



Saberes e fazeres de profissionais do Atendimento Educacional Especializado com estudantes surdos no município de Santarém (PA)

Geisa de Sousa Cabral ^a

Iara Tatiana Bonin ^a

Rejane Ramos Klein ^b

^a Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, Canoas, RS, Brasil.

^b Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento Interdisciplinar, Campus Litoral Norte, Tramandaí, RS, Brasil.

*Recebido para publicação 6 jun. 2023. Aceito após revisão 21 jul. 2023
Editora designada: Claudia Lisete Oliveira Groenwald*

RESUMO

Contexto: A surdez, vista a partir de uma abordagem cultural, é condição constitutiva das identidades e culturas partilhadas por surdos. No contexto das políticas de inclusão, o espaço da escola passa a congregar experiências interculturais e conexões entre culturas surdas e ouvintes. É atribuição dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) buscar formas de acessibilidade e de garantia dos direitos de estudantes surdos nas escolas regulares. **Objetivo:** analisar como os profissionais do AEE de escolas públicas da rede municipal de Santarém/PA descrevem práticas desenvolvidas com estudantes surdos, de modo a entender quais saberes e fazeres pautam o trabalho desses profissionais e quais desafios para o trabalho pedagógico são salientados. **Design:** A pesquisa segue orientações da abordagem qualitativa e utiliza, como método principal, a entrevista narrativa. **Ambiente e participantes:** As entrevistas foram desenvolvidas com nove professores que atuam no AEE, em diferentes escolas da rede municipal de Santarém/PA. **Coleta e análise de dados:** As entrevistas foram realizadas por meio de recursos online e os dados obtidos oralmente foram transcritos e tabulados a partir de recorrências enunciativas. **Resultados:** No processo analítico, foram produzidos dois eixos aglutinadores principais: o primeiro voltado aos saberes e fazeres dos profissionais do AEE e o segundo voltado aos desafios para a educação inclusiva. Observou-se que as experiências narradas caracterizam e dão sentido ao trabalho desempenhado pelo professor do AEE, ressaltando-se os desafios do trabalho desenvolvido. **Conclusões:** Destaca-se a relevância do trabalho desenvolvido no AEE e a necessidade de expansão de uma rede colaborativa voltada à inclusão escolar, envolvendo professores,

Autor correspondente: Geisa de Sousa Cabral. Email: gscabral68@gmail.com

profissionais, gestores, instâncias e serviços de acompanhamento ao estudante, de modo a assegurar direitos educacionais dos surdos.

Palavras-chave: inclusão escolar, estudantes surdos; atendimento educacional especializado.

Knowledge and Actions by Professionals of Specialized Educational Assistance to Deaf Students in the City of Santarém (PA)

ABSTRACT

Background: Deafness, seen from a cultural perspective, is a constitutive condition of the identities and cultures shared by deaf people. In the context of inclusion policies, the school space starts to bring together intercultural experiences and connections between deaf and hearing cultures. It is the responsibility of professionals from Specialized Educational Assistance (AEE) to seek ways of accessibility and guarantee of the rights of deaf students in regular schools. **Objective:** to analyze how Specialized Educational Service professionals from public schools in the municipal network of Santarém/PA describe practices developed with deaf students, in order to understand what knowledge and actions guide the work of these professionals and what challenges for the pedagogical work are highlighted. **Design:** The research follows guidelines of the qualitative approach and uses, as its main method, the narrative interview. **Setting and Participants:** The interviews were carried out with nine teachers who work in the AEE, in different schools in the municipal network of Santarém/PA. **Data collection and analysis:** The interviews were conducted through online resources and the data obtained orally were transcribed and tabulated from enunciative recurrences. **Results:** In the analytical process, two main unifying axes were produced: the first focused on the knowledge and actions of AEE professionals and the second focused on the challenges for inclusive education. It was observed that the processes of inclusion of deaf students in regular schools are challenging and that the narrated experiences characterize and give meaning to the work performed by the AEE teacher and others involved in the care of deaf students. **Conclusions:** The relevance of the work developed in the AEE and the need to expand a collaborative network aimed at school inclusion, involving teachers, professionals, managers, instances and student follow-up services, in order to ensure the educational rights of the deaf, are highlighted.

Keywords: School Inclusion; deaf students; Specialized Educational Assistance.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, derivado de uma pesquisa de mestrado concluída¹, tem como ambiência a escola e, mais especificamente, o espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual se produz e se promove ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência nas dinâmicas do espaço-tempo escolar. A pesquisa situa-se teoricamente na intersecção entre os Estudos Culturais e os Estudos Surdos e tem como objetivo principal analisar como os profissionais do Atendimento Educacional Especializado de escolas públicas da rede municipal de Santarém/PA narram e descrevem práticas desenvolvidas com estudantes surdos. Nesse sentido, perguntamos quais práticas são descritas, quais saberes e fazeres pautam o trabalho dos profissionais e quais desafios são enfrentados neste tipo de atuação. Levando em conta as narrativas de nove professoras e de um professor que atuam no AEE na referida rede de ensino, identificamos alguns desafios implicados em suas práticas profissionais e investimos teoricamente na discussão e ressignificação de tais práticas.

Entendemos que, de um modo geral, a diferença surda segue sendo caracterizada como deficiência no âmbito da educação escolar, sob um viés clínico-terapêutico, o que colabora para a manutenção de certos estereótipos informados por noções como a de incompletude, falta e déficit. Nesse sentido, constituem-se historicamente significados de surdez como anomalia – algo ligado à falta de audição –, sobre a qual devem incidir práticas médicas e terapêuticas voltadas a compensar o déficit presumido. Por longo tempo a aposta terapêutica era a oralização dos surdos, como argumentam Sacks (1998) e Skliar (2015), resultando na proibição do uso das línguas de sinais, o que gerou grandes prejuízos para as comunidades surdas (Perlin e Ströbel, 2006). Sobrevivem, no tempo presente, enunciados como o de que as línguas de sinais devem ser evitadas, sob o argumento de que estas retardariam o processo de integração dos surdos ao mundo ouvinte.

