surdez.

Figura 2 — Recorte do plano de ação da sala multifuncional – AEE para surdos

PERÍODO	COM QUEM?	AÇÕES	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	ACOMPANHAMENTO
DURANTE O ANO LETIVO	ALUNOS SURDOS	Estudo da Língua Portuguesa na perspectiva de segunda língua.	Desenvolver estratégias de antecipação e inferência de textos, histórias de diferentes tipologias e contextos diversificados; Relacionar a leitura com as imagens e exibição de vídeo em língua de sinais; Observar a sequência/ ordem dos fatos; Ler estabelecendo relação entre o texto e a realidade; Expressar-se por meio da dramatização; Criar situações-problema e apontar caminhos para resolução; Ampliar o vocabulário da Língua Portuguesa.	Leitura de imagens; Exibição de vídeos em LIBRAS; Leitura e interpretação de texto em português; Exposição dialógica; Dramatização de histórias; Jogos; Dinâmicas.	Imagens; Slides; DVD's de histórias, poesias e contos; Textos impressos; Dicionários digitais de LIBRAS; Jogos.	Observação e avaliação individual e/ou coletiva dos alunos no desempenho, interesse e participação nas atividades desenvolvidas.
No decorrer do ano letivo	ALUNOS SURDOS	Aprofunda-mento teórico-metodológico sobre Língua de Sinais	Conhecer a história da Educação do Surdo até os dias atuais. Ampliar o vocabulário em LIBRAS. Identificar aspectos gramaticais da LIBRAS empregando-os corretamente na sua comunicação diária.	Exibição e interpretação de vídeos, produções textuais em LIBRAS, exposições dialógicas, leitura de imagem, dramatizações.	DVDs de histórias, poesias e contos em LIBRAS, slides, dicionários digitais de LIBRAS.	Observação e avaliação do desempenho dos alunos no decorrer dos trabalhos propostos.

Fonte: Informações contidas no PPP da escola E (2017).

Identificamos na figura 2, que o atendimento educacional especializado, oferecido ao aluno surdo, na sala multifuncional da rede estadual de ensino é divido em dois momentos distintos: estudo da língua portuguesa na perspectiva de segunda língua e aprofundamento teórico metodológico sobre língua de sinais. Verificamos ainda o uso de recursos visuais e de estratégias de ensino baseados na pedagogia visual, dentre as quais aparecem neste plano de ação: Leitura de imagens, exibição de vídeos em Libras, dramatização de histórias, jogos, dinâmicas e produções textuais em Libras. Outro aspecto relevante, é que a partir dos objetivos elaborados para as aulas de Libras, percebemos que o trabalho aborda ampliação de

vocabulário em Libras, estudo da gramática e a história da educação dos surdos. Assim, o plano demonstra que há uma preocupação em ampliar o estudo para além dos aspectos gramaticais da Libras, pois ao trabalhar a história da educação do surdo pressupõe-se o envolvimento de temas relacionados com cultura e identidade.

Na rede federal de ensino, foi feita a leitura do projeto político pedagógico da escola F, que foi elaborado em 2016. Segundo consta em seu texto introdutório, foi construído e é vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola; e "busca estabelecer os referenciais balizadores das práticas educativas que são de natureza política e pedagógica, traduzindo ainda as concepções de ser humano, educação, currículo, planejamento e avaliação praticados pela instituição" (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 14).

O documento está organizado em três partes, as quais são subdivididas em seções e subseções. A primeira parte denominada "Ato Situacional", traz a caracterização geral da instituição envolvendo a ação político-pedagógica e uma descrição sucinta do histórico, inserção regional e perfil institucional. A segunda parte, intitulada "Ato Conceitual", apresenta as concepções, princípios filosóficos e fundamentos que orientam as práticas educativas do *campus*. A última parte é o "Ato Operacional" em que são abordadas as diretrizes para a práxis pedagógica, as políticas e ações institucionais, assim como o processo de acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico.

Dentre as diversas políticas e programas que são concebidas no Campus, destacamos a Política de diversidade e inclusão, que é desenvolvida em todos os *campi* e assegurada no *campus* Guanambi por meio da implantação de alguns programas institucionais, dentre estes o Programa de Atendimento às pessoas com Necessidades Específicas (PAPNE). O PAPNE é executado no *campus* pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Conforme consta no PPP, o NAPNE possui um Regimento próprio que foi aprovado em 2014 e nele está descrito que:

> [...] o NAPNE é um núcleo de natureza propositiva e consultiva que tem por finalidade, assessorar o(a) Diretor(a) Geral do Campus nas questões relativas à inclusão. Auxiliando-o na promoção de ações que possibilitem o acesso, a permanência e a conclusão com êxito da Pessoa com necessidades específicas (PNE) nos cursos oferecidos pela Instituição. Atuando principalmente na eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas que envolvem o universo acadêmico (PROJETO POLÌTICO PEDAGÒGICO, 2016, p. 144).

No PPP não aparece a terminologia atendimento educacional especializado, aborda apenas as atividades de suporte aos alunos PAEE, desenvolvidas pela equipe do NAPNE.

Entretanto, no momento da entrevista, fomos informadas pela docente de AEE da rede federal, professora Ana Regina, que o atendimento educacional especializado na rede federal possui um regulamento específico sobre a organização deste serviço.

Quanto aos atendimentos oferecidos pela equipe do NAPNE, o PPP relata que este atendimento é realizado conforme a necessidade individual de cada discente, identificada por meio da entrevista inicial. No campus Guanambi, o núcleo atende alunos público alvo da educação especial das diferentes áreas: deficiência visual, deficiente auditivo, surdos, deficiente físico, déficit intelectual, deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A equipe do núcleo é composta por profissionais diversificados e em específico para a área de surdez, conta com tradutores intérpretes de Libras/português, que oferecem apoio a esses educandos.

Ao final desta leitura analítica dos projetos políticos pedagógicos das três instituições pesquisadas, percebemos que a instituição de ensino de Guanambi-BA que apresenta mais consistência quanto à documentação e registro sobre o AEE para surdos, é a escola da rede estadual de ensino. As demais escolas não têm ainda material elaborado nesta perspectiva, ambas no PPP, tratam o AEE de uma forma mais geral, sem enfatizar o atendimento ao educando surdo de forma mais detalhada.

5 O AEE PARA SURDOS NA REDE PÚBLICA DE GUANAMBI-BA: O QUE REVELAM OS ATORES SOCIAIS DESTE CONTEXTO

Conforme anunciamos no capítulo II, no qual descrevemos o percurso metodológico traçado nesta pesquisa, a partir da análise dos dados obtidos com as entrevistas constituímos quatro núcleos de significação que nos possibilitou, por meio das narrativas das professoras de AEE, conhecer a organização curricular e pedagógica do AEE para surdos ofertado na rede pública de Guanambi; e com os relatos dos alunos surdos, identificar as percepções destes em relação a esse atendimento educacional especializado. A seguir apresentamos os quatro núcleos identificados no processo de análise:

Núcleo de significação 1: Organização, demandas e contribuições do atendimento educacional especializado para surdos, concluído a partir das falas da professora de AEE que trabalha na escola M, da rede municipal de ensino.

Núcleo de significação 2: AEE para surdos: reflexões sobre currículo e prática pedagógica com ênfase na formação docente, constituído com base nas falas da professora de AEE que trabalha na escola E, da rede estadual de ensino.

Núcleo de significação 3: O trabalho colaborativo como alternativa para superar as limitações encontradas no AEE para surdos do ensino técnico, obtido a partir dos dizeres da professora de AEE que atua na escola F, da rede federal de ensino.

Núcleo de significação 4: O AEE na percepção dos alunos surdos: “se não tivesse o AEE, como eu ia aprender?”, inferido com base nas respostas dos alunos surdos.

A análise que se segue, nos permitiu adentrar um pouco mais no cotidiano do AEE para surdos e tomar conhecimento de práticas e metodologias adotadas pelos profissionais de AEE na rede pública de ensino de Guanambi-BA, configurando assim a natureza deste estudo e seu caráter etnometodológico. Uma vez que a partir das falas dos atores sociais que estão envolvidos no contexto pesquisado, somadas ao arcabouço teórico e aos documentos analisados, obtivemos conteúdo que nos possibilitou uma visão geral de como vem se constituindo o atendimento educacional especializado para surdos na rede pública de Guanambi, com seus êxitos e desafios, para a posteriori pensarmos em novas construções teóricas que venham contribuir para a melhoria deste cenário.

5.1 Núcleo de Significação 1: organização, demandas e contribuições do Atendimento Educacional Especializado para surdos

Este núcleo apresenta um recorte do atendimento educacional especializado para surdos que é oferecido na rede municipal de ensino de Guanambi, tendo como base as narrativas da professora Flaviane, docente de AEE que atua na rede municipal de educação de Guanambi. Ele foi constituído da aglutinação dos seguintes indicadores: 1) Documentos orientadores e planejamento do AEE; 2) Contribuições do AEE; 3) Demanda de profissionais com formação específica; e 4) Organização pedagógica do AEE e a prática docente.

As informações obtidas na entrevista nos permitiram conhecer um pouco do cenário em que acontece o atendimento educacional especializado ao aluno surdo na rede municipal de Guanambi e como está sendo construída a organização curricular e pedagógica deste atendimento. A professora de AEE atende a todos os alunos público alvo da educação especial, que se encontram matriculados na escola M, e em 2019 atendeu a um aluno, que segundo a mesma, não considera como surdo, pois ele faz uso de aparelho de amplificação sonora e não utiliza a língua de sinais na sua comunicação, apenas a oralidade, como é retratado nesta fala: “Mas, às vezes, eu percebia que ele não entendia muito o que eu falava. Aí, eu repetia, mais alto um pouquinho, e do lado que ele escutava mais. Porque era só de um também” (PROFESSORA FLAVIANE, 25/11/2020).

O fragmento acima destacado, retrata bem a forma de comunicação utilizada pela docente no momento do AEE com o aluno surdo. Inferimos, a partir da fala apresentada, que a língua de instrução e de comunicação é o português na modalidade oral. A este respeito, o Decreto 5626/2005, no seu art. 16 diz que:

> Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade (BRASIL, 2005, p. 05).

Este fato nos traz uma reflexão sobre as diferentes identidades surdas com as quais nos deparamos no cotidiano escolar, e que muitas vezes não são apresentadas ou questionadas na literatura, ao se tratar da organização curricular e pedagógica do AEE ou da língua de instrução mais adequada para se usar na comunicação com o aluno surdo. Na maioria das vezes, fala-se apenas no uso da língua de sinais, conforme vimos nos documentos discutidos em capítulos anteriores. Neste sentido, Carneiro e Santana (2012) nos chamam atenção para a existência e necessidade de observância da heterogeneidade linguística e cultural presente entre os discentes surdos, como requisito relevante para que possamos atendê-los respeitando esta diversidade.

Retomamos aqui a fala de Aspilicueta; Leite; Rosa; Cruz (2013) que reafirmam a importância de se observar a diversidade existente entre os alunos surdos e acrescenta que, para as crianças surdas oralizadas e que fazem uso do aparelho auditivo, deve-se utilizar estratégias e recursos metodológicos que facilitem a comunicação e contribuam para a aprendizagem destes alunos na escola regular, utilizando como apoio a língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita.

A respeito da garantia da educação bilíngue para os surdos, no que se refere à opção de qual língua deve ser utilizada, o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005, p. 05, grifos nossos) recomenda que:

> Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:
> I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.
> [...] § 3o **As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.**

No entanto, na realidade analisada, não fica claro se o uso do português na modalidade oral foi opção da família e do aluno ou se foi a única alternativa possível, uma vez que a docente não possui formação na área de surdez e em Libras.

Segundo a professora Flaviane, o atendimento ocorria duas ou três vezes por semana, com duração de cinquenta minutos ou a depender da necessidade do aluno. Como havia apenas um aluno com surdez, o atendimento era organizado individualmente.

Nas falas abaixo pode-se identificar pontos referentes a como se efetiva o planejamento do AEE na rede municipal e os documentos orientadores que servem de base para este planejamento:

> A gente tem o planejamento quinzenal, com todos os docentes de AEE da rede municipal. [...] a coordenadora dá mais ou menos as dicas de como que a gente vai fazer. Eu creio que é com base nas diretrizes também. [...] Então, a gente reúne e através dos documentos que ela [a coordenadora] leva e distribui, fazemos o nosso planejamento. Seguimos essas diretrizes municipais e a coordenadora também utiliza documentos da rede federal e estadual (PROFESSORA FLAVIANE, 25/11/2020).

> Meu planejamento para trabalhar com este aluno, por exemplo, eu fazia junto com a professora da sala regular. Ela me falava o que que ele [o aluno] tinha dificuldade, o que que ela estava trabalhando, e eu planejava de acordo o que ele estava necessitando (PROFESSORA FLAVIANE, 25/11/2020).

A partir desses relatos inferimos que ocorrem dois momentos distintos do planejamento do AEE. No primeiro momento é feito de forma coletiva sob a supervisão e orientação da coordenadora municipal de educação especial, procedendo a leitura e discussão dos documentos orientadores que, consequentemente, embasam a realização do planejamento. No entanto, a professora Flaviane, não especifica[21] quais são estes documentos, apenas os nomearam como diretrizes. No segundo momento, acontece o planejamento individual do AEE, exclusivo para o aluno surdo. A professora relata que há um diálogo e uma parceria entre as docentes de AEE e da classe comum ao destacar que "planejava junto com a professora da sala regular [...] ela me falava o que que ele [o aluno surdo] tinha dificuldade [...] e fazia de acordo o que ele estava necessitando" (PROFESSORA FLAVIANE, 25/11/2020).

Este diálogo e parceria destacadas no fragmento acima pode resultar no desenvolvimento de uma ação colaborativa que acontece entre o professor da classe comum e a professora de AEE, uma prática considerada fundamental para o bom desenvolvimento do aluno surdo, pois segundo Cotonhoto (2014), o AEE, ao caracterizar-se como dinâmico e interlocutor, pode tornar-se um dos elementos curriculares inclusivos, pensado e desenvolvido pela escola por meio do diálogo com o professor da sala de atividade e na mediação com o educando. No entanto, não dispomos de informações suficientes para afirmar que acontece de fato esta ação colaborativa no contexto analisado.

