

**Concepções e práticas de Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos
usuários de implante coclear**

*Conceptions and practices of Specialized Educational Services for students with deafness using
cochlear implants*

Ana Paula de Araújo Barca
Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém-Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir concepções e práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes surdos usuários de implante coclear, a partir da análise do trabalho pedagógico desenvolvido com um estudante surdo com implante coclear de uma escola pública de Belém-Pará. As informações foram produzidas por meio de entrevistas e observações. As análises seguiram as orientações do método genético causal proposto por Vigotski. Os resultados demonstram que o trabalho desenvolvido pelo AEE para e com o estudante acompanha o modelo vigente de Educação Especial predominante na atualidade. Conclui-se pela necessidade de uma sólida formação teórico da professora do AEE e da professora da sala comum para que realizem um trabalho colaborativo promotor do desenvolvimento do estudante.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação de surdos; Implante Coclear

Abstract

This paper aims to discuss conceptions and practices of Specialized Educational Services for deaf students using cochlear implants, based on the analysis of the pedagogical work developed with one deaf student with cochlear implant from a public school in Belém-Pará. Information was gathered by means of interviews and observations. The analyzes followed the principles of the causal genetic method proposed by Vygotsky. The results demonstrate the work developed by the Specialized Educational Services for and with the student follows the current model of Special Education prevailing today. The study concludes there is a need for solid theoretical training for the teachers involved both in the specialized services as well as in the ordinary classroom teaching so that they can carry out collaborative work which promotes the student's development.

Keywords: Specialized Educational Services; Deaf education; Cochlear implant

Introdução

A Educação Especial (EE) configurou-se, ao longo da história, como um sistema paralelo e segregado de ensino, organizado para oferecer atendimento especializado às pessoas com deficiências, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em escolas especiais e/ou turmas especiais (JANUZZI, 2012; MAZZOTA, 1995)

No Brasil, como na maioria dos países, esse modelo segregador permaneceu até o final do Século XX, notadamente até o início de 1990, quando, em função das lutas dos movimentos de estudiosos e profissionais da EE e de pessoas com deficiência, aliadas aos avanços das ciências e da tecnologia e à difusão sistemática do princípio da inclusão escolar pelos Organismos Multilaterais, passou a entrar em declínio, culminando “com o reconhecimento da Educação Inclusiva como diretriz educacional prioritária” (GLAT; BLANCO, 2013, p. 16).

O princípio básico desse novo modelo de escola – A escola inclusiva – é que todas as pessoas têm direito à educação escolar e devem ser acolhidas, independentemente de suas condições econômicas, sociais, culturais, étnicas, de gênero ou de desenvolvimento. Cabe à escola reorganizar a sua estrutura e funcionamento para tal, o que inclui, dentre outros aspectos, a formação dos professores e da equipe gestora, a reelaboração do projeto político-pedagógico, o desenvolvimento de metodologias inclusivas, a produção de materiais e recursos, bem como a criação de estratégias de acesso ao currículo que possibilitem o pleno acesso e permanência dos(as) estudantes, assegurando-lhes um processo de ensino-aprendizagem promotor de desenvolvimento.

Para dar conta desse novo paradigma, foi necessário reestruturar a educação escolar brasileira, incluindo a criação e a efetivação de novos marcos legais, políticas, programas, serviços e ações propulsoras da inclusão escolar. Dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica; Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial e o

AEE, entre outros, mostram como os princípios inclusivos foram incorporados pela educação brasileira, desenhando o que temos hoje como paradigma da inclusão escolar no sistema educacional de ensino.

Desse modo, em síntese, de acordo com a atual legislação e política da Educação Especial brasileira, temos: 1) A EE como modalidade transversal, não substitutiva à escolarização, a ser oferecida nas classes comuns das escolas regulares; 2) Pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como o público-alvo da Educação Especial (PAEE); 3) O serviço de AEE como responsável pela complementação ou suplementação curricular, por meio de serviços e recursos de acessibilidade, assim como estratégias pedagógicas que tornem possível a plena participação dos(as) estudantes nas vivências ocorridas na escola e na sociedade; 4) Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) como um espaço organizado, preferencialmente em escolas comuns de todas as etapas da Educação Básica e em instituições do Ensino Superior, em que o serviço do AEE deve ocorrer prioritariamente.

Dentre as medidas implementadas no Brasil para possibilitar a inclusão dos(as) estudantes PAEE na escola regular, destaca-se a reconfiguração do AEE. Apesar desse serviço já ter sido previsto desde a Constituição Federal de 1988 e contemplado em dispositivos legais anteriores, foi somente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e com a promulgação de dois marcos legais específicos – a Resolução CNE/CEB 4/2009 e o Decreto n. 7611/2011 – que o AEE recebeu uma definição, sendo “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011), de forma complementar ou suplementar, ofertado no contraturno em que o(a) estudante está matriculado, oferecido nas SRMs ou em Centro de Atendimento Especializado, sob a responsabilidade de um(a) profissional com formação inicial que o habilite para a docência e formação específica em Educação Especial. As SRMs são constituídas (ou, ao menos, deveriam ser) por equipamentos, mobiliários, recursos de tecnologia assistiva e materiais didáticos e pedagógicos destinados à realização das atividades do AEE.