Embora haja o reconhecimento mais amplo, no tempo presente, de que as culturas surdas são importantes, persiste ainda um entendimento de que as dos ouvintes seriam melhores, mais completas e mais complexas. Esse raciocínio cultural sustenta-se em relações de poder no âmbito das quais se promove uma hierarquização das culturas e se assegura o privilégio ouvinte e

¹ Projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Luterana do Brasil, tendo sido aprovado em 29/04/2021 com número CAAE 45504621.9.0000.5349.

não se problematizam as formas como, socialmente, os surdos continuam a ser pensados por certas limitações, deficits e carências sensoriais.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Os estudos surdos são um dos alicerces teóricos da presente pesquisa. Este campo de estudos surdos emergiu no Brasil vinculado ao campo dos estudos culturais e, aos poucos, adquire visibilidade e notoriedade na medida em que possibilita analisar as culturas surdas, as línguas de sinais, as experiências dos surdos na relação com o mundo ouvinte e a construção do conhecimento por meio das práticas culturais surdas. No interior deste campo formulam-se teorizações e organizam-se investigações com surdos, possibilitando a ampliação do campo de saber, a visibilização de narrativas dos surdos e, também, o reconhecimento de que as comunidades surdas são produtoras de cultura. Karnopp e Bossi (2018, p. 213) afirmam que “a ideia de cultura surda, a partir da valorização das experiências surdas, vem transformando e diversificando as análises teóricas nos diversos ambientes acadêmicos em que este tema é analisado e debatido”.

Uma das preocupações do campo dos estudos surdos é a de problematizar estereótipos sobre os surdos, que são propagados especialmente pela manutenção de dicotomias como ser ouvinte/ser surdo. Sob a lógica ouvinte, as línguas de sinais muitas vezes são vistas como menos complexas do que as línguas orais e estas, por sua vez, menos elaboradas do que as línguas escritas. Além disso, conforme argumentam Perlin e Ströbel (2006, p. 7), muitas vezes os profissionais que atuam com surdos e que adotam unicamente uma perspectiva clínico-terapêutica

[...] veem os sujeitos surdos como pacientes ou ‘doentes nas orelhas’ que necessitam serem tratados a todo custo, por exemplo, os exercícios terapêuticos de treinamento auditivo e os exercícios de preparação do órgão fonador, que fazem parte do trabalho do professor de surdos quando atua na abordagem oralista. Nesta visão clínica, geralmente categorizam os sujeitos surdos através de graus de surdez e não pelas suas identidades culturais.

Concordamos com as autoras que uma abordagem que não leva em conta aspectos culturais restringe as possibilidades de pensar contextos de vida surdos e desafios enfrentados pela pessoa surda. A diferença surda não pode ser pensada meramente como um problema cuja solução está na intervenção

médica ou terapêutica, com vistas à reabilitação do corpo e à normalização das condutas.

Sob uma perspectiva cultural, a surdez é vista como condição constitutiva de identidades e de culturas particulares, nas quais sujeitos surdos constroem suas experiências visuais e suas maneiras de ser e de viver. As relações entre surdos e ouvintes são vistas sob um prisma intercultural, sendo o bilinguismo uma condição constituinte desses espaços compartilhados. Desde uma perspectiva culturalista, entendemos que, no contexto brasileiro, a primeira língua dos surdos é a Libras e sua segunda língua é o português escrito.

De acordo com Brito (1993), sob o enfoque do bilinguismo, a língua de sinais torna-se central para o desenvolvimento das capacidades plenas da pessoa surda em todas as esferas da vida e, também, para a produção de conhecimentos; como tal, Libras é suporte do pensamento e estimulador do desenvolvimento cognitivo e social, além de oportunizar a comunicação entre surdos e destes com os ouvintes, desde que sejam resguardadas as condições de acessibilidade em vigor na legislação brasileira. Na mesma linha, Quadros (2009, p. 40) sublinha alguns dos direitos da pessoa surda:

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

Assim, a construção de uma política educativa intercultural e bilíngue para surdos requer muito mais do que a garantia de uso das línguas de sinais e das línguas orais; requer que se mobilize uma perspectiva cultural, histórica, antropológica e política da surdez, que se assegure a plenitude dos direitos cidadãos das pessoas surdas, que se reconheçam distintas formas de ver o mundo, diversificados modos de expressão do pensamento e das experiências, variadas estratégias de produção de conteúdo cultural e de organização do saber. Nas palavras de Müller e Karnopp (2017, p. 3), faz-se necessário investir em “uma escolarização que respeita a condição linguística da pessoa surda e sua experiência visual como constitutiva de um modo singular de ler e entender o mundo, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar de português”.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) sublinha a importância da educação bilíngue, que pode ser assegurada por meio de escolas bilíngues para surdos ou, ainda, da garantia de educação bilíngue nas escolas comuns das redes de ensino, considerando-se a variedade de situações e de contextos da educação escolar. Embora exista uma legislação que resguarda os direitos da pessoa surda, há um longo caminho a percorrer para que se constitua uma educação bilíngue que respeite as premissas estabelecidas, seja nas leis, seja nos múltiplos documentos formulados pelos movimentos surdos em todo o Brasil.

METODOLOGIA

Considera-se, seguindo argumentos de Meyer e Paraíso (2014, p. 15), que “[...] uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer”. Ao delinear caminhos a percorrer ou percursos a trilhar construímos, de certo modo, as possibilidades para que algo seja visto. Nesse sentido, os caminhos são parte das ferramentas teórico-metodológicas que conformam os objetos de estudo. Paraíso (2004) argumenta, nesse sentido, que as teorias, os conceitos e as categorias que solidificam o pensamento educacional precisam ser problematizados, de modo a fazer avançar o “já dito”, o “já pensado”. Com aportes teóricos dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, entendemos que se abrem horizontes para a problematização e análise de processos de inclusão colocados em curso nos sistemas educacionais públicos.

Os Estudos Culturais, caracterizados como campo teórico que toma a cultura como elemento central para examinar práticas, representações, discursos e formas de ser sujeito, leva em conta as condições de possibilidade, as relações de poder, as formas do saber que nos permitem dar sentido às coisas, às experiências, aos acontecimentos da vida cotidiana. Os Estudos Culturais são um campo no qual se produzem saberes nômades e seus praticantes

não procuram tanto por consensos, mas travam batalhas e embates críticos consigo mesmos, com os saberes tidos como consolidados na Academia, com os entendimentos naturalizados acerca dos espaços educativos e dos sujeitos que neles habitam, com as abordagens cristalizadas de pesquisa da/na escola, bem como lutam contra as explicações mais evidentes para os mais diversos (e complexos) comportamentos e fenômenos. Ou seja, os praticantes destes

estudos não buscam assumir o papel de privilegiados propositores de soluções imediatas para problemáticas que afetam as sociedades contemporâneas – preocupam-se, no entanto, com a indicação de tais problemáticas, com o mapeamento de suas condições de possibilidade, com a investigação dos modos ou das circunstâncias de sua emergência, bem como das práticas e dos sujeitos implicados em tais problemáticas, sendo essas as ações políticas com as quais tais estudos, predominantemente, se ocupam. (Bonin et al., 2020, p. 3).