A organização pedagógica do AEE para surdo evidenciada nos relatos da docente, envolve o trabalho com projetos temáticos, leitura, interpretação de texto, aulas passeio, acompanhamento nas atividades avaliativas dentre outras estratégias que se fizerem necessárias para atender a singularidade do aluno. A professora Flaviane também destaca que, apesar de ter na sala de recurso multifuncional, recursos didáticos específicos para o trabalho com os surdos, em nenhum momento utilizou estes materiais com o aluno que atendia, pois segundo ela, não houve necessidade porque ele não utilizava sinais. "[...] são materiais simples: um dominó, um jogo de memória com língua de sinais. Tem esse material, mas para ele [o aluno surdo] mesmo nunca precisei usar, nunca trabalhei com ele" (PROFESSORA FLAVIANE, 25/11/2020).

---

[21] Durante a entrevista, houve a pergunta em dois momentos distintos, sobre os documentos que embasam o planejamento, no entanto a professora respondeu de forma generalizada, não sendo possível identificá-los.

Prosseguindo a análise, ainda no que se refere à organização pedagógica e prática docente, no fragmento a seguir é retratado como acontecia os momentos do AEE com o aluno surdo:

> [...] na maioria das vezes, são atividades normais, por exemplo: uma leitura, uma interpretação de texto, alguma coisa diferenciada no pátio da escola ou fora dela. Se era matemática, eu levava o aluno a um supermercado para ele entender como faz o troco, o valor do dinheiro. Porque eu tenho na sala, uma feirinha de supermercado, tinha o dinheirinho, aqueles recursos que a gente trabalha, mas antes de trabalhar na sala, eu o levava para ele [o aluno surdo] ver como era mesmo a realidade, assim entendia melhor (PROFESSORA FLAVIANE, 25/11/2020).

Apesar de em momento algum a professora mencionar a importância do uso de recurso visual para o aluno com surdez, nesta fala apresentada evidencia-se que ela se valia deste recurso e de situações concretas para auxiliar no processo de aprendizagem e compreensão deste aluno, com relação ao conteúdo trabalhado. Entretanto, não identificamos a existência de uma organização curricular do AEE para surdos, seguindo os preceitos estabelecidos no Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) e nos documentos orientadores que discutimos até então, ou seja, que oportunize ao aluno surdo o acesso a uma educação bilíngue e a discussões que envolvam a cultura surda. O que se torna evidente, a partir do que descreve a professora Flaviane, é a sobreposição e influência do currículo da classe comum, sobre a organização curricular do AEE para surdos. Nesse viés, Morgenstern e Costas (2009, p. 88) afirmam que a "seleção dos conhecimentos que irão compor o campo do currículo está intimamente relacionada com a formação da subjetividade dos sujeitos que envolvem suas ações". Ou seja, o professor, neste caso específico demonstra ter o poder de escolha sobre aquilo que ele quer que o aluno aprenda e de que forma ele deve aprender.

Um outro ponto relevante, é que o atendimento educacional especializado não acontecia apenas no contraturno, segundo concluímos com base nos dizeres da professora Flaviane sobre o apoio oferecido durante a aplicação de atividades avaliativas:

> Às vezes, na atividade avaliativa, ele [o aluno surdo] tinha dificuldades, aí eu sentava junto na sala dele mesmo, ou às vezes lá na minha sala. Eu tentava passar para ele de uma maneira mais prática pra ele entender o que a professora estava querendo. Porque ele tem o problema de TDAH também, não é só a surdez. Então ele precisava de muita ajuda (PROFESSORA FLAVIANE, 25/11/2020).

Ao analisarmos esta fala da professora, concluímos que em alguns momentos o AEE para o aluno surdo era realizado na sala comum, no mesmo horário de aula. Aponta também

que de certa forma, a surdez é invisibilizada e prevalece neste aluno a sua condição de apresentar um Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Dentre as demandas listadas pela professora Flaviane, com vistas à melhoria da qualidade do atendimento educacional especializado ao aluno surdo e demais alunos público alvo da educação especial, encontra-se a necessidade de profissionais com formação específica para atuar na sala de recursos multifuncional em diversas áreas:

> Eu acho que deveria ter mais profissionais para ajudar na sala de AEE, porque agora é um professor só. [...] o aluno ali não vai precisar só do professor, ele vai precisar de um fonoaudiólogo, vai precisar de um psicólogo, de um terapeuta. [...] Eu acho que um professor de Libras, dentro da sala de aula, tanto na sala de aula dele [do aluno surdo], quanto na sala de recurso, eu acho que era bem melhor para esse aluno (PROFESSORA FLAVIANE, 25/11/2020).

Ao chamar a atenção para a necessidade desta equipe multidisciplinar para atuar junto com o professor de AEE na sala de recurso multifuncional, incluindo também um professor de Libras, a professora Flaviane ressalta que é necessário um olhar mais cuidadoso da gestão, no sentido de dar uma assistência maior e mais qualificada a todos os alunos público alvo da educação especial. E aponta ainda que, para atender aos alunos surdos na rede municipal de Guanambi "[...] em sala multifuncional não tem [professor com formação em Libras] não" (PROFESSORA FLAVIANE, 25/11/2020), ratificando assim a informação que tivemos da secretaria do Centro de Referência da Educação Inclusiva Operacional de Guanambi (CREIO), no início da pesquisa.

Finalizamos esta parte da análise, trazendo as contribuições do AEE, na visão da professora Flaviane:

> Eu percebi, que depois que começou a sala de recursos, nós começamos a conhecer mais essas crianças. Começaram a aparecer mais essas pessoas que a gente nem sabia que existia e muitas vezes ficava ali presa dentro de casa. E agora os pais estão mais abertos para aceitá-las. Ainda precisa se fazer muitas coisas, mas pelo menos já modificou o olhar das pessoas para com essas crianças, principalmente a família (PROFESSORA FLAVIANE, 25/11/2020).

A aceitação da família e a mudança do modo como a sociedade vem percebendo as pessoas público alvo da educação especial, passaram por alterações significativas e a professora Flaviane atribui isso ao trabalho desenvolvido a partir do atendimento educacional especializado. Na percepção da docente, com a implantação do AEE, houve uma maior aproximação da família e esta passou a ter acesso a informações que ajudaram a desmistificar

a imagem negativa que tinham construído sobre as pessoas público alvo da educação especial, e passaram a ver o seu potencial e não apenas o déficit.

Em suma, com base nos enunciados ora destacados e discutidos, podemos observar que o AEE para surdos na rede municipal não possui uma organização sistemática conforme o que está proposto nas diretrizes do estado da Bahia (BAHIA, 2017a), no Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) e no documento orientador publicado pelo MEC (BRASIL, 2010), pois não identificamos nas falas da professora em momento algum, a existência de um trabalho envolvendo o ensino da Libras e do português como segunda língua. Na verdade, o que se percebe é que o AEE desse aluno surdo foi pautado na sua condição de TDAH e não na surdez de fato. Entretanto, observamos uma preocupação permanente da professora em buscar ações que venham colaborar para a efetiva aprendizagem do educando. Um outro ponto também que ficou evidente, foi a necessidade de formação de profissionais da rede municipal de ensino para atuarem no AEE, em especial, no atendimento educacional especializado de surdos.

5.2 Núcleo de significação 2: AEE para surdos: reflexões sobre currículo e prática pedagógica com ênfase na formação docente

O segundo núcleo de significação **“**AEE para surdos: reflexões sobre currículo e prática pedagógica com ênfase na formação docente” foi constituído pela junção dos seguintes indicadores: 1) Significações sobre o AEE para surdos; 2) currículo do AEE para surdos e reflexões sobre a prática; 3) Organização pedagógica do AEE para surdos; 4) Formação e prática do docente de AEE para surdos; e 5) Necessidade de ampliação de estudos sobre educação de surdos e desafios a superar. Esse núcleo possibilitou compreendermos como o AEE para surdos, vem organizando o seu currículo e a prática pedagógica, tendo como base a realidade narrada pela professora da rede estadual de ensino.

O AEE para surdos na rede estadual de ensino possui um diferencial das demais redes, por estender este serviço a qualquer aluno surdo que esteja matriculado na rede pública ou na rede privada do município de Guanambi-BA, desde que tenha vaga, sendo prioridade o atendimento da demanda de alunos das escolas estaduais. Em 2019, a sala multifuncional da escola E, conforme nos informou a professora, atendeu aproximadamente nove alunos, entre os quais um é matriculado na rede municipal e frequenta o AEE nesta escola, no turno oposto. O nível de escolaridade dos alunos surdos atendidos segue desde o fundamental até a educação superior. Um outro fator que também o distingue das demais redes de ensino

pesquisadas, é o fato de ter dois professores de AEE exclusivos para o atendimento ao surdo e com formação específica nesta área.

A professora Shirley nos informou que o AEE para surdos, na escola E, acontece no contraturno ao que o educando estuda, duas vezes por semana, com duração de aproximadamente duas horas para cada atendimento. Nestes momentos são trabalhados a Libras e o português como segunda língua, em horários distintos, conforme descrito nesta fala em que aborda um pouco da organização curricular e pedagógica deste serviço:

> O aprendizado do surdo no AEE está voltado para a língua portuguesa e para a Libras, aprofundamento e conhecimento da Libras; então a gente coloca um atendimento na área de L2 e um atendimento da língua de sinais. São duas horas de atendimento num dia, porque uma hora passa muito rápido, não dá para fazer várias atividades. Nestes momentos, seguimos os passos e estratégias visuais que contribuem para promover esse aprofundamento linguístico (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020).

Neste sentido, trazemos aqui uma fala de Quadros (2005) que reforça a importância da aquisição e uso da língua de sinais, a autora destaca que "[...] a língua de sinais é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos" (QUADROS, 2005, p. 06).

A partir das vivências do dia a dia e das experiências como docente no cotidiano escolar, é possível perceber que a professora construiu algumas significações sobre o AEE para surdos, que são destacadas nos enunciados abaixo:

> Então é, o professor do AEE, que vai fornecer esse apoio para o professor da sala regular, esse subsídio, esse atendimento para o aluno no contraturno. Além de orientar também o professor da sala regular, quanto à utilização de estratégias e metodologias, que contemplem esse aluno na sala de aula. [...]
> [...] Estar na sala de aula não significa estar incluído. Precisa de um aparato para ele [o aluno], para atender a sua singularidade, que às vezes o professor não sabe o que e como fazer. E nós [professores de AEE] temos a função de dar esse suporte, esse apoio para o professor da classe comum.
> [...] Porque às vezes quem não conhece o trabalho, pensa que o AEE ele vai atuar como uma banca, então aquilo que o aluno está aprendendo na sala vai ser trabalhado na sala multifuncional e não é assim que acontece (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020).

Estas falas nos revelam uma visão de AEE como apoio ao ensino regular, no sentido de orientar aos professores da classe comum sobre estratégias e metodologias que venham atender à singularidade do aluno surdo. A professora Shirley faz também uma ressalva importante quando diz que o "AEE não é banca[22]", pois em diversas situações, segundo ela,

[22] A palavra banca aqui é utilizada no sentido de reforço escolar.

nota-se esta visão equivocada por parte daqueles que não conhecem de perto o trabalho desenvolvido com o surdo, na sala multifuncional. Nesta fala, fica evidente a relevância de um trabalho em conjunto com todos que fazem parte da comunidade escolar, com o intuito de informá-los sobre a real função do atendimento educacional especializado, que de acordo com as diretrizes operacionais de 2008 (2008a, p. 01), "esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela." E tem como função romper com as barreiras que impedem a plena participação dos alunos por meio da identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade; o que de modo algum configura-se em banca ou reforço escolar.

As contribuições do AEE para os alunos com surdez, é outro fato que merece destaque. Nesta perspectiva, a professora Shirley afirma que:

> O AEE na área de surdez tem contribuído muito para o desenvolvimento dos alunos surdos, terem autonomia, terem perspectivas de vidas diferentes da que eles tinham, de estudar, de trabalhar, de viajar, de fazer uma faculdade, de fazer um curso, um curso técnico, [...] de ingressar no mercado de trabalho, de fazer concurso. Então assim, o trabalho que a gente faz é para isso, para eles [os alunos surdos] ingressarem em todas as dimensões sociais, culturais, do trabalho, da política [...] (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020).

É uma fala significativa, pois reforça o que já foi citado anteriormente pela professora Flaviane, da rede municipal e nos possibilita refletir que, apesar de ainda ser um atendimento que necessita de muitas alterações, ele tem surtido um efeito benéfico para os educandos surdos, na medida em que contribui para dar mais visibilidade a este público na sociedade e oportuniza o seu desenvolvimento e envolvimento em diferentes dimensões, não ficando limitado apenas ao espaço escolar.

Ao abordar o currículo do AEE para surdos, a professora Shirley salienta que "[...] pensar em um currículo para surdez, primeira coisa é pensar nessa língua visual-espacial [...]", e complementa:

> Porque, primeira coisa, o surdo ele tem uma outra língua materna, não é a língua portuguesa oral, falada igual a nossa, é uma língua visual/espacial. Então assim, toda comunicação dele, tem que ser pensada a partir do que ele vai ver e não do que ele vai ouvir (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020).

Reforçando a afirmação da professora Shirley, as autoras Morgenstern e Costas (2009) nos falam a respeito desta construção e reconstrução do currículo, adjetivando-o como um processo contínuo, dinâmico e permanente que deve sempre levar em conta, no caso do AEE para surdos, o reconhecimento da diferença surda e da especificidade cultural do grupo surdo.

Nessa direção, Klein e Formozo (2008) nos trazem que a diferença surda é uma construção histórica e social, sendo a língua de sinais um dos traços identitários, pois segundo as autoras, a identidade dos sujeitos se constitui a partir da interação linguística com seus pares.