Dentre os estudantes PAEE, temos as pessoas surdas ou com deficiência auditiva e, dentre essas, um grupo ainda mais específico de estudantes com peculiaridades a serem consideradas na escola inclusiva – as pessoas surdas usuárias de implante coclear (IC). O IC é um recurso tecnológico que objetiva melhorar o desempenho auditivo de pessoas com

surdez severa à profunda bilateral. Consiste na colocação, por meio de intervenção cirúrgica, de um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, que assume a função das células ciliadas comprometidas, presentes na cóclea, passando a captar o som e a transportá-lo ao nervo auditivo, que enviará os impulsos nervosos ao cérebro para que haja a interpretação sonora, permitindo que o implantado adquira a linguagem oral.

Face ao exposto, o presente estudo objetiva discutir as concepções e práticas de AEE para alunos com surdez usuários de IC, a partir de princípios e conceitos formulados por Vigotski e de uma pesquisa realizada com um aluno surdo usuário de IC, matriculado em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola do sistema público de ensino do município de Belém.

Educação, Surdez e Implante Coclear

As abordagens educacionais destinadas às pessoas surdas percorreram uma trajetória que, inicialmente, concebia o *Oralismo* como a melhor forma de educá-las. A corrente oralista difundia a ideia de que o uso de gestos/mímica era retrógrado e obrigava o surdo a oralizar (FERNANDES, 2011). Com o passar do tempo, tornou-se evidente que apenas as práticas oralistas não eram suficientes para educar as pessoas surdas. Nesse contexto, surge a abordagem educacional chamada de *Comunicação total*, em que era permitido o uso da língua oral, mímica, leitura labial, língua de sinais, dramatização, escrita, entre outros recursos. No entanto, o uso simultâneo de duas línguas tão distintas, como a língua oral e a gestual, com características próprias, dificultava os processos de aprendizagem (LIMA, 2015).

No Brasil, diante dessa conjuntura marcada por abordagens educacionais incompatíveis com as especificidades da surdez, que ocasionava o fracasso escolar maciço de estudantes surdos(as), a comunidade surda, com familiares e docentes, passou a lutar pelo reconhecimento dos direitos da pessoa surda. A partir desse movimento, a comunidade surda obteve garantia de direitos, a exemplo da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua dos surdos, e o Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), que regulamenta a referida lei, definindo a língua portuguesa, na modalidade escrita, como a segunda língua dos surdos, além de outras orientações no que tange à formação de profissionais bilíngues, professores especializados e intérpretes de língua de sinais.

Para Góes (1999) e Silva, Kelman e Salles (2011), crianças surdas, filhos(as) de surdos(as), que têm contato com a língua desde o nascimento, apresentam desempenho

cognitivo e linguístico semelhante ao de crianças ouvintes. Da mesma forma, estudantes surdos(as) que têm acesso à Libras na escola, em interação com adultos surdos, por mais que sejam filhos de ouvintes, apresentam desempenho semelhante aos estudantes surdos(as) filhos(as) de surdos(as). É nesse contexto que o *Bilinguismo* é aceito como a abordagem educacional mais coerente com a surdez, incorporando a língua de sinais como primeira língua – língua materna dos(as) surdos(as), seguida da aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Conforme afirmamos anteriormente, as pessoas surdas usuárias de IC constituem um grupo específico de surdos(as) a ser educado na escola brasileira e que, portanto, precisa ser conhecido pelos profissionais da educação, responsáveis pela organização de seus processos de ensino-aprendizagem, dentre os quais inclui-se o AEE.

Segundo Kelman (2015), a cirurgia do implante deve ocorrer precocemente, pois a aquisição de uma língua é essencial para o desenvolvimento dos humanos. A autora afirma que no contexto familiar, há conflitos e polêmicas acerca do consentimento ou proibição do uso da Libras por crianças implantadas. Há quem permite e entende o papel auxiliador da Libras, assim como há quem não aceita o uso da língua, por julgar que ela atrasa o desenvolvimento da oralidade.

Costa, Kelman e Góes (2015) evidenciam a falta de conhecimento dos(as) professores(as) para conduzirem um trabalho educativo coerente com as peculiaridades dos(as) estudantes usuários(as) de IC, tornando urgente que tais profissionais participem de processos de formação continuada que forneçam subsídios para atuarem junto a esse público de estudantes.

Diante do exposto, fica evidente que a escola será impactada por mais essa peculiaridade da diversidade humana, característica própria das salas de aulas ditas inclusivas. Frente à presença de estudantes com IC na escola, o AEE precisará atuar de modo a complementar os processos educativos organizados para e com esses(as) estudantes.

O Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas

De acordo com dispositivos legais, como o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011), Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) e a Lei nº 14.191 (BRASIL, 2022), a escola inclusiva deve ofertar aos(às) estudantes surdos(as) uma educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. O documento Atendimento Educacional Especializado – Pessoas com Surdez do Ministério da Educação (BRASIL, 2007)

explícita como deve ser a organização desse serviço para o referido público. Em síntese, orienta-se que o AEE para surdos(as) deve ocorrer em três momentos distintos, são eles: 1) Atendimento Educacional Especializado em Libras; 2) Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras; 3) Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa.

Destaca-se que o planejamento do trabalho deve ser coletivo, envolvendo todos(as) os(as) docentes que fazem parte do processo, inclusive o(a) professor(a) do ensino comum. Nos três momentos, orienta-se o uso de uma pluralidade de materiais visuais.

Barbosa e Costa (2016) alertam acerca da escassez de pesquisas nacionais que abordem a temática da educação de pessoas surdas usuárias de implante coclear. Apesar disso, há um grupo de estudiosos que defendem a oferta de educação bilíngue para surdos implantados (KELMAN, 2011; COSTA; KELMAN E GÓES, 2015; KELMAN, 2015; SANTO, 2020).

Entendemos que a pessoa surda implantada não se torna ouvinte. Ela é surda, sua identidade é essa, embora tenha sensações auditivas ao fazer uso da parte externa do aparelho de IC. Portanto, enquanto pessoa surda, deve vivenciar processos escolares compatíveis com a sua peculiaridade. Desse modo, somos favoráveis que o(a) estudante surdo(a) implantado(a) vivencie o modelo de AEE bilíngue, que favoreça o aprendizado dos conteúdos escolares, da Libras e da Língua portuguesa. É claro que essa organização deve ser pensada considerando o amadurecimento auditivo do(a) estudante, o funcionamento do IC (exigindo uma necessária articulação intersetorial entre escola e atendimentos fonoaudiológicos realizados pelo/a estudante) e o uso de sistema FM no espaço escolar.

Esclarecemos ao leitor que o Sistema de FM é um dispositivo eletrônico que complementa a adaptação do IC e é composto por duas partes: 1) microfone transmissor, colocado a uma distância de 6 a 20 cm da boca do professor; 2) receptor, conectado ao Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) ou IC. Com o uso do sistema de FM, o(a) aluno(a) implantado(a) ouvirá com mais clareza a fala do(a) professor(a), apesar do barulho do ambiente da sala de aula.

Método

O estudo é parte da pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado da primeira autora, realizada sob a orientação da segunda autora, entre os anos de 2015 e 2017, com o objetivo de investigar os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e

escolarização de uma criança surda usuária de implante coclear, tendo a teoria histórico-cultural de Vigotski como principal fundamento teórico-metodológico. O estudo cumpriu todos os preceitos éticos da pesquisa científica realizada com humanos, segundo o parecer de aprovação nº 1.683.965 do Comitê de ética do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará.

Para este artigo, valemo-nos de uma parte das informações produzidas durante o desenvolvimento da pesquisa empírica, a fim de contemplar o objetivo proposto, mantendo a teoria histórico-cultural como o eixo teórico-metodológico principal.

Participantes e local da pesquisa

Os(as) participantes do estudo foram uma professora de AEE; uma professora do Ensino Fundamental; uma criança surda usuária de IC, com 8 anos de idade, que no ano de 2016, cursava o 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de ensino de Belém-PA; um estagiário que acompanhava a criança na sala comum e a mãe da criança. Participaram, indiretamente, a coordenadora do Programa de Implante Coclear do hospital e a coordenadora do centro de inclusão educacional do município.

A escola onde foi realizada a pesquisa foi indicada pelo centro de inclusão educacional do município de Belém pelo fato de ser a única escola da rede municipal que possuía, dentre seus(as) alunos(as), uma criança surda implantada. Na escola, entrevistamos e acompanhamos o trabalho pedagógico realizado pela professora da sala comum e pela professora do AEE. No âmbito familiar, entrevistamos a mãe do estudante. O objetivo da coleta de informações no contexto familiar foi apreender o histórico de gestação, nascimento, descoberta da surdez até a opção de cirurgia do IC, bem como compreender a forma de comunicação entre mãe e filho e a relação família e escola.

Procedimentos de coleta e análise dos dados

A coleta de dados ocorreu nos meses de junho a dezembro de 2016, por meio de entrevistas semiestruturadas, observações do trabalho pedagógico desenvolvido com o aluno PAEE surdo com implante coclear e conversas informais com os(as) participantes. As entrevistas foram registradas com a utilização de um gravador digital de voz, tendo cada entrevista uma duração média de 40 (quarenta) minutos. As falas das entrevistas foram posteriormente transcritas e organizadas em categorias pelas autoras. As observações e as conversas informais foram registradas em um diário de campo. Realizamos, também,

registros fotográficos da sala de aula do 2º ano para caracterizar o espaço vivenciado pela criança alvo da pesquisa.

