

## O SURDO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: análise comparativa entre o posto e o feito

Rejane de Aquino SOUZA<sup>1</sup>

Rosiléia Borges Scalas GALVARRO<sup>2</sup>

### RESUMO

A presente produção resulta de um trabalho de conclusão do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com a temática concernente ao atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais voltado para alunos surdos. A monografia em questão principiou no embasamento teórico em relação ao surdo em diversos aspectos, partindo para a fundamentação teórica e conceituação a respeito do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, focando obviamente o aluno surdo, e, por último, versou sobre a pesquisa de campo para a verificação e análise comparativa entre toda esta teoria e a sua prática. Para chegar aos resultados houve a necessidade de se desenvolver uma pesquisa através de observações *in loco* e de entrevistas com os(as) docentes responsáveis pelas salas multifuncionais. Verificou-se que, na teoria, ou seja, o posto, estas salas foram adequadamente planejadas para possibilitar e facilitar o processo inclusivo. Já na prática, isto é, o feito, notou-se que, felizmente, os(as) docentes investigados(as) são capacitados(as), e o principal, estão altamente dispostos(as), além de se verificar a participação efetiva das famílias, mas, o que falta para que se cumpram os objetivos destas salas diz respeito justamente ao próprio espaço para este fim e aos seus respectivos recursos multifuncionais.

**Palavras-chave:** Surdo. Inclusão social. Atendimento educacional especializado.

### 1 INTRODUÇÃO

O interesse por esta breve investigação surgiu da curiosidade e do questionamento a respeito dos porquês da existência das salas de recursos alocadas nas escolas públicas, sobre os seus reais objetivos e sobre o verdadeiro funcionamento destas salas em relação, exclusivamente, ao aluno surdo.

Dessa maneira, houve a necessidade de se buscar, a princípio, a fundamentação acerca da surdez e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

<sup>1</sup> Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). **E-mail:** lente.rejane@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). **E-mail:** rosi.galvarro@gmail.com

A base teórica perpassou, portanto, pelas concepções históricas e atuais da surdez, pelas peculiaridades inerentes ao surdo, pela institucionalização educacional voltada para este grupo no processo histórico, as abordagens metodológicas educacionais e as principais políticas públicas para a instrução formal dos surdos.

Na sequência, buscou-se o embasamento a respeito do AEE através das orientações gerais postas pelo Ministério da Educação (MEC) no que se referem à implantação das SRM, focando, obviamente, o aluno surdo.

Por último foi realizada a apreciação comparativa observando se a teoria e a prática se aproximam de fato, e esboçando, como resultado da investigação, um parâmetro analítico sobre o posto e o feito.

A metodologia desta breve pesquisa concerniu na coleta de informações por meio da observação *in loco* em duas SRM da rede pública de ensino em pleno funcionamento e com a presença de alunos surdos, e ainda, com a realização de entrevistas com os(as) professores(as) responsáveis pelas referidas salas.

## 2 SURDO

### 2.1 Aspectos gerais

Como afirmam Veloso e Maia (2011), foi a partir de concepções de surdez como deficiência, anormalidade e patologia, que, ao longo da história da humanidade, as diferentes civilizações consideraram o surdo com preconceito e exclusão, sempre lançando mão de atitudes prejudiciais e extremamente cruéis. Tais concepções não puderam oferecer respeito e valorização a estas pessoas, pelo contrário, elas foram tratadas como indigentes e com muita desvalia, onde as ações costumavam ser de abandono, clausura, escravidão e até mesmo de assassinato. Estas formas de tratamento percorreram durante a antiguidade e a era medieval. Já na modernidade emergiu a chamada colonização dos ouvintes sobre os surdos, outra ação também bastante danosa.

Somente na contemporaneidade que finalmente surgiu alguma diferença em toda esta visão tão equivocada. Entretanto, de acordo com Audrei Gesser (2009), há duas concepções de surdez na atualidade, uma patológica e outra cultural.