Nesse sentido, das análises realizadas nos Estudos Culturais não derivam fórmulas ou receitas de como fazer melhor, de como intervir de modo mais eficaz, e sim problematizações que podem oferecer perspectivas plurais. Já os Estudos Surdos, conforme Skliar (2015), podem ser considerados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

Inspiradas por esses estudos e por uma profusão de textos produzidos por autores surdos e ouvintes, buscamos problematizar as práticas narradas por profissionais do AEE que atuam com estudantes surdos, e nestas narrativas também identificamos marcas culturais da surdez, ou seja, certos significados que norteiam as ações desenvolvidas com estudantes surdos. Como sustenta Lopes (2006), a marca cultural da surdez estabelece algumas condições a partir das quais a vida, a comunicação e a educação para as pessoas surdas devem ser organizadas. Se muitas vezes essa marca cultural é vista como déficit, na atualidade os surdos, seus movimentos e comunidades, também disputam os sentidos de ser surdo e ressignificam os marcadores culturais e identitários, sinalizando sua positividade.

Partimos da noção de diferença surda para, então, indagarmos como os professores especialistas dão sentido às práticas e às experiências de atendimento especializado para este tipo de estudante, e também quais dificuldades são sinalizadas no âmbito deste trabalho educativo.

Método empregado para a produção de narrativas

Para a produção de narrativas, optamos pela realização de entrevistas, uma vez que estas são formas de mobilização de histórias, memórias, relatos nos quais se expressam significados partilhados numa dada cultura.

Entendemos que as narrativas não são expressões dos fatos, tal como ocorrem, e sim reelaborações que tem por base as representações culturais e o trabalho da memória. Nos termos de Larrosa (2011) por meio das narrativas se dá a construção de acontecimentos – de certo modo, em certa sequência, a partir do que consideramos pertinente narrar naquele contexto particular. Um mesmo fato ocorrido com várias pessoas será narrado de diferentes formas, e ganhará diferentes significados à medida que cada um relata e reposiciona o fato em um contexto temporal e histórico e, também, por meio desse trabalho que é recordar. Ademais, sobre o ato de narrar histórias, Serpa (2018, p. 94) afirma o seguinte:

Partilhar as experiências, assim como as narrativas e as reflexões produzidas coletivamente pressupõe assumir uma escrita sobre a qual, ao registrarmos, podemos ter certa autoria, mas não o controle. Significa produzir um texto onde as vozes não sejam apenas um ponto de apoio, as escoras, onde vou erguer o prédio de minha sabedoria, sob as quais vou erguer minhas argumentações e verdades, mas exatamente o contrário, são vozes que nos desequilibram, nos convidam para o embate e para o debate. Significa produzir um texto marcado pelo movimento de vozes que se atravessam, e ao se atravessarem provocam umas nas outras mudanças de rumo, mudanças de perspectivas.

Para a produção de narrativas, escolhemos trabalhar com entrevistas, entendendo que elas são ferramentas produtivas na pesquisa em Educação. As entrevistas favorecem a compreensão tanto dos contextos vivenciais, quanto dos modos como cada pessoa produz significados, dentro de certas condições culturais e de certas relações de poder e saber, em diferentes ambiências. Andrade (2008) lembra que a escola é um desses locais onde os sujeitos são descritos, nomeados, classificados, além de ser mobilizadora de certos conhecimentos, na medida em que seleciona o que conta como conteúdo válido ou como discurso verdadeiro.

Também desde uma abordagem pós-crítica, Felix (2014) salienta que a entrevista não é uma zona neutra e simétrica, livre de tensões, e sim evento discursivo cuja construção pressupõe implicação tanto do entrevistado, quanto do entrevistador. A entrevista envolve relações de poder assimétricas marcadas pela tensão entre o questionar e o responder e pelas mútuas responsabilidades assumidas no ato de entrevistar ou de ser entrevistado. Contudo, nos termos Silveira, quem é entrevistado também exerce poder na medida em que negocia,

recusa-se a responder ou propõe trilhas argumentativas que não estavam previstas, nem podem ser controladas pelo entrevistador.

Contexto da investigação e participantes

No presente estudo, consideramos os dados empíricos produzidos com a realização de entrevistas realizadas no ano de 2021 com nove profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Santarém/PA. Como vivenciávamos um período de contágio e risco de agravamento da pandemia de Covid-19, todas as entrevistas ocorreram com uso de tecnologia digital, de modo remoto e síncrono, visando resguardar a saúde e a segurança dos participantes. Contextualizando o cenário mais amplo de realização deste estudo, informamos que, de acordo com dados da Secretaria de Educação Municipal (SEMED), o município de Santarém apresenta um total de 167 escolas; destas, 123 contam com Atendimento Educacional Especializado. A rede municipal conta com um quadro docente constituído por 5.607 professores dos quais apenas 210 atuam no AEE.

No ano de 2007, foi lançado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e, em 2008, com a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), os sistemas de ensino foram orientados a garantir a todos os estudantes o acesso ao ensino regular (nas escolas comuns), com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, oferta do atendimento especializado de maneira complementar e todo o apoio necessário para que sejam resguardados os direitos de aprendizagem de pessoas com deficiência. No entanto, há muitos desafios que observamos na prática educacional de Santarém. No município, somente 34 escolas têm sala de recursos multifuncionais, enquanto 89 não dispõem destes espaços para os profissionais do AEE. Nesse contexto, o atendimento educacional especializado, na rede municipal, vem se estruturando de forma gradativa, carecendo ainda de infraestrutura e de ampliação dos serviços para dar conta da imprescindível tarefa de incluir e possibilitar que os estudantes se desenvolvam integralmente. Em muitos casos, os alunos são atendidos pelo professor do AEE em salas utilizadas para outros fins, não destinadas exclusivamente a estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado.

Em relação às escolas do município de Santarém (PA), no momento de triagem de cada uma delas, verificou-se que não há atendimento clínico aos estudantes que fazem parte da rede, sendo este tipo de atendimento oferecido a

partir da rede de serviços do Sistema Único de Saúde. Os estudantes contam apenas com o serviço de apoio escolar (estagiário) assistindo alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Múltipla. Assim, de modo a sanar problemas mais urgentes, a rede municipal de Santarém adota o modelo de educação inclusiva no qual o AEE é oferecido nas salas de recursos e modalidades de atendimento itinerantes no município. Não há classes especiais nem escolas especializadas para atendimento de estudantes surdos dentro da rede.