E quanto à existência desse currículo no AEE para surdos, a Professora Shirley afirma que existe um currículo em construção, pois considera que apesar de já terem documentos que orientem a organização desse atendimento, é na prática cotidiana com cada educando surdo que o professor consegue perceber as especificidades desses sujeitos e quais experiências tiveram resultado exitoso para que a aprendizagem ocorresse, construindo assim uma trajetória a partir dessas vivências. Como embasamento legal para esta construção, relata que:

> Na nossa referência bibliográfica, nós contemplamos as diretrizes da Educação Especial da Bahia mais recentes, como o currículo ele foi reformulado, foi possível contemplar; é do ano de 2017 essas diretrizes A LDB, a Lei de inclusão, a Lei da Libras, os documentos do MEC, se não me falha a memória nós contemplamos o decreto de 2008, que é o mais recente [...] (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020).

A professora destaca ainda que este currículo prescrito nos documentos orientadores, contempla parcialmente as necessidades do aluno surdo, e que “nem sempre o currículo ele é colocado em prática do jeito que a gente deseja, do jeito que deve ser [...]” (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020). E atribui esta dificuldade à falta de diálogo, que muitas vezes acontece, entre os professores de AEE e o docente da classe comum, pois segundo ela, sem essa parceria fica difícil definir os papéis que ambos exercem na educação do aluno com surdez. Acrescenta ainda que:

> [...] quando a gente fala em currículo, a gente fala muito em ensino e a gente fala pouco da aprendizagem. E o mais importante é a aprendizagem. Então assim, se a gente coloca em discussão, grupos de estudo, dentro da escola, no espaço coletivo, para a gente refletir, para a gente pensar, para a gente buscar soluções. O principal disso aí, buscar soluções, e fazer isso dar certo depende de nós. [...] (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020).

Observa-se então que o foco na aprendizagem, a importância das discussões e estudos em espaços coletivos na escola para reflexão da prática e busca de soluções, são apontados como fatores que contribuem para transpor as barreiras encontradas na efetivação de um AEE que atenda de fato a singularidade linguística do aluno com surdez. Neste sentido, Teixeira (2016) traz como proposta, a transformação dos espaços criados pelo atendimento educacional especializado em espaços de interação entre surdos e ouvintes, num constante diálogo com a sala comum, resultando assim num ambiente pedagógico e linguístico que venha favorecer a melhoria da qualidade da educação de surdos e ouvintes e potencializar a

ação do AEE na escola. O que vem comprovar mais uma vez a relevância de se utilizar a ação colaborativa entre os diferentes profissionais que atuam na educação, e nesse caso específico, na educação de surdos.

No que concerne à organização pedagógica do AEE para surdos na escola da rede estadual, o atendimento é realizado de forma individual e coletiva em alguns momentos, a depender do número de alunos e do nível de conhecimento que estes tenham no português e na Libras. Sempre que possível, o AEE é realizado com grupos de até no máximo quatro alunos surdos. Este trabalho em grupo, segundo a professora Shirley, promove uma melhor aprendizagem da língua, uma vez que permite a troca de conhecimento e saberes entre os pares. Uma outra situação apresentada é que alguns alunos não são atendidos no contraturno, porque residem em outro município[23] e não tem transporte disponível para os horários do AEE. Nesses casos, os docentes de AEE procuram manter um diálogo constante com os professores e com os intérpretes, no intuito de acompanhar o desempenho desses alunos e, à medida que surgirem demandas, realizar a intervenção necessária para garantir a melhoria da aprendizagem desses alunos surdos.

Conforme mencionamos anteriormente, a organização pedagógica e curricular do AEE consta de momentos distintos de ensino da Libras e do português como segunda língua. Na narrativa a seguir, é descrito parte destes momentos:

> O trabalho no atendimento é diferenciado, porque o aluno precisa desenvolver, para ele poder aprender melhor na sala regular. Então assim, nós trabalhamos com aprofundamento da língua portuguesa, para que ele adquira mais essa língua, aprofunde mais no conhecimento dessa língua, para ele poder aprender melhor o português na sala de aula regular. Então não dá para a gente trabalhar os mesmos conteúdos, as mesmas temáticas, às vezes a temática dá para trabalhar, mas não naquela perspectiva que o professor trabalha na sala comum, na sala regular. É um aprofundamento, é o conhecimento que ele precisa ter naquela área específica, é uma língua mais instrumental que ele vai aprender o português como segunda língua, para ele melhorar a aprendizagem dele na sala comum, na sala regular. Então assim, que que a gente vai contemplar? Leitura, escrita, organização de frases, de pensamentos, trabalhar os conectivos [...] (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020).

Este relato nos possibilita uma visão de como é desenvolvido o trabalho com o português como segunda língua no AEE, reafirmando mais uma vez a função complementar do atendimento educacional especializado, quando a professora diz que é um trabalho de

[23] Estes alunos são matriculados na escola da rede estadual em Guanambi, porque no município onde residem não oferece o serviço de tradução e interpretação nas escolas. E a escola pesquisada neste estudo, por ser a que se destaca na região na educação de surdos, os alunos com surdez dos municípios vizinhos, acabam se matriculando nela.

aprofundamento na língua, estudada como língua instrumental e que busca sempre contribuir para a melhoria da aprendizagem do aluno surdo na classe comum. Entre os conteúdos abordados nesses momentos de AEE de Língua portuguesa, ela cita: Leitura, escrita, organização de frases, de pensamentos, uso dos conectivos dentre outros. Esta organização se assemelha ao que é proposto na publicação do MEC (BRASIL, 2010), analisada no capítulo anterior, com uma diferença que neste documento não especifica como português instrumental. Tal prática corrobora ainda com o que diz o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) e as Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia (BAHIA, 2017a), que enfatizam o trabalho com o português instrumental, na modalidade escrita, como um dos momentos a serem ofertados no AEE para surdos.

Outro aspecto referenciado pela professora Shirley como sendo "necessária" e "obrigatória" na educação de surdos, por auxiliá-los na formação de conceitos trabalhados em sala de aula, é a estratégia visual. E dentre os recursos, menciona como o principal, o uso da língua de sinais, "por ser a língua de compreensão do surdo, é a língua nativa dele [...]" (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020). No entanto, fazemos aqui uma ressalva, no sentido de cuidar para que a língua de sinais não seja utilizada na escola apenas como recurso didático, ela possui um papel muito mais amplo na comunicação e desenvolvimento da pessoa com surdez e isso deve ser difundido e discutido no ambiente escolar, para que de fato este aluno se sinta incluído e fazendo parte daquele espaço.

Prosseguindo com o relato da professora sobre o uso de estratégias visuais, além da Libras, ela utiliza também de outros recursos visuais como: filmes, desenhos, ilustrações, materiais concretos e pistas visuais para aquele aluno que tem desenvolvida a habilidade de leitura do português escrito. Com relação à estratégia visual e à língua de sinais, Klein e Formoso (2008, p. 3) apresentam a seguinte reflexão:

> As políticas de inclusão que preveem que os surdos sejam inseridos em turmas de ouvintes não estabelecem a experiência visual como principal marca da cultura surda. Muito mais que discutir aspectos da inclusão escolar, consideramos importante discutir a efetiva inclusão social que depende do reconhecimento e da divulgação da língua de sinais, da formação de intérpretes e professores capacitados para atender esses alunos, potencializando a participação cidadã desses na sociedade.

A formação e a prática do docente de AEE para surdos, é outro ponto que aparece em destaque, reafirmando a importância de articulação entre docentes do ensino comum e docentes do AEE; a prática pedagógica do AEE como uma construção baseada na trajetória percorrida pelo aluno surdo e no desenvolvimento que este apresenta; e a avaliação desta

prática docente como uma necessidade para a melhoria do trabalho oferecido ao educando com surdez. Ao abordar sobre a inclusão escolar, Aspilicueta; Leite; Rosa; Cruz (2013) salientam a relevância de um momento sistemático, com a participação de toda a equipe escolar em que se discute as questões referentes ao processo de inclusão, gerando com isso, diferentes olhares que poderão contribuir significativamente para o avanço na escolarização do aluno surdo. Os autores destacam ainda que "a criação de espaços de trabalho em equipe não é uma demanda específica da inclusão de surdos. Ela é, antes, uma necessidade que se impõe em relação a todos os alunos" (ASPILICUETA; LEITE; ROSA; CRUZ., 2013, p. 407). Este pensamento encontra-se presente também na análise da professora Shirley:

> [..] o trabalho individual na sala multifuncional, eu penso que ele atende uma boa parte daquilo que o aluno precisa. Mas só a sala multifuncional não resolve as dificuldades que ele [o aluno surdo] apresenta no seu desenvolvimento. Então, a parceria e a articulação com o professor da sala regular, esse professor também entender que esse papel não é só da sala multifuncional, é importantíssimo. [...] Então assim, penso que se tivesse uma articulação mesmo de fato, entre os professores, o trabalho seria melhor para o aluno surdo, para o aluno atendido [...]
> Eu acho que é a prática docente que precisa ser questionada. Eu não estou questionando muito nem a parte legal, nem a parte do que é que está sendo imposto para nós, o que precisa rever é a prática [...] (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020).

Ainda sobre a formação docente para o AEE de surdos, a professora Shirley aponta que "o professor tinha que ter um conhecimento psicolinguístico, [...] para ele compreender a língua portuguesa e a Libras [...]". Neste enfoque de formação de professores para o atendimento educacional especializado oferecido ao surdo, o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) recomenda que como forma de garantir às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação, as instituições de ensino devem ofertar cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras, a tradução e interpretação de Libras/língua portuguesa, bem como para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para pessoas com surdez.

Nas narrativas da professora Shirley, fica evidente também a necessidade de ampliação de estudos sobre educação de surdos e a identificação de alguns desafios a superar na institucionalização do AEE para o aluno com surdez:

> Então assim, a política de educação para área de surdez, ela precisa ser bastante aprimorada, pensada, os professores precisam estudar mais, pesquisar mais, porque ainda não sabemos de fato trabalhar para o surdo. Não é que eles tenham dificuldade, a gente já falou várias vezes que a

> dificuldade é nossa de trabalhar, de ensinar, de fazer com que esse aluno aprenda o que é preciso [...] (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020).
>
> [...] quando a gente fala em currículo de AEE, a gente se depara com muitas dúvidas. Porque assim o AEE, nos documentos ele tem um atendimento previsto, tem os recursos que podem ser utilizados. Eu até já mencionei alguns aqui, mas a gente ainda tem muita dificuldade no como fazer e os cursos de formação na área são muito técnicos, como você utilizar de técnicas para poder trabalhar com aquele aluno surdo. Eu acredito que intervenção, o trabalho que a gente faz na sala multifuncional, é um trabalho pedagógico, ele não pode ter só técnica, ele precisa de muito mais do que técnicas, ele precisa de uma compreensão maior do que é o surdo, da sua identidade (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020).
>
> Então é algo assim que a gente precisa estar instigando, provocando, como você está fazendo com esse estudo, com essa pesquisa. Estudando mais esta área, para trazer mais registros, e trazer mais literatura a respeito, para a gente refletir mais e pensar mais nessa educação de surdos, inclusive ampliando para todos os alunos que estão sendo incluídos, porque a gente não pensa só em uma área, a gente pensa em todas (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020).
>
> [...] tem uma coisa que eu sempre observo, quando a gente fala de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, quando a gente fala de AEE, quando a gente fala de deficiência, de surdez, de diversidade, eu penso que a gente tem incluído pouco a gestão nesse processo. [...] A escola parece que era dividida em duas: a sala multifuncional, que eram os professores da sala multifuncional, e o ensino regular que é dos demais professores da escola. Eu acho que está tendo uma divisão, e não pode ser, não pode existir. Cada qual tem a sua função, nós temos a nossa função que é diferente do professor da sala regular, mas a gente precisa se unir mais nas falas, nas discussões, nos espaços para a gente poder agregar mais pessoas nesse trabalho. O trabalho de intervenção é nosso, o trabalho de articulação é nosso, mas como eu falei, a escola tem que estar aberta a isso; não só os professores, pais, alunos, mas os gestores também (PROFESSORA SHIRLEY, 25/11/2020).

Dentre os desafios mencionados, podemos notar uma preocupação maior da professora Shirley com a formação do docente para trabalhar com o aluno surdo, ao frisar que os professores precisam estudar mais, ressalta também a lacuna existente na formação técnica que é oferecida nos cursos de capacitação em AEE, pois não dá conta do caráter pedagógico exigido na prática docente, em especial na compreensão do que é ser surdo e de como se constrói a identidade surda.

O diálogo realizado com a professora Shirley aponta ainda para a necessidade de ampliação dos estudos e pesquisas sobre a educação de surdos e para a necessidade de se envolver a equipe gestora e toda a comunidade escolar no processo de inclusão e educação do aluno com surdez, no intuito de acabar com uma divisão observada na escola, tendo de um lado a sala multifuncional e de outro os professores do ensino comum. Na opinião da

professora entrevistada, este envolvimento da equipe gestora possibilitaria uma unidade entre todos que fazem parte da comunidade escolar.

5.3 Núcleo de significação 3: As ações colaborativas como alternativa para superar as limitações encontradas no AEE para surdos do ensino técnico

Este terceiro núcleo de significação, que tem como tema: As ações colaborativas como alternativa para superar as limitações encontradas no AEE para surdos do ensino técnico, foi formado a partir dos três indicadores: 1) O AEE para surdos do ensino técnico; 2) Entraves e limitações encontradas; e 3) Sugestões para o fortalecimento do AEE. As análises aqui apresentadas, são com base na entrevista realizada com a professora Ana Regina, que atua na rede federal de ensino, como docente de AEE da escola F.