A patológica, segundo a autora, fica a cargo da área médica. Esta área observa a

surdez especialmente no âmbito da deficiência, assim, procede com intervenções clínicas como protetização, cirurgias e terapias na busca da cura e da normalização. Gesser (2009) revela que, na perspectiva médico-clínica, a surdez é descrita e classificada em tipos definidos como surdez condutiva, neurosensorial e mista, e em graus que variam entre leve, moderado, severo e profundo. Em relação às causas da surdez, Gesser (2009) afirma que são inúmeras e que podem ser determinadas por fatores congênicos ou em qualquer momento da vida por fatores ambientais.

Graças aos esclarecimentos dos Estudos Surdos e ao ativismo das comunidades e do próprio povo surdo, Gesser (2009) afirma que surgiu outra perspectiva diante da surdez, trata-se da concepção cultural que envolve aspectos identitários, de alteridade, e especialmente, linguísticos. Esta compreensão permite com que os surdos sejam reconhecidos globalmente como sujeitos dignos de respeito, de vida e de valorização enquanto cidadãos com direitos iguais e direitos específicos diante de sua diferença.

A alteridade surda, ou seja, o próprio **ser surdo**, refere-se, em linhas gerais, às suas especificidades no âmbito linguístico e cultural, aspectos estes que enquadram os surdos numa minoria. Assim, a alteridade surda leva ao ato de cidadania relacionada justamente com a sua diferença. (PERLIN, 2003).

O surdo que se reconhece nesta alteridade se identifica como tal, contudo, a identidade surda é definida por Ströbel (2007, p. 32) como uma “experiência visual”.

Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual (...). Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (PERLIN; MIRANDA, 2003a, p. 218 apud SILVEIRA; REZENDE, 2008, p. 58).

Neste sentido, nota-se que a alteridade e a identidade surda não se definem pela surdez em si, mas pela percepção visual, pela língua de sinais e pela cultura surda.

No Brasil, apesar de presente há muitos anos, a Língua de Sinais (Libras) foi recentemente oficializada através da Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Trata-se de uma Língua de fato, com gramática própria e com todos os níveis linguísticos que assim a definem, e sua modalidade é mano-corpo-viso-espacial. Assim como as demais Línguas, a Libras é completa e complexa, sendo plenamente eficiente e eficaz para o estabelecimento de todo tipo de comunicação e de informação.

É a língua materna dos surdos e, dessa maneira, se constitui e se difunde de forma natural e espontânea por seus utentes. (GESSER, 2009).

Já a cultura surda é definida por Ströbel (2008, p. 24) como:

[...] é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STRÖBEL, 2008, p. 24).

A cultura surda é então estabelecida naturalmente pela interação entre os surdos. É o modo como estes sujeitos interpretam e vivem no mundo. São, pois, as suas diversas produções, especialmente no que se refere ao ativismo surdo em busca de direitos, de respeito e de reconhecimento como seres humanos dignos e com potencialidades e capacidades tais quais as dos ouvintes. (STRÖBEL, 2008).

### 2.3 Aspectos educacionais

Diante do exposto a respeito das concepções percebe-se que, no que tange a educação, durante um bom tempo os surdos ficaram às escuras. Compreende-se que estes sujeitos não podiam frequentar instituições de ensino e não eram submetidos a nenhum tipo de instrução.

Historicamente, os surdos puderam usufruir do direito à educação somente depois que importantes personagens tiveram interesse nesta questão, sendo alguns da área médica e outros religiosos. No século XVI se destacaram o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576), o monge espanhol beneditino Ponce de León (1520-1584), e o padre espanhol Pablo Bonet (1579-1633); já no século XVIII surgiram os principais responsáveis pela institucionalização educacional do surdo, cada qual com a sua própria metodologia, trata-se do oralista alemão Samuel Heineck (1729-1790), do abade francês Charles de L'Épée (1712-1789), que preferiu o uso dos sinais, e do inglês Thomas Braidwood (1715-1806), que optou pelo método misto. (ROCHA, 2008).

