

Políticas de Inclusão Escolar e Práticas Pedagógicas na Educação Bilíngue de Alunos Surdos: Desafios do Atendimento Educacional Especializado

Policies of School Inclusion and Pedagogical Practices in Bilingual Education of Deaf Students: Challenges of Specialized Educational Assistance

Rosana Prado

Instituto Nacional de Educação de Surdos
rosanaprado.l.m@gmail.com

Valdelúcia Alves da Costa

Universidade Federal Fluminense
valdelucia2001@uol.com.br

Resumo

Considerando o atual cenário do neoliberalismo globalizado e a necessidade de avaliação das políticas públicas de educação e práticas da educação inclusiva no Brasil, este trabalho teve por objetivo problematizar as orientações legais para educação de alunos surdos na escola pública, com foco no Atendimento Educacional Especializado/AEE como estratégia pedagógica no atendimento às demandas inclusivas nas escolas. Para além de considerar as orientações legais, este estudo debateu os processos democráticos a serem desenvolvidos e implementados para o AEE na escola pública, com vistas à inclusão de alunos surdos na abordagem bilíngue/bicultural, considerando o pensamento de Skliar no que se refere às abordagens político-filosóficas da educação de alunos surdos. Como parte de uma tese de doutorado em educação, este estudo adotou a Teoria Crítica da Sociedade como suporte teórico-metodológico na problematização do objeto de estudo, na revisão bibliográfica, na análise dos dados coletados e na apresentação dos resultados, com ênfase no pensamento de Adorno quanto ao potencial emancipador e democrático da educação, considerando a escola como espaço de reflexão e crítica às ações de dominação cultural visando não permitir sua reprodução. Os resultados obtidos revelaram que há uma legislação que legitima os direitos dos indivíduos surdos em relação à sua língua, cultura e identidade na escola pública, tornando-se um significativo desafio na promoção de estratégias e estruturas educacionais que materializem esses direitos à educação bilíngue por intermédio da participação de profissionais surdos e, conseqüentemente, se contrapondo à educação que discrimina e segrega o indivíduo surdo na escola e demais instâncias da sociedade ouvinte e excludente.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão Escolar; Educação Bilíngue de alunos surdos; Atendimento Educacional Especializado.

Abstract

Considering the current scenario of globalized neoliberalism and the need to evaluate public education policies and practices of inclusive education in Brazil, this study aimed to problematize the legal guidelines for the education of deaf students in the public school, focusing on the Specialized / EEA as pedagogical strategy in meeting the inclusive demands in schools. In addition to considering the legal guidelines, this study discussed the democratic processes to be developed and implemented for ESA in the public school, with a view to including deaf students in the bilingual / bicultural approach, considering Skliar's thinking regarding approaches Political-philosophical aspects of the education of deaf students. As part of a doctoral thesis in education, this study adopted the Critical Theory of Society as a theoretical and methodological support in the problematization of the object of study, in the bibliographic review, in the analysis of the data collected and in the presentation of the results, with an emphasis on the Adorno about the emancipatory and democratic potential of education, considering the school as a space for reflection and criticism of the actions of cultural domination in order not to allow its reproduction. The results show that there is legislation that legitimizes the rights of deaf individuals in relation to their language, culture and identity in the public school, becoming a significant challenge in the promotion of strategies and educational structures that materialize these rights to bilingual education through The participation of deaf professionals and, consequently, is opposed to the education that discriminates and segregates the deaf individual in school and other instances of the listener and exclusionary society.

Keywords: School Inclusion Policies; Bilingual education of deaf students; Specialized Educational Assistance.

Introdução

Nas últimas décadas o discurso sobre educação inclusiva vem ocupando lugar de destaque nos processos políticos no Brasil. Sobretudo, desde os anos de 1990, com o fortalecimento das políticas públicas que preconizam o acesso de todos à escola, começam a ser criados setores e serviços que fortalecem a educação das minorias historicamente excluídas. A garantia de uma educação democrática é fundamental no que diz respeito ao atendimento das crescentes exigências de uma sociedade em constante processo de mudanças.

Considerando o cenário do neoliberalismo globalizado reinante no Brasil e demais países latino-americanos, a crítica torna-se fundamental na problematização das questões relativas às relações entre indivíduo, escola e sociedade na contemporaneidade. A possibilidade de uma educação para emancipação, tal como entendida por Adorno (2006), deve orientar as ações educativas para o esclarecimento dos indivíduos, uma vez que só faz sentido produzir conhecimento e manter escolas em sendo o objetivo envidar esforços para afirmar a educação que possibilite a justiça social, o combate à violência e a humanização dos indivíduos. Nesse contexto, temos observado a crescente demanda por educação inclusiva que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Esse crescente interesse, promovido pelas lutas dos movimentos sociais, levou à elaboração de legislação específica para determinados setores e as práticas começam a se constituir na possibilidade de viver experiências com a diversidade nas escolas públicas. Em consonância com o momento cultural, em defesa ao respeito pelas diferenças como constituintes da humanidade, a educação que se volta ao atendimento das minorias vem crescendo e assumindo um papel importante na organização das escolas públicas. No caso dos alunos surdos, preocupa-nos a questão linguística e cultural inseridas nas demandas de aquisição de língua de sinais como primeira língua, de língua portuguesa como segunda língua e de possibilidades de constituição de identidade surda por meio da convivência e valorização da língua e da cultura surda. No entanto, para além das questões linguísticas e culturais a escola precisa se constituir como instância promotora do acesso aos conhecimentos valorizados socialmente. Provocados a refletir sobre as possibilidades de atendimento de alunos surdos nas escolas públicas regulares, surgem as seguintes indagações: Quais alternativas têm sido pensadas, considerando as que se relacionam à língua de sinais e cultura surda, em prol

da formação bilíngue do aluno surdo? Como o Atendimento Educacional Especializado/AEE proposto pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC, atende às necessidades educacionais/de aprendizagem dos alunos surdos? A organização escolar proposta pelo MEC viabiliza uma educação bilíngue conforme orientado pela atual legislação sobre educação inclusiva?

Com a intenção de contribuir com as reflexões sobre a maneira como as políticas públicas de inclusão se apresentam no cotidiano escolar, este artigo tem o objetivo de considerar as orientações legais para educação de alunos surdos nas escolas públicas, com foco, mais específico, no Atendimento Educacional Especializado/AEE configurado como principal estratégia pedagógica para atendimento das demandas inclusivas nas escolas. Para além de considerar as orientações legais, este estudo se propõe a refletir sobre os processos democráticos a serem desenvolvidos e implementados para o AEE nas escolas públicas, com vistas a inclusão de alunos surdos sob a perspectiva bilíngue/bicultural.

Este estudo, que é parte de uma tese de doutorado em educação, se constituiu em pesquisa bibliográfica, adotando a Teoria Crítica da Sociedade como suporte teórico-metodológico na problematização do objeto de estudo, na revisão bibliográfica, na análise dos dados coletados e na apresentação dos resultados, com ênfase no pensamento de Adorno (2006) quanto ao potencial emancipador e democrático da educação, considerando a escola como espaço de reflexão e crítica às ações de dominação cultural visando não permitir sua reprodução. No que se refere às reflexões sobre as questões linguísticas e culturais, específicas da educação de surdos, foram consideradas, além de outros autores, as pesquisas de Carlos Skliar (2005, 2003, 1999) e Ronice Quadros (2008) sobre as abordagens político-filosóficas da educação de alunos surdos na análise e compreensão das questões e objetivos propostos.