Em 2019, a professora atendeu no contraturno duas alunas surdas matriculadas no ensino médio técnico integrado. O atendimento ocorria em dupla, uma vez por semana, no turno noturno e tinha a duração de aproximadamente duas horas. Segundo a professora Ana Regina, a rede federal de ensino oferece o AEE apenas para os alunos matriculados nesta rede, podendo haver uma parceria com as demais redes de ensino no sentido de orientação aos docentes sobre tecnologia assistiva e acessibilidade. No caso desta parceria com as redes municipal e estadual, não é permitido o atendimento direto ao aluno.

Analisar as falas agrupadas neste terceiro núcleo, oportunizou-nos conhecer um pouco da dinâmica do AEE para surdos do ensino técnico. A partir das narrativas da professora Ana Regina, foi possível entender como são organizados estes momentos, quais recursos e estratégias pedagógicas são utilizadas e como é a relação entre o docente de AEE e os demais profissionais envolvidos com a educação de surdos nesta escola da rede federal.

A professora relata que conseguiu estabelecer três momentos no AEE para surdos: a pedagogia visual com apoio do intérprete, a orientação do aluno e do professor e a tentativa do ensino de português. O termo “tentativa” utilizado pela professora, é justificado pelo fato de a docente não ter uma formação específica que a habilite para lecionar o português de forma instrumental. Destacamos a seguir algumas falas que ilustram o que acontece nestes três momentos:

> Eu volto muito para questão da pedagogia visual, é uma das estratégias que eu mais privilegio. Também atuo na orientação dos professores, nas oficinas que o Napne oferece, geralmente na jornada pedagógica. Desde quando eu entrei, a gente oportuniza o diálogo constante com os professores e a adaptação de materiais didáticos.

> [...] então a gente podia adaptar uma, alguma pesquisa que ela [a aluna surda] estivesse fazendo, uma atividade escrita. Então aquilo que a gente estava fazendo do ensino de português, eu tentava adaptar para aquilo que o professor pediu, ou escrita ou leitura. [...] A dinâmica era sempre essa, tentar pegar um texto e um vídeo da internet que abordasse aquilo. Eu também trabalhei bastante uma outra questão que eu acho que é importante, vídeos com pessoas surdas na internet, falando sobre a questão da surdez, da comunidade surda, da cultura surda, uma questão assim de empoderamento, de autonomia. É um aspecto que eu gosto muito de trabalhar com todos os alunos. Pegar vídeos de pessoas surdas, de profissionais, porque eu acho que é importante elas terem esta referência (PROFESSORA ANA REGINA, 27/11/2020).

Ao relatar como é organizada a prática pedagógica e o currículo do AEE, a docente faz uma ressalva "[...] É adaptação, é conteúdo, é vocabulário mesmo, não é reforço escolar [...]" (PROFESSORA ANA REGINA, 27/11/2020), esclarecendo qual a função que ela entende ser do atendimento educacional especializado para surdos. Nas narrativas acima, observa-se que há uma preocupação com a singularidade linguística das alunas surdas, no modo como a professora descreve a sua prática. Ao citar a pedagogia visual como uma das estratégias mais utilizadas nos momentos de AEE e em outros momentos também, ela destaca o uso de imagens como recurso didático relevante na educação de surdos. Outro aspecto marcante nas falas, é o interesse em apresentar referências de identidade e cultura surda, com a utilização de vídeos protagonizados por pessoas com surdez e que abordam temáticas relacionadas ao mundo surdo, com o objetivo de contribuir para o empoderamento e a autonomia das alunas.

O diálogo constante com os professores da classe comum é um fato significativo no relato da professora Ana Regina, pois parece ser uma prática adotada no sentido de buscar desenvolver nos momentos de AEE, um trabalho contextualizado com o que as alunas estudam na classe comum. Nestes momentos são trabalhadas atividades realizadas pelas alunas na classe comum, como suporte para o ensino do português, além da leitura e escrita a partir de textos e vídeos.

A adaptação de materiais didáticos é outra prática presente nos relatos da professora:

> E aí nós construímos alguns acordos com os professores no sentido, não só no atendimento direto com aluno no AEE, mas também naquele momento de orientação docente, como por exemplo a pesquisa ou produção de vídeos com conteúdo em Libras. Então, o ano passado, por exemplo, a gente se dedicou a isso, eu e os intérpretes. Por exemplo, na área de química o professor vai ministrar um conteúdo, além daquele horário que o intérprete está ali, na sala de aula, mais uma atividade de estudo com aluno, ter aquele conteúdo em um vídeo por exemplo, em Libras. Um vídeo que o professor assistisse na internet se encontrasse ou caso não encontrasse, o intérprete faria, gravaria o vídeo com conteúdo que o professor passasse, um texto tal. Então, a gente intermediou muita produção disso, a gente viu que no ano passado funcionou bastante (PROFESSORA ANA REGINA, 27/11/2020).

> [...] No segundo semestre a gente se reuniu por grupos, com os professores, junto com a coordenadora de ensino [nome] e ocorreu a sugestão dos professores mandarem o vídeo direto para o intérprete. Então, tanto o professor pesquisava, ou se eu encontrasse um vídeo, mas que infelizmente não tinha Libras, o aluno tinha um horário com o intérprete para o intérprete traduzir o vídeo. Ou o professor mandou um texto e aí o intérprete fez a tradução do texto do português para Libras, e a gente percebeu que isso surtiu um efeito muito grande. A gente pediu o professor para ele tentar ver assim dos conteúdos ministrados quais eram mais importantes, mais básicos, porque às vezes você tá lá na frente, mas o aluno não entendeu uma coisa preliminar, depois disso a gente viu que funcionou bastante com os alunos [...] (PROFESSORA ANA REGINA, 27/11/2020).
> [...] Teve um momento que a gente fez, bem lembrado, uma questão de química até [...] Então a gente foi pegando por exemplo, átomo, o desenho, um iconografia, quando possível uma fotografia. Por exemplo, eu me lembro de ferro, a gente colocava o sinal em Libras e o nome em português. Então a gente também construía esses recursos, vamos chamar assim, além dos vídeos. Agora a preferência quando a gente acha o vídeo é muito melhor, pela fluidez, pela dinâmica (PROFESSORA ANA REGINA, 27/11/2020).

Nas narrativas ora apresentadas, observa-se exemplos de ações colaborativas entre intérpretes, docente de AEE e docentes das classes comuns que são desenvolvidas e que, segundo a professora Ana Regina, tiveram um resultado significativo na melhoria da aprendizagem das alunas surdas. Estas ações incluem desde adaptação de material do português para a Libras, horário extra classe com o intérprete para complementar o conteúdo estudado em sala e ampliação do vocabulário com estudo de termos técnicos relacionados com as disciplinas. Outra experiência exitosa citada pela docente foi a produção de material que realizava com o aluno surdo no momento de AEE.

No entanto, a professora descreve que no percurso são encontrados alguns entraves e limitações que dificultam o trabalho do docente do atendimento educacional especializado:

> Eu acho que as estratégias, elas seguem as orientações, o problema seria dar conta de todas as disciplinas, de todos os conteúdos, além da dinâmica mesmo da pessoa com surdez, da questão do preconceito, da inclusão com os professores, das famílias. A gente sabe que há uma demanda muito grande, o relacionamento dos alunos com os colegas de quarto, por exemplo, no caso deles que moram no alojamento. Então, as necessidades são muito grandes, eu acho que o currículo, ele é muito amplo.
> [...] É uma dificuldade muito grande quando você tem aluno que tem 16, 17, 19 disciplinas por semestre, não tem tempo. É por isso que eu falei lá no começo, que eu não entendo essa estrutura. E aí não é um Campus Guanambi, é a estrutura para mim do ensino técnico. Eu particularmente, não entendo isso como inclusiva (PROFESSORA ANA REGINA, 27/11/2020).

Dentre as limitações encontradas no trabalho do AEE para surdos, a professora Ana Regina ressalta que, apesar da instituição que ela trabalha dispor de vários documentos que

regulamentam a política de inclusão, estes documentos não contemplam o atendimento, segundo ela, o AEE nem é citado neles. Na tentativa de romper com esta limitação, os docentes de AEE da rede federal se uniram na elaboração de um novo documento que regulamentasse o atendimento educacional especializado, finalizaram em 2019 e foi posto para aprovação no final do mesmo ano.

A estrutura do ensino técnico integrado e o currículo amplo para atender as especificidades dos surdos, são outros entraves evidenciados pela docente. Na sua percepção, o número elevado de disciplinas que compõem o ensino técnico, torna-se uma barreira na disponibilidade de horários livres para que o aluno possa frequentar o AEE, uma vez que ele tem aulas durante o dia todo, todos os dias da semana. Uma outra questão levantada pela docente, é que este número elevado de disciplinas também dificulta o trabalho de ampliação de vocabulário e compreensão de conceitos com o aluno surdo. Pois um único professor de AEE, para atender a todas as especificidades da educação especial da escola, não dá conta de toda essa demanda que se configura no currículo do atendimento educacional especializado do aluno surdo, e envolve ainda o trabalho de sensibilização com professores, colegas e familiares, no intuito de acabar com o preconceito que muitas vezes se apresenta em relação à pessoa com surdez.

Sugestões para o fortalecimento do AEE foram elencadas, na tentativa de romper com as limitações e entraves detectados até aqui. Dentre as quais a docente destaca: a necessidade de profissional especializado no AEE de cada área da educação especial - isso porque na rede federal, assim como na rede municipal, disponibiliza apenas um único professor para o atendimento educacional especializado de todos os alunos público alvo da educação especial; a necessidade de se investir em formação continuada para todos os profissionais envolvidos no trabalho com o educando surdo; oferta de cursos de formação para a comunidade escolar e familiares dos alunos surdos; e a realização de ações externas que fortaleçam os laços com a comunidade local.

> Na minha opinião, deveria haver um professor especializado no AEE, de cada necessidade específica. Porque é humanamente impossível uma pessoa conhecer todas as áreas e saber de todas as áreas e dar conta de todas as áreas, ainda mais com esses alunos com cursos tão diferentes e específicos. E um professor de português como segunda língua, eu acho que deveria haver, justamente pela demanda da linguagem das disciplinas estudadas. [...] Quando eu falo da docente de português, seria uma coisa específica, assim como você tem a revisora braille. Então, eu acho que deveria haver um profissional também, mas sempre um trabalho colaborativo, não que fosse a demanda só dela, mas um trabalho colaborativo entre Napne, outros

> docentes e o aluno. Acho que fortaleceria o trabalho (PROFESSORA ANA REGINA, 27/11/2020).

Ao reivindicar a presença de um professor de português como segunda língua, a professora ratifica o que foi questionado nas entrevistas anteriores com as professoras Flaviane e Shirley. Ela reafirma a necessidade deste profissional para atender à singularidade linguística do surdo, conforme é citado também no Decreto 5626/2005, Artigo 14, parágrafo 1º e inciso III, ao apontar como uma das garantias do AEE para surdos, a presença de um professor de língua portuguesa como segunda língua nas escolas (BRASIL, 2005). E por ser um documento com força de Lei, entendemos que traz a possibilidade de incluir este profissional nas escolas que possuem alunos surdos matriculados.

Quanto à formação docente, a professora Ana Regina nos fala da relevância destes momentos e da necessidade de ampliá-los para outros profissionais envolvidos no processo educacional:

> Eu acho que a questão da formação docente é muito importante, e o Instituto precisa caminhar também nesse sentido, porque acabou que com a nossa chegada - isso é uma coisa que eu sinto, pode não ser realidade - parece que a instituição aposta todas as fichas na docente de AEE. E não é assim, ninguém sabe tudo e a gente também é professor, também somos seres humanos e também precisamos aprender.[...] Eu acho que, tanto nós quanto a equipe Napne e, obviamente os outros professores, precisaríamos ter mais momentos específicos de curso e formação (PROFESSORA ANA REGINA, 27/11/2020).

O relato nos chama atenção também para a sobrecarga de responsabilidades que são designadas ao docente de AEE. Santos (2015) ressalta que esta sobrecarga atribuída ao profissional da educação especial é identificada inclusive nos textos legais que tratam da operacionalização do atendimento educacional especializado, dentre os quais é citada as Diretrizes operacionais do AEE (BRASIL, 2009). Por outro lado, a autora afirma que tais documentos demonstram haver uma exclusão do professor do ensino comum do processo de inclusão, ao não deixar claro qual o papel destes docentes neste processo. Entendemos que tais fatos acabam refletindo na postura assumida por gestores e profissionais de educação frente às exigências direcionadas ao docente de AEE, como sendo o único responsável pela aprendizagem e pelo desenvolvimento do aluno público alvo da educação especial.

> [...] eu acho que a instituição tem caminhado sim. Embora com lacunas, há formação, há cursos, não só para o professor, mas para comunidade. A gente fez, por exemplo, momentos com o DA, com o Grêmio, com os outros alunos, com os alunos, de todas as turmas, momento específico com a turma de cada aluno surdo e momentos com as colegas do alojamento, colegas de

> quarto, eu acho que isso é muito importante. Não é só conteúdo, tem a vida do aluno na sala de aula. O trabalho com as famílias também é muito importante! Eu acho que, embora se faça, seria importante a gente fortalecer esses laços com as famílias, com a comunidade dos alunos, porque eles estão na escola, eles são pessoas, estão no mundo, são sujeitos do mundo, sujeito de direito, e eles vão concluir um curso e vão para o mercado de trabalho. Enfim, é importante esse fortalecimento com a comunidade local, não só no momento do estágio, por exemplo, que eu acho que é o momento que a instituição se volta mais especificamente, para essa realidade e a gente acaba esbarrando, por exemplo, na questão da comunicação (PROFESSORA ANA REGINA, 27/11/2020).

Nos enunciados a professora afirma que a instituição tem se esforçado e tem avançado nas ações relacionadas ao processo de inclusão, em especial aqui, no que se refere ao educando surdo. Contudo, entende que apesar da existência de cursos de formação destinados à comunidade escolar e aos familiares surdos, é necessário intensificar a oferta destes cursos de formação, no sentido de se fazer cumprir o papel da escola, que na visão da docente, vai além dos conteúdos curriculares das disciplinas, envolve a melhoria da qualidade de vida destes alunos. E conclui enfatizando a importância de se fortalecer os laços com as famílias e com a comunidade local na qual estes educandos estão inseridos, com ações que extrapolem os muros da escola. Neste caso em especial, a professora chama a atenção para o fato de o AEE ser extensivo aos momentos de estágio, visto que esta é uma etapa que os alunos dos cursos técnicos devem vivenciar, e muitas vezes encontram resistência das empresas na aceitação destes educandos por conta das barreiras comunicacionais.