Sobre as metodologias acima mencionadas, vale destacar algumas de suas principais características. O oralismo foi um método educacional que utilizou técnicas de oralização, de leitura labial e a protetização, sua filosofia versava sobre a proibição severa das línguas de sinais. Esta metodologia ganhou força em 1880, a partir de um

congresso sobre a educação dos surdos ocorrido em Milão, na Itália. A comunicação total, também conhecida como método misto, abrangeu os gestos, os sinais, a escrita, o desenho, a mímica, a dramatização, a leitura labial, a datilologia, e muitos outros recursos, especialmente os visuais. Já o bilinguismo tem por objetivo levar o surdo a desenvolver as suas habilidades e a adquirir os diversos conhecimentos acadêmicos a partir de sua língua materna, isto é, a língua de sinais, além de propiciar o ensino da língua majoritária na modalidade escrita. (QUADROS, 1997).

No Brasil, segundo Rocha (2008), o processo de institucionalização educacional do surdo ocorreu a partir do século XIX. Com apoio do Imperador Dom Pedro II, o professor surdo francês Ernest Huet (1822-1882) fundou, em setembro de 1857, no Rio de Janeiro, o primeiro Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Nota-se que, no Brasil, o atendimento educacional especializado data desde o período imperial, mas, as políticas públicas para a educação especial, propriamente dita, ocorrem desde a segunda metade do século XX, objetivando o estabelecimento de instituições com corpo profissional, estratégias didático-metodológicas e recursos especiais para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos ditos especiais, cada qual na sua especificidade. (BRASIL, 2010b).

Atualmente, são inúmeros os documentos legais que fazem menção à educação especial no Brasil, podendo ser elencados como principais, a Constituição Federal Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), entre muitos outros que garantem o direito de todos à escolaridade e priorizam o atendimento especializado aos que necessitarem. (ROPOLI et al., 2010; BRASIL, 2010b).

Entretanto, a partir de 1990, uma nova discussão emergiu no mundo, trata-se da política inclusiva que tem como eixo central a igualdade de acesso geral para todos. O setor social que mais ganhou foco foi a educação. (ROPOLI et al., 2010).

A mesma autora diz que os documentos que marcaram esta nova política foram a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a de Guatemala (1999), elaborados após conferências mundiais da Organização das Nações Unidas. (ROPOLI et al., 2010).

O Brasil, acatando a nova concepção, tratou de organizar vários documentos que trazem, em suma, os seguintes motes teóricos: acolher a pessoa com algum tipo de

diferença nos diversos espaços públicos, garantir a acessibilidade geral através de adaptações e adequações necessárias, valorizar as pessoas com diferenças na tentativa de acabar com a ideologia da exclusão, oferecer educação para todos sem nenhum tipo de distinção, eliminar a discriminação e a segregação educacional. (ROPOLI et al., 2010).

Como exemplo destes documentos há a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 6.949/2009, a Resolução CNE/CEB n 4/2009, entre muitos outros. (BRASIL, 2010a).

Em relação especificamente aos surdos, os principais documentos neste sentido são, a Lei nº 10.436/2002, sobre a oficialização da Libras, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a anterior além de outras providências. (GESSER, 2009).

É claro que estes não são os únicos documentos, mas como dito, são os mais importantes, e dentre muitos outros há o Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, ou seja, trata-se do documento concernente ao mote principal da produção em questão que é assunto do próximo item. (BRASIL, 2011).

### **3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O ALUNO SURDO**

Como visto, a inclusão educacional é um direito que demanda em mudanças institucionais, de concepções e de práticas pedagógicas para a sua efetivação. Assim, houve a necessidade de se implantar o AEE para se estabelecer ações “complementares e/ou suplementares” aos alunos que necessitem, de acordo com as suas especificidades, a fim de contribuir com o processo inclusivo. (BRASIL, 2010a, p. 2).

Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE [...] integra a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2010a, p. 2).

O AEE ocorre na SRM que é um espaço preparado na própria escola regular para atender alunos com especificidades e com direito à dupla matrícula, uma na sala comum

e outra na SRM no contra-turno ao da escolarização. (BRASIL, 2010a).

[...] No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades dos alunos público alvo da educação especial matriculados no ensino regular.

[...] as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2010c, p. 5).

No caso do surdo, o direito ao AEE se baseia na barreira comunicativa e sensorial, que podem vir a atravancar o processo de escolarização. Estas bases são os pontos centrais das ações das SRM aos alunos surdos. (BRASIL, 2010c).

