



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020

The cover features a vertical wooden plank background. A thick, braided rope, composed of light and dark grey strands, runs vertically down the center. A dark grey curved shape in the upper left contains the author's name. The title is printed in large white font on a dark grey curved shape at the bottom. The publisher's logo and year are at the very bottom.

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

A185 Ações e implicação para a (ex) inclusão 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: Word Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86002-17-1

DOI 10.22533/at.ed.171200403

1. Brasil – Política social. 2. Cidadania – Brasil. 3. Exclusão social – Brasil. 4. Pobres – Estudo de casos. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.

CDD 305.560981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O que significa “educar”? Para muitos autores no campo da Educação sua forma e aplicação é de diferentes maneiras, na compreensão dos diversos processos que envolvem a aprendizagem, o ensino, a transmissão, a socialização. Sabemos que a educação não se dá apenas na escola – instituição que segue um certo tipo de comunicação e de relação com a autoridade (escolar) preocupada com as possibilidades de progressão linear de estudantes (de uma classe para outra). Passar por novas experiências na forma de aprender-e-ensinar, experiências pluridirecionais de transmissão, não apenas naquela tradicional de professor-aluno, sendo o aluno um receptáculo, a incorporação de outros saberes ao currículo, dinâmicas contemporâneas de processos educativos são alguns temas que têm mobilizado pesquisas no campo da Educação. Este e-book “Ações e Implicação para a (Ex) Inclusão 2”, dedicado ao tema “Educação e questões de como se organiza em torno de reflexões acerca do fazer científico e da relação entre dois campos Exclusão e Inclusão. Os artigos aqui reunidos fazem pensar sobre o lugar que assume o método e os pressupostos epistemológicos na produção das questões que envolvem objetos que tocam aos dois campos tanto na perspectiva da interação/aproximação, quanto na perspectiva das fronteiras teórico-conceituais. Discutem, em diferentes perspectivas, como a (Ex) Inclusão e a suas diferentes abordagens constituem importantes aportes teóricos e metodológicos para a produção de conhecimento fundado na transformação de formas de investigação e de outras possibilidades de enunciação. As experiências de campo, pesquisas originais desenvolvidas em diferentes contextos sobre processos educativos/culturais diversos, nos convida a refletir sobre o que o conhecimento “aproximado” da realidade pode nos revelar sobre o Outro e sobre Nós mesmos.

Desejo a todos uma boa leitura e que os artigos aqui reunidos sejam fonte de inspiração para reflexões sobre o lugar do pesquisador e da pesquisa na produção em Ações e Implicação para a (Ex)Inclusão 2.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A IMPORTÂNCIA DO MEDIADOR ESCOLAR PARA POTENCIALIZAR O PROCESSO DE BRINCAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Fabiane Araujo Chaves Thacio Azevedo Ladeira	
DOI 10.22533/at.ed.1712004031	
CAPÍTULO 2	11
A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Edivaldo Lubavem Pereira Eduardo Gonzaga Bett	
DOI 10.22533/at.ed.1712004032	
CAPÍTULO 3	24
A REFLEXÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	
Ivan de Oliveira Silva Silvia Carbone Denise de Almeida Robson Paz Vieira Franklin Portela Correia	
DOI 10.22533/at.ed.1712004033	
CAPÍTULO 4	32
A INCLUSÃO ESCOLAR E O USO DO NOME SOCIAL POR ALUNOS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS MENORES DE IDADE	
Cilene Angelica Peres	
DOI 10.22533/at.ed.1712004034	
CAPÍTULO 5	53
ALUNOS COM AUTISMO O RECONHECIMENTO DE SUAS IDENTIDADES NA CONCEPÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	
Marco Antonio Serra Viegas	
DOI 10.22533/at.ed.1712004035	
CAPÍTULO 6	65
AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	
Sonia Ribeiro de Lima Solange de Castro Elisabeth Rossetto	
DOI 10.22533/at.ed.1712004036	
CAPÍTULO 7	74
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM UM ALUNO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO	
Silvia Raquel Schreiber Boniati Idorlene da Silva Hoepers	

CAPÍTULO 8 87

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR: VIVENCIANDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA REDE DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Judith Mara de Souza Almeida

Luana Tillmann

DOI 10.22533/at.ed.1712004038

CAPÍTULO 9 95

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERTADO AOS ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM

Patrícia Siqueira dos Santos

Eleny Brandão Cavalcante

DOI 10.22533/at.ed.1712004039

CAPÍTULO 10 108

ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Edivaldo Lubavem Pereira

Eduardo Gonzaga Bett

Piery Teza

Tatiani Fernandes Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.17120040310

CAPÍTULO 11 119

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: UM PROCESSO DE INCLUSÃO

Silvia Cristina Pereira dos Santos

Renata Souza Vogas

Cintia Soares Romeu

Geilsa Soraia Cavalcanti Valente

DOI 10.22533/at.ed.17120040311

CAPÍTULO 12 132

AVALIAÇÃO E IMPLICAÇÕES PSICOMOTORAS EM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto

Jair Lopes Junior

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

DOI 10.22533/at.ed.17120040312

CAPÍTULO 13 140

CONCEPÇÕES DE GESTORES SOBRE A INFRAESTRUTURA PARA O ATENDIMENTO DO ALUNO PAEE

Camila Elidia Messias dos Santos

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Kátia de Abreu Fonseca

DOI 10.22533/at.ed.17120040313

CAPÍTULO 14 149

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INCLUSÃO SOCIAL: ATIVIDADES LÚDICAS APLICADAS AO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Jôsi Mylena de Brito Santos
Larissa Gonçalves Moraes
João Carlos dos Santos Duarte
Natália Cristina de Almeida Azevedo
Erika da Silva Chagas
Vânia Silva de Melo

DOI 10.22533/at.ed.17120040314

CAPÍTULO 15 160

ENTRE ATOS E FATOS: DA DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL A CONSCIENTIZAÇÃO HUMANÍSTICA EM UM CAMPUS UNIVERSITÁRIO

Isadora Polvani Barbosa
Lucy Verônica Mendes Garcia David
Marcio Roberto Ghizzo

DOI 10.22533/at.ed.17120040315

CAPÍTULO 16 169

ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA NUMA ESCOLA DO CAMPO: APRENDIZADOS E DESENVOLVIMENTOS MÚTUOS

Caroline Boaventura Czelusniak
Roger Alloir Alberti
José Alexandre de Lucca

DOI 10.22533/at.ed.17120040316

CAPÍTULO 17 178

DO PIQUE PEGA ÀS GARGALHADAS: APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS

Lívia Mello Lopes de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.17120040317

CAPÍTULO 18 189

INCLUSÃO E PERTENCIMENTO: APROPRIAÇÕES DE HISTÓRIAS EM UM AMBIENTE DE ESCOLARIZAÇÃO

Caroline Boaventura Czelusniak
Roger Alloir Alberti
José Alexandre de Lucca

DOI 10.22533/at.ed.17120040318

CAPÍTULO 19 201

POSSIBILIDADE RUMO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO IFRS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cláudia Terra do Nascimento Paz
Cláudia Medianeira Alves Ziegler

DOI 10.22533/at.ed.17120040319

CAPÍTULO 20 211

PARATY: POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Waleska Souto Maia

Mariana Roque Lins da Silva
Erica Silvani Souza
Isabel Rodrigues Monteiro

DOI 10.22533/at.ed.17120040320

CAPÍTULO 21 220

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
EM COMUNIDADES QUILOMBOLA E PESQUEIRA

Mequias Pereira de Oliveira
Odinilton Pacheco de Deus
Raquel Amorim dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.17120040321

CAPÍTULO 22 234

CONCEPÇÕES DE PAIS COM FILHOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO SOBRE O ENTENDIMENTO DOS PAIS ACERCA DAS
DEFICIÊNCIAS NA CIDADE DE BELÉM (PA)

Marcelo Marques de Araujo
Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo
Isabel Lopes Valente

DOI 10.22533/at.ed.17120040322

CAPÍTULO 23 248

AMARRAS E ARMADILHAS DO CURTA DE ANIMAÇÃO *CUERDAS*

Lidnei Ventura
Simone De Mamann Ferreira
Klalter Bez Fontana

DOI 10.22533/at.ed.17120040323

CAPÍTULO 24 258

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INCLUSÃO DE SURDOS NA UNIVERSIDADE A
PARTIR DO EVENTO ARTES & LIBRAS EM CICLO

Natália Schleder Rigo
Bianca de Oliveira
Érica Caléfi

DOI 10.22533/at.ed.17120040324

CAPÍTULO 25 276

EDUCAÇÃO SEXUAL: AÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A (EX)INCLUSÃO DA
SEXUALIDADE, DO CORPO E DO GÊNERO E DE SUAS EXPRESSÕES

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Melissa Camilo
Débora Cristina Machado Cornélio
Valquiria Nicola Bandeira
Carlos Simão Coury Corrêa
Andreza De Souza Fernandes
Marilurdes Cruz Borges
Monica Soares
Fernando Sabchuk Moreira

DOI 10.22533/at.ed.17120040325

SOBRE A ORGANIZADORA.....	300
ÍNDICE REMISSIVO	301

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERTADO AOS ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM

Data de aceite: 20/02/2020

Data de submissão: 03/12/2019

Patrícia Siqueira dos Santos

Universidade Federal do Oeste do Pará –
Programa de Pós Graduação em Educação-
Mestranda em Educação- Santarém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/4272175172433338>

Eleny Brandão Cavalcante

Universidade Federal do Oeste do Pará –
Professora do Programa de Pós Graduação em
Educação- Santarém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/1141653940885751>

* Este artigo teve sua primeira versão publicada nos Anais do I Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar – Re-imaginando a escola inclusiva: políticas, práticas e inovações, realizado na cidade de Florianópolis – Santa Catarina em 2019