Políticas públicas como fruto de ações humanas: Caminhos percorridos na democratização da educação de surdos

Para entender as concepções de educação e inclusão que configuram a realidade brasileira, faz-se necessário considerar alguns documentos legais que favorecem a inclusão de indivíduos com deficiência¹ no Brasil:

¹ Neste estudo os indivíduos surdos não são considerados na perspectiva da deficiência, uma vez que a comunidade surda não se reconhece nessa condição. Mas, sim como minoria linguística. No entanto, a legislação que versa sobre seus direitos, ainda se situa na área da deficiência e precisamos nos remeter à legislação para as considerações necessárias.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL,1988), capítulo III, Seção I – Da Educação, art. 208 – determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente*, na rede regular de ensino. Do mesmo modo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996 (BRASIL,1996), no título III – Do direito à educação e do dever de educar, está estabelecido no item III que o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, deverá ser, *preferencialmente*, na rede regular de ensino. Ainda no Capítulo V – Da Educação Especial, art. 59, está estabelecido que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades.

Dessa maneira, fica claro, que segundo a legislação vigente, os indivíduos com deficiência, e entre eles, os surdos devem ter assegurado o ingresso e a permanência na rede regular de ensino, garantindo-lhes condições de acesso aos saberes valorizados socialmente.

Além disso, a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (UNESCO,1994), em seu artigo primeiro, reafirma o compromisso da educação para todos e reconhece a necessidade e urgência de tomada de providências no sentido de incluir as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Sendo assim, entende-se que o poder público deve assumir a responsabilidade pela escolarização dos alunos surdos respeitando e fornecendo subsídios profissionais e materiais às suas necessidades específicas, garantindo-lhes o direito de serem incluídos nas escolas regulares com reconhecimento e respeito à sua língua e cultura.

Em 2001 foi publicada Resolução do Conselho Nacional de Educação Nacional da Câmara de Educação Básica - CNE/CEB (BRASIL, 2001) contendo as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional, estabelecendo que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, deve acontecer em turmas comuns de escolas regulares, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica e que as escolas podem criar *extraordinariamente* classes especiais, com organização amparada pelas diretrizes curriculares para a educação básica. Assim, ao admitir termos como *preferencialmente* ou *extraordinariamente* a legislação possibilita múltiplas interpretações e viabilizações de sua prática. E isso interfere diretamente no atendimento às necessidades linguísticas dos alunos surdos, uma vez que, de acordo com Goldfeld (2002) e Quadros (2008), estes alunos apresentam necessidade de convivência com

outros indivíduos surdos que utilizam a língua de sinais para aquisição e manutenção de sua língua natural. No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Revista de Inclusão, 2008, p. 14) preconiza:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística e arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Percebe-se que a referida política afirma o direito de todos à educação, ao fazer menção ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma das propostas para atender às demandas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na garantia do direito à educação nas escolas regulares. A esse respeito, Mantoan (2008, p. 19) considera:

A proposta brasileira de educação especial, na perspectiva inclusiva, se diferencia das demais, porque garante a educação a todos os alunos, indistintamente, em escolas comuns de ensino regular e a complementação do ensino especial. Essa inovação como está claro na nova Política Nacional de Educação Especial, não só redimensiona a Educação Especial, como provoca a escola comum, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas.

Assim, a referida política apresenta uma tendência que vem sendo firmada em diversos países do mundo na direção de uma educação democrática que atenda às necessidades educacionais da totalidade dos alunos. Quanto a essa questão, Mantoan (2008) afirma que o Brasil se destaca ao preconizar em sua atual legislação acerca da inclusão escolar que a educação aconteça em escolas regulares para a totalidade dos alunos, independentemente de suas necessidades especiais. Essa perspectiva se configura como outra concepção de educação, na qual os professores, demais profissionais da educação, as escolas e os sistemas de ensino são impelidos a se reestruturarem e ressignificarem suas atitudes e práticas pedagógicas. Por isso, essa questão é objeto de nossos estudos, dentre outras, no intuito de identificar como a

educação inclusiva está sendo discutida, pensada e implementada no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos na escola pública.

Além das legislações e documentos oficiais que versam sobre a educação de alunos com deficiência, as garantias particulares dos surdos e o pleno exercício da cidadania alcançam respaldo institucional decisivo com a lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em que a Língua Brasileira de Sinais/Libras é reconhecida como língua de direito da comunidade surda. (BRASIL, 2002)

A oficialização da Libras, com a publicação da Lei nº 10.436 de 2002, reconhecendo-a como própria e natural da comunidade surda, significou um avanço no que se refere à afirmação da educação inclusiva. No entanto, tão importante quanto o que preconizam as Leis e Políticas são as ações para que sejam afirmadas. Não é suficiente que a Libras seja reconhecida pela legislação. Faz-se necessário ser possibilitada nas escolas regulares nas quais a maioria da comunidade é ouvinte, não conhece e não utiliza a língua de sinais. Em um ambiente em que a língua majoritária é o português oral e onde a comunidade escolar não dispõe de estratégias e mecanismos para aquisição da Libras, pela totalidade de seus componentes, consideramos que mesmo com o advento das leis, os alunos surdos continuam sem comunicação efetiva e, portanto, sem interação social e possibilidades de acesso aos conteúdos escolares. Assim, torna-se um desafio vencer os limites e barreiras à aprendizagem de alunos surdos, ainda presentes no sistema de ensino e na cultura escolar. Conseqüentemente, a afirmação do direito à educação dos indivíduos surdos na perspectiva inclusiva e democrática na escola. Por isso, nos debates sobre educação inclusiva, a escola assume o protagonismo, como afirmado por Azevedo (2001 p. 59):

A escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política.

Portanto, é no ambiente escolar que se concretizam os ideais norteadores das políticas públicas de educação. Nesse sentido, as escolas se configuram como ambientes férteis para efetivação de uma educação que se pretende democrática.

A inclusão é uma prática educativa recente no Brasil. As práticas educacionais anteriores em escolas, classes e instituições especializadas, onde imperavam a segregação de alunos com deficiência, vêm dando espaço à inclusão em escolas regulares. A respeito da inclusão escolar Costa (2009, p. 60) afirma:

As políticas de educação e o movimento de inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas pressupõem a educação como sendo um direito dos indivíduos, contribuindo assim para a possibilidade de escolas democráticas e uma sociedade justa e humana. Para tal, impõe um projeto nacional de desenvolvimento educacional que se volte, sobretudo, para a organização das escolas e a formação dos professores que contemple sua autonomia e a educação de alunos com deficiência, considerando suas diferenças de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, físico/motor e sensorial.

Com base na afirmativa da referida autora, deve-se considerar que as políticas públicas de educação vão além de leis, decretos ou atos constitucionais. A inclusão demanda ação. Faz-se urgente agir para ressignificar a escola no referente aos espaços, currículos, métodos, estratégias e concepções de ensino para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos.