Com o objetivo de auxiliar na organização do processo de implantação das SRM, de assegurar que os alunos especiais acessem o ensino regular com igualdade de condições, de disponibilizar os recursos e a acessibilidade geral, de promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar, o MEC realiza as seguintes ações:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
- Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação;
- Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa;
- Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas. (BRASIL, 2010c, p. 9).

Já as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais fazem a solicitação das SRM demonstrando a necessidade e a capacidade para tal implantação, bem como o compromisso com a sua execução. Depois deste processo, as secretarias devem cuidar da instalação das salas e de seus componentes, fazer as devidas orientações quanto à institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, apoiar as formações de profissionais para o AEE, confirmar as informações do Censo Escolar para o MEC, acompanhar, assistir e conservar as SRM. (BRASIL, 2010c).

De acordo com as orientações do programa de implantação, a organização das SRM pelas escolas envolve professores com formação específica e demais profissionais



especializados como tradutor-intérprete de Libras, guia-intérprete, etc., rede de apoio ao AEE com formação e articulação multi e interdisciplinar, atendimento previamente planejado e estruturado para cada aluno em particular ou em grupo, de acordo com as necessidades educacionais específicas e com carga horária pré-definida, espaço físico estruturado e com acessibilidade, mobiliário, materiais, recursos e equipamentos didático-pedagógicos específicos e com acessibilidade, e cronograma pré-estabelecido para os atendimentos. Para isso, o Plano de Ação da SRM deve estar contido no PPP da escola, prevendo também a participação da família e de demais serviços públicos. Além disso, é extremamente necessário que estas escolas façam o registro anual dos alunos atendidos no Censo Escolar, para o acompanhamento do MEC aos matriculados no AEE em SRM. O MEC só poderá acompanhar, expandir, atualizar, amparar, dar instruções e informações, oferecer outras “ações de apoio complementar às escolas contempladas pelo programa, bem como para a realização dos processos de avaliação”, caso haja o devido cumprimento em relação ao Censo Escolar por parte destas escolas. (BRASIL, 2010c, p. 16).

Especialmente sobre as atribuições dos professores das SRM que atuam com alunos surdos, as orientações do MEC são:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, [...] Língua Portuguesa para alunos surdos; [...];
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2010c, p. 8-9).

Em relação particularmente aos alunos surdos, o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido com observação às peculiaridades destes sujeitos, portanto, deve ser favorecido um ambiente bilíngue. Para Damázio (2007), todo o trabalho de AEE nas SRM deve ser estruturado conjuntamente pelos professores que ministram aulas de Libras, aulas em Libras, professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez e professor de classe comum. Estes devem fazer o planejamento coletivo definindo o



conteúdo curricular, selecionando, elaborando ou confeccionando os recursos didáticos respeitando as diferenças entre os alunos surdos, e o mais importante, estes recursos devem ser riquíssimos no aspecto visual. Os atuantes do AEE em SRM que atendem surdos precisam ter o conhecimento profundo sobre todos os elementos inerentes e as especificidades destes sujeitos, isso é fundamental.

#### 4 ANÁLISE COMPARATIVA: teoria *versus* prática

Mediante coleta de informações através de entrevistas realizadas com os(as) professores(as) das SRM de duas escolas da rede pública de ensino e de observações *in loco* nestas mesmas salas em pleno funcionamento, objetivou-se estabelecer um parâmetro comparativo entre a realidade destas salas e o que está previsto na teoria e legislação a respeito do AEE em SRM expressos na seção anterior. As identidades das escolas e dos(as) professores(as) envolvidos(as) com a breve pesquisa foram preservadas, assim, os(as) docentes estão identificados(as) como R1 e R2.