Os dados obtidos foram organizados em quatro categorias de análise, a saber: 1. Estudante PAEE surdo com IC inserido numa classe comum do Ensino Fundamental; 2. Trabalho pedagógico organizado na sala comum para o estudante surdo com IC; 3. Formação e condições de trabalho da professora do AEE; 4. Concepções e práticas de AEE para estudantes surdos com IC. As análises foram feitas sob a lente do referencial teórico-metodológico proposto por Vigotski, incluindo as proposições do autor acerca da educação e do desenvolvimento de pessoas com deficiência e de proposições de autores contemporâneos que discutem o AEE, a educação de surdos e de surdos usuários de IC.

Resultados e discussão

1. Estudante PAEE surdo com implante coclear inserido em uma classe comum do Ensino Fundamental

A criança surda com implante coclear, inserida na turma de 2º ano do Ensino Fundamental, à qual daremos o nome fictício de Vitor, nasceu em dezembro de 2008. No mês de agosto de 2011, com aproximadamente três anos de idade, submeteu-se à cirurgia de IC unilateral no ouvido esquerdo, no Hospital Universitário Bettina Ferro e Souza da Universidade Federal do Pará (HUBFS/UFPA). No mês de setembro de 2011, retornou ao hospital para a ativação do dispositivo.

Segundo informações obtidas junto ao hospital, à época da pesquisa empírica, em 2016, o processador de fala estava em perfeito funcionamento e Vitor frequentara as terapias fonoaudiológicas no próprio hospital. Até o mês de dezembro de 2016, com 8 anos de idade completos, o menino ainda não tinha adquirido um sistema simbólico. Não se comunicava por Libras e nem por meio da linguagem oral.

A mãe de Vitor, à qual daremos o nome fictício de Vitória, afirmara que a criança apresentava dificuldades na escola, principalmente no que dizia respeito à fala: “Ele não compreende o que a professora diz”. Ela ajudava Vitor em suas tarefas escolares levadas para casa e se preocupava ao perceber que o menino avançava nas séries, mas não compreendia os conteúdos estudados. No momento final da etapa da produção de informações da pesquisa, em 2016, Vitória demonstrou um sentimento de frustração por Vitor não ter avançado no desenvolvimento da fala após cinco anos da data de ativação do IC.

2. Trabalho pedagógico organizado na sala comum para o estudante surdo com IC

A turma do 2º ano do Ensino Fundamental, na qual Vitor estava inserido, era composta por 25 crianças, meninas e meninos, entre 7 e 8 anos de idade. A turma funcionava no turno da manhã, no horário das 7h30 às 11h30, sob a responsabilidade da professora Valéria (nome fictício). Além das aulas com a professora da turma, os alunos participavam das aulas de educação física, aulas de informática e atividades na sala de leitura. Na sala de aula, havia também um jovem surdo, estagiário do curso de pedagogia, denominado de Vinícius (nome fictício), que ajudava Vitor em suas tarefas, usando a Libras para se comunicar com ele.

O currículo escolar da turma era composto pelas disciplinas: língua portuguesa, matemática, história, ciências e geografia. Segundo a professora, essas disciplinas eram trabalhadas de maneira integrada, com foco na aquisição da leitura e escrita.

No que tange à organização do espaço, as cadeiras e mesas eram dispostas em filas. Vitor sentava-se sempre na última cadeira das fileiras das extremidades, talvez, para melhor alocar a cadeira de Vinicius ao seu lado. No entanto, essa opção de local não era a mais adequada para Vitor, uma vez que ele não fazia uso de sistema de FM e a distância da professora comprometeria a percepção dos sons emitidos por ela.

Os textos utilizados nas tarefas impressas e aqueles que estavam presentes nos cartazes não eram ilustrados nem sinalizados em Libras. O momento de fala da professora com a turma era confuso para o garoto e para o estagiário. Enquanto Vinícius tentava fazer a leitura labial de Valéria para sinalizar em Libras; Vitor, em alguns momentos, olhava para frente, observando a professora que emitia sons. Em outros momentos, olhava para o lado, observando Vinicius que fazia sinais, sendo que a maior parte desses sinais ainda era desconhecida pelo menino. A mesma dinâmica ocorria em outros espaços, como nas aulas de informática no laboratório.

O planejamento pedagógico ocorria semanalmente, às quintas-feiras. Valéria relatou que planejava sozinha as atividades a serem realizadas pelas crianças e afirmou que não recebia formação continuada acerca do trabalho pedagógico compatível com crianças surdas implantadas.

A partir das informações obtidas junto ao centro de inclusão educacional do município de Belém foi possível confirmar o relato de Valéria e constatar que, naquele período, em 2016, o centro não possuía uma proposta de formação continuada acerca da especificidade do IC,

prevalecendo a concepção de que ela seria uma responsabilidade da instituição especializada que Vitor frequentava.

3. Formação e condições de trabalho do(a) professor(a) do AEE

A partir de Oliveira e Vieira (2012), entende-se como *condições de trabalho docente* um conjunto de diferentes aspectos, para além de condições de recursos relativas ao local de trabalho, envolvendo, também, a jornada de trabalho, número de estudantes por turma, tempo para planejamento e estudos, autonomia no trabalho, disponibilidade de recursos materiais, remuneração, uso de novas tecnologias, mecanismos de avaliação de desempenho, entre outros componentes.