Nessa perspectiva, nas últimas três décadas, segundo Skliar (2003), percebe-se uma significativa mudança na educação de alunos surdos, tanto no que se refere às concepções filosóficas, com a fragmentação dos modelos clínicos e terapêuticos, quanto no que se refere à organização educacional escolar, com o surgimento de políticas de reconhecimento de língua e cultura surda na escola, na perspectiva de uma educação bilíngue para indivíduos surdos. Sobre essa questão, Skliar (2003, p.86) afirma:

A proposta da educação bilíngue para surdos, partindo-se de uma perspectiva política, pode ser definida como uma epistemologia de oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas, características da educação e da escolarização de surdos nas últimas décadas.

De acordo com a afirmação de Skliar (2003), percebe-se que a educação bilíngue para alunos surdos se configura como mais do que o simples ensino de duas línguas, mas como uma nova narrativa pedagógica que deve estar inserida não, apenas, num campo linguístico, mas sim numa dimensão política no que se refere às suas elaborações e práticas pedagógicas.

A ideia de educação bilíngue ocupa a dimensão mais atual no que se refere à escolarização de indivíduos surdos. Porém, é ingênuo pensar que a educação não perpassa por outros modelos e construções históricas que coabitam a presente realidade das escolas que têm alunos surdos matriculados. Atualmente, diferentes práticas se misturam em discursos e propostas escolares, porém de acordo com Dorziat (2009), Skliar (1999), Fernandes e Correia (2008), Quadros (2008) entre outros, há estudos e práticas que afirmam o bilinguismo como sendo a proposta que melhor atende às demandas dos alunos surdos.

Apesar de movimentos educacionais modernos apontarem na direção de uma educação bilíngue para surdos, essa educação não pode ser definida apenas como sendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas. Educar é um ato político e a educação bilíngue para surdos é fundamental também para o desenvolvimento da consciência política para entender a educação de surdos como uma efetivação de direitos humanos. Os projetos de educação bilíngue não devem se restringir à utilização de duas línguas, como uma ‘tolerância’ ao uso de uma língua minoritária. Mas, devem se constituir como políticas públicas de educação e afirmação dos direitos humanos. Skliar (2003, p. 91) problematiza essa questão:

Se a tendência contemporânea é fugir – intencional e /ou ingenuamente- de todo debate que exceda o plano estrito das línguas, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico da educação especial, em mais uma grande narrativa educacional que conserva as mesmas representações sobre a surdez e os surdos; em síntese, a educação bilíngue pode se transformar numa “metodologia”, não histórica e despolitizada.

Nesse sentido, política deve ser entendida como construção histórica, social e cultural de práticas discursivas e não discursivas sobre a surdez, que se constroem e perpassam a sociedade como relações de poder e saber que atravessam esse processo. Assim, a educação bilíngue precisa ser entendida como uma postura política de representação dos indivíduos surdos e dos movimentos de resistência às ideologias dominantes e aos discursos hegemônicos da escola e das políticas públicas de educação.

A esse respeito, Skliar (2003, p. 106-107) alerta para a questão:

Antes de responder ao problema se os surdos foram, são ou serão bilíngues; se a língua de sinais é para eles a primeira língua; se a língua de sinais é uma língua natural; se existe alguma coisa que possa ser chamada de cultura surda; se devem ser traçadas fronteiras entre crianças e adultos surdos; se a escolarização dos surdos tem que ser feita numa escola especial ou regular, se os surdos podem ou não podem ser pedagogos; se eles não têm que ser como os ouvintes etc. Nos perguntamos: quais os problemas que nós ouvintes, temos ao pensarmos a educação bilíngue? Quais os mecanismos que nós ouvintes, temos construído - e/ou inventado - para compreender o bilinguismo dos surdos? Quais são as nossas representações sobre a surdez e os surdos, além do nível do discurso e das práticas escolares? E, finalmente: qual relação de poderes e saberes temos perpetuado, aprofundado, negligenciado na nossa relação de ouvintes com a surdez?

Portanto, as políticas públicas para democratização de escolas públicas para surdos precisam se construir com base nas representações de cultura e alteridade surda. Antes de serem debatidas questões em torno de línguas, de métodos e concepções de ensino é importante que se ressignifique a intenção que os profissionais ouvintes estabelecem ao pensar hegemonicamente a educação de surdos. Questões relativas à

língua, métodos e filosofias são imprescindíveis, mas antes se faz necessário pensar a perspectiva em que serão delineadas.

Assim, considerando o pensamento de Adorno, a Teoria Crítica da Sociedade requer para a educação a consciência de que os mecanismos de superação de tudo que nos prende à opressão deveria ser combatido com uma educação que possibilitasse a capacidade de desenvolver a consciência crítica, como base essencial para desenvolver nos indivíduos a condição de compreensão do seu papel de agente de transformação social. Nesse sentido, podemos afirmar - o que prende os surdos a uma situação de opressão é o não acesso a uma língua natural e a impossibilidade de participação social para a transformação. Dessa maneira, durante séculos, os indivíduos surdos foram oprimidos e impedidos de desenvolver consciência crítica pelo cerceamento de sua língua, cultura e identidade. Agora, faz-se necessário repensar o sistema educacional no sentido da promoção da autonomia e da ressignificação do papel do indivíduo surdo na sociedade. O movimento de inclusão escolar prevê mais do que o cumprimento de leis. A educação inclusiva, de acordo com Glat e Blanco (2007, p.16):

Significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. (...) mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada como uma nova cultura escolar.

Nessa perspectiva de escola questiona-se: Quais as possibilidades de democratização da escola pública para alunos surdos? Como discutido anteriormente, antes é preciso pensar na educação como uma dimensão política no que se refere à maneira como é entendida e estruturada. Em consequência de uma opção política e consciente se darão as operacionalizações e estruturações de cunho pedagógico, linguístico e cultural.

Desafios do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no apoio à inclusão escolar

Avançando nas considerações a respeito da legislação que apoia e legitima a educação na perspectiva inclusiva, em 2007, após o Brasil ter sido signatário da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova York, foi assinado o Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007), que instituiu e definiu o Atendimento Educacional Especializado como "(...) um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade prestados de forma complementar ou

suplementar à formação dos alunos no Ensino Regular”. Assim como, instituiu o duplo repasse de verbas no âmbito do FUNDEB. Dessa maneira, os alunos passaram a ser contabilizados duas vezes, uma pela matrícula no ensino regular e outra pela matrícula no Atendimento Educacional Especializado/AEE.

Mais adiante, o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008), dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996), sendo considerado uma nova visão da Educação Especial e uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Com este decreto, o AEE passa a poder ser oferecido nas instituições públicas de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público. O que se torna contraditório à proposta da inclusão que preconiza que o atendimento pedagógico, a todos os alunos, deve ser oferecido na escola regular. Assim, ao mesmo tempo em que as legislações e políticas públicas de educação determinam a inclusão escolar, permitem que outras organizações assumam o papel de atender às necessidades especiais desses alunos, fora do espaço escolar regular.

Segundo Miranda (2011, p. 97): “Este atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência”. No entanto, há que se considerar que as barreiras impostas pela surdez são de natureza linguística e cultural. E as escolas necessitam se organizar para fazer da escola inclusiva, também, uma escola bilíngue para alunos surdos e ouvintes.

No decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008), percebe-se que o poder público institui o AEE como estratégia básica para o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas públicas na perspectiva da educação inclusiva, mas admite o AEE em Centros de Atendimento de instituições confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. E se as necessidades dos alunos surdos, que são linguísticas e culturais, forem atendidas fora da escola regular, como a escola irá se apropriar dessa língua e cultura para lidar com seus alunos surdos? A resposta para essa indagação vem sendo procurada pelas escolas regulares. Muitas são as dúvidas e também poucas os investimentos públicos que possibilitem estratégias linguísticas compatíveis com as necessidades dos alunos surdos. Apesar da criação de leis e decretos não serem suficientes para responder às demandas

pedagógicas na escola inclusiva, em 2011, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), revoga o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) e em seus artigos 3º e 4º afirmam os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Art. 3º - São objetivos do atendimento educacional especializado:

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.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-a, do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Assim, percebe-se que o Decreto continua afirmando o AEE como condição e principal estratégia no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos em situação de inclusão escolar. Além disso, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), passa a orientar a dupla matrícula dos alunos na rede pública de ensino, para que recebam atendimento educacional especializado, considerando a alocação de recursos financeiros públicos para que esse serviço seja disponibilizado também nas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas:

Art. 9º- A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

Com base nessa análise, percebe-se que o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), não explicita quais são as organizações pedagógicas permitidas. Se, por um lado, o artigo 4º afirma que o poder público estimulará o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar ao ensino regular,

assegurando a dupla matrícula; por outro lado, no parágrafo 1º, do artigo 14, está previsto que serão consideradas, para a educação especial, tanto as matrículas na rede regular, quanto nas escolas especiais ou especializadas.

Dessa maneira, analisando o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), em seu artigo 5º, observa-se a contradição em relação à perspectiva de educação inclusiva preconizada no Decreto nº 6.571/2008 e na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/SEESP/MEC (BRASIL, 2008). Assim, observamos no referido Decreto:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

Assim, o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011), em seu artigo 5º, co-responsabiliza as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, pelas ações como o aprimoramento do atendimento educacional especializado ofertado; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para as salas de recursos multifuncionais e formação continuada de professores e profissionais da educação, incluindo no § 2º, inciso III, o desenvolvimento da educação bilíngue para alunos surdos ou com deficiência auditiva. Nessa análise, de acordo com Moraes (2012, p.71):

Corre-se o risco de dicotomizar o processo educacional e de aquisição linguística, ficando de um lado a responsabilidade da escolarização às escolas regulares, e de outro, a responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado/AEE às instituições especializadas. O Atendimento Educacional Especializado/AEE e a proposta de educação bilíngue do Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) possibilitam analisar que, se a aquisição de uma língua se dá no cotidiano, a possível fragmentação proposta no decreto é um entrave à sua aquisição. Se no caso do aluno surdo o Atendimento Educacional Especializado/AEE tem como objetivo principal a aquisição de LIBRAS, essa aquisição poderá ser de baixa qualidade, se restrita e fragmentada em tempos e espaços diferentes ao da escolarização. A proposta de educação bilíngue e inclusiva do Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), pode ser observada no artigo 1º, § 2º:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Dessa maneira, a educação inclusiva e bilíngue, em que alunos surdos e ouvintes possam estudar juntos, proposta no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), prevê o

atendimento das diretrizes e princípios dispostos no Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), que institui o direito de alunos surdos de terem professores bilíngues em sala de aula com conhecimento acerca de sua singularidade linguística, professores ou instrutores de Libras, tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa; assim como, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; além de adaptações de avaliações, materiais pedagógicos e metodologias. No entanto, concordando com Moraes (2012, p. 72), o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011):

Ao co-responsabilizar as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos pelas ações do Atendimento Educacional Especializado/AEE, mascara-se as contradições presentes na escola regular e as demandas por uma educação inclusiva, impedindo a resistência à adaptação ao mundo do trabalho.

Considerando Moraes (2012), podemos afirmar no que se refere ao AEE e à educação inclusiva, percebe-se uma contradição e um retrocesso presentes no Decreto n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011) em relação ao decreto anterior de nº 6.571 (BRASIL, 2008), por segmentar as ações educativas, fragmentando o processo de aquisição de Libras como primeira língua e Português como segunda língua, entre instituições distintas, que, na prática, podem não estabelecer diálogos e não se fundamentar em diretrizes pertinentes às necessidades específicas do aluno surdo. Assim, como não serem submetidas à fiscalização no que se refere aos objetivos estabelecidos para a educação de alunos surdos, dentre os quais destaca-se o artigo 3º, inciso II, que é de “garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular”.

Assim, considera-se que, de acordo com o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008), o AEE, deveria ampliar a responsabilidade das escolas regulares. E no que diz respeito aos alunos surdos, essa ampliação se remete diretamente às condições de aquisição e manutenção da Libras como primeira língua e do português como segunda língua, além de acessibilidade e comunicação por meio da língua de sinais, utilização de materiais e metodologias pedagógicas visuais, presença de profissionais capacitados, entre outros recursos, de maneira complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

No entanto, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), em seu artigo 14 § 1º ao declarar que “serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas”, apresenta um aspecto relevante para a educação de alunos surdos. Considerando as necessidades linguísticas desses alunos,

que necessitam de convivência contínua com seus pares surdos para aquisição e manutenção da língua de sinais de maneira natural, destaca-se a possibilidade de organização de turmas, exclusivamente, de alunos surdos em escolas regulares. De acordo com, estudos de Meireles (2010) e Moraes (2012), alunos surdos, oriundos de famílias ouvintes, não encontram ambiente linguístico favorável em escolas regulares e a possibilidade de estudarem em turmas de alunos surdos deve ser considerada uma importante estratégia para aquisição linguística e valorização da cultura surda.

Também, faz-se importante considerar que em uma turma regular inclusiva, em que a maioria dos alunos é ouvinte, a língua de instrução será a língua portuguesa oral. Assim como as estratégias e recursos para ensino dos conteúdos serão pensados e viabilizados por meio da língua majoritária. E, nesse caso, as relações do aluno surdo com os demais alunos, com o professor e com a aquisição de conhecimentos se estabelecerá de maneira fragmentada e frágil. Mesmo considerando a possibilidade de um intérprete de Libras em sala de aula, como a criança surda compreenderá o intérprete se ainda não tiver adquirido a língua de sinais como sua primeira língua? Estas e outras questões têm provocado constantes inquietações aos profissionais que trabalham com alunos surdos, como verificado em estudos de Lima (2004) Witkoski (2011) e Meireles (2010). Ao mesmo tempo em que a legislação e as demandas da sociedade moderna legitimam, a cada dia, a necessidade e a importância da educação na perspectiva inclusiva em oposição às organizações segregadoras presentes na história das sociedades, as comunidades surdas (embasadas no Decreto nº 5.626/2005) clamam pelo direito de convivência com seus pares surdos, de aquisição de Libras de maneira natural e da legitimação de uma pedagogia visual centrada nas questões da surdez.

Com avanço ou retrocesso das legislações, o que se impõe como imprescindível são as ações voltadas para uma práxis revolucionária e transformadora no intuito de não privar a escola regular de buscar estratégias, de viver experiências e de encontrar soluções para atender as necessidades dos alunos surdos por meio de uma convivência com seus pares surdos e ouvintes. No entanto, é fundamental que os indivíduos surdos tenham suas necessidades atendidas e seus direitos respeitados no que se refere à educação bilíngue e em acordo com suas especificidades linguísticas e pedagógicas.