RESUMO: A pesquisa teve como objetivo fazer uma análise do Atendimento Educacional Especializado – AEE ofertado aos alunos surdos na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM de uma escola da rede municipal de ensino de Santarém. O aporte teórico se baseia em documentos normativos que regem o AEE, mediante as políticas de inclusão no sistema regular de ensino entre os quais o Decreto 7.611/2011; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(2008) e autores que discutem a educação de surdos. Como instrumento de pesquisa utilizou-se observação e entrevista com roteiro semiestruturado, os sujeitos envolvidos foram duas professoras que trabalhavam diretamente com os alunos surdos no AEE. A análise de dados foi realizada através de três categorias: concepção de educação de surdos; atendimento educacional especializado e avaliação da inclusão do aluno surdo e do atendimento educacional especializado. De acordo com os dados obtidos, o AEE constitui-se como um meio para dirimir as dificuldades desses alunos que, na maioria das vezes, os professores do ensino regular não sabem como resolver. Assim, há necessidade de implementar e executar esse atendimento na educação de surdos de maneira que não se restrinja somente a ele, pois o fato de acontecer duas ou três vezes não garante a qualidade de ensino a esses sujeitos. Porém, mesmo diante das dificuldades encontradas foi possível perceber que ter um professor surdo nesse atendimento constitui um fator positivo.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado, Inclusão, Educação de surdos.

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE OFFERED TO DEAF STUDENTS IN A SANTARÉM MUNICIPAL SCHOOL

ABSTRACT: The research aimed to make

an analysis of the Specialized Educational Service - SES offered to deaf students in the Multifunctional Resource Room - MRR of a school in the municipal school of Santarém. The theoretical contribution is based on normative documents governing the SES, through the politics of inclusion in the regular education system, among which Decree 7.611 / 2011; National Politics on Special Education in the Inclusive Education Perspective (2008) and authors discussing deaf education. As a research instrument was used observation and interview with semi-structured script, the subjects involved were two teachers who worked directly with deaf students in the SES. Data analysis was performed through three categories: conception of deaf education; specialized educational service and assessment of deaf student inclusion and specialized educational service. According to the data obtained, the SES is a means to solve the difficulties of these students that, in most cases, the teachers of regular education do not know how to solve. Thus, there is a need to implement and execute this service in deaf education in a way that is not restricted to it, because the fact that it happens two or three times does not guarantee the quality of education for these subjects. However, even in the face of difficulties, it was possible to realize that having a deaf teacher in this service is a positive factor.

KEYWORDS: Specialized Educational Service, Inclusion, Deaf Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar o Atendimento Educacional Especializado- AEE, ofertado aos alunos surdos na sala de recursos multifuncionais- SRM de uma escola no município de Santarém-Pará.

A inclusão educacional ganhou respaldo maior com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 e com a Declaração de Salamanca, ocorrida em 1994. Esses documentos, de cunho Internacional, enfatizam que todos têm direito à educação, independentemente de suas características físicas, linguísticas, sociais, econômicas e culturais. É sob essa ótica que Carvalho (2010, p. 35) faz a seguinte análise, “incluir não significa tornar todos iguais, mas sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais”.

Quanto à educação de surdos, pode-se dizer que estes tiveram uma conquista histórica depois de muitas lutas. Como por exemplo, o reconhecimento da Língua de Sinais, por meio da Lei nº 10.436 de 2002, que dispôs sobre “a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS”, e após três anos de sua publicação foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, “dispondo sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor instrutor e tradutor/ intérprete de LIBRAS, e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os sujeitos surdos”(BRASIL, 2005, p.1-3).

No cenário em que as escolas devem receber todos os alunos sem

desconsiderar suas necessidades, foi que a proposta de implementação do atendimento educacional especializado se configurou como suporte disponibilizado na educação básica para atender o alunado da Educação Especial, que ocorreu por meio do Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 que dispôs sobre o “atendimento educacional especializado”, na qual a pesquisa se fundamentou inicialmente. Porém, em 2011 foi revogado pelo então Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispôs sobre “a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências”, o AEE com a função de complementar/ suplementar o ensino regular e deve ocorrer na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

2 | OBEJETIVOS

Objetivo geral: Analisar o atendimento educacional especializado ofertado aos alunos surdos na sala de recursos multifuncionais de uma escola da rede municipal de ensino de Santarém.

Objetivos específicos: a) verificar se o atendimento educacional especializado destinado aos alunos surdos está de acordo com as determinações expressas no Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011; b) Identificar como está ocorrendo a utilização dos materiais didático- pedagógicos, dentro da sala de recursos multifuncionais, para os alunos surdos; c) Verificar a formação dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais com os alunos surdos; d) Observar a estrutura da sala de recursos para o atendimento dos alunos surdos; e) Analisar a prática pedagógica do professor que trabalha na sala de recursos multifuncionais com alunos surdos.

3 | ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

A Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação de 1996 - LDB mencionam, respectivamente em seus Art. 208 § III e Art. 4º § III, sobre o Atendimento Educacional Especializado- AEE, “atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresenta em seu Art.1º as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades de ensino, e o AEE como parte desse processo.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), houve a oficialização do Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008

sobre o AEE que após dois anos foi revogado pelo Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 dispondo sobre o AEE e seus objetivos para a implementação no sistema regular de ensino, sendo “O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2), prestado de maneira a auxiliar os alunos que necessitam de apoio, e não substituir o ensino regular, mas de forma a complementar e suplementar a sua formação. Entre os seus objetivos estão:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2).

Como pressupõem os objetivos deste atendimento, o mesmo deve funcionar como um suporte, garantindo aos educandos da Educação Especial, maior participação na escola regular. Esse atendimento deve ser realizado por professores habilitados para o exercício da docência com formação inicial e/ou continuada, específica para a educação especial.