As condições de trabalho da professora do AEE que atuava na escola em que Vitor frequentava, para quem daremos o nome fictício de Valquíria, revelaram um problema crônico e crescente no trabalho docente dos(as) professores(as) brasileiros(as).

Valquíria era uma mulher de 45 anos, casada e com três filhos. Tinha formação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial. À época da pesquisa, estava cursando uma especialização em Educação Inclusiva, em uma faculdade privada. No ano de 2016, completara cinco anos de atuação na SRM da escola onde Vitor estudava. Ela realizava o seu trabalho como professora de AEE de segunda à quinta-feira, no horário matutino, de 8h às 12h, e vespertino, de 14h às 18h. Às sextas-feiras, participava de momentos formativos.

Além de Valquíria, a equipe de professoras de AEE da escola contava com mais duas profissionais, totalizando três professoras para uma escola, à época, com 464 (quatrocentos e sessenta e quatro) alunos distribuídos em turmas da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Assim como Valquíria, alguns(as) professores(as) atuantes em AEE possuem a extinta formação inicial em cursos de Pedagogia – habilitação em Educação Especial. Pesquisas (GARCIA, 2011; MENDES, 2011; MICHELS, 2017) apontam as fragilidades desse modelo de formação, que por ser essencialmente centrado nas deficiências, findava por reforçar o modelo médico-pedagógico, com foco em práticas especializadas e técnicas, muitas vezes, descoladas do ensino comum mais amplo.

A busca de Valquíria por um curso de especialização em Educação Inclusiva exemplifica um movimento crescente no campo de formação de professores de Educação Especial no

Brasil, que consiste em deixar essa formação, em grande parte, a cargo de instituições de Ensino Superior privadas (GARCIA, 2011).

Em total descompasso com as referidas fragilidades de formação expostas acima, que não são exclusivas da professora participante, as demandas de trabalho dos(as) professores(as) de Educação Especial nas escolas brasileiras foram ampliadas em quantidade e em diversidade, encerrando em um “alargamento nas funções e uma restrição na formação teórica” (MICHELS 2011; VAZ; MICHELS, 2017). Espera-se que os(as) professores(as) de Educação Especial tenham conhecimentos relativos à docência (gerais e específicos), além de conhecimentos de gestão (BRASIL, 2008). A atuação polivalente deve contemplar: 1) AEE, abarcando a diversidade de especificidades do chamado público-alvo da Educação Especial; 2) Articulação com os(as) docentes do ensino regular, a fim de assessorar e colaborar com o trabalho pedagógico para e com os(as) estudantes PAEE; 3) Organização de momentos formativos à comunidade escolar; 4) Elaboração de recursos pedagógicos; 5) Manejo de recursos de Tecnologias Assistivas; 6) Orientações às famílias; 7) Elaboração de relatórios; 8) Articulação com outros setores, externos à escola, relacionados aos EPAEE, entre outras funções que surgem na dinâmica escolar.

Ao cruzar a realidade concreta de vida de Valquíria – mulher com três filhos, oito horas diárias de trabalho, com as demandas exigidas na escola e as condições de trabalho, não fica difícil perceber que essa professora (a qual, na verdade, representa a ampla maioria dos(as) docentes de Educação Especial deste país) não possui condições de desenvolver um trabalho satisfatório e de qualidade, muito menos condições de participar de processos qualificados de formação continuada que subsidie a sua prática.

4. Concepções e práticas: o papel do AEE

Para Vigotski, “educar significa organizar a vida” (2003, p. 220). A vida não pode seguir espontaneamente, sem que a organizemos, e a escola tem um enorme papel nesse sentido, que é justamente o de organizar as relações sociais educativas de modo a contribuir para a formação dos(as) estudantes como personalidades conscientes, com vistas à construção de uma outra sociedade, comprometida com o processo de emancipação humana, alinhada a um ideário de coletividade, solidariedade, crítico às demandas impostas pela lógica de uma sociedade capitalista pautada na exploração, no individualismo e na competição.

Notamos, na teorização de Vigotski, uma perspectiva de educação ampla, comprometida com o desenvolvimento dos(as) discentes em sua inteireza, como seres

humanos omnilaterais e não apenas com os conteúdos acadêmicos. Essa proposição acerca da educação nos ajuda a refletir sobre o AEE como uma parte dos serviços oferecidos pela escola contemporânea. Cabe problematizar a forma como o AEE está em curso nas escolas brasileiras e a questionar, inclusive, a própria nomenclatura “atendimento”, que carrega uma concepção clínica, corretiva, de reparo, individual, entre outras leituras possíveis. Baptista (2013, p. 43) faz uso da expressão “ação pedagógica dirigida às pessoas com deficiência” e afirma que “É possível que tenhamos de problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial” (p. 58). Emprestando o conceito e acolhendo a reflexão do autor, sugerimos a nomenclatura “ação pedagógica especializada” e discorreremos, a seguir, sobre o que, ao nosso ver, seria o ideal de organização dessa ação pedagógica para e com as pessoas com desenvolvimento atípico.