Na intenção de refletir sobre as transformações propostas à educação, faz-se necessário pensar sobre as possibilidades de mudança em nossa sociedade e do risco

que se corre de, na vontade de fazer o que se pensa ser o melhor, tender a adotar uma postura repressiva e contrária à democracia, como afirmado por Adorno (2006, p.185):

Justamente, quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um espaço específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter essa impotência, ela mesma, juntamente com sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e também daquilo que ele faz.

Dessa maneira, em acordo com Adorno (2006), podemos considerar as mudanças, estabelecidas pelos documentos oficiais no interior de gabinetes, como necessárias. Porém, não mais importante do que a transformação dos indivíduos na busca por sua humanização por intermédio de experiências com a diversidade.

Orientações do MEC para implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão escolar

A educação inclusiva é um direito da totalidade dos alunos e demanda transformações nas concepções e práticas de gestão, de cotidiano escolar na sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito à educação inclusiva. De acordo com portal do MEC², no contexto das políticas públicas de educação inclusiva, se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos materiais e de apoio pedagógico no atendimento às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular. Ainda no referido Portal do MEC³, os alunos público-alvo do AEE são definidos:

- Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;
- Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano,

² Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 04/03/2017.

³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 04/03/2017.

isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Na recepção de alunos público-alvo do AEE, o Ministério da Educação (MEC) elaborou um projeto de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), por meio da Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na oferta desse atendimento de maneira complementar ou suplementar ao processo de escolarização nas salas de aula regulares. Quanto a isso, Miranda (2011, p. 97) afirma:

A sala de recursos multifuncionais é um espaço na escola onde acontece o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de desenvolver a aprendizagem, baseadas em novas práticas pedagógicas, com o intuito de auxiliar esses alunos a acompanhar o currículo proposto pela escola, como também progredirem na vida escolar.

Portanto, as SRMs são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde acontece o AEE. Essas salas são organizadas com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para atendimento dos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. O AEE deverá privilegiar a superação dos obstáculos, assim como a promoção das potencialidades dos alunos, por meio de trabalhos pedagógicos específicos de acordo com a necessidade de cada aluno. Para tanto, de acordo com Miranda (2011), faz-se importante ressaltar que a SRM não se caracteriza como ensino particular, nem como reforço escolar. Ele não está vinculado diretamente a necessidade de produção acadêmica. Mas sim à promoção do desenvolvimento do aluno, da potencialização de suas capacidades e da instrumentalização para que o indivíduo elabore estratégias que o permitam lidar positivamente com as diversas situações em sua vida escolar e em sociedade.

Podemos considerar que o AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, de maneira que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007). Além disso, o AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas, adotando funções próprias do ensino especial em articulação ao trabalho realizado nas salas de aula.

De acordo com Rapoli et al (2010) por meio do projeto de implantação das SRMs, o MEC atende às demandas das escolas públicas disponibilizando SRMs do tipo I

ou do tipo II. Para tanto, é necessário que o gestor do município, do estado ou do Distrito Federal garanta professor para o AEE bem como o espaço para sua implantação.

Segundo Rapoli et al (2010, p. 15):

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, lap top, materiais de jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário e quadro melanínico.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira tais como impressora braille, máquina de datilografia braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos táteis.

Mesmo contando com os materiais didáticos fornecidos pelo MEC, é aconselhável que a escola, onde funciona a SRM, possibilite a compra de outros materiais com o objetivo de qualificar e diversificar o atendimento dos alunos. Para além dos materiais que podem ser comprados, existem aqueles que podem ser confeccionados pelos professores do AEE, com base nas necessidades específicas de cada aluno. No caso dos alunos surdos, os recursos devem levar em conta a potencialidade do ensino visual, com oferta de informações e possibilidades de elaboração do pensamento por meio de pistas, provocações e informações visuais.

Para atuar no AEE, o professor deve ter formação específica e ser capaz de atender aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando as especificidades de cada aluno, uma vez que alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados em função de características de desenvolvimento diferentes. Por isso, para planejar o atendimento não deve ser priorizado o acesso às causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o indivíduo, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças. Os diagnósticos podem ser mais uma informação sobre os alunos, mas a falta deles não deve imobilizar o trabalho pedagógico. Apoiados no pensamento de Adorno (2006) podemos acrescentar, ainda, que as dificuldades ou talentos de tais alunos não estão previamente determinados, mas em processo de desenvolvimento. Assim, destaca-se o pensamento de Adorno (2006, p. 170) ao afirmar:

O talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível “conferir talento” a alguém. A partir disto a possibilidade de levar cada

um a “aprender por intermédio da motivação converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação.

O pensamento de Adorno é provocativo no sentido de se afirmar a educação de alunos com deficiência na abordagem inclusiva. Pois, ao considerar que o talento de cada um vai depender do desafio a que cada aluno for submetido, entendemos que todos os alunos podem ser desafiados e que os desafios, promoverão o talento e a aprendizagem. Quando Adorno afirma que é possível conferir talento, ele destaca o papel do professor em sua função de motivar os alunos, provocando a ocorrência de aprendizagens significativas em direção à emancipação. Dessa maneira, alunos, com ou sem deficiência, desenvolverão seus ‘talentos’, convertendo-os em emancipação.

Assim, as organizações de espaços, tempos e metodologias, vão depender do estímulo que cada aluno precisará para “desenvolver seus talentos”. Os alunos poderão frequentar o AEE mais de uma vez por semana em situações e tempos diferenciados de acordo com as necessidades específicas de cada um. Não existe um roteiro de atendimento previamente indicado e, assim sendo, cada aluno apresentará necessidades diferentes quanto às estratégias ou recursos a serem utilizados. Na organização do AEE, os alunos poderão ser atendidos em grupos, de maneira individual ou mesmo intercalando estratégias e organizações, com tempos diferenciados. Embora as SRMs se configurem como lugar de referência para a oferta do AEE, não significa que professor e aluno estejam limitados a esses espaços. O AEE pode ser oferecido nos diversos espaços da escola, caso o professor perceba essa necessidade. O mais significativo objetivo das SRMs e do AEE, nos remetendo a Adorno (2006), é promover a autonomia dos alunos surdos em situação de inclusão escolar.

Nesse sentido, Adorno (2006, p.171-172) prossegue, afirmando:

(...) o talento não é uma disposição natural, embora eventualmente tenhamos que conceder a existência de um resíduo natural – nessa questão não há que ser puritano -, mas que o talento, tal qual verificamos na relação com a linguagem na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade.

Adorno (2006) estabelece relação entre talento, linguagem e liberdade de expressão. Isso remete à reflexão a respeito das condições linguísticas e da maneira como a escola vem se organizando para promover essa liberdade de expressão em um ambiente em que a maioria é usuária de uma língua oral inacessível para alunos surdos, ao mesmo tempo em que a língua natural do aluno surdo, que é a língua de sinais, ainda

não é utilizada pela comunidade escolar. Sendo assim, destaca-se a necessidade de planejamentos, organizações e práticas voltadas para a liberdade de expressão a que se refere Adorno, ou seja, liberdade que possibilite emancipação.