A seleção dos participantes deste estudo se deu a partir de convite feito a profissionais da rede municipal de Santarém, com base nos seguintes critérios: ser professor da rede municipal de ensino de Santarém (PA); ser professor que atua no AEE com alunos surdos; ter pelo menos um ano de atuação nesta área; estar lotado em uma escola que tenha sala multifuncional. Os participantes do estudo são graduados e possuem cursos de especialização para atuarem no AEE. Alguns são concursados e integram o quadro efetivo de servidores públicos do município, outros foram contratados mediante Processo Seletivo Seriado, tendo um conhecimento básico de Libras, para atuar em escolas com salas multifuncionais. O anonimato dos participantes será mantido, sendo os fragmentos de narrativas identificados com a denominação genérica “Entrevistada” ou “Entrevistado”. Nas seções que se seguem, focalizaremos dois eixos de discussão principais, construídos a partir dos resultados da pesquisa: o primeiro volta-se para os saberes e fazeres dos professores do AEE e o segundo se detém nos desafios para a inclusão, no âmbito da educação escolar.

RESULTADOS

Os resultados obtidos envolvem a construção de duas categorias analíticas principais, sendo a primeira voltada à discussão dos saberes que embasam e mobilizam as práticas dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE – e a segunda direcionada à análise dos principais desafios indicados pelos participantes acerca da inclusão escolar e de seu trabalho no AEE.

É recorrente a afirmação de que os profissionais do AEE necessitam construir saberes específicos sobre pessoas com deficiência, como ponto de partida para sua atuação. Mas estes saberes se consolidam na experiência cotidiana e deveriam ser expandidos e especializados, conforme as situações vivenciadas. Também a ideia de que o profissional deve estar em constante

processo de formação, sendo responsabilizado por atualizar-se sempre. A entrevistada 4, nos fragmentos a seguir, assim se manifesta sobre este aspecto:

[...] Para um profissional trabalhar hoje, ele tem que ter formação na área, ele precisa conhecer todas as deficiências, conhecer todas as categorias e, no caso dos surdos, ele precisa saber Língua de Sinais, conhecer e saber que um surdo não é igual ao outro. A gente, quando fala em uma cultura surda, a gente fala de uma diversidade surda, mesmo sendo um grupo. [...] A gente sabe que não existem pessoas iguais. [...] E entender essas especificidades é importante para poder desenvolver o trabalho. [...] O professor e profissional que vai trabalhar com Atendimento Educacional Especializado, ele tem que estar em constante formação. Ele não pode parar de estudar, ele não pode se considerar formado, ele tem que estar aprendendo sempre, buscando ou participando de formações, sejam de extensão, pós-graduação ou palestras. (Transcrição de entrevista realizada em 12/08/2021).

Se, por um lado, a premissa da formação constante e atitude atenta do profissional sustenta as possibilidades de intervenção qualificada, por outro lado tem reforçado certo sentimento de despreparo do professor para atuar com inclusão. Da fala da entrevistada depreende-se uma preocupação não somente com os saberes generalistas, necessários para atuar no AEE, mas em especial com o fato de que cada criança surda é um universo singular. Para além da dinamicidade das línguas de sinais, há os diferentes processos de inserção do sujeito na cultura surda, os modos de uso da Libras, com maior ou menor fluência, os fatores familiares – que compreendem maior ou menor experiência bilíngue, e, também diferenciados entendimentos do quanto ao papel da escola no processo de aquisição da Libras e da língua portuguesa.

A política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e também as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, na Nota Técnica nº 55 de 2013, destacam que, dentre as muitas atribuições do professor do AEE, as seguintes:

Acompanhamento e avaliação da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, utilizados pelo estudante, na sala de aula comum e demais ambientes e atividades da escola; Planejamento e produção de materiais pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades específicas dos estudantes; articulação com os

professores do ensino comum, visando à disponibilização de recursos de apoio necessários à participação e aprendizagem dos estudantes; orientação aos professores e às famílias, sobre a utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, pelos estudantes, objetivando ampliar o desenvolvimento de suas habilidades, além de promover sua autonomia e independência. (Brasil, 2013, p. 5).

Esse conjunto de atribuições convoca o profissional a conhecer cada estudante, avaliar se recursos e materiais disponíveis são adequados, produzir novos recursos e materiais adequados aos estudantes atendidos no AEE, apoiar o trabalho dos professores na sala de aula, orientar as famílias. Tem-se, assim, a constituição de um profissional multifuncional, propositivo, criativo, de perfil pesquisador. Diante de precárias condições para a realização do trabalho no AEE, e em contextos em que a equipe escolar não assume a inclusão como política coletiva e atitude política da escola, o exercício dessa função é enormemente dificultado. Muitas vezes é esse profissional que acaba sendo responsabilizado por assegurar que o processo de inclusão seja bem-sucedido.

Pode-se indagar, também em relação ao perfil multifuncional e multirreferencial requerido, se os processos de formação subsidiam adequadamente os docentes que atuam no AEE. No recorte a seguir, da narrativa da entrevistada 7, outros saberes atrelados ao campo da educação e da cultura surda são referidos:

[...] a busca pelo conhecimento é importante para melhorar a atuação do professor do AEE com surdos. Ele precisa conhecer tudo que envolve a educação, os processos de inclusão e, de forma mais profunda, as situações relacionadas à cultura surda no que tange à alfabetização, aos processos linguísticos, à metodologia e às diretrizes educacionais que regem a educação especial e como estrutura a educação de surdos, e também participar da comunidade surda e seus movimentos, para poder realizar os encaminhamentos necessários às famílias e indivíduos surdos. (Transcrição de entrevista realizada em 20/08/2021).

Destacam-se ao menos dois tipos de saberes nos excertos apresentados, os quais não se contradizem, mas apontam para compreensões sobre o fazer individualizado de cada docente e seu modo diferenciado: um deles apresenta-se de forma específica: “conhecer todas as deficiências” atendidas no AEE de cada escola para fazer um bom trabalho; o outro, sob uma perspectiva mais

ampla, é “conhecer tudo que envolve a educação” dos sujeitos e seu “processo de inclusão”. No recorte da entrevistada 7 salientam-se aspectos específicos do trabalho com estudantes surdos, envolvendo conhecimentos pedagógicos, linguísticos e culturais. Indica-se, ademais, que a participação do professor nas comunidades surdas é parte das ferramentas de que ele dispõe para sua qualificação constante.