Em nossa perspectiva, a escola inclusiva deve ter como alvo a organização de um trabalho pedagógico que dê conta das especificidades de todos(as) os(as) estudantes, com e sem deficiências, que contemple a inteireza da pessoa em desenvolvimento e que esteja comprometida com a apropriação de conhecimentos do currículo escolar, afinados com a concepção crítica de educação exposta anteriormente.

Para isso, torna-se necessário rever concepções sobre o próprio currículo em curso, sobre ritmos e estilos de aprendizagem e sobre as múltiplas formas de apreensão e expressão do conhecimento. É preciso também problematizar as políticas de formação inicial e continuada, questionando se elas estão dando conta de formar docentes para atuarem diante das demandas impostas pela inclusão escolar. Em suma, temos como o ideal de equipe profissional para atuar na escola inclusiva, um coletivo formado por: 1) Docentes para atuar em bidocência; 2) Docentes de Educação Especial; 3) Docentes surdos(as) para o ensino de Libras; 4) Docentes de língua portuguesa para o ensino da língua para surdos(as); 5) Intérprete de Libras; 6) Profissional de Audiodescrição; 7) Cuidadores(as); 8) Psicólogo(a); 9) Assistente social.

A fim de não reincidir na precarização e intensificação do trabalho docente na Educação Especial, acreditamos que a proposta de bidocência, modalidade de trabalho docente que ainda precisa ser mais debatida e construída neste país, deve contar com a presença e atuação de dois professores(as) concursados(as) em sala de aula regular com

estudantes PAEE, de modo que o(a) especialista não seja itinerante por várias turmas, pois, se for assim, a premissa de um trabalho colaborativo ficará comprometida.

Temos clareza que essa realidade de trabalho exige maciço investimento financeiro. Sabemos também que este ideal de condições de trabalho não está em nosso horizonte próximo, mesmo assim, precisamos ter como alvo uma escola inclusiva em um cenário melhor que o atual.

Em síntese, concordando com a proposição de Vigotski (2003), de que as relações sociais vivenciadas nas escolas são potentes para o desenvolvimento dos(as) estudantes como personalidade conscientes, a ação pedagógica especializada precisa perpassar por todas essas relações, garantindo que elas estejam acessíveis a toda diversidade humana. Nessa perspectiva, conclui-se que o trabalho do(a) professor(a) de Educação Especial não pode limitar-se às atividades realizadas com o(a) estudante no interior das SRMs, tampouco deve estar pautado em uma concepção corretiva da deficiência. Diferente disso, deve-se priorizar as vivências do(a) estudante no coletivo, tendo como referência o currículo escolar.

Os dados obtidos no estudo nos permitem compreender de que modo o papel do AEE era compreendido na escola investigada e, conseqüentemente, analisar as práticas ali realizadas.

No quesito concepções, quando questionada acerca do papel do AEE, Valquíria respondeu o seguinte:

O nosso maior objetivo aqui é o processo da inclusão da criança com a deficiência no espaço de sala regular e somado a isso o crescimento dela na questão cognitiva, no processo de aprendizagem, o estímulo do processo de aprendizagem, mas o principal mesmo, nosso foco principal é a socialização é o processo da inclusão (informação verbal)ⁱⁱ

No que tange às práticas, a partir do relato de Valquíria, foi possível concluir que, em síntese, o trabalho pedagógico desenvolvido com Vitor na SRM pautava-se no uso de jogos, nos quais explorava-se: o letramento em língua portuguesa, contagem, formas geométricas, nome das cores, entre outros aspectos dessa natureza. Segundo a professora, o AEE de Vitor era individual e ocorria às segundas, antes do início da aula do ensino regular, pois a mãe alegava que o aluno não possuía disponibilidade no turno da tarde.

Notamos que as concepções e práticas de AEE investigadas estão alinhadas ao modelo vigente em grande parte das escolas brasileiras, modelo esse, que apesar de ter respaldo na

política de 2008, entendida como a inauguração do paradigma inclusivo no Brasil, finda por reforçar o modelo hegemônico de Educação Especial (GARCIA, 2011), que prioriza práticas focadas no estudante, individuais e paralelas aos processos de escolarização mais amplos.

A partir de 2008, o programa de implantação de SRMs nas escolas brasileiras tornou-se o carro chefe da inclusão escolar, porém a falta de condições de trabalho, incluindo a ausência ou insuficiência da formação continuada, acabaram por conferir ao AEE, oferecido nas SRMs, a responsabilização pela inclusão escolar dos estudantes público-alvo, quando, na verdade, esse serviço deveria compor uma rede de estratégias e práticas destinadas para esse fim (BUENO, 2016).

Para fins de análise, mais uma vez, na figura de Valquíria, avaliamos que a atuação docente de professores(as) da Educação Especial de estudantes PAEE, em geral, e de estudantes surdos(as) implantados(as), em específico, deve perseguir: 1) Processos formativos qualificados; 2) A efetivação de um trabalho colaborativo entre sala comum e sala de recursos; 3) O uso da Libras por surdos usuários de IC.