A formação continuada de professores para o AEE, por meio de cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento e especialização, constitui-se como uma forma de aprofundar conhecimentos e de atualizar as práticas. Esta formação deve estabelecer uma interlocução dos conhecimentos especializados com as situações reais do cotidiano escolar, nas quais o professor possa discutir o atendimento educacional especializado com base nos recursos de acessibilidade e possa, em seguida, atender ao aluno. Aliás, a formação continuada só tem sentido quando está atrelada a prática escolar que possibilita criar estratégias de atuação com base nas experiências e no que se conhece (MACHADO, 2010, p. 61).

No entanto, a política de inclusão provoca uma mudança na formação dos professores que precisam se adaptar a novos conhecimentos necessários ao atendimento educacional especializado que são diversos, o que implica em uma análise sistemática de tal questão, situando a formação continuada não como salvadora para suprir a demanda de alunos, mas parte de um processo que emerge da necessidade da construção de novos saberes.

Sendo o AEE o espaço do trabalho com a diversidade, deverá ocorrer em contra turno ao horário do ensino regular. O local para realização desse atendimento a Sala de Recursos Multifuncionais- SRM caracterizadas como um “espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006, p.14).

Mesmo diante de tantas leis sancionadas, que oficializaram o AEE, é possível

enxergar que esses documentos parecem um conjunto de publicações redigidas sem as reais intenções de beneficiar o público alvo desse sistema, pois, ao mesmo tempo que “abrem” espaço para o acesso ao ensino regular são ambíguos em suas redações, e colocam a deficiência desses alunos como foco central do processo de inclusão, ao invés de sua formação como sujeitos sociais.

4 | METODOLOGIA

Esta pesquisa sustentou-se em uma pesquisa qualitativa, que segundo Ludke & André (1986, p.11) “supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”, ou seja, a partir das observações que se tem dos fatos ocorridos, tem-se o ambiente como principal meio para obtenção dos dados. Os participantes da pesquisa foram duas professoras que trabalham com os alunos surdos, no AEE. O lócus de investigação da pesquisa foi uma escola da rede municipal da área urbana do município de Santarém. A escolha da escola foi pelo critério de ter Sala de Recursos Multifuncionais - SRM e atender alunos surdos.

Para obtenção dos dados foi realizada a observação na sala de recursos, com o intuito de verificar a prática pedagógica dos professores que trabalham com os alunos surdos, observar a forma que os materiais didático-pedagógicos são utilizados com estes alunos. Além de realizar entrevista com roteiro semiestruturado para as duas professoras participantes da pesquisa, uma professora surda que ministra LIBRAS e uma professora ouvinte que ministra a disciplina de Língua Portuguesa. Para elas foram criados nomes fictícios, sendo a professora surda Eva e a professora ouvinte Maura.

5 | RESULTADOS

Como meio de apropriação dos dados produzidos e a partir da tabulação das entrevistas foram divididas três categorias a serem analisadas: Concepção de educação de surdos; Atendimento Educacional Especializado e Avaliação da inclusão do aluno surdo e do Atendimento Educacional Especializado.

5.1 Concepção de educação de surdos

Quanto a esta categoria buscou-se através da mesma investigar alguns aspectos que permeiam a educação de surdos no atual contexto, tendo como ponto de partida compreender a visão das entrevistadas a respeito da concepção que adotam no processo educacional dos alunos surdos. Como destaca a professora Eva

O bilinguismo é muito importante, vai verificando o progresso, o aprendizado do aluno surdo, e ele precisa estar aprendendo sempre, tem que estar num progresso constante, não deve parar, porque o aprendizado é uma constância.

Diante da fala acima, constata-se que a professora, tem uma visão bilinguista, pois considera que por meio do bilinguismo o aprendizado do aluno surdo tem progresso. No mesmo sentido é preciso que se pense esse bilinguismo, a partir de um viés em que realmente a LIBRAS faça parte desse processo, enquanto primeira língua dos surdos.

Apesar de teoricamente a língua de sinais ser reconhecida como primeira língua, como meio pelo qual os surdos devem aprender, na prática ainda percebemos poucas influências desta certeza, pois afirmamos que ela é necessária, no entanto, o sistema de ensino no moldes como ele está, não permite a sua execução de fato na prática. Assim, precisamos sustentar essa afirmação em sólidas teorias sim, mas baseá-las numa prática consistente e planejada para atender a realidade do surdo.

Professora Maura expõe sua concepção da seguinte forma *“acredito que a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), mas também, a oralista e mesmo a comunicação total, quando o professor não tem domínio eficaz da LIBRAS”*. Dentre as atribuições realizadas, as entrevistadas têm ponto de vista similar, defendendo a concepção bilinguista, no entanto, professora Maura ressalta que nem sempre será a concepção adotada para ser trabalhada com os surdos. A visão dessa professora expressa que não há uma forma única de se trabalhar com os surdos, devido à dificuldade de não se ter domínio ou até mesmo conhecimento sobre a LIBRAS.

5.2 Atendimento Educacional Especializado – AEE

O objetivo desta categoria foi analisar como as professoras consideram e desenvolvem o AEE na educação de surdos, diante das prescrições feitas por meio de decretos, leis e entre outros documentos que definem a inclusão desses educandos na escola regular, e ter paralelamente ao ensino comum, o AEE na sala de recursos multifuncionais.