Na promoção da autonomia do aluno, o planejamento do AEE resultará de escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos e estratégias pedagógicas adequadas para eliminar as barreiras que obstam o aluno a ter acesso ao que lhe é oportunizado na escola, contribuindo à participação na vida escolar e social. Para tal, vale destacar o que Rapoli et al (2010, p. 23), recomenda quanto aos objetivos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) a serem alcançados pelo professor:

- a) - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos. (...)
- b) Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno. Ao identificar certas necessidades do aluno, o professor de AEE reconhece também as suas habilidades e, a partir de ambas, traça o seu plano de atendimento. (...)
- c) Produzir materiais tais como textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também, poderá indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis.
- d) Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade (...)
- e) Organizar o tipo e o número de atendimentos. O professor seleciona o tipo do atendimento, organizando, quando necessários, materiais e recursos de modo que o aluno possa aprender a utilizá-los segundo suas habilidades e funcionalidades. (...)
- f) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola. (...)
- g) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade.
- h) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros.

Com base nas referidas atribuições ao professor de AEE, percebemos que o professor deverá ter uma formação ampla que o torne apto a enfrentar e atender as diversas demandas de aprendizagem dos alunos, como apoio à inclusão nas salas de aula regulares. Quanto a isso, Kassar (2014, p. 212) afirma:

(...) uma sala de recursos multifuncionais requer um professor também multifuncional, que seja capaz de atuar em diferentes frentes, para atender diferentes deficiências. Sua formação não deve, portanto, ser restrita, mas generalista.

Sendo assim, percebe-se que o professor necessita de formação ampla nem sempre oportunizada pelo poder público. Dessa maneira, faz-se necessário que o professor desenvolva a capacidade de elaborar, implementar e avaliar os resultados da implementação de metodologias e adoção de recursos pedagógicos tendo por referência

as demandas de aprendizagem e de humanização dos alunos em situação de inclusão, em processo de desenvolvimento e aprendizagem na escola.

Assim, tendo por suporte teórico o pensamento de Adorno (2006), é possível afirmar que o professor necessita da aptidão para viver experiências ainda não presentes em sua trajetória docente. Pois, de acordo com Adorno (2006, p.150) “A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução destes mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”. O professor apto a viver experiências se permitirá elaborar estratégias pedagógicas que, a priori não serão consideradas como eficientes para a totalidade dos alunos. Mas, estará confiante de que o ensino e a aprendizagem fazem parte de um processo em elaboração, por intermédio de tateios experimentais próprios de uma atuação docente emancipadora e consciente.

Esse processo, em constante elaboração, não deve ser de responsabilidade exclusiva do professor. Mas, sem dúvida, cabe-lhe o protagonismo. Assim, para além da responsabilidade do professor e demais profissionais da educação atuantes na escola e considerando que as políticas públicas de educação são, sobretudo, resultantes de históricos movimentos sociais e de valores éticos que demandam inclusão e combate à barbárie por intermédio da educação. Por isso, concordamos com Adorno (2006) quanto à sociedade necessitar admitir a experiência cotidiana com a diversidade humana e cultural em suas múltiplas dimensões.

Proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para abordagem bilíngue na educação de alunos com surdez

Com base no Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), sobre o AEE, a educação de alunos com surdez deve ocorrer em escola pública regular de ensino na perspectiva da educação inclusiva e bilíngue. Para tanto, o referido decreto prevê o atendimento das diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que institui o direito de alunos surdos de terem acesso à língua de sinais como primeira língua e à língua portuguesa escrita como segunda língua, assim com profissionais bilíngues, recursos, metodologias e estratégias de ensino adequadas às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

Dessa maneira, de acordo com material elaborado pelo MEC para formação de professores de AEE: “A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida

social” (Rapoli et al., 2010, p. 7), uma vez que estudos como os de Lima (2004), Fogli (2010) e Meireles (2014) têm demonstrado que essa abordagem atende, de maneira justa e democrática, às necessidades de comunicação e socialização dos alunos surdos, em virtude de respeitar sua língua natural e oportunizar um ambiente propício à aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, o MEC considera importante considerar a educação escolar de alunos com surdez tirando o foco dessa ou daquela língua e, sim, situando o debate sobre a qualidade da educação e das práticas pedagógicas na escola contemporânea.

Por outro lado, como afirmado por Quadros (2008) os indivíduos surdos manifestam desejo pela língua de sinais na busca de sua ampla afirmação e privilégio em contextos educacionais e sociais. O significado disso está para além de uma questão puramente linguística, situando-se no campo político. Os indivíduos surdos estão se constituindo como grupo social com base na consideração de suas diferenças culturais e linguísticas e, nessa perspectiva, afirmam estratégias de resistência e autoafirmação. Os indivíduos surdos tomam para si o privilégio do domínio sobre a língua de sinais, sobre o uso e o ensino da mesma em seu estatuto de centralidade na elaboração, produção do conhecimento e status social e educacional. Com base nessa lógica, o acesso à língua de sinais assume também a condição de instrumento de poder nas relações interpessoais e sociais e culturais entre indivíduos surdos e ouvintes como, também, entre indivíduos surdos.

Sendo assim, é possível considerar que o conceito de bilinguismo se insere na perspectiva para além da adição de duas línguas como previsto pelo MEC. Antes, o Bilinguismo, entre tantas possíveis definições, pode ser considerado para além do uso de duas línguas, ou seja, a língua de sinais e o português. Pois, é entre sua relação que essas línguas assumem significado e sentido nos diferentes contextos sociais nos quais os indivíduos surdos estão inseridos.

Quando se considera uma educação bilíngue para crianças surdas, entende-se que essas têm o direito de acesso a uma língua natural que lhe sirva de intermediação com o meio e lhe possibilite construções cognitivas significativas. Assim, pode-se considerar que o bilinguismo na educação de surdos vai além de uma perspectiva linguística e do desenvolvimento de habilidades em mais de uma língua, como acontece no caso de indivíduos ouvintes. Quando é feita referência a uma educação bilíngue para surdos, considera-se uma dimensão pedagógica e política desta educação, no sentido de

que as crianças que usam uma língua diferente da língua majoritária, têm o direito de serem educadas na sua língua natural.

Faz-se necessário considerar que as línguas de sinais, não exclusivamente a Libras, são consideradas naturais para os indivíduos surdos porque eles as adquirem no convívio espontâneo e natural com outros indivíduos surdos que utilizam essa língua. Essa língua, assim como outras línguas naturais, surgiu de uma necessidade humana de comunicação e interação entre indivíduos. De acordo com Quadros (2007, p. 46) “As línguas de sinais são sistemas linguísticos passados de geração em geração de pessoas surdas”. Portanto, evidencia-se a necessidade de convivência entre surdos para que lhes seja proporcionada a possibilidade de aquisição de uma língua como base do pensamento e das relações sociais. Ao se referir à língua natural de alunos surdos, Skliar (2005, p. 27) destaca:

Natural, entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que mudam - tanto estruturalmente como funcionalmente - com o passar do tempo.

Essa língua, assim como outras línguas naturais, surgiu de uma necessidade humana de comunicação e interação entre indivíduos. De acordo com Quadros (2007, p. 46) “As línguas de sinais são sistemas linguísticos passados de geração em geração de pessoas surdas”. E, portanto, evidencia-se a necessidade de convivência entre surdos para que lhes seja proporcionada a possibilidade de aquisição de uma língua que sirva como base de pensamento e relacionamento com o entorno social.