1) Processos formativos qualificados

A efetivação da inclusão escolar requer necessariamente, um conjunto de ações e condições já expostas neste texto. Todavia, essencialmente, vislumbrar a inclusão de estudantes PAEE necessita trazer ao debate a urgência de revermos as políticas de formação docente do/no Brasil, a fim de perseguirmos uma sólida e crítica formação docente, inicial e continuada, para todos e todas, incluindo os(as) docentes de Educação Especial.

A busca por processos formativos qualificados precisa ser pauta da luta docente. Somente assim poderemos superar problemas crônicos da Educação Especial Brasileira, tais como: a segmentação entre o trabalho da sala comum e da sala de recursos e a prática pedagógica especializada pautada em repetição e memorização, reproduzindo a lógica das antigas classes especiais, visando a reparação e a correção da deficiência (BAPTISTA, 2013).

2) A efetivação de um trabalho colaborativo entre sala comum e a sala de recursos

É necessário que haja um alinhamento nas intenções para e com os(as) estudantes PAEE, por parte dos(as) professores(as), e que sejam traçados objetivos potentes ao desenvolvimento omnilateral dos(as) discentes para além da *socialização* defendida por alguns, como sendo os fins da educação para pessoas com deficiência e demais especificidades.

Entre as atribuições do(a) docente do AEE, dispostas na Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009), no art. 13, merecem destaque os incisos IV, VI e VIII, que sinalizam a necessária articulação entre ensino regular e AEE, delegando ao(a) professor(a) especialista as funções de orientar quanto ao uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como de apontar estratégias que favoreçam a participação dos(as) alunos(as) nas atividades escolares. Esse(a) profissional deve subsidiar o(a) docente do ensino regular no que tange à adequação do currículo, para que se torne acessível ao(a) estudante PAEE. No caso de Vitor, não é diferente, o(a) docente do ensino regular precisa do suporte de um(a) professor(a) especialista para a organização de uma educação bilíngue.

No entanto, ao longo da pesquisa empírica, percebemos um distanciamento entre o trabalho do AEE e o trabalho do ensino regular. Essa percepção foi confirmada por meio dos depoimentos coletados à ocasião das entrevistas com as professoras Valéria e Valquíria. Notamos uma série de lacunas na organização do trabalho pedagógico, tanto na sala comum quanto no AEE. Entre elas, destacam-se: 1) A ausência de Libras nos recursos pedagógicos utilizados com Vitor; 2) A confusa atuação da professora do 2º ano junto ao estagiário Vinícius; 3) O caráter individual do AEE de Vitor; 4) A execução do AEE no turno da aula do ensino regular; 5) O planejamento solitário de Valéria; 6) A ausência de qualquer processo formativo destinado à professora do ensino regular acerca do IC, entre outros aspectos observados.

3) O uso da Língua Brasileira de Sinais por surdos usuários de IC

Vigotski (2001) enfatiza a indispensabilidade da linguagem ou de um sistema de signos no processo de formação humana. Portanto, no caso de pessoas surdas, torna-se imprescindível o uso de língua de sinais, no Brasil, da Libras. O fato de a pessoa surda ter feito o implante não muda sua condição de surdez. Ela torna-se, apenas, uma pessoa surda com sensações auditivas quando faz uso da parte externa do dispositivo do IC. Na perspectiva de Kelman (2011), os(as) surdos(as) implantados(as) devem aprender a usar Libras, constituindo-se como sujeitos bilíngues.

Em concordância com Costa, Kelman e Góes (2015) e Kelman (2011; 2015), posicionamo-nos a favor de que o(a) discente surdo(a) usuário(a) de IC participe de um processo educativo que o possibilite a aquisição da Libras e da língua portuguesa, pois, com essa formação, ele poderá transitar por todos os ambientes linguísticos – oralizados e sinalizados. Costa, Kelman e Góes (2015) realizaram uma pesquisa sobre a inclusão escolar de alunos(as) surdos(as) e concluíram que os(as) surdos(as) implantados(as) que usavam Libras apresentaram melhores

rendimentos quando comparados aos(as) surdos(as) implantados(as) que não faziam uso da língua de sinais.

Diante disso, em consonância com o que preconiza a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), no que tange às atribuições do(a) professor(a) do AEE, e com base na concepção de que esse serviço deve atuar na escola regular de maneira a contribuir efetivamente para o processo de inclusão do(a) estudante PAEE, dentro da sala comum, avaliamos que o trabalho do AEE, para além do serviço prestado ao(a) aluno(a) dentro da SRM, deveria corroborar de forma mais assertiva com o processo de inserção de Vitor no universo da Libras, favorecendo, assim, o seu desenvolvimento. A pesquisa mostrou que as ações para esse intuito ainda eram discretas.