Em relação à formação dos nove participantes deste estudo, foi observado prevalecem, como áreas acadêmicas, Pedagogia, Letras e História. Porém, o que chama a atenção é a busca por formação especializada relacionada ao campo da Educação Especial e inclusão, tais como: tradutor e intérprete de LIBRAS, Educação Especial, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado e Gestão Escolar. Alguns participantes têm mais de uma especialização, o que denota uma busca por inteirar-se de campos de saber que, de modo específico, poderiam contribuir com os desafios da atuação no AEE.

A lógica da formação continuada e permanente, repetida muitas vezes pelos entrevistados, parece indicar que, sob sua mirada, nunca estarão prontos para trabalhar processos de inclusão. É como se, nesse espaço de atuação docente, algo sempre fosse escorregadio e estivéssemos à deriva. A busca por conhecimentos nas áreas de Psicologia, Psicopedagogia e Neurociência também foram referidas nas entrevistas, o que indica que o sujeito da inclusão é constituído discursivamente não apenas por um viés clínico, como também por uma mirada psicológica – parte dos saberes que operam terapeuticamente. Munidos de saberes psicológicos, os profissionais poderiam “traçar mapas” para conduzir as condutas dos estudantes, integrá-los de forma mais efetiva, que passam também pelos processos de individualização. Lane (1993) indica que há semelhanças importantes nas formas como os colonizadores descrevem e caracterizam os povos colonizados e o modo como psicólogos descrevem pessoas surdas. Na crítica feita pelo autor, as descrições psicológicas produzidas no âmbito de uma “Psicologia da surdez” muitas vezes referem-se mais aos elementos de uma comparação – frente a parâmetros de normalidade nos quais o ouvinte é modelar – do que a atributos afetivos que resultam de uma longa relação e atenção dedicada ao sujeito surdo. Nesse sentido, a minuciosa descrição dos atributos e das características do sujeito pode ser parte de um processo de colonização e da inscrição da surdez como deficiência. Sob uma perspectiva colonial, podemos pensar, com Larrosa e Perez de Lara (1998, p. 8) que

[...] a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização, o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

Um dos desafios fundamentais que emergem da proposta de escola inclusiva é, conforme Fávero (2009), o de repensar e ressignificar a própria concepção de educador. Isto porque, o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de “contextos” educativos que possibilitem a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, em atitude aberta e receptiva aos potenciais desta interação. Nesse sentido, alguns participantes do presente estudo sustentam que se faz necessária uma aproximação efetiva entre professores, profissionais da escola, famílias e comunidades surdas para que possam emergir novas formas de trabalho escolar com estudantes surdos.

Ao mesmo tempo em que se sublinha a necessidade de uma formação para a inclusão, no caso dos estudantes surdos os entrevistados também dão relevância aos conhecimentos linguísticos e a gradativa fluência no uso de Libras, aspecto que favorece e assegura a comunicação com os sujeitos surdos. Contudo, subsiste a pergunta sobre os tipos de saberes que têm sido enfatizados nos processos formativos oferecidos pelas redes de ensino e por instituições acadêmicas. Falando sobre o começo de seu trabalho no AEE, a entrevistada 9 afirma:

O primeiro sentimento não foi muito bom, porque eu realmente não sabia praticamente nada sobre surdez, sobre esses alunos, como trabalhar etc. Então, foi bem difícil pra mim, mas a gente foi buscando e fomos nos adaptando e aprendendo e estamos aqui. Para mim, foi e continua sendo o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais. (...) Eu acho que pelo menos ele tem que saber o básico, dependendo do grau que a criança esteja, ele precisa saber o básico da Língua de Sinais. Depois, ele vai se aperfeiçoando, mas ele precisa saber Língua de Sinais. (Transcrição de entrevista realizada em 25/08/2021).

A entrevistada 8 indica, ainda, que o domínio da língua requer conhecimentos que vão além do saber empregar sinais corretamente.

[...] Agora para atuar, assim, especificamente, com os alunos surdos, primeiramente o professor precisa conhecer a Língua de Sinais, dentro da sua gramática, conhecer metodologias com que ele possa ensinar a Língua Portuguesa para aquele aluno surdo, como eu até estava orientando a professora do regular, com esse aluno que ainda está sendo alfabetizado. Eu disse “olha, não adianta você trabalhar sílaba, o aluno ele não aprende por fonema”. Ele trabalha a palavra porque ele vai decorar aquela palavra e ele vai aprender. Ele vai relacionar a palavra ao objeto, a qualquer outra coisa e ele vai aprender o sinal também. Então, o mínimo para trabalhar com aluno surdo é que o professor domine a Língua de Sinais. (Transcrição de entrevista realizada em 22/08/2021).

Concordamos com Baggio e Casa Nova (2012), quando afirmam que o conhecimento de uma língua significa mais do que saber utilizá-la para a comunicação. Os autores afirmam que qualquer língua é produzida em contextos históricos, sociais e culturais específicos e, assim, para entender a língua é necessário realizar sua contextualização, ou seja, as experiências concretas de sua utilização, as lutas em torno de sua afirmação, as conquistas das comunidades de usuários. Por isso, o estudo da Libras precisa ser acompanhado da contextualização de suas principais lutas, bem como a problematização de representações sobre a surdez que marcam o próprio pensamento sobre a língua. Assim, no rol dos saberes que subsidiam o fazer docente no AEE estão aqueles que alavancam a compreensão das culturas e experiências visuais das pessoas surdas, bem como suas demandas no tempo presente, notadamente aquelas que se referem à educação escolar. Mendes (2019), quando analisa os serviços de apoio especializado oferecidos por profissionais e escolas, pergunta se esse “serviço de tamanho único” para todos os estudantes não estaria sendo muitas vezes considerado somente como um lócus de acomodação das diferenças na escola.

Quanto à segunda categoria obtida a partir dos resultados das entrevistas transcritas, sistematizadas e analisadas, relativa aos desafios indicados pelos participantes, observamos um destaque para a questão da participação coletiva e da responsabilidade sobre os processos de inclusão escolar. Os processos de inclusão suscitam a participação de todos os profissionais, sendo desejável a criação de redes colaborativas que engajem ao invés de lançar sobre os ombros do profissional do AEE ampla responsabilidade. Observa-se que ocorre, muitas vezes, uma terceirização das responsabilidades que são da escola, do professor e de toda uma equipe que atua com o estudante

surdo. Pode-se pensar, nesse sentido, que os saberes necessários ao profissional do AEE seriam imprescindíveis também aos demais professores da escola.