No entanto, de acordo com resultados de estudos, como de Meireles (2010), Giordani (2015) e Lima (2004), as propostas bilíngues têm se estruturado muito mais na perspectiva de proporcionar o acesso à língua portuguesa para que por meio desta os alunos surdos tenham contato com os saberes valorizados socialmente. Concordando com Quadros (2008), a língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida nos contextos escolares, mas o português continua sendo considerado a língua mais importante e o principal objetivo do currículo escolar. Portanto, faz-se importante atentar para o cuidado de não afirmar políticas públicas de educação, que em nome da inclusão, se refiram ao uso da língua de sinais como simples instrumental para o aprendizado da língua portuguesa.

Assim, a educação de surdos na perspectiva bilíngue transcende às questões puramente linguísticas. Para além do aprendizado de duas línguas, esta educação situa-

se no contexto de garantia de acesso e permanência em uma escola que considere uma educação bilíngue imersa em representações políticas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, a escola inclusiva que se constitua também pela presença de alunos surdos precisa garantir acesso aos conteúdos escolares com base em um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial, que considere a língua de sinais como língua de instrução. De acordo com Quadros (2008, p. 38): “É a proporção da inversão, assim está se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais”.

Considerando as reflexões estabelecidas a respeito de uma educação bilíngue, voltamos à proposta de Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. De acordo com material elaborado pelo MEC para a formação de professores sobre o AEE (Rapoli et al., 2010, p. 8):

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem ao encontro do propósito de mudanças no ambiente escolar e nas práticas sociais/institucionais para promover a participação e aprendizagem dos alunos com surdez na escola comum. Muitos desafios precisam ser enfrentados e as propostas educacionais revistas, conduzindo a uma tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes e produtivas para a educação de pessoas com surdez, nas escolas públicas e particulares. É necessário reinventar as formas de conceber a escola e suas práticas pedagógicas, rompendo com os modos lineares do pensar e agir no que se refere à escolarização. O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotimizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres humanos se igualam na diferença, refletida nas relações, experiências e interações. 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.

Ao se considerar tal afirmativa e perspectiva por parte de uma política pública de educação, evidencia-se avanço no que se refere às intenções de ressignificação dos ambientes e práticas escolares, no sentido de promover a participação e aprendizagem de alunos surdos. No entanto, faz-se necessário pensar sob que perspectivas essas mudanças estão sendo concebidas. Embora afirmadas novas abordagens de se conceber a escola, há que se perguntar: quais abordagens são essas? Se mais adiante, no referido texto sobre o AEE (Rapoli et al., 2010, p. 8), se verifica:

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicosocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem.

Essa afirmativa pode ser entendida com base na interpretação de que os surdos não estão imersos em um universo, apenas de indivíduos surdos. E nesse sentido, pode-se admitir que a citação tende a valorizar as diversas culturas presentes no ambiente escolar. No entanto, ao utilizar a expressão “reduzidas ao mundo surdo”, tem-se a sensação de que o mundo do surdo é algo reduzido e que a identidade e cultura surda são, mais uma vez, minimizadas. Mais adiante, atentemos para a expressão ‘descentramento identitário’. Como uma política pública de educação pode preconizar a descentralização daquilo que constitui o elemento mais importante de subjetivação para os indivíduos surdos, que é a sua identidade e cultura? Nesse sentido, percebe-se que a proposta de AEE do MEC para alunos com surdez, ao mesmo tempo, que se baseia na perspectiva de uma educação bilíngue, se perde em afirmativas contraditórias aos anseios manifestados pelas comunidades surdas.

De acordo com Relatório do Grupo de Trabalho, legalizado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013⁴, envolvendo profissionais e pesquisadores surdos e ouvintes envolvidos com a educação de surdos, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), a comunidade surda considera:

A pessoa surda transita entre duas culturas, a surda e a ouvinte; no entanto, sua identidade constitui-se como outro processo por ser definitivamente diferente, por necessitar de recursos completamente visuais. Os ouvintes participantes dos contextos da educação bilíngue precisam incorporar a cultura surda a fim de que as concepções da cultura ouvinte possam ser transformadas em artefatos culturais próprios da cultura visual, característica dos surdos.

A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola.

A inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades. A cultura surda e a pedagogia do surdo, um jeito de ensinar ao surdo, partem de experiências sensoriais visuais, das línguas de sinais, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos.

Nesse documento percebe-se o reconhecimento que a comunidade surda confere ao processo de aprendizado estabelecido por meio da significação da língua e

⁴ disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25017655_PORTARIA_N_1060_DE_30_DE_OUTUBRO_DE_2013.aspx
Acesso em: 04/03/2014

cultura surda. Nessa perspectiva, o referido documento afirma a necessidade de inserção do indivíduo surdo em uma cultura propícia ao desenvolvimento e afirmação de sua identidade com base em experiências sensoriais visuais, nas línguas de sinais, nas histórias surdas e nos estudos surdos. Percebe-se, portanto, uma necessidade de afirmação do universo surdo como condição para que os surdos se sintam incluídos na sociedade majoritária. Remetendo-nos ao material elaborado pelo MEC sobre a formação de professores para atuação e oferta do AEE (Rapoli et al., 2010, p. 9) destacamos:

Na perspectiva inclusiva da educação de pessoas com surdez, o bilinguismo que se propõe é aquele que destaca a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas.

Assim, percebemos que as propostas apresentadas na contemporaneidade pelas políticas públicas de educação, por vezes, coadunam com a perspectiva defendida pela comunidade surda e pelos pesquisadores da área da surdez e, por outras vezes, se contradizem ainda afirmando discursos hegemônicos de superioridade de uma língua sobre a outra. No entanto, faz-se importante reconhecer que esses discursos estão sendo debatidos e questionados frente às propostas contemporâneas, apoiadas nas demandas sociais, humanas, culturais e políticas, de se viver experiências na perspectiva da educação inclusiva. Esse cenário no atual universo das escolas regulares impõe questionamentos, inquietações e necessidades de respostas a respeito da educação dos alunos com surdez. Esses movimentos sociais e educacionais são significativos na organização dos sistemas públicos de ensino no Brasil contemporâneo.

Na intenção de afirmar esse cenário educacional e escolar, o MEC orienta que alunos surdos constituam turmas frequentadas por alunos surdos e ouvintes (sendo a maioria ouvinte) e que frequentem a SRMs, no contraturno para atendimento complementar:

- AEE em Libras - que consiste na aprendizagem de conteúdos ensinados em Libras
- AEE para o ensino de Libras – que consiste em aulas de Libras para os alunos surdos.
- AEE para o ensino de Língua Portuguesa – que consiste em aulas sistematizadas para o aprendizado da língua portuguesa escrita.

Considerando o exposto, o professor de AEE deve se organizar para atender às demandas de língua, cultura, conceituação e aprendizado de maneira ampliada. Então, em sendo essas necessidades supridas pelo Atendimento Educacional Especializado, concebido pelo MEC como *ensino complementar ao ensino regular*, o que será destinado à sala de aula regular? Qual a função da sala de aula para alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva bilíngue? A esse respeito encontramos apoio na afirmação de Santos e Campos (2013, p. 23):

Definitivamente esta é uma visão deturpada das orientações legais, bem como do desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno surdo. Não se pode entender a Libras como complementar ou acessório no ambiente escolar, ela é a base para todo o aprendizado deste aluno e deve ser prioridade em uma proposta de Educação Bilíngue.