Diante do exposto teórico na seção anterior, a coleta de informações se baseou nas seguintes pontuações: o quantitativo e a faixa etária dos alunos surdos atendidos, a frequência destes alunos nas SRM, a organização do AEE se em grupo ou individualmente, se só de surdos ou misturados com alunos com outras especificidades, a frequência dos atendimentos, se diários ou semanais e por quanto tempo em horas, a real função e o real fazer pedagógico das SRM, a metodologia utilizada em relação ao surdo, os recursos como o espaço, o mobiliário, o equipamento e os materiais utilizados, se estão de acordo com as necessidades dos surdos, a manutenção e o fornecimento de tudo isso, a formação dos(as) professores(as) se é de base docente acrescida de capacitação para o AEE em SRM, a certificação e a formação continuada destes(as) professores(as) especialmente com relação ao surdo e à Libras, a seleção para esta atuação, as orientações e o apoio inter e multidisciplinar a estes(as) professores(as), o PPP, o envolvimento da e com a escola, ou seja, com os demais educadores e setores, o contato ou a presença de algum profissional surdo para acompanhar e auxiliar no processo, a participação das famílias e a orientação do AEE a estas, e o mais importante, a visão e o uso da Libras no processo de AEE nas SRM com os alunos surdos.

As salas investigadas atendem alunos surdos das próprias escolas selecionadas

para a implantação do AEE em SRM, como também de outras escolas da região que não foram selecionadas, isso no contra-turno da escolarização regular, ou seja, esses alunos têm garantido o direito à dupla matrícula na rede pública de ensino, uma no ensino regular e outra no especializado. Segundo o que rege a legislação, esta é uma prática correta, já que o numerário de surdos matriculados na rede pública de ensino deve estar devidamente expresso no Censo Escolar do MEC e que, portanto, a quantidade de SRM deve estar suficiente para contemplar a todos os alunos surdos da região.

Quanto aos alunos matriculados, R1 informou que são cinco surdos e dois deficientes auditivos, e que suas idades são muito variadas: surdos – quarenta anos, vinte e um, treze, doze e sete; deficientes auditivos - treze e nove anos, sendo que os surdos de sete e de quarenta anos e o deficiente auditivo de nove anos não são frequentes. Já R2 informou que estão matriculados e frequentes oito alunos surdos, onde todos participam e relatam que gostam de fazer as atividades, de jogar dominó, etc. Entretanto, as idades destes alunos também variam: vinte e quatro anos, vinte e um, três de dezenove anos, quinze, quatorze e uma de dois anos onde o trabalho reside na estimulação essencial, pois os pais querem submetê-la à cirurgia de implante coclear.

Apesar de se verificar o agrupamento de alunos surdos e de deficientes auditivos com idades tão diferentes, observou-se a preocupação com as particularidades no atendimento e com o planejamento para cada aluno, conforme orientação do MEC.

De acordo com as recomendações, os encontros nas SRM devem ser diários, mas não se detectou este fato nas escolas observadas. Nestas, os atendimentos a grupos exclusivos de alunos surdos ocorrem nas segundas e quartas-feiras, com duas horas de duração para cada encontro.

Sobre a função do AEE, R1 relatou que a SRM não é uma sala de aula comum e nem de reforço, como muitos dizem. É na verdade, uma sala onde os alunos com necessidades educacionais especiais fazem atividades completamente diferentes das de uma sala de aula comum. R2 disse que a SRM tem como principal objetivo complementar e suplementar o que é realizado nas salas de aulas comuns. Assim, percebe-se que, teoricamente, os(as) docentes compreendem bem sobre a real função do AEE, função esta devidamente expressa nas orientações elaboradas pelo MEC sobre a implantação deste atendimento.

Toda a prática pedagógica, segundo os relatos, se baseia em projetos

fundamentados nas orientações do MEC, com o objetivo de contribuir com a acessibilidade e a participação efetiva dos alunos no processo escolar regular, e ainda, contribuir com o desenvolvimento geral destes alunos de acordo com as suas necessidades particulares. No caso do surdo os relatos deixaram claro que o fazer pedagógico deve se basear no ensino da Libras, no ensino de conhecimentos diversos em Libras e no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Ficou evidente que, para os(as) docentes, a Libras é muito importante no AEE, em qualquer processo de ensino-aprendizagem e na vida do surdo.

Segundo os(as) entrevistados(as), a metodologia utilizada em relação ao surdo envolve primeiramente uma sondagem para verificar o nível de aprendizagem de cada um. Depois disso, monta-se um projeto específico, isto é, um para cada aluno de acordo com a sua realidade, e somente após este processo é que vem a elaboração do planejamento semanal ou quinzenal. Além disso, todas as sextas-feiras, os(as) professores(as) entrevistados(as) se reúnem a outros que também atuam em SRM