Diante das dificuldades identificadas na efetivação de uma organização curricular e pedagógica do AEE que atenda a especificidade do aluno surdo matriculado no ensino técnico integrado na rede federal de ensino, as ações colaborativas são apontadas como alternativa viável para superar tais limitações. Nesse núcleo foi apresentada a dinâmica do trabalho da docente de AEE, especificamente com os alunos surdos. E ao fazer um paralelo com o conteúdo apresentado nos núcleos anteriores, percebemos uma aproximação com a forma de atendimento especializado descrito pela professora da rede estadual de ensino, com algumas nuances que são peculiares da rede federal, pelo fato de disponibilizarem de uma estrutura administrativa e operacional distinta das demais redes, o que acaba favorecendo a concretização das práticas ora descritas. No entanto, assim como nas redes estadual e municipal, percebemos que o atendimento educacional especializado oferecido ao educando surdo encontra-se em processo de construção.

5.4 Núcleo de significação 04: O AEE na percepção dos alunos surdos: "E se não tivesse o AEE, como eu ia aprender?"

Este núcleo foi composto a partir das falas dos alunos surdos Nelson, Patrícia, Gládis e Karin, ambos egressos do AEE para Surdos da rede estadual de ensino e atualmente, estudantes de graduação. A questão central deste núcleo foi identificar quais as percepções desenvolvidas pelo aluno surdo a respeito do atendimento educacional especializado a partir das suas vivências como estudante que teve acesso a este atendimento na rede estadual de ensino em Guanambi.

O núcleo é formado pela aglutinação dos seguintes indicadores: 1) Contribuições do AEE para a formação bilíngue do surdo; 2) Contribuições para a melhoria do aprendizado escolar; 3) AEE com função de banca; 4) Avaliação do AEE pelos surdos; e 5) Sugestões para a melhoria do AEE. Na análise final, ao elaborarmos o título do núcleo, destacamos a fala de um dos alunos por acreditarmos ser uma questão que praticamente define a percepção destes educandos sobre o atendimento educacional especializado, concebendo-o como lugar de aprendizagem. Isso está muito presente nas narrativas que apresentaremos no decorrer desta análise.

O atendimento educacional especializado, conforme resposta dos alunos, acontecia semanalmente, numa frequência que variava entre dois a quatro dias, de acordo cada realidade[24]. Informaram ainda que os conteúdos trabalhados no AEE, envolviam desde os conteúdos das diversas disciplinas do currículo da escola comum, ao estudo de sinais de Libras, gramática da Libras, produção textual e gramática do português, o que condiz também com o que foi relatado pelas docentes da rede estadual e federal, nos núcleos anteriores.

Existem inúmeras críticas de alguns representantes da comunidade surda e de profissionais da área, relacionadas ao processo inclusivo do surdo, conforme destaca Klein e Formoso (2008). Também não acreditarmos que este seja o modelo ideal de educação que venha oferecer um ensino de qualidade a esta parcela da população. No entanto, em meio às "falas"[25] dos alunos surdos, evidenciamos que o atendimento educacional especializado trouxe contribuições significativas para a formação bilíngue destes educandos.

> [...] no AEE eu adquiri conhecimentos de Libras e Português também. Eu estudo faculdade pedagogia bilíngue, no futuro vou formar e ensinar para

[24] Apesar dos alunos surdos terem frequentado o AEE na rede estadual de ensino, na mesma escola, a variação da quantidade de dias de atendimento justifica-se por terem acontecido em tempos diferenciados.

[25] A palavra está entre aspas, por nos referirmos às falas dos surdos em língua de sinais e não na modalidade oral. Achamos por bem fazer este destaque para evitar interpretações equivocadas.

> crianças surdas. No AEE tem também a interação e o contato com outros surdos (ALUNA GLÁDIS, 18/11/2020).
>
> Através da interação com os surdos, através do uso da Libras eu ampliei meu conhecimento sobre a língua de sinais. O contato com o surdo, esta troca de experiências é muito importante. O contato do surdo com ouvinte também é importante (ALUNA KARIN, 04/11/2020).
>
> [...] se não tivesse o AEE, como eu ia aprender? Foi importante porque me ajudou a ampliar meu vocabulário em Libras, conhecer sinais novos e as modificações que ocorriam com os sinais. O trabalho era junto com outros alunos, às vezes alguns faltavam. Na escrita também, antes eu não entendia, não sabia como colocar os conectivos *de, no, o,* era confuso. Depois do AEE, de estudar e treinar muito, eu consegui aprender um pouco. Ainda tenho dificuldades na escrita, mas estou sempre aprendendo, até hoje (ALUNA PATRÍCIA, 11/11/2020).

Nos enunciados anteriores, a aquisição de conhecimentos em Libras e português, a interação e contato com outros surdos, a ampliação de vocabulário e o entendimento da escrita da língua portuguesa são algumas das contribuições que os surdos enumeraram como resultado significativo do AEE no aprendizado linguístico, oportunizando com isso a formação bilíngue da qual a pessoa com surdez necessita. No que se refere ao contato com outros surdos, Quadros (2005, p. 06) aponta que:

> O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que na língua de sinais, nas políticas, na marcação das diferenças carregam a marca cultural. Assim, o outro igual é aquele que usa a mesma língua e que consegue trilhar alguns caminhos comuns que possibilitam o entendimento sem esforços de outra ordem. O processamento mental é rápido e eficiente, além de abrir possibilidades de troca efetiva e o compartilhar, o significar, o fazer sentido.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Klein e Formoso (2008) complementam que as várias identidades do sujeito são construídas a partir do contato com seus pares e com sua cultura. Analisando as falas das autoras, consideramos que são nesses momentos de encontro com seus pares que acontece a troca de conhecimentos, a interação, enfim, a verdadeira comunicação. E desenvolve assim a fluência na língua de sinais, permitindo que o surdo se expresse e possa desenvolver uma visão mais ampla do mundo à sua volta.

Uma outra contribuição do AEE, destacada pelos alunos, foi no que diz respeito à melhoria do aprendizado escolar. Em algumas narrativas, percebemos uma aproximação do entendimento dos alunos sobre o AEE como banca ou reforço escolar ao abordarem situações como a ajuda do professor de AEE com as tarefas das diferentes disciplinas e o aprofundamento dos conteúdos destas disciplinas.

> Sim, o surdo precisa aprofundar mais os conteúdos das diferentes disciplinas. Às vezes as pessoas pensam que o surdo é bobo, não aprende. No AEE ele pergunta suas dúvidas, utilizando a Libras e isso ajuda a ampliar seus conhecimentos a entender melhor os conteúdos (ALUNA GLÁDIS, 18/11/2020).

> Eu não sabia responder as atividades, por isso ia para o apoio pedagógico. Lá eu respondia atividades das diferentes disciplinas: matemática, português, geografia, tudo. Então no apoio eu só respondia as atividades, apenas (ALUNA KARIN, 04/11/2020).

> A professora me ajudava. Porque matemática era difícil, eu não conhecia. Ela me ajudava com as tarefas, porque em casa sozinho não sabia ler. Então na escola, no AEE a professora me ajudava. Na minha opinião, eu penso em continuar no AEE sempre, não parar, porque quero continuar estudando, aprofundando os conhecimentos nas diferentes disciplinas e no bilinguismo. O AEE é muito bom, porque eu gosto de estudar e aprender muito, ampliar meus conhecimentos. Eu quero me formar no futuro para ser professor e ensinar crianças surdas e com isso crescer mais (ALUNO NELSON, 13/11/2020).

Nesta última fala do aluno Nelson, evidenciamos uma percepção de AEE não como um serviço complementar ao currículo, mas ele se refere ao atendimento educacional especializado como o momento responsável pelo seu aprendizado, inclusive como inspiração para que no futuro exerça a carreira de docente. Em outros momentos da entrevista, este aluno relata a dificuldade de comunicação na sala de aula comum com professores e colegas. Acreditamos que esse seja o motivo pelo qual ele se identifique tanto com o momento de AEE, pois conforme nos informou, o uso da Libras só ocorria na escola no contato com o intérprete na classe comum e no horário do atendimento educacional especializado.

A importância do uso da Libras no AEE, também é evidenciada pela aluna Gládis, no depoimento acima, quando diz que tal prática permite a ampliação dos conhecimentos. Nesse sentido, Quadros (2005, p. 09) reforça que “A língua de sinais para os surdos é a possibilidade de adentrar e significar o mundo.” Esta afirmação é ratificada a todo momento, nos relatos dos educandos surdos durante as entrevistas, pelo fato de sempre citarem o uso da Libras pelo professor de AEE nas explicações de atividades complexas como aspecto facilitador para a compreensão dos conteúdos abordados, como neste caso: “[...] às vezes tinham atividades das disciplinas que eu não entendia, então a professora interpretava em Libras e me explicava a atividade” (ALUNA PATRÍCIA, 11/11/2020).

Nos trechos a seguir, as dificuldades citadas por conta da pandemia e a participação do intérprete como que substituindo o papel do professor de AEE, no nosso entendimento, ratifica a visão que os alunos surdos têm construído sobre a função do atendimento educacional especializado, configurando-se novamente como reforço na resolução das

atividades. Percebemos que há nessas falas, uma denúncia no sentido de que esses alunos se sentem contemplados no AEE pelo uso da língua de sinais e pelo aprendizado possibilitado nesses momentos; o que possivelmente, não acontece na classe comum.

> Sim, eu sempre frequentava o AEE, mas por conta da pandemia a escola parou. É difícil. Sim, em 2019 eu sempre ia, mas agora eu aprendo pouco porque a internet é ruim, melhor estudar presencial. Agora as tarefas são difíceis e tem pouco aprendizado (ALUNO NELSON, 13/11/2020).

> Não, por causa da pandemia a escola fechou, então não tenho. Assim, às vezes, se a atividades estiver difícil, eu não conseguir entender, peço ajuda para uma intérprete, ela me explica e pronto, só (ALUNA PATRÍCIA, 11/11/2020).

> Agora tenho a ajuda de uma intérprete de Libras que me ajuda a responder e entender as atividades. Ela vem em minha casa, é um atendimento particular (ALUNA GLADIS, 18/11/2020).

Estas narrativas nos remetem ao pressuposto de que o AEE vem desempenhando a função que deveria ser também da classe comum no processo inclusivo, ou seja, o local que proporciona meios para que o aluno construa seus conhecimentos e a aprendizagem aconteça. Evidencia-se que lhes falta informação sobre o que constitui de fato este serviço. Assim, inferimos que tal interpretação possa ter sido construída pela forma como a prática pedagógica e o currículo do AEE tenha sido direcionado. Segundo Barreto (2010), os profissionais de educação especial ainda se encontram em um período de transição entre a integração e o atendimento educacional especializado na educação inclusiva, e este processo tem gerado dúvidas e incertezas na efetivação deste serviço, o que pode ter contribuído para a visão que os alunos apresentam do AEE enquanto banca ou reforço. São apenas inferências que apresentamos na tentativa de compreender o que gerou tal interpretação nos discentes, porém faz-se necessário uma pesquisa mais aprofundada de observação da prática pedagógica desenvolvida no AEE, o que não foi possível neste estudo por conta do tempo disponível e da situação de pandemia na qual ele foi desenvolvido.

Contudo, ao fazerem uma avaliação do AEE para surdos, tendo por base a experiência que vivenciaram na rede estadual de ensino da cidade de Guanambi, os alunos destacam nos enunciados abaixo, também o verdadeiro sentido complementar do atendimento, que se constitui em auxiliar na melhoria da comunicação e na formação bilíngue destes educandos.

> [...] Às vezes o surdo encontra barreiras na família, barreiras com a comunicação, mas no AEE ele amplia o vocabulário e aprende coisas novas. Exemplo: se não conhece as palavras, o professor explica o significado em Libras, ou se não entender pode usar fotos ou imagens para que ele entenda

> melhor. Usa o sinal, a figura e o nome, facilita o aprendizado, por isso o AEE é importante. Porque a maioria dos surdos conhece a Libras, mas sabe muito pouco do português. E é importante que ele aprenda a escrita do português para comunicar melhor com o ouvinte, não pode desistir não. O surdo é inteligente, e se ele tenta escrever e não consegue, ele precisa aprofundar os conhecimentos na escrita do português e isso ele terá no AEE. Por isso o AEE é bom, é muito importante e o surdo precisa deste serviço.
> Antes eu pensava para que o AEE? Não entendia por quê precisava ir. Mas depois fui percebendo a importância deste serviço para o surdo. Se eu estudasse só com os ouvintes não conseguiria entender, no AEE o surdo consegue aprender com o apoio do professor que vai corrigindo, explicando e a gente aprende. Acho ótimo, perfeito. (ALUNA PATRÍCIA, 11/11/2020)
> Muito bom! Eu gosto. Sinais que eu não conhecia, eu aprendi no AEE, fui desenvolvendo em Libras, o AEE me ajudou (ALUNA GLÁDIS, 18/11/2020).

A ampliação do vocabulário, a melhoria da comunicação através do aprendizado do português escrito e da Língua de sinais, são pontos que caracterizam este serviço como importante e necessário na visão dos alunos surdos. No entanto, não identificamos em nenhum momento, narrativas com foco nas discussões sobre cultura e identidade surda, o que nos demonstra não ser um conteúdo trabalhado no AEE para surdo, apesar de pesquisas apontarem como sendo temas relevantes em uma proposta educacional que visa a formação de um sujeito como um todo e não apenas focado na questão linguística.