A organização espacial da SRM dessa instituição se constitui de uma sala ampla sem divisórias, composta de algumas mesas. Quanto ao mobiliário, a sala dispõe de cadeiras, armários e quadro branco. Dentre os recursos existentes, têm-se: televisão, computadores, impressora, diversos jogos pedagógicos, nos quais material dourado, geométricos, tapete em alfabeto, e até mesmo materiais confeccionados pelas professoras, entre estes, materiais em libras. Estes materiais são utilizados com os alunos de acordo com o que está sendo estudado no AEE.

O Decreto 5.626 de 2005 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS destaca em seu Art.14 §1º que para garantir o atendimento educacional

especializado, as instituições federais de ensino devem promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras; a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas entre outros critérios (BRASIL, 2005). Portanto, é importante que os professores sejam habilitados e tenham conhecimento quanto à singularidade linguística dos surdos, para atuarem no AEE.

As professoras participantes deste trabalho tem formação específica para trabalhar com alunos surdos dentro dos parâmetros estabelecidos pelo documento elaborado pelo MEC que dispõe sobre a Sala de Recursos Multifuncionais no ano de 2006, e traz a descrição do perfil do professor que deve atuar nessa sala para o exercício do AEE. O quadro a seguir mostrar o perfil das entrevistadas:

Professoras	Formação	Tempo de atuação com alunos surdos.
Professora Eva	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Língua de Sinais; Curso de capacitação (instrutores de libras).	7 anos.
Professora Maura	Licenciatura em Letras e Pós-graduação em Língua Portuguesa. Formação em educação especial e LIBRAS.	21 anos

QUADRO 1: Formação e tempo de trabalho com alunos surdos

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas entrevistas realizadas.

De acordo com as determinações do documento, percebe-se que as professoras tem formação que as certificam para compor a SRM e desenvolver o trabalho na área da surdez. O AEE nesta instituição, ocorre durante os cinco dias da semana: duas vezes durante a tarde e três vezes durante a manhã com duração de duas horas.

Quando questionadas sobre a estrutura da SRM para o atendimento as entrevistadas apresentam pontos bem parecidos “na mesma sala eu atendo os surdos, no outro lado a professora atende DI, então eles ficam todos em uma mesma sala, acaba atrapalhando e dispersando a atenção o que dificulta o trabalho” (PROFESSORA EVA).

Professora Maura destaca que

Apesar de ser sala de recursos, ela ainda não está adequada para atender com eficiência nossos alunos, como você vê, é uma sala aberta que atende a todos que chegam aqui, tirando a atenção desses alunos e até mesmo da gente no momento do atendimento educacional.

De acordo com as falas acima, ambas tem opinião bastante similar a respeito desta questão. E, diante das observações verificou-se que a sala de recursos não está estruturada de maneira adequada, o que acaba sendo um dos pontos mais

levantados pelas professoras, por causar dificuldade no desenvolvimento de suas atividades com os alunos surdos.

Diante disso, o AEE ofertado aos alunos surdos de acordo com Damázio (2007) deve ocorrer em três momentos didáticos pedagógicos divididos em: Momento do Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS; Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS e o Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa.

As atividades realizadas no AEE com os alunos surdos, segundo a professora Eva seguem os três momentos didático-pedagógicos: sendo os dois primeiros momentos desenvolvidos sob sua responsabilidade e o último momento é ministrado pela professora Maura.

O 1º é o *ensino de LIBRAS*, no qual o trabalho com o aluno surdo precisa levar em considerações temas, coisas variadas, assuntos, exemplos. A criança aprende o ABC, números que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem da criança, além de fazer diferentes atividades, exercícios, brincadeiras de colagem para perceber como funciona a LIBRAS.

O 2º é o *ensino em LIBRAS* que consiste no ensino dos conteúdos curriculares: português, história, geografia, ciências, matemática, artes... as várias disciplinas do currículo. Deve ser mostrada a imagem e, por exemplo, na disciplina de história, explicar como era antigamente; o uso de maquete é interessante para o surdo, apresentar trabalho na feira de ciências, onde professores ensinam os alunos os conceitos e sinais apresentados na maquete, mostrando para os alunos os sinais e a explicação de seu significado, explanando o contexto, auxiliando no desenvolvimento do aluno surdo e ampliando sua compreensão dos conteúdos (PROFESSORA EVA).

De acordo com Damázio (2007) esses momentos devem ser realizados por professores surdos, com fluência e domínio da LIBRAS, pois para a criança surda o contato com o adulto surdo fluente é importante para a aquisição da língua de sinais. Neste sentido, verifica-se que tais momentos são coordenados por uma professora surda com fluência em LIBRAS e tem formação para atuar nesse atendimento. O terceiro momento é desenvolvido pela professora Maura que ministra a disciplina de língua portuguesa, mas de acordo com ela *“nem sempre esses momentos acontecem, mas eu me esforço ao máximo que posso para ensinar a Língua Portuguesa para os alunos surdos”*, o que foi possível observar durante a pesquisa que ambas procuram fazer da melhor maneira seu trabalho com esses alunos.