A respeito desta terceirização, a Entrevistada 9 menciona: “Apoio no trabalho, nós mesmos temos que buscar”. Um tipo de apoio apontado nas entrevistas remete à presença de um intérprete. A Entrevistada 8 diz:

Se acontecesse da forma como ela é, de o aluno surdo ter direito ao intérprete, ter o professor surdo para ensiná-lo na sala de recurso, ter o professor na sala de recurso para ensinar a Língua Portuguesa, ensinar o idioma como uma disciplina, fazer aquela escola se tornar realmente bilíngue, se isso acontecesse na prática, seria maravilhoso. O processo de inclusão seria maravilhoso. (Transcrição de entrevista realizada em 22/08/2021).

A possibilidade de trabalho que se ancora no bilinguismo é assumida de forma ainda tímida na rede de ensino estudada. A garantia de um intérprete, de um professor surdo, de professores que trabalham de modo articulado com o professor do AEE, por exemplo, são proposições indicadas pela entrevistada que convergem para propósitos mais amplos de garantia de educação bilíngue para surdos.

Também o Entrevistado 5 destaca a relevância do profissional do AEE nos seguintes termos: “[...] O professor do AEE está ali para mediar essa conversa, repassar o que as pessoas surdas, professores e alunos querem. O professor do AEE é um profissional muito importante na escola porque muitos professores ainda não têm essa formação, ou não se identificam, ou não procuram por ela (Transcrição de entrevista realizada em 14/08/2021).

É possível vislumbrar, em algumas respostas, a inquietação de profissionais que se desafiam, com a perspectiva de fazer diferente em seu trabalho. Exemplifica-se essa afirmação com o excerto a seguir, da narrativa da entrevistada 3:

[...] Eu procurava sempre estratégias, recursos. Eu pesquisava, eu conversava com outros professores que trabalhavam há mais tempo com alunos surdos e, assim, eu fui me reabastecendo de conhecimento e tendo mais confiança para trabalhar com eles. Até porque eu sou um pouco curiosa e procuro sempre pesquisar e me atualizar sobre os conhecimentos que envolvem o AEE, então, durante essa minha trajetória, até hoje, o apoio pelas escolas onde tive

oportunidade de contribuir para a Educação Especial, digamos que aconteceu em partes. (Transcrição de entrevista realizada em 09/08/2021).

Para que se delinear uma educação inclusiva – num todo e não em partes – é relevante poder contar com uma rede de apoio e um projeto de trabalho em conjunto. Sobre os recursos (materiais e humanos) disponíveis, as entrevistadas 7, 2 e 4 – respectivamente - assim se manifestam:

Nós temos apoio de estagiários e cuidadores que vão para as escolas para dar suporte àqueles alunos que ainda não têm autonomia para se alimentar e se locomover. Também é muito importante o apoio das famílias dos alunos para que o trabalho se desenvolva. (Entrevistada 7; transcrição de entrevista realizada em 20/08/2021).

[...] Eu estou em uma escola em que a diretora apoia bastante, então, se torna mais prazeroso quando a escola é inclusiva, quando o diretor apoia também a causa. Isso é fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho. (Entrevistada 2; transcrição de entrevista realizada em 06/08/2021).

[...] Os principais parceiros são a escola como um todo, a direção, a equipe gestora, o professor do ensino regular e a família também, principalmente. A família é fundamental nesse processo de ensino e aprendizagem da pessoa com surdez, para que ela possa ir entendendo o que está sendo feito, que caminho está sendo trilhado, e possa nos dar o retorno de casa também. (Entrevistada 4; transcrição de entrevista realizada em 12/08/2021).

Na concretude da atuação no AEE, os desafios são grandes, conforme a entrevistada 2:

O professor do AEE vai duas vezes na semana para dentro da sala, auxiliar o professor. Então, ainda há esse desafio, por isso que eu sugiro a escola bilíngue, ou classes bilíngues, para a gente trabalhar todos os dias, porque seria o necessário todos os dias o aluno ter contato com essa língua. E quando o professor do AEE não vai, o professor do regular fica meio que perdido, então essa ainda é uma dificuldade muito grande que eu percebo dentro do AEE. (Transcrição de entrevista realizada em 06/08/2021).

Conforme Zilioto, Alboni e Vieira (2018) as políticas inclusivas no Brasil tem enfatizado a garantia da igualdade de direitos e de condições de acesso à escolarização e todos e cada um dos estudantes. Os entrevistados salientam, entretanto, que não se trata apenas de o professor do AEE responsabilizar-se, estando disposto a conhecer cada estudante em toda a sua gama de diferenças: gostos, preferências, reação às situações, natureza de suas dificuldades de aprendizagem, por exemplo. Sob uma perspectiva pedagógica e cultural, convém que se construam práticas mais coletivas na escola, atentas às necessidades de cada instância envolvida no processo de inclusão.

Os aspectos linguísticos envolvendo a Libras são vistos pelos entrevistados como imprescindíveis para uma atuação com estudantes surdos. De modo marcante, alguns entrevistados externalizaram a preocupação com a alfabetização dos surdos, sendo este um dos direitos de aprendizagem desses estudantes. Conforme narram os entrevistados 2, 5 e 6, respectivamente:

[...] Para o professor trabalhar na Educação Especial com o aluno surdo, é necessário que ele tenha domínio da língua de sinais, porque, como eu falei ainda agora, a dificuldade é você tirar essa linguagem doméstica para você fazer o ensino da aquisição da Libras. O professor deve ser fluente para trabalhar com o aluno surdo. [...] Um dos desafios com alunos surdos é quando a gente começa a fazer o ensino da Libras, porque você começa a trabalhar os sinais emergentes, que são os sinais domésticos. Para você tirar essa linguagem doméstica, para você colocar essa língua e fazer a aquisição deles, eu acredito que é um desafio muito grande. Então, passa-se por adquirir uma língua nova, a língua dos surdos. Como ele já traz de casa essa vivência, essa experiência com a língua doméstica, que é a língua emergente, fica bem mais difícil você tirar dele isso e colocar mesmo a Libras em si. (Entrevistada 2; transcrição de entrevista realizada em 06/08/2021).