Um ponto de destaque na fala da aluna Patrícia, é a afirmação de que “Se eu estudasse só com os ouvintes não conseguiria entender, no AEE o surdo consegue aprender com o apoio do professor que vai corrigindo, explicando e a gente aprende.” A discente demonstra mais uma vez que o ensino oferecido na classe comum não atende às necessidades do aluno surdo, reafirmando o que já foi dito por outros alunos em narrativas anteriores. Nesse sentido, chamamos atenção para que é preciso repensar a organização do modelo educacional vigente, destinado ao educando surdo, e buscar meios de implementar o que está explícito nos documentos legais analisados em capítulos anteriores deste estudo. O uso da língua de sinais no AEE, por exemplo, conforme os depoimentos dos discentes surdos, é o grande facilitador da aprendizagem e está fundamentado pela legislação educacional brasileira.

Os alunos apresentaram ainda, sugestões de ações que possam contribuir para a melhoria da qualidade do AEE oferecido em Guanambi, dentre as quais: reorganização dos horários e do currículo do AEE, incluir o profissional surdo no atendimento educacional especializado para o ensino de Libras e sistematizar melhor o planejamento das aulas de Libras.

> Bom, na minha opinião, poderia ter mais horários com diferentes disciplinas, exemplo: duas horas da tarde aula de português, até às 3 horas. Até às 4

> horas estudava Libras. Depois, até às 5 horas, as diferentes disciplinas. Ter só aula de Libras e ir embora é ruim. Precisava ter outras disciplinas para treinar e aprender mais. Isso, a organização do planejamento (ALUNO NELSON, 13/11/2020).
>
> É importante ter a presença de um professor surdo, porque crianças de 5 anos por exemplo, não sabe Libras, então o professor surdo ensina e a interação é melhor. Talvez também ter sala de ouvinte com professor ouvinte e sala de surdos com o professor surdo. A comunicação é melhor (ALUNA GLÁDIS, 18/11/2020).
>
> Sim, incluir o profissional surdo é importante, precisa. O contato com o profissional surdo ajuda o professor ouvinte na melhor aquisição da Libras, a entender melhor. Na minha opinião é preciso planejar os conteúdos em Libras, os sinais que vai ensinar aos grupos de surdos. O planejamento destes conteúdos é muito importante, não pode ser improvisado porque fica confuso. Então é preciso planejar sim.
> Bom, porque na sala de apoio, à tarde, há uma interação entre os surdos. Mas, com o profissional surdo esta interação e a troca de experiências são melhores. O AEE não é ruim não, mas o professor ouvinte ensina o português junto com a Libras para o surdo diferente; e a Libras, com o profissional surdo é mais natural, o contato e a interação é melhor, flui melhor e o AEE precisa (ALUNA KARIN, 04/11/2020).

No enunciado da aluna Gládis, quando ela cita a possibilidade de ter “salas de ouvintes com professores ouvintes e salas de surdos com professores surdos”, e justifica a proposta com base na melhoria da comunicação, no nosso entendimento é uma reivindicação por espaços de circulação e uso da língua de sinais no ambiente escolar. A aluna Karin, reafirma esse aspecto, ao trazer a fluência na Libras como fator importante para justificar a presença do professor surdo no AEE, pois segundo ela, o profissional surdo vai auxiliar o professor ouvinte na aquisição da língua de sinais. A respeito da presença do profissional surdo, Aspilicueta; Leite; Rosa; Cruz (2013, p. 407) enfatizam que “É necessário pontuar a importância da participação do educador surdo na escola, seja no sentido de levantar pontos que merecem atenção da equipe pedagógica, seja em relação às implicações de sua presença na constituição da identidade dos alunos surdos.”

Num apanhado geral do que foi discutido neste núcleo de significação, observamos que os alunos surdos aprovam o atendimento educacional especializado oferecido aos surdos em Guanambi e consideram-no um serviço importante. Porém, indicam para a necessidade de rever alguns pontos no sentido de melhorar o aprendizado dos alunos com surdez que tem acesso ao AEE, destacando como principal percepção que eles trazem deste atendimento, um momento em que acontece de fato a aprendizagem.

5.5 Aproximações e distanciamentos entre as percepções apresentadas: uma análise internúcleos

A análise internúcleos, segundo Aguiar e Ozella (2006), se configura na última etapa de exploração dos núcleos de significação. Nesta etapa, buscamos relacionar os quatro núcleos constituídos por meio dos resultados das entrevistas realizadas neste estudo e discutidos nos itens anteriores deste capítulo, identificando as aproximações e distanciamentos apresentados entre eles.

Um primeiro aspecto a ser observado, diz respeito à organização curricular e pedagógica do AEE para surdos, que é o foco da nossa pesquisa. Tanto nas falas dos alunos, no núcleo quatro, quanto nos relatos dos professores nos demais núcleos, percebemos que cada rede vem procedendo esta organização de acordo com a sua realidade e todas apresentam uma maneira diferenciada de atendimento. No entanto, observamos uma aproximação maior das redes estadual e federal, ao determinar horários específicos para a estruturação desse atendimento, em momentos distintos. O ensino da Libras e do português como segunda língua encontram-se presentes nessas redes, conforme relatos das professoras Ana Regina e Shirley; e os alunos surdos reafirmam isso no núcleo quatro, ao descreverem o que estudavam no AEE.

Outros elementos destacados em todos os núcleos e que se referem também à organização pedagógica, é a relevância do atendimento em grupo, por possibilitar a interação e a troca de conhecimentos; e o uso de recursos visuais como estratégia de ensino, por contribuir para que o aluno com surdez compreenda melhor os conteúdos trabalhados, uma vez que ele tem uma percepção visual mais aguçada e a sua língua natural também é visual. Entretanto, a estratégia visual não foi abordada pela professora Flaviane, no núcleo um.

A ação colaborativa entre docentes de AEE e demais profissionais da educação, é outro aspecto abordado nos três primeiros núcleos pelas professoras Ana Regina, Flaviane e Shirley. Todas são unânimes em concordarem que essa postura dos profissionais é fundamental para o êxito no processo de inclusão do aluno surdo, e colabora de forma significativa para a aprendizagem deste.

Os professores parecem concordar também com a necessidade de formação continuada para os profissionais que atuam no AEE para surdos, bem como com a inclusão de outros profissionais com formação específica na área, como é o caso de professores de Libras e de português como segunda língua, destacados nos núcleos um e três como uma medida necessária para o fortalecimento do atendimento educacional especializado. Ambos alegam

que da forma como está sendo oferecido, apenas com um docente de AEE, este profissional não dá conta de atender a demanda do aluno com surdez, apontando a escassez de tempo e as limitações causadas pela formação insuficiente deste docente, como fatores negativos e que justificam a necessidade de incluir outros profissionais neste serviço.

No entanto, apesar de os docentes entrevistados admitirem a necessidade de um professor de Libras no AEE para surdos, apenas no núcleo quatro, que representa as falas dos alunos surdos, fez referência à participação do profissional surdo para exercer esta função. No núcleo três, a professora Ana Regina fala a respeito da figura do surdo enquanto referência de identidade e cultura, porém não faz alusão à presença do profissional surdo na escola.

Nos núcleos um, dois e quatro são apontadas como contribuições do atendimento educacional especializado para a vida do educando com surdez: a aceitação da família, explicação contextualizada, aprofundamento dos conteúdos e o desenvolvimento dos alunos surdos nas diversas áreas da sociedade.

Observando a totalidade dos sujeitos nos quatro núcleos, notamos que as narrativas de alunos e professores revelam que o AEE é um serviço necessário para a realidade educacional do surdo no município de Guanambi. No entanto, ainda não possui uma organização curricular e pedagógica definida, e por conta disso, em alguns momentos gera percepções contraditórias sobre a real função deste serviço, como já abordamos anteriormente, no caso de ser confundido como banca ou reforço escolar. Este entendimento se mostrou muito presente no relato da professora Flaviane no núcleo um e nas falas dos alunos no núcleo quatro.

Assim, cabe-nos destacar que, apesar das contribuições apontadas pelos entrevistados, o AEE para surdos apresenta também algumas limitações e entraves que perpassam pelas narrativas analisadas nos quatro núcleos, dentre as quais: falta de documento institucional específico do AEE para surdos; número reduzido de estudos sobre educação de surdos; falta de preparo docente para trabalhar com esses alunos; e formação técnica insuficiente para a atuação pedagógica que o atendimento educacional especializado necessita.

6 (IN) CONCLUSÕES

Este estudo foi pensado e desenvolvido a partir da constatação da necessidade de ampliar o debate sobre educação bilíngue e inclusão da pessoa com surdez, devido ao número restrito de outros trabalhos que discutem o atendimento educacional especializado direcionado ao educando surdo. Acreditamos que, por meio dos resultados aqui expostos, possamos contribuir na formação de docentes, instigando uma reflexão sobre possíveis alterações na prática pedagógica e no currículo do AEE para surdos, com vistas a atender as peculiaridades linguísticas e culturais destes alunos.

Nessa perspectiva, buscamos responder a alguns questionamentos envolvendo as propostas curriculares que regulamentam o AEE para surdos na rede pública de Guanambi-Bahia, observando também se estas propostas contemplam a educação bilíngue, que é garantida por lei à comunidade surda brasileira. Detectamos ao final desta pesquisa que a organização curricular e pedagógica do atendimento educacional especializado ao educando surdo, na rede pública do município de Guanambi-Bahia encontra-se em processo de construção.

Ressaltamos, que a partir da realização das entrevistas e da análise dos documentos identificamos que a rede municipal ainda não possui uma sistematização deste serviço destinado ao aluno com surdez. Em contrapartida, percebemos um pequeno avanço desta sistematização nas redes federal e estadual de ensino, na tentativa de oportunizar o acesso às duas línguas (português e Libras), nos momentos de AEE aos referidos alunos. No entanto, os resultados demonstram a necessidade de um maior investimento em formação continuada e ampliação do quadro de docentes para atuarem neste atendimento aos educandos surdos, em especial a inserção de profissionais com formação específica em Libras e em português, incluindo quando possível o profissional surdo, conforme preconiza o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005).

Com relação à necessidade de formação continuada, foi uma afirmação das docentes entrevistadas e concordamos com elas neste sentido, pois conforme relataram, apenas uma das três professoras de AEE participantes desta pesquisa possui uma formação específica na área de surdez. Consideramos este, um fator preocupante, uma vez que sem a formação específica na área, o trabalho pedagógico com o aluno surdo acaba sendo comprometido, bem como a busca pela elaboração de propostas curriculares que dão suporte ao trabalho no AEE. E isto foi comprovado por meio da investigação realizada na rede municipal, ao efetuarmos a leitura do PPP e durante a entrevista com a docente.

A presença do profissional surdo no atendimento educacional especializado foi uma questão levantada pelos alunos surdos entrevistados, justificando como aspecto relevante na fluência da comunicação em Libras. Entretanto, conforme detectamos pelas entrevistas, a rede pública de Guanambi não conta com a presença deste profissional, e um fato ainda mais preocupante, é que a rede municipal não possui ao menos, profissional com formação em Libras para atuar como docente de AEE com os educandos surdos.

Os relatos evidenciaram ainda que os professores que atuam no AEE para surdos demonstraram não ter segurança sobre a organização curricular e pedagógica deste serviço, aspecto identificado também na pesquisa de Barreto (2010), na qual afirma que os docentes de AEE encontram-se numa fase de transição entre o papel substitutivo e o complementar da educação especial. Observamos que o AEE para surdos aparece como parte integrante do currículo inclusivo e ainda não possui um currículo próprio. Em diferentes momentos, constatamos que na realidade investigada não é possível separar o currículo do AEE do currículo comum, ambos se entrelaçam e isto foi percebido e confirmado nas falas das professoras e dos alunos surdos.

O objetivo desta pesquisa consistiu em "analisar como está sendo construída a organização curricular e pedagógica do atendimento educacional especializado para surdos em instituições públicas do município de Guanambi-BA. Para chegarmos à resposta almejada, trilhamos diferentes caminhos, guiados por objetivos específicos que nos possibilitou uma visão holística do nosso objeto de estudo. Assim, a análise da construção do AEE para surdos, no modo como realizamos, envolveu o conhecimento de aspectos históricos, institucionais e pedagógicos relacionados a este serviço.

Quanto aos aspectos históricos, construímos uma narrativa cronológica, relacionando as principais Leis, documentos e acontecimentos que fazem referência ao AEE, mais especificamente direcionando para a área da surdez. Neste percurso, reconhecemos que houve um avanço no número de publicações referentes ao atendimento educacional especializado e detectamos três documentos apenas que abordavam o AEE para surdos, sendo um no âmbito nacional e dois do estado da Bahia. Dois deles foram analisados no capítulo quatro deste texto.

Procedemos a discussão de aspectos institucionais presentes nos principais documentos que servem de base legal e como orientadores para a organização deste atendimento educacional especializado e a educação de surdos: "Abordagem bilíngue na escolarização da pessoa com surdez" (BRASIL, 2010), as Diretrizes para a educação inclusiva do Estado da Bahia (BAHIA, 2017a) e o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005). Com isso,

inferimos que existe um pressuposto de que a organização curricular do AEE para surdos deve prever momentos distintos para o ensino da língua portuguesa e da Libras, bem como, privilegiar o acesso à comunicação e à informação dos educandos surdos, por meio do trabalho com conceitos técnicos relacionados ao conteúdo estudado no ensino comum. No entanto, ao concluirmos a leitura dos projetos políticos pedagógicos das escolas participantes deste estudo, a organização prevista acima só foi identificada parcialmente, no PPP da escola da rede estadual de ensino de Guanambi. As demais escolas, tanto da rede municipal, quanto da rede federal, segundo o texto dos seus projetos políticos pedagógicos, abordam o AEE de uma forma mais generalizada, sem enfatizar o atendimento ao educando surdo.