Entre as possibilidades de atuação do AEE, sugere-se: 1) Provocar a gestão, tanto na esfera escolar quanto no âmbito da Secretaria de Educação, a fim de requerer intérprete de Libras, Apoio Escolar Especializado e contínuo para Vitor (e não somente três vezes na semana) e parcerias com outros setores que acompanham o aluno, a fim de obter informações atualizadas sobre o funcionamento do dispositivo de IC; 2) Organizar ações que envolvam toda a escola, sobretudo a turma do aluno, dando visibilidade à surdez e a sua especificidade linguística, de modo a incentivar a aprendizagem da língua de sinais por toda a comunidade; 3) Atuar, junto à professora da sala comum, na organização de um trabalho pedagógico bilíngue que contemple a especificidade do estudante surdo implantado; 4) Garantir que todas as atividades e vivências organizadas no âmbito escolar estejam acessíveis ao estudante; 5) Incentivar e orientar a família quanto à aprendizagem da língua de sinais.

Considerações finais

Este trabalho, que teve por objetivo discutir as concepções e práticas de AEE para estudantes com surdez usuários(as) de IC, a partir de princípios e conceitos formulados por Vigotski e da análise da realidade concreta de um menino PAEE surdo implantado, que, no ano de 2016, frequentava o Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade Belém-PA, mostrou que, na ausência de um processo formativo sólido e de condições objetivas de trabalho favoráveis, as concepções e práticas do trabalho da Educação Especial nas escolas tornam-se esvaziadas, limitando-se a práticas segregadas e desarticuladas do ensino comum, reforçando o imaginário de que a ação pedagógica dispensada a essa parcela dos(as) estudantes deve ocorrer de forma paralela.

Avaliamos que entre os diversos embates que precisamos travar a fim de avançarmos na construção da escola inclusiva que queremos, a luta pela garantia de uma sólida e crítica formação inicial e continuada em Educação Especial precisa ser prioridade. Precisamos lutar em defesa de uma nova perspectiva de formação, que não esteja pautada somente em técnicas e instrumentalização, mas na construção de perfis docentes capazes de atuar de maneira orgânica e colaborativa, com vistas a contribuir para o desenvolvimento dos(as) estudantes como personalidades conscientes, seres humanos omnilaterais.

Os(as) estudantes público-alvo da Educação Especial (assim como os demais) merecem ser vistos como pessoas, filhos e filhas da classe trabalhadora. E, como tal, merecem e precisam vivenciar uma escola com práticas potentes à emancipação humana, combativa a todo tipo de segregação e exclusão, típicos da sociedade vigente.

Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.) **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional Especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-61.

BARBOSA, R. da S.; COSTA, M. da P. R. da. Educação de pessoas com implante coclear: uma análise de artigos internacionais e nacionais. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 51, p. 142-166, jan./abr. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 03 Out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 03 Out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 03 Out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei da Inclusão. Brasília, jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 03 Out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2022 Brasília, ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 03 Out. 2022.

Concepções e práticas de Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos usuários de implante coclear

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 Out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial, MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 03 Out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf. Acesso em: 03 Out. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 03 Out. 2022.

BUENO, J. G. S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 1, p. 68-87, jan./jun. 2016.

COSTA, J. P.; KELMAN, C. A.; GÓES, A. R. S. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão dos professores. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 325-338, maio/ago. 2015.

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. 2. ed. Curitiba: Editora Ibpex, 2011.

GARCIA, R. M. C. Política nacional de Educação Especial nos anos 2000: A formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 65-78.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p. 15-35.

GÓES, M. C. R. de. Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Educação Especial Temática, p. 43-59, 1999.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KELMAN, C. A. Alunos com implante coclear: desenvolvimento e aprendizagem. **Re-Vista**, v. 22, n. 1, p.13-24, jan./jun. 2015.

KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Editora Alínea, 2011. p. 175-207.

LIMA, C. M. de. **Educação de surdos**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 131-146.

MICHELS, M. H. A formação de professores de Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, M. H. (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 23-57.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 153-190.

SANTO, A. L. do E. **Educação e surdez: conhecendo o atendimento educacional especializado para surdos no estado do Rio de Janeiro**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, R. C. J. da; KELMAN, C. A.; SALLES, H. M. M. L. Formação de professores na educação de surdos. In: SALLES, P. S. B. de A.; GUACHE, R. (org.). **Educação científica, inclusão social e acessibilidade**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011. p. 57-78.

VAZ, K.; MICHELS, M. H. O escárnio de uma política: a formação para os professores da Educação Especial no Brasil no século XXI. In: MICHELS, M. H. (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 59-87.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y palabra. In: **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Machado Libros, 2001. p. 287-348.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Nota

ⁱ Relato coletado a partir de entrevista com a participante, em Belém, em 2016.

Sobre os autores

Ana Paula de Araújo Barca

Pedagoga. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Professora de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). Email: anapaulabarca@ufpa.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9332-9547>

Sônia Regina dos Santos Teixeira.

Doutora em Psicologia. Professora Associada do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, atuando como professora de Psicologia da Educação na Faculdade de Educação e como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPA. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação - GEPEHC. E-mail: sregina@ufpa.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-5467>

Recebido em: 05/11/2022

Aceito para publicação em: 04/12/2022