Uma questão levantada pelas participantes foi a participação dos professores do ensino regular na construção de um trabalho coletivo, que de acordo com professora Maura *“Seria muito bom que isso acontecesse de fato. Planejamos sozinhos, isso ainda é uma dificuldade que ainda não foi superada. O que se faz é a comunicação com a equipe gestora e alguns professores”*. Neste sentido, professora Eva acrescenta que é acionada pelo professor do ensino regular só de forma esporádica, não havendo outra forma de contato, com intuito de pensar estratégias, avaliação

etc. Segundo ela “o professor do ensino regular, traz para mim o assunto do dia ele me diz qual é e eu ensino o aluno surdo a aprender o assunto abordado”.

Como está claro nos discursos dessas docentes, não há de fato uma parceria entre os professores do AEE e do ensino regular, no planejamento deste atendimento, e quando há contato é próximo de fazer trabalhos. Quanto às considerações tecidas sobre este atendimento, Lacerda (2011, p. 10) enfatiza que

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) está previsto como **complementar** a esta organização escolar de base fundamental para uma perspectiva bilíngue de atendimento ao aluno surdo. Destacamos a palavra complementar porque muitas redes públicas de ensino têm oferecido o atendimento em LIBRAS (quando ele acontece) apenas no AEE e não de maneira complementar a uma educação organizada para receber o aluno surdo respeitando suas singularidades. As discussões das possibilidades de ensino no AEE ficam muito confusas porque como afirmamos, este espaço poucas vezes funciona como complementar a Educação Bilíngue, tornando-se por vezes o único lugar em que o aluno surdo tem algum contato com a LIBRAS ou com pares surdos.

Concordamos com Lacerda, quando diz que mesmo que sejam praticados os três momentos didático-pedagógicos na sala de recursos, o ensino de LIBRAS, em LIBRAS e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, não garantem aos alunos surdos sua inserção nos sistemas de ensino, visto que na sala de aula comum não têm acesso a LIBRAS, e os conteúdos passados, não são apreendidos de forma satisfatória.

5.3 Avaliação da inclusão do aluno surdo e do Atendimento Educacional Especializado

Através desta categoria, procurou-se compreender a avaliação da inclusão do aluno surdo e do AEE realizada pelas professoras, partindo das leis que norteiam o processo de inclusão dos sujeitos surdos e do AEE na escola regular. Os dados fazem parte de uma realidade local, vivenciada na educação de surdos.

Percebe-se que de modo geral as professoras destacam como positivo esses processos porque há por parte dos alunos aprendizagem, um retorno do que é desenvolvido nesse atendimento. Há, também, mais possibilidade de formação profissional, para atender os diferentes alunos. Porém, ainda há muito a se fazer, como o trabalho conjunto entre professor do AEE e regular, estrutura da sala de recursos e a questão da falta de materiais pedagógicos. Como destaca a professora Eva:

O AEE é bom, os alunos participam, mas também às vezes faltam, eles gostam e se interessam pelo ensino, há o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, que interagem e tem contato um com o outro e se relacionam. Eu sou professora surda e tenho contato com esse aluno, a comunicação flui de forma admirável, então eu gosto, do interesse pela LIBRAS.

A professora considera o AEE uma ferramenta boa na educação de surdos, o fato da professora Eva afirmar que a relação existente entre ela e os alunos se desenvolve de maneira positiva, só é possível porque os envolvidos compartilham a mesma língua, a LIBRAS, o que contribui para o processo de interação entre professora-aluno. Paralelo a esta visão a professora Maura relata que

Ainda considerado o AEE caminhando para atingir o máximo, para o que era antes, considero bom. De positivo é que hoje há possibilidades de capacitação profissional necessária para atender, todos os alunos de diferentes categorias.

No que tange à fala da professora Maura, pode-se considerar o AEE como um processo em andamento, caracterizando que a implantação do mesmo nas escolas foi aberto espaço para a formação continuada, ou seja, somente a partir dos documentos que regem as diretrizes sobre o atendimento educacional especializado é que a formação profissional para esses professores começou a ser direcionada, sendo um ponto positivo desse processo.

Sobre os pontos negativos deste atendimento, a professora Eva comenta que *“Na sala de recurso é tudo normal, calmo, mas faltam mais armários, pois ficam livros e jogos misturados e assim fica difícil”*. Percebe-se que a professora não fica a vontade para apontar os aspectos negativos desse processo no âmbito da formação desses alunos, e acaba de certa forma naturalizando os entraves que vão além da dispersão dos materiais.

A professora coloca como um ponto negativo a falta de mobiliários como os armários, pois os que têm não suprem a necessidade para garantir a organização do espaço, e de fato os mobiliários que a sala de recursos dispõe em termos de armários ainda são poucos, apenas dois. Assim, eles tornam-se insuficiente para guardar os materiais pedagógicos. Ainda sobre esta visão a professora Maura expõe

De negativo: a estrutura física, ambiente mais adequado, falta de recursos didáticos e de acessibilidade para todos, pois os que temos favorecem os alunos que tem boa forma física, com os outros vai se fazendo *jogo de cintura* para atendê-los.

Já em relação à inclusão dos surdos, a professora Maura destaca *“Ainda existe caso de resistência de alguns colegas do ensino regular sobre inclusão”*, ressalta-se que enquanto não houver políticas que garantam formação, capacitação aos professores, a *“inclusão não se constituirá de maneira positiva”*.