Assim, há uma legislação que preconiza, determina e orienta a educação de alunos surdos na perspectiva do bilinguismo. Mas, ainda é significativo o desafio para tornar a escola e a educação acessíveis aos alunos surdos. Defender a educação bilíngue em documentos oficiais não é suficiente no atendimento às demandas de alunos surdos quanto à educação inclusiva. Faz-se necessário que as escolas sejam organizadas de maneira coerente com as necessidades da educação bilíngue de alunos surdos, em ambientes educacionais baseados na lógica visual que respeitem e priorizem a língua de sinais e a cultura surda.

Considerações finais

A reflexão e o enfrentamento da educação de alunos surdos expressam a importância em viabilizar a educação bilíngue que os indivíduos surdos desejam e têm direito. O entendimento que se tem de educação bilíngue para alunos surdos ainda apresenta equívocos e encaminhamentos que, na maioria das vezes, não atendem às suas necessidades educacionais. Sabemos que educação de alunos surdos na perspectiva bilíngue enfrenta constante tensão e desafios, devido às políticas públicas de educação no Brasil expressarem equivocadamente e/ou de maneira reducionista o conceito e/ou concepção de educação bilíngue.

Considerando as orientações do MEC, faz-se necessário refletir sobre a função da sala de aula comum para o aluno surdo. Se esses alunos são orientados para frequentar turmas compostas, em sua maioria, por alunos ouvintes, se a língua de

instrução e interação nessas turmas é a língua portuguesa oral, e se as relações interpessoais não ocorrerem espontaneamente, impedidas pelo não uso de uma língua em comum e, mais ainda, se as necessidades educacionais do aluno surdo precisarem ser atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs), questionamos: 'Então, a sala de aula terá apenas a função de socialização? Nesse sentido, com base na organização escolar proposta pelo MEC, podemos considerar que a sala de aula comum não assume nenhuma função significativa para o aluno surdo. Mesmo a possibilidade de socialização será insipiente, uma vez que não havendo uma língua compartilhada, também não ocorrerão interações interpessoais significativas. Para além dessa constatação, há de se considerar que a maioria dos alunos surdos vem de famílias ouvintes e se precisarem estabelecer contato para socialização com indivíduos ouvintes, essa relação poderá acontecer em família, em instituição religiosa, em clubes, na rua onde mora ou nas demais instâncias sociais.

Portanto, afirmamos que há uma legislação oficial que preconiza os direitos fundamentais à educação e à inclusão dos indivíduos surdos em relação à sua língua, cultura, identidade e direito de ser educado sob a égide bilíngue que privilegia a língua de sinais como primeira língua. O mais significativo desafio revelado neste estudo, como também em nossas experiências empíricas e observações no cotidiano escolar, consiste em prover estratégias pedagógicas e estruturas educacionais que afirmem os direitos humanos e sociais dos indivíduos surdos à educação bilíngue, legitimando a participação de profissionais surdos, se contrapondo, assim, à educação que limita, discrimina e segrega os indivíduos surdos na escola e nas demais instâncias da sociedade brasileira.

Concluindo, afirmamos o pensamento de Adorno (2007), que em seus ensaios sobre a crítica à pseudocultura e à indústria cultural, afirma que a formação deve ser uma arma de resistência contra a mercantilização da educação e da cultura, na intenção de formar e educar indivíduos com ênfase à conscientização e à crítica reflexiva, tornando-se aptos a reconhecer, problematizar os limites sociais e a desvelá-los na vida em sociedade. Para tal, faz-se necessário afirmar a formação NA e PARA o exercício da experiência com a cultura e sua diversidade fundamentalmente humana contra a educação que transforma tudo em mercadorias da indústria cultural dando-lhe um ar de semelhança, contrária à diversidade e à subjetividade dos indivíduos surdos e ouvintes em uma sociedade que impõe a homogeneização com o intuito de controlar suas mentes e seus corpos. Com base no pensamento de Adorno, a educação deve se voltar contra a essa lógica que não possibilita o combate do preconceito em sua forma mais perversa – a

segregação e a negação das diferenças dos indivíduos - e, quanto a isso, retomamos a educação de alunos surdos, considerando sua demanda por acesso à sua língua natural, LIBRAS, como também aos espaços escolares e educacionais dialógicos e inclusivos. E, conseqüentemente, por intermédio dessas oportunidades, se formarem para a resistência e para a contradição na sociedade onde impera a hegemonia da cultura ouvinte e as práticas educacionais segregacionistas e excludentes.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

AZEVEDO, J. M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17/11/2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011A.

_____. *Decreto nº 6.571*, de 17/09/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2008.

_____. *Decreto nº 6253*, de 13/11/2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20/06/2007. *Diário Oficial da União*, 2007.

_____. *Inclusão*. Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Edição Especial, v. 1, n. 1, Brasília, 2005.

_____. Lei nº 10.436, de 24/04/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2002.

_____. *Decreto nº 5.626*, de 22/12/2005. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2005.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 2/2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Seção 1E, 2001, p. 39-40. Brasília, DF, 14 de setembro de 2001.

_____. *Lei nº 9.394/1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br. Acesso em: 03/03/2017.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília, DF, 1994.

COSTA, V. A. da. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, I. M. B.; COSTA, V. A. da.; CARNEIRO, W. (Org.). *Políticas Públicas de Educação: pesquisas em confluência*. Niterói: Intertexto, 2009, p. 59-86.

- DORZIAT, A. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FÁVERO, E. A. G; PANTOJA, L. de M.P.; MONTOAN, M.T.E. *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos legais e orientações pedagógicas*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- FERNANDES, E; CORREIA, C.M.C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 7-25
- GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A.C.B., HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L. (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 73-84.
- GLAT, R. & BLANCO, L.M.V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007, p. 15-35.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.
- KASSAR, M. de C.M. A formação dos professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf> . Acesso em 29/05/2017.
- LIMA, M. do S.C. *Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 2004.
- MANTOAN, M.T.E. O desafio das diferenças nas escolas. In: *Inclusão, Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, v. 1, n. 1, p. 12-16, outubro, Brasília, 2008.
- MEIRELES, R. M. do P. L. *Educação Bilíngue de alunos surdos: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire, Niterói (RJ)*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- MIRANDA, T. G. O Atendimento Educacional Especializado - AEE em Sala de Recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In: MIRANDA, T. G & FILHO, T.A.G. (Org.). *Educação Especial em contexto inclusivo: reflexão e ação*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 93-105.
- MORAES, W.S.G. *Educação de alunos surdos e formação de professores: o que é vivido no cotidiano de uma escola pública?* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artmed, 2008.
- RAPOLI, E.A; et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- SANTOS, L.F; CAMPOS, M.L.I.L. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da Inclusão. In: ALBRES, N. de A. & NEVES, S.L.G. (Org.). *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013, p.13-37.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7- 32.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S. & VIZIM, M. (Org.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2003. p. 85-109.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, volumes.7-14.

WITKOSKI, S.A. *educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF, 1994. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br; www.sedh.gov.br. Acesso em: 03//03/2017.

Submetido em 29/03/2017, aprovado em 05/07/2017