As falas das professoras de AEE e dos alunos surdos, analisadas a partir da constituição de quatro núcleos de significação, nos possibilitou aprofundar o conhecimento da organização curricular e pedagógica do AEE para surdos na rede pública do município de Guanambi-Bahia. De modo geral, consideramos que, segundo análise do que foi exposto nestes núcleos e fazendo um paralelo com o conteúdo encontrado nos projetos políticos pedagógicos das três escolas, é possível afirmar que a rede municipal de ensino, não possui uma organização pedagógica direcionada ao AEE para o aluno com surdez. A rede estadual de ensino, apesar de apresentar um avanço das demais redes, conforme destacamos na análise do PPP, as falas da professora Shirley, discutidas no núcleo dois, apontam que ainda existem caminhos a serem trilhados. Enquanto, na rede federal de ensino, concluímos por meio da entrevista com a professora Ana Regina, que mesmo não constando no PPP sobre o AEE para surdos, possui uma prática pedagógica em processo de estruturação, buscando seguir as orientações da publicação do MEC (BRASIL, 2010) e de outros documentos relacionados ao AEE destinado aos referidos alunos.

Considerando as narrativas apresentadas pelas docentes de AEE, em relação à dinâmica de trabalho e organização do atendimento educacional especializado ao surdo, percebemos uma aproximação maior entre o que acontece nas redes estadual e federal de ensino. Ambas relataram ter momentos diferenciados de ensino da Libras e ensino da língua portuguesa como segunda língua, e abordaram, mesmo de forma sútil, a necessidade de se trabalhar cultura e identidade surda, fatos que não foram observados nos relatos da docente da rede municipal de ensino e tampouco no PPP da escola desta rede. Isso nos leva a afirmar que na rede municipal de Guanambi, esse atendimento necessita ser implantado, pensando especificamente nas peculiaridades do aluno com surdez, pois, pelo que nos foi apresentado, tanto por meio dos relatos da professora, quanto pelo texto do PPP, ainda não há registros e ações direcionadas a este público.

No que diz respeito à percepção que os alunos surdos têm do atendimento educacional especializado, considerando o que foi apresentado e discutido no núcleo de significação quatro, percebemos que há uma aprovação deste serviço por parte dos educandos com surdez e eles consideram-no um serviço importante que lhes proporciona um momento de efetiva aprendizagem. É evidente a identificação dos alunos surdos com os momentos de AEE, por conta da possibilidade de uso da língua de sinais. No entanto, as falas dos discentes só nos permitiram conhecer sobre a percepção do AEE que acontece na rede estadual de ensino, as demais redes não foram contempladas pela apreciação destes.

A natureza qualitativa com abordagem etnometodológica adotada neste estudo, nos possibilitou conceber uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto em questão, e nos permitiu a utilização de diferentes técnicas para coleta de dados, o que contribuiu para chegarmos ao final deste trabalho com êxito e com uma visão ampla de como acontece o atendimento educacional especializado para surdo, desde a sua concepção em âmbito nacional à institucionalização deste serviço no município de Guanambi-Bahia.

Contudo, consideramos importante ressaltar que o contexto da pandemia dificultou o acesso a alguns dados que julgamos relevantes para que esse estudo fosse mais completo, dentre estes destacamos a impossibilidade de observação da prática docente e de acesso ao plano das professoras de AEE. Fato que restringiu a análise, a qual nos propomos, apenas ao conteúdo expresso nos projetos políticos pedagógicos das escolas e às narrativas das docentes e dos alunos, nos apresentando um cenário limitado da realidade pesquisada.

Outra dificuldade encontrada no desenrolar desta pesquisa foi a ausência de dados quantitativos sobre o número de alunos surdos que estão matriculados na escola comum e quantos destes alunos frequentam o AEE, apesar de inúmeras tentativas junto aos órgãos competentes e através de buscas na internet, não encontramos estes dados completos.

Salientamos ainda que, os aspectos discutidos nesta pesquisa, sobre a organização curricular e pedagógica do AEE para surdos no município de Guanambi, envolveram apenas a rede pública. Acreditamos que se incluíssemos informações da rede privada, englobando a realidade educacional do município como um todo, chegaríamos a um cenário diferenciado.

Em suma, observamos que há um distanciamento entre as propostas de organização de AEE para surdos investigadas neste estudo, nas diferentes esferas da rede pública de Guanambi-BA. E que o atendimento educacional especializado não dá conta de suprir as necessidades educacionais do aluno com surdez. No entanto, constatamos que algumas práticas utilizadas no AEE para surdos, como: o ensino da Libras como língua natural e do português como segunda língua, a relevância do atendimento em grupo, o uso de recursos

visuais como estratégia de ensino e ação colaborativa entre docentes de AEE e demais profissionais da educação se mostraram significativas na promoção de um ensino de qualidade a estes educandos. Sendo assim, sugerimos a implantação de um trabalho articulado, envolvendo todos os docentes de AEE para surdos que compõem a rede pública de Guanambi, no sentido de buscar soluções coletivamente, que visem a troca de experiências exitosas e consequentemente a elaboração de novas ações para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos educandos surdos desta cidade.

A rede municipal, por meio do relato da professora Flaviane, nos apresenta um cenário diferenciado do AEE para surdos, ao tratar do atendimento educacional especializado para um educando que faz uso de aparelho de amplificação sonora e não utiliza a língua de sinais. Esta realidade praticamente não é debatida na literatura e é pouco abordada nos documentos orientadores. Fato que nos chama para a seguinte reflexão: É urgente pensarmos na heterogeneidade linguística e cultural apresentada pelos educandos surdos, bem como, pensarmos alternativas viáveis de atender a esta heterogeneidade, incluindo nas propostas curriculares e pedagógicas estratégias pensadas para os alunos surdos protetizados[26].

Por fim, diante da realidade observada e descrita nesta pesquisa, trazemos como proposta para a melhoria do atendimento educacional especializado na rede pública de Guanambi, a busca de parcerias do poder público com universidades públicas locais, no sentido de elaborar e aplicar um projeto piloto com o intuito de atender às singularidades da pessoa com surdez, previstas no Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005). A ação deve priorizar inclusive o atendimento a crianças surdas matriculadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que não foram identificadas neste estudo, deixando assim um questionamento que poderá servir de tema para novas pesquisas: Onde estão sendo atendidas as crianças surdas em idade escolar da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que deveriam estar sob a responsabilidade da rede municipal de ensino, no quando, esta se mostrou despreparada para oferecer o atendimento educacional especializado a esses alunos?

Esta e outras questões que foram surgindo no desenrolar deste estudo, justificam intitularmos este capítulo de (IN)conclusões, visto que conseguimos responder à problemática inicial desta pesquisa. A partir destas respostas, surgem novos questionamentos e nos confirmam o sentimento de incompletude vivenciado pela pesquisadora, que em diferentes

[26] O termo protetizados faz referência às pessoas que fazem uso de aparelhos auditivos ou aparelhos de amplificação sonora.

momentos assume também o papel de professora, militante e que se vê implicada em todo esse processo discutido até aqui.

Por esta ótica, podemos afirmar que o estudo aqui apresentado tem uma relevância pessoal e profissional, na medida em que instiga reflexões pertinentes sobre a prática docente e a minha formação profissional. Destacamos também a sua relevância acadêmica, por tratar de um tema que, com base na busca realizada em diferentes repositórios de trabalhos acadêmicos, ainda é pouco discutido e necessita ser ampliado, conforme ratificam as docentes entrevistadas. A pesquisa apresenta ainda uma relevância institucional, por ser o primeiro trabalho acadêmico que aborda a organização curricular e pedagógica do atendimento educacional especializado para surdos, a compor o banco de dissertações do PPGED.

Assim, esperamos que este estudo possa contribuir com outros trabalhos futuros, bem como, servir de referência para estudos acadêmicos que visem abordar a educação de surdos e para cursos de formação continuada de profissionais da área de surdez.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. [online]. 2013, vol.94, n.236, p.299-322. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf. Acesso em: 30 de nov. 2020.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2015, vol.45, n.155, p.56-75. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf. Acesso em: 30 de nov.2020.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia:** Ciência e profissão [online]. 2006, vol.26, n.2, p.222-245. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf. Acesso em: 30 de nov. 2020.

ALMEIDA, Simone D`Avila. **Atendimento educacional especializado**: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3.ed. Coimbra Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

ASPILICUETA, Patrícia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300007. Acesso em: 22 ago. 2020.

BAHIA, Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 79, de 15 de setembro de 2009. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Salvador: 26 e 27 de set. 2009.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia** (Pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação). Salvador, 2017a.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. **Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016.** Plano Estadual de Educação 2016 – 2026, Salvador, 2016.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. **Sala de recursos Multifuncionais**: o AEE em ação. Salvador, 2017b.

BARBOSA, Regiane da Silva. **Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

BARRETO, Lília Maria Souza. **Diálogos do cotidiano:** a construção colaborativa do conceito de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez na escola comum. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010. v. 4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: DF, MEC, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948. Acesso em: 20 de nov. 2020.

BRASIL**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/400206/publicacao/15674115. Acesso em: 20 jun.2019.

BRASIL**. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf. Acesso em: 24.03.2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: 26 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.845, de 5 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm >. Acesso em: 24.03.2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 26 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016**, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 12 jul. 2019.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de Surdos**. Tese de Doutorado (Educação). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182. Acesso em: 08 dez. 2020.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos. **Discursos sobre a inclusão escolar:** governamento docente e normalização dos sujeitos surdos pelo atendimento educacional especializado. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, 2013.

CARVALHO, Ana Maria de Sousa. PEREIRA, Joilce Karine Fernandes Silva. DANTAS, Márcia Olinda. SEIXAS, Maria Amélia Fagundes. **Inclusão:** uma nova perspectiva na escolarização do surdo. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia), Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia-UNEB Campus XII, Guanambi-BA, 2002.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. (Trad. Lúcia Simonini). 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil:** possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução: Ana Teixeira. Cortez: São Paulo, 2017.

COULON, Alain. Etnometodologia e pesquisa qualitativa em saúde: observar, ouvir, descrever. Conferência realizada no dia 16 de setembro de 2016, na Faculdade de Medicina da UFBA, a convite do Programa de Pós-Graduação de Saúde, Meio Ambiente e Trabalho (PPGSAT). Artigo traduzido pela Profa. Dra. Ana Teixeira (UFRB/ CECULT). **Revista Faeeba** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 28, n. 56, p. 33-43, set./dez. 2019.

COULON, Alain. **La etnomedotología**. 3 ed. Madrid: Cátedra, 2005.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. Brasília: SEESP/MEC, 2007. (Coleção Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 30.07. 2019.

DORZIAT, Ana. **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja Maria Ferreira; ARAÚJO, Joelma Remígio de. A Inclusão de Surdos na Perspectiva dos Estudos Culturais. *In*: Reunião Nacional da Anped, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: < http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/gt15-1817--int.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n.116, pp.21-39. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 nov.2020.

GOTTI, Alessandra; RIZZO, Pedro Henrique Silva. Os avanços na inclusão e os riscos da nova Política Nacional de Educação Especial. **Nova Escola**, 06 de novembro de 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19896/o-retrocesso-da-nova-politica-nacional-de-educacao-especial. Acesso em: 10 nov. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **educacao.ba.gov.br:** Secretaria de Educação do Estado da Bahia, s/d. Página inicial. Disponível em: http://www.educacao.ba.gov.br/. Acesso em: 30 dez. 2020.

IBGE. **Censo Demográfico 2018**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=guanambi+censo+2018. Acesso em: 20 out. 2019.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniele de Paula. Intersecções de tempos e espaços na educação de surdos**:** textos e depoimentos. *In*: Reunião Nacional da Anped, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: < http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4836--Int.pdf. Acesso em: 28. Ago. 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**-Unicamp, Campinas: SP, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril de 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes** – Unicamp, Campinas, SP, n. 23, 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Revista Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In:* LODI, Ana Cláudia Balieiro. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MENDES, Enicéia; ROCHA, Luiz. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. *In:* **Revista Práxis Educativa.** Ponta Grossa: PR, v.16. e.2117585, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350664998_Politicas_de_Educacao_Especial_em_disputa_uma_analise_do_Decreto_N_105022020. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos; ROCHA, Luiz Renato Martins da. **Educação de Surdos**: perspectivas atuais. Facebook UNEAC, 2020. Disponível em: https://www.facebook.com/profile.php?id=100010018270757. Acesso em: 18 de jun. de 2020.

LOBATO, Huber Kline Guedes. **Representações sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, 2015.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação Pesquisa**, São Paulo: SP, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar, 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LUFT, Lya. **Perdas e ganhos**. 26 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MALLMANN, Fagner Michel; DE CONTO, Juliana; BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, jan./mar. 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 ago. 2019.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. **Surdez, linguagem e educação inclusiva**. *In:* Módulo 12: deficiência auditiva em educação especial. São Paulo: Fundação Padre Anchieta: Centro Paulista de Rádio e TVs Educativas, 2010, p. 1-36.

MAYNARD, D. W.; CLAYMAN, S. E. The diversity of ethnomethodology. **Annual Review of Sociology**, v. 17, p. 385-418, 1991. Disponível em: https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.so.17.080191.002125. Acesso em: 30 dez. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero**: Começando pelas Creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. 303 p.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resposta nacional e internacional de enfrentamento ao novo coronavírus**. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/index.php/linha-do-tempo. Acesso em: 30 dez. 2020.

MORGENSTERN, Juliane Marschall; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A centralidade do currículo na construção das identidades surdas. **Revista "Educação Especial**" v. 22, n. 33, p. 85-96, jan./abr., Santa Maria, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/171. Acesso em: 30 ago. 2019.

MOURA, Guadalupe Marcondes de. **Atendimento educacional especializado para alunos surdos**: concepções e práticas docentes no município de São Paulo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

OPNE. **Educação Especial/Inclusiva**: Painel da meta, 2018. Disponível em: https://.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores. Acesso em: 28 de maio de 2020.