É relevante fazer um paralelo com referenciais que discutem o processo de inclusão dos alunos surdos no sistema regular, haja vista que alguns autores se posicionam de forma não favorável a essa questão, considerando a inclusão desses educandos uma controvérsia, já que apontam para a não valorização de suas particularidades. Neste sentido Sá (2011) afirma

Defendo a ideia de que **a inclusão de surdos na escola regular, a despeito de ser uma alternativa possível, não é a melhor alternativa para eles**. A escola regular para surdos não é “a melhor escola”, nem se tratando da perspectiva pedagógica, nem se tratando da perspectiva psicológica, nem em se tratando da perspectiva sociocultural, nem se tratando da perspectiva científica (SÁ, 2011, p.18).

Compartilhando das ideias da autora, é notável fazer essa articulação, pois não é o fator inclusão, que irá garantir a esses alunos sucesso educacional, não é apenas o incluir na sala regular, e certamente no AEE dará resultado positivo ao ensino-aprendizado das crianças, jovens e adultos surdos. As escolas que se dizem “inclusivas” acabam desempenhando um papel, embora não pareça aos olhos de quem está fora desse sistema, de reproduzir um modelo de segregação, e desconsideram as diferenças, ao contrário do que seria realmente uma “escola inclusiva”, onde as diferenças individuais de todos os alunos deveriam ser levadas em consideração.

[...] afirmo que este paradigma é a confirmação de que esta “escola inclusiva”, que está sendo proposta, é uma escola para TODOS desde que todos sejam semelhantes nas suas demandas, ou seja, a chamada “escola inclusiva”, da forma que vem sido colocada no Brasil, é uma proposta que esconde que não considera os diferentes [...] (SÁ, 2011, p.18).

Como visto na citação acima, entende-se que as escolas que “adotam” a política inclusivista não atendem as especificações de um modelo onde o encontro com as diferenças possam acontecer de maneira positiva. Pois, na prática está acontecendo de forma “contrária” que em vez de valorizar acaba inibindo as diferenças. Portanto, percebe-se que as professoras ponderam suas avaliações em termos da inclusão e do AE, tomando sempre como um processo que precisa ser revisto para que de fato contribua com a educação dos sujeitos surdos.

6 | CONCLUSÃO

Diante das discussões tecidas, observa-se que a educação desses alunos acontece sob uma vertente camuflada, em que principalmente o acesso a sua língua parece não ocorrer de forma que se efetive como primeira língua, como meio de comunicação e interação no espaço escolar. Entretanto, na escola pesquisada os resultados podem de maneira cautelosa, subsidiar a chegar o mais próximo possível de uma compreensão de como acontece o AEE para esses alunos, a partir dos objetivos que sustentaram as investigações desse trabalho.

Como ponto positivo: a escola onde se realizou a pesquisa possui sala de recursos multifuncionais e uma professora surda. O destaque dessas duas situações se dá pelo fato de estarem em consonância com as determinações expressas nos

regimentos do AEE. Isso mostra que a presença de um professor surdo é importante, e mesmo para as crianças, o contato com um surdo fluente contribui de maneira significativa para a aquisição da LIBRAS.

Como negativos: foi quanto aos materiais pedagógicos e mobiliários, pois os que a sala dispõe não são suficientes para atender os alunos. Representando um aspecto contrário às diretrizes que regem esse atendimento, já que afirmam que a sala de recursos na oferta do AEE deve se constituir de um ambiente favorável ao aprendizado dos educandos.

Por fim, o objetivo deste trabalho foi buscar nas entrelinhas das diretrizes que sustentam o AEE e constatar a partir da realidade da escola pesquisada, que este se constitui como um meio para resolver as dificuldades desses alunos que, na maioria das vezes, os professores do ensino regular não sabem como lidar, e havendo esse atendimento não se sentem a obrigação de fazer esforço para tentar compreender a especificidade linguística desses sujeitos. E retira do professor da sala comum a responsabilidade com a educação de surdos, jogando-a somente para os professores do AEE como se fossem os únicos responsáveis. Diante disso, espera-se que a inclusão destes alunos na escola regular tenha sua língua como parte integral do seu processo educacional em vez de usada duas ou três vezes na semana como maneira de “suprir” sua ausência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf> Acesso em 24 de novembro de 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394**. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 24 de novembro de 2011.

_____. **Lei nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua brasileira de Sinais- Libras- e outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>> Acesso em: 20 de abril de 2012.

_____. **Decreto nº 5. 626**. Brasília, 22 de dezembro de 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 03 de fevereiro de 2011.

_____. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília: SEESP- MEC, 2006. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>> Acesso em 03 de fevereiro de 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaedcespecial.pdf>> Acesso em: 03 de fevereiro de 2011.

_____. **Decreto nº 6.571**. Brasília, 17 de setembro de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em 03 de fevereiro de 2011.

____. **Decreto nº 7.611**. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em <http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Federal/Decreto_n%C2%BA_7611_171111_Educa%C3%A7%C3%A3oEspecial.pdf> Acesso em 13 de fevereiro de 2012.