[...] Alfabetizar o aluno surdo é um dos maiores desafios. Logo na alfabetização, eles precisam ampliar o repertório de sinais deles, ter bastante conhecimento para que, nas outras séries seguintes, eles possam acompanhar o currículo do ensino regular. Repassar os sinais é muito fácil quando o aluno compreende e aceita a Libras, mas, em alguns casos, o aluno não aceita, e isso acaba sendo um desafio muito grande.

(Entrevistado 5; transcrição de entrevista realizada em 14/08/2021).

[...] Costumo dizer que o professor do AEE deve estar preparado para o plano A, plano B, e ter sempre uma surpresa na cartola. Dessa forma, dentre as atividades na atuação do AEE, as que sempre trazem incentivo, prazer, tornando-se atrativas para essa clientela, são atividades lúdicas, incluindo jogos, audiovisuais, sensoriais, etc. (Entrevistada 6; transcrição de entrevista realizada em 15/08/2021).

Os excertos apontam para a necessidade de domínio e fluência em Libras, por parte dos profissionais, aliada ao entendimento do modo como estudantes surdos aprendem. O entendimento da surdez em uma dimensão cultural vai sendo delineado no fazer dos profissionais, no contato cotidiano com os estudantes e seus modos de aprender, de expressar-se, de produzir conhecimentos. Como argumenta Soares (2004, p. 68), “numa visão de letramento, o sujeito precisa partir do que ele já sabe para avançar. Cabe à escola considerar o modo de falar, a cultura destes sujeitos”.

A Entrevistada 6 diz que o docente do AEE precisa “estar preparado para o plano A, o plano B, e ter sempre uma surpresa na cartola”. O planejamento, portanto, não pode ser fechado, fixo para todos os alunos da mesma forma. Há pouco espaço para a repetição de práticas e muito espaço para a pesquisa e para a criação, tomando-se cada aluno individualmente, em suas formas singulares de usar as línguas (Libras e português escrito), seus ritmos de aprendizagem, suas experiências e suas maneiras de socializar-se.

As atividades planejadas com estudantes surdos deveriam privilegiar imagens e empregar recursos lúdicos, incluindo jogos, materiais audiovisuais e sensoriais, como menciona uma das entrevistadas. Isso ampliaria o repertório, favoreceria o uso da Libras e permitirá que experiências diversificadas estivessem em jogo, em prol das aprendizagens de surdos. Alguns professores planejam estratégias mais individualizadas na sala de AEE. Outros professores estendem esse olhar e apontam para possibilidades de construção de redes colaborativas para o trabalho com a inclusão escolar dos alunos surdos no contexto da escola. Assim, por mais que se saiba da complexidade que é efetivar a educação inclusiva ofertada nas escolas comuns, busca-se concretizar um espaço para a Educação Especial de forma a integrar a proposta pedagógica da escola, compreendendo-se que é necessário considerar, também, que muitas práticas cotidianas ainda promovem a exclusão dos alunos.

A atuação dos profissionais do AEE pode contribuir não somente com processos de aprendizagem de pessoas com deficiência. Nas entrevistas concedidas, os professores reforçam a ideia de que o AEE responde pela elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos estudantes. Nesse sentido, o professor do AEE não pode planejar suas atividades de modo separado ou isolado das realizadas na sala de aula para estudantes ouvintes. Se as estratégias são variáveis, os aprendizados devem ser garantidos a todos, respeitando-se as especificidades.

As entrevistas realizadas possibilitam afirmar, ainda, que a sala de aula, o professor da turma, o profissional do AEE, os tradutores e intérpretes de Libras, a gestão da escola e a família são vistos como instâncias articuladas que amparam o fazer docente e tornam as aprendizagens significativas para os surdos. Contudo, na pesquisa, também se sublinha a necessidade de planejar práticas que oportunizem interações entre os estudantes de uma mesma turma. Nesse sentido, o trabalho com projetos parece constituir maior espaço para compartilhamento de fazeres, o que envolve outros professores e exige um planejamento mais coletivo e integrado. Nesse sentido, a entrevistada 1 defende esse tipo de trabalho como algo que favorece a aprendizagem da criança surda:

[...] Uma atividade que eu destaco que é central para a atuação na Educação Especial do AEE é trabalhar com projetos. Eu gosto muito desse movimento de projetos sociais e percebo que atividades práticas favorecem essa aquisição de conhecimento do público-alvo da Educação Especial. (Transcrição de entrevista realizada em 04/08/2021).

O trabalho com projetos na escola, conforme argumenta a entrevistada, pode ampliar as perspectivas para o desenvolvimento do sujeito surdo, a partir de sua própria identidade surda (Lacerda, 2006), porém, envolvendo um trabalho interdisciplinar que integra estudantes surdos e ouvintes. A organização do ensino e da aprendizagem por meio de projetos não pode ser vista como a única forma de ensinar (Ziliotto et al., 2018; Santos et al., 2019).

CONCLUSÕES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) aponta para aspectos básicos necessários a esse processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular: currículos, recursos, e metodologias adequadas a esse público.

Porém, como vimos a partir de práticas relatadas pelos professores que não se trata apenas do que e de como ensinar os alunos. Trata-se de como o profissional que atua nessa área considera e trabalha com as diferenças em sala de aula, nesse caso, a diferença surda. A possibilidade de trabalho com projetos poderia enfatizar mais a educação bilíngue. Porém, constata-se que toda a normatização que respalda o direito à educação bilíngue, ainda são poucos evidenciados pelas políticas educacionais na sociedade e na escola. Nessa direção, Alencar (2016) afirma que, nas classes inclusivas em que estão presentes alunos surdos e ouvintes, a comunicação ocorre mais em português, onde a Libras aparece utilizada apenas pelo tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS). Além disso, a comunicação com os demais sujeitos da escola acaba sendo superficial e deficiente para as demandas em questão.

A discussão acerca dos saberes e fazeres dos profissionais do AEE parte do pressuposto de que estes estão em contínuo processo de construção e que se tornam operacionais em práticas específicas, em condições que não são lineares, tampouco fixas e estáveis. Salienta-se a centralidade do processo de formação contínua não apenas dos docentes que atuam no AEE, mas de toda a comunidade escolar. Os profissionais do AEE buscam, por si mesmos, ampliar o rol de conhecimentos para atuar com pessoas surdas, seja em cursos específicos efetivados pelo empenho e investimento de um professor, seja em movimentos amais coletivos que envolvem as redes de ensino.