PAIXÃO, Elaine Cristina. **Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Joilce Karine Fernandes Silva; MONTALVÃO, Kátia. A trajetória da LIBRAS na comunidade surda do município de Guanambi. *In:* **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2014, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/a-trajetoria-da-libras-na-comunidade-surda-do-municipio-de-guanambi> Acesso em: 30 ago. 2020.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**.** **Educação em Revista**, nº spe-2, Curitiba-PR, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600003. Acesso em: 22 jul. 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (2017-2020), Escola Municipal Maria Regina Freitas, Guanambi, 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Idalice Nunes, Guanambi-BA, 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A Construção Coletiva da Identidade do Campus Guanambi. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Guanambi, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema "permite" criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. (GT15). *In:* **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28, 2005, Caxambú. Disponível em: http:// www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151544int.pdf . Acesso em: 08 dez. 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. *In:* LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

QUADROS, Ronice Müller; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed. 2011.

RAMOS, Eliane de Souza. **A diferença e as rasuras de um ensino inclusivo**: aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos e o acontecimento de Deleuze. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2013.

RIVERO, Cléia Maria da Luz. **A Etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação** - caminhos para uma síntese. Brasil Documentos, 2018. Disponível em: https://fdocumentos.tips/document/a-etnometodologia-na-pesquisa-qualitativa-proposta-etnogrfica-o-cotidiano-escolar.html. Acesso em: 7 de jun. 2020.

SANTANA, Ana Paula; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. O processo de avaliação da aprendizagem do surdo no contexto da educação regular. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O; BERBERIAN, A. P. (Orgs.). **Surdez e educação inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.55-77.

SANTOS, Ivete Maria dos. As divergências entre o discurso oficial e as pesquisas da ANPED sobre o atendimento educacional especializado. *In*: Reunião Nacional da Anped, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt15-4293.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazuma. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (Org.) **Mídia e deficiência.** Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165.

SILVA, Francisca Maria Cerqueira da. **As práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE**. 2015.166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Araguaína, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação problematizando a normalidade. *In:* SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001a.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. *In:* SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas/SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001b. p.85-110.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOUSA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de. **A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS:** um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2013.

SOUZA, Regina Maria. Língua de Sinais e escola**:** considerações a partir do texto de regulamentação da Língua Brasileira de Sinais. **ETD – Educação Temática Digital,** Campinas, v. 7, n. 2, p. 266-281, jun. 2006.

SOUZA, Regina Maria. Língua e sujeitos de fronteiras: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação de surdos:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, Regina Maria. **Que palavra te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. **A criança surda na educação infantil**: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória – ES, 2016.

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. **Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS) no estado do Espírito Santo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "O Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em instituições públicas do município de Guanambi – BA: organização curricular e pedagógica", que tem como pesquisadora responsável a mestranda Joilce Karine Fernandes Silva Pereira e como orientadora a Profª. Drª. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, integradas à linha de pesquisa Educação, Currículos e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista. Neste estudo pretendemos Analisar a concepção de educação bilíngue que se faz presente na organização curricular e pedagógica do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em instituições públicas do município de Guanambi. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é ampliar o debate sobre educação bilíngue e inclusão da pessoa com surdez, especialmente no que concerne às contribuições do AEE para o seu aprendizado e desenvolvimento, buscando atender à necessidade de se produzir mais teorias acerca da complexidade do AEE para alunos com surdez.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): para a produção dos dados utilizaremos de análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores de AEE e alunos surdos. As entrevistas serão realizadas por meio de uma plataforma digital e serão gravadas para possibilitar maior clareza na análise das respostas obtidas. Os dados produzidos, durante as entrevistas, serão analisados seguindo as proposições da análise de conteúdo.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo. Poderá ser considerado risco, nos momentos da entrevista os participantes se sentirem constrangidos com o uso da câmera, por não ter costume com tal procedimento. No entanto, a fim de amenizá-los buscaremos maneiras de tornar o ambiente o

mais acolhedor possível, para que se sintam mais à vontade em responder às perguntas realizadas.

Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são a possibilidade de ampliação de discussões envolvendo a organização curricular e a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, enfocando as contribuições desse serviço para a formação bilíngue da pessoa com surdez e a produção de um aporte teórico que culminará na dissertação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, ____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Joilce Karine Fernandes Silva Pereira

Endereço: Rua Cassemiro de Abreu, 371, Centro – Guanambi-BA

Fone: (77) 988023642 / E-mail: joilcegbi@hotmail.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Apêndice B - Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios desta pesquisa, bem como depois de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Joilce Karine Fernandes Silva Pereira,** da pesquisa intitulada **"O Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em instituições públicas do município de Guanambi – BA: organização curricular e pedagógica",** a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiro à nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do/a pesquisador/a, obedecendo ao que está previsto na Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que resguarda os direitos de participantes de pesquisa com seres humanos e nas Leis que resguardam os direitos das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Vitória da Conquista - BA, _____ de _____ de 2020.

_____

Participante da Pesquisa

_____

Joilce Karine Fernandes Silva Pereira

Discente do Mestrado em Educação (PPGEd-UESB)

Apêndice C – Roteiro de entrevistas com os alunos surdos

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ALUNOS SURDOS

Esta entrevista faz parte do Projeto de Mestrado da discente **Joilce Karine Fernandes Silva Pereira**, intitulado **"O Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em instituições públicas do município de Guanambi – BA: organização curricular e pedagógica"**, desenvolvido em instituições das Redes Federal, Estadual e Municipal de Guanambi, sob a orientação da **Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis**. O referenciado trabalho busca analisar a concepção de educação bilíngue que se faz presente na organização curricular e pedagógica do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em instituições públicas do município de Guanambi.

Data de realização da entrevista: _____/_____/_____.

1. Nome: _____
2. Idade: _____ 3. Nível de escolaridade: _____

4. Você frequentou o AEE a partir de que série?
5. Quanto tempo você frequentou os momentos de AEE?
6. Que atividades você considera importante no AEE?
7. Estas atividades contribuíram para a melhoria do seu aprendizado escolar? Justifique:
8. Os conteúdos trabalhados nos momentos de AEE ajudaram a ampliar o seu conhecimento linguístico e a melhorar a sua comunicação com ouvintes e surdos?
9. Como você avalia o Atendimento Educacional Especializado oferecido aos alunos surdos?
10. Quais as sugestões para melhorar o AEE oferecido aos alunos com surdez?
11. Na sua opinião, o AEE oferecido aos alunos com surdez contribui para a sua formação bilíngue? Justifique:
12. A Libras é utilizada no ambiente escolar em quais momentos?
13. Acrescente alguma informação que julgar importante.

Agradecemos a sua colaboração!

Apêndice D – Roteiro de entrevista para professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE AEE

Esta entrevista faz parte do Projeto de Mestrado da discente **Joilce Karine Fernandes Silva Pereira**, intitulado **"O Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em instituições públicas do município de Guanambi – BA: organização curricular e pedagógica",** desenvolvido em instituições das Redes Federal, Estadual e Municipal de Guanambi, sob a orientação da **Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis**. O referenciado trabalho busca analisar a concepção de educação bilíngue que se faz presente na organização curricular e pedagógica do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em instituições públicas do município de Guanambi.

Data de realização da entrevista: _____/_____/_____.

1. DADOS FUNCIONAIS

1.1 Rede de Ensino: _____
1.2 Instituição escolar em que é lotado(a):_____
1.3 Carga horária semanal de atuação no AEE: ( ) 20 horas ( ) 40 horas
1.4 Turno de trabalho: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

1.5 **Formação profissional**:

Graduação: ( ) Licenciatura com habilitação em _____

( ) Bacharelado com habilitação em _____

( ) Especialização em _____

Pós–graduação ( ) Mestrado em _____

( ) Doutorado em _____

1.6 Tempo de atuação no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos:
( ) 1 a 10 anos ( ) 10 a 20 anos ( ) mais de 20 anos

1.7 Possui formação na área de Educação Especial e AEE? ( ) SIM ( ) NÃO
Caso a resposta seja afirmativa, especifique:
_____

1.8 Possui formação em Libras? ( ) Sim ( ) Não
1.9 De acordo com os cursos realizados, qual o seu nível de conhecimento da Libras?
( ) Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado ( ) Tem proficiência na língua

2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO AEE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1 Tem conhecimento da legislação Nacional e local referente à Política Nacional de Inclusão?

( ) Sim ( ) Não ( ) Um pouco

2.2 Caso a resposta anterior seja afirmativa, assinale abaixo os documentos que você conhece:
( ) Política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008.
( ) Decreto nº 5626/ 2005
( ) Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia de 2017
( ) Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008.
( ) Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez. Brasília: SEESP/MEC, 2007

2.3 O currículo do Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez, é desenvolvido em conformidade com as propostas curriculares da rede de ensino?
( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte

2.4 Que documento serve de embasamento para a organização curricular e pedagógica do AEE para surdos na instituição que atua?

2.5 Qual o nível de escolaridade dos alunos que são atendidos por você nos momentos de AEE?
( ) Educação Infantil
( ) Ensino Fundamental séries iniciais
( ) Ensino Fundamental séries finais
( ) Ensino Médio
( ) Ensino Superior

2.6 Quantos alunos são atendidos em cada momento de AEE?
2.7 Como é organizado este momento do AEE para alunos com surdez?
2.8 Que atividades são desenvolvidas?
2.9 São utilizados recursos específicos para atender às peculiaridades do aluno surdo? Quais recursos são estes?
2.10 Na sua opinião, o currículo do AEE é adequado às especificidades apresentadas pelo aluno surdo?
2.11 Quais as suas sugestões para o fortalecimento do currículo do AEE oferecido aos educandos surdos?
2.12 Na sua opinião, a organização da prática pedagógica e o currículo proposto no AEE para surdos tem contribuído para a formação bilíngue destes alunos? Justifique:
2.13 Na escola, tem desenvolvido ações para a divulgação e aprendizado da Libras entre os ouvintes?
2.14 Que informações julga interessante acrescentar?

Agradecemos a sua colaboração!

Apêndice E - Breve biografia dos surdos homenageados na pesquisa

Flaviane Reis

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2004), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2015). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Uberlândia na área de Educação Especial e Libras da Universidade Federal de Uberlândia. Define-se como apaixonada e militante da comunidade surda.

Fonte: Informações do Instagram pessoal e https://unintese.com.br/eventos/speakers/flaviane-reis/

Shirley Vilhalva

Pedagoga, Mestre em Linguística - UFSC e Doutoranda em Linguística Aplicada UNICAMP/UFMS. Escritora Surda. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Atuante na comunidade surda, foi professora e diretora de Escola Estadual de Surdos - CEADA e professora no CAS/MS. Dedicou 25 anos como voluntária na FENEIS, 15 anos como voluntária na ASSUMS, contribuiu como Conselheira do CONSEP e do CONADE. Participou como Professora, Tutora do Polo UFSC e Coordenação do Sistema e Acompanhamento do Estudante do Curso Letras Libras/UFSC.

Fonte: https://www.escavador.com/sobre/3326808/shirley-vilhalva

Ana Regina e Souza Campello

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996), graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Santa Úrsula (1981) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Tem experiência na área de Educação e Linguística, com ênfase em Educação Bilíngue, Inclusiva e Sociolinguística. Atualmente, é professora adjunta do Instituto Nacional de Educação de Surdos –INES.

Fonte: https://www.escavador.com/sobre/1222845/ana-regina-e-souza-campello

Karin Lilian Strobel

Trabalhou mais de 30 anos como professora de surdos. Doutora na área de educação pela UFSC, formada em pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP e com especialização em área de surdez. Atualmente é professora de Letras/Libras da UFSC e coordenadora geral de Letras/Libras desde 2013. Autora do livro "As imagens do outro sobre a cultura surda", que traz uma série de questionamentos e reflexões acerca da forma como a sociedade vê os indivíduos surdos. Um deles diz respeito à cultura e à existência de um "povo surdo" ou de uma "comunidade surda". Karin já foi diretora-geral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) entre 2008 e 2012.

Fonte: https://www.librasol.com.br/mec-escolhe-uma-surda-para-cargo-de-diretora-de-politicas-de-educacao-bilingue-de-surdos/

Patrícia Luiza Ferreira Rezende

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Atualmente é Professora Associada I do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Tem experiência

na área de Educação, com ênfase em Educação Bilíngue, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Linguísticas e Educacionais de Surdos, Estudos Surdos, Discursos sobre Surdos, Surdez, Língua de Sinais e Cultura Surda, bem como implicações do Implante Coclear na normalização surda e resistências surdas.
Fonte: https://www.escavador.com/sobre/4772882/patricia-luiza-ferreira-rezende

Nelson Pimenta de Castro

De 1999 a 2013 atuou na empresa de educação LSB Vídeo, com a missão de contribuir para o fortalecimento da identidade e da cultura surda através da difusão da língua de sinais brasileira, que além de produzir material de ensino-aprendizagem em Libras, participou em importantes eventos artísticos, culturais e científicos, como o Programa de Planetário do Rio de Janeiro em Libras, o 1º Encontro Internacional de Arte e Cultura Surda em São Paulo e o espetáculo teatral "Nelson 6 ao Vivo", que cobriu mais de vinte cidades do Brasil por mais de uma década. Participou na fundação da FENEIS na década de 1980, e vários grupos de pesquisa linguística no INES e UFRJ. Primeiro ator surdo a profissionalizar-se no Brasil, estudou em New York, no National Theatre of the Deaf NTD. É doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, Mestre em Estudos de Tradução, e se formou em Letras-Libras na UFSC e em cinema na Universidade Estácio de Sá. Tem certificação PROLIBRAS-MEC-UFSC como professor de nível superior e é autor/coautor de 15 livros em Libras. Tem experiência na área de Linguagem, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais. É professor titular do Departamento de Educação Básica no INES.
Fonte: https://www.escavador.com/sobre/3368981/nelson-pimenta-de-castro

Gladis Perlin

A Profª Drª Gladis Perlin Possui graduação em Licenciatura em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1987), mestrado (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Gladis foi a primeira surda a obter o título de doutora no Brasil. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Surdos, atuando principalmente nos seguintes temas:
Surdos, Identidade, Alteridade, Diferença, Cultura, Educação.
Fonte: https://sites.google.com/site/pesquisassobresurdez/gladis-perlin