____. **Resolução CNE/CBE nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Atendimento educacional especializado**: necessidades educativas do sujeito surdo. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida- Serra/ES de 11 a 13 de abril de 2011

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. Salas de recursos Multifuncionais: espaço e organização do atendimento educacional especializado. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília. v.5, n.1,2010,p.58-63.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Escolas e classes de surdos**: opção político - pedagógica legítima. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. (Org). Surdo qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

ÍNDICE REMISSIVO

A

A inclusão escolar 1, 11, 16, 17, 32, 34, 35, 36, 39, 48, 50, 64, 68, 116, 117, 147, 148, 234, 235, 245
Altas habilidades/superdotação 89, 90, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 141
Ambiente de escolarização 189
Aprendizados 169, 178, 179, 181, 186
Artes 23, 102, 132, 134, 258, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 279, 285, 291
Atendimento educacional especializado 10, 41, 53, 74, 75, 76, 78, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 112, 119, 121, 131, 147, 151, 201, 203, 204, 209, 210, 224, 229, 233
Atendimento pedagógico domiciliar 119, 120, 130, 131
Autismo 53, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 80, 153, 207
Avaliação 77, 85, 93, 95, 99, 102, 103, 123, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 143, 147, 148, 152, 153, 160, 173, 204, 233

C

Comunidades quilombola 220, 225, 231
Corpo 4, 39, 81, 85, 133, 139, 161, 164, 167, 175, 204, 217, 265, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 295, 296, 297, 298, 299

D

Deficiência intelectual 11, 15, 17, 19, 20, 22, 64, 73, 153, 154, 207, 226, 233, 236
Deficiência visual 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 88, 91, 232, 238, 242
Desenho universal 53, 54, 55, 57, 58, 60, 63, 146, 147, 148

E

Educação ambiental 149, 150, 151, 152, 158, 159
Educação decolonial 211, 212
Educação no brasil 24, 25
Educação sexual 47, 163, 168, 246, 247, 276, 278, 296, 298, 300
Ensino fundamental 11, 15, 26, 77, 108, 109, 115, 116, 142, 148, 178, 184, 195, 211, 221, 232, 236, 297
Escola do campo 169, 172, 177
Escolarização 47, 59, 130, 140, 141, 147, 175, 177, 189, 192, 199, 220, 221, 223, 228, 229, 232
Étnico-racial 117, 160, 168
Exclusão 1, 18, 24, 29, 33, 34, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 67, 78, 79, 82, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 174, 175, 191, 231, 247, 276

G

Gênero 32, 33, 34, 39, 42, 43, 44, 47, 48, 50, 115, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 175, 190, 250, 270, 276, 277, 278, 279, 283, 284, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299

Gestão escolar 108, 109, 110, 114, 116, 140

Gestores 17, 111, 116, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 220, 231

H

Humanística 160

I

Identidades 7, 26, 53, 57, 61, 62, 71, 168, 288, 294, 297, 298, 299

Inclusão de surdos 105, 258, 261

Inclusão escolar 1, 11, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 48, 49, 50, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 76, 94, 95, 116, 117, 128, 135, 140, 142, 143, 147, 148, 184, 187, 188, 190, 194, 200, 209, 220, 221, 225, 232, 233, 234, 235, 245

Inclusão social 4, 22, 37, 60, 108, 109, 110, 116, 129, 148, 149, 151, 174, 175, 200, 225

Institucionalização 25, 114, 118, 201, 204, 206, 207, 208, 210, 251

L

Libras 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 244, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275

Linguística 101, 106, 244, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 271, 275

M

Mediador escolar 1, 6, 7

N

Necessidades especiais 13, 14, 16, 18, 21, 22, 71, 72, 116, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 185, 191, 236, 246

Nome social 32, 34, 48, 50, 51, 52

P

Pae 140, 141, 142, 146, 147

Pertencimento 27, 54, 57, 61, 189, 199, 216

Política 6, 7, 9, 25, 28, 36, 37, 45, 46, 48, 50, 73, 75, 76, 78, 85, 89, 93, 95, 97, 98, 105, 106, 110, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 129, 130, 187, 191, 199, 200, 203, 204, 208, 209, 210, 218, 225, 229, 231, 232, 246, 261, 266, 271, 275, 288, 297

Processo de brincar 1, 8

Psicologia escolar 52, 169, 170, 171, 172, 177, 189, 194, 195, 199, 200

Psicologia histórico-cultural 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 169, 177

R

Rede de ensino básico 87

S

Sexualidade 39, 47, 51, 239, 240, 241, 247, 276, 277, 278, 279, 280, 283, 287, 288, 289, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300

Superior 13, 26, 29, 30, 73, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 111, 115, 134, 137, 138, 161, 162, 163, 164, 202, 208, 209, 218, 242, 259, 262, 270, 275, 280, 292

T

Técnico e tecnológico 87

Tecnologias assistivas 9, 53, 54, 92, 220, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233

Transexuais 32, 34, 37, 50, 51, 52

Travestis 32, 34, 37, 50, 51, 52

U

Universidade 1, 11, 24, 31, 65, 73, 95, 108, 117, 118, 119, 132, 136, 139, 140, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 177, 183, 189, 200, 220, 222, 232, 233, 234, 246, 247, 248, 258, 259, 261, 262, 263, 270, 275, 296, 300

 **Atena**
Editora

2 0 2 0