O estudo indica a necessidade de problematizarmos as formas como as escolas estão preparadas para receber estudantes surdos, bem como os recursos disponíveis e as equipes de profissionais de que elas dispõem para que se efetive um atendimento educacional de qualidade e capaz de resguardar os direitos de aprendizagem de estudantes surdos.

As narrativas discutidas neste texto explicitam como o fazer dos profissionais do AEE está permeado de preocupações, tensões, buscas, anseios, e, sobretudo, vontade de promover, da melhor maneira possível, as aprendizagens escolares de estudantes, especialmente de crianças e jovens surdos matriculados em escolas públicas do município de Santarém, Pará. As narrativas, em seu conjunto, possibilitam entender a dimensão ética de um trabalho cotidiano desenvolvido no AEE e marcado por desafios, dificuldades, impasses, realizando-se, algumas vezes, sem a estrutura e o apoio necessários.

No trabalho com surdos no AEE, as entrevistadas e o entrevistado colocam em primeiro plano a língua e os direitos linguísticos dos surdos. Nas narrativas em destaque neste artigo, o profissional de AEE é convocado a seguir sempre aprendendo Libras, de modo a tornar-se fluente e contribuir para a

efetivação dos direitos destes estudantes. Tem-se, ao mesmo tempo, um eco de vozes que afirmam a necessidade de que, na escola, a Libras seja uma língua de uso comum, e não apenas de uso dos surdos e de setores especializados.

Os dados gerados no presente estudo possibilitam pensar que a alfabetização dos estudantes surdos envolve mais do que a repetição das práticas alfabetizadoras de leitura e escrita, vistas inclusive como processos separados. O processo de ensino e aprendizagem passa pela Libras e pela língua portuguesa escrita como a segunda língua para estudantes surdos. Tal processo exigirá planejamento de estratégias pedagógicas que desencadeiem aprendizagens direcionadas à comunicação do aluno na escola com os professores e colegas, a fim de aprender.

Com base num entendimento amplo e sustentado numa visão cultural da surdez, algumas entrevistadas assumem a perspectiva política do bilinguismo, entendendo que o docente deveria ter subsídios para conhecer, identificar e trabalhar com aspectos culturais, linguísticos e epistemológicos dos surdos. A escola é entendida, neste caso, como espaço intercultural onde devem ser construídas as bases para uma educação bilíngue. Contudo, vale salientar que estas bases parecem ainda muito distantes de serem firmadas na maioria das situações narradas.

A legislação estabelece, como dever do Estado, a oferta de educação escolar de qualidade e, sob um viés inclusivo, sem discriminação, pautando-se na igualdade de oportunidades. Tanto na Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) quanto nas Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (nota técnica nº 55 de 2013), indicam-se saberes e fazeres que devem nortear profissionais do AEE. Entretanto, essas indicações pressupõem a existência de escolas equipadas com recursos pedagógicos e de acessibilidade, com condições para acompanhar as necessidades específicas de cada estudante. Pressupõem, além disso, articulações entre o AEE e os professores do ensino comum, bem como com as famílias dos estudantes, no sentido de fortalecer as aprendizagens dos estudantes surdos.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

G.S.C. realizou as atividades de pesquisa empírica, entrevista e transcrição dos dados da pesquisa apresentada. As ações de delineamento do texto, de definição do traçado teórico-metodológico, de seleção e análise de dados, bem como de discussão dos resultados e de escrita do artigo foram feitas

de forma colaborativa e conjunta entre G.S.C., I.T.B. e R.R.K. A revisão e apresentação da versão final do trabalho foi feita por I.T.B.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados que sustentam os resultados deste estudo serão disponibilizados pelo autor correspondente, G.S.C, mediante solicitação precedente.

REFERÊNCIAS

- Andrade, Sandra dos Santos. (2008). *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Ed. UFRGS.
- Brasil. (2013). *Nota Técnica n. 055, de 10 de maio de 2013*. Dispõe sobre as Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. MEC, SECADI/DPEE.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, SEESP.
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- Brito, Luciana Ferreira. (1993). *Integração social & educação de surdos*. Babel.
- Baggio, M. A. & Casa Nova, M. G. (2012) *Libras*. Ed. Ulbra.
- Felix, Jeane. (2014). Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: Meyer, D. E.; Paraíso, M. A. *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação* (p.135-154). 2 ed. Mazza.
- Karnopp, L. B. & Bosse, R. H. (2018). Mãos que dançam e traduzem: poemas em língua brasileira de sinais. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, 54, 123-141. <https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-4018547>
- Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta

experiência. *Cadernos Cedes*, 26, 163-184.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>

- Larrosa, J. & Pérez de Lara, N. (1998). *Imagens do outro*. Vozes.
- Larrosa, Jorge. (2011). El arte de la conversación. In C. Skliar, *¿Y si el otro no estuviese allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (p. 167-179). Miño y Dávila.
- Lopes, M. C. & Fávero, A. (2006). O lado perverso da inclusão – a exclusão. In: Fávero, A.A. et al. (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância* (p. 207-218). Editora UPF.
- Mendes, Encéia Gonçalves (2019). A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos de Análise de Políticas Educacionais*, 27(22), 1-27.
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3167>
- Meyer, D. E. & Paraíso, M. A. (2014). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. 2 ed. Mazza.
- Müller, J. I. & Karnopp, L. B. (2017). Literatura surda: representações em produções editoriais. *Revista Educação em Questão*, 55(44), 121-143.
<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n44ID12196>
- Paraíso, Marlucy Alves. (2004). Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de pesquisa*, 34, 283-303.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>
- Quadros, Ronice Müller. (2009). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artmed.
- Sacks, Oliver. (1998). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Companhia das Letras.
- Oliveira, G. C. S. (2019). Cenas do cotidiano escolar de surdos em Bragança, Pará. *Revista EDaPECI*, 19(2), 52-61.
- Serpa, Andrea. (2018). Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: Ribeiro, T.; Souza, R.; Sampaio, C.S.(Orgs). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* (p. 93-118). Ayvu.
- Skliar, Carlos. (2015). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 7. ed. Mediação.

- Skliar, Carlos. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, 24(1), jul./dez.
- Soares, Magda. (2004). *Letramento. Um tema em três gêneros*. Autêntica.
- Zilioto, G. S.; Alboni, M. L., & Vieira, A. M. D. P. (2018). As políticas inclusivas e os serviços de atendimento educacional especializado no Brasil. *Interacções*, 14(49), 173-188.
<https://doi.org/10.25755/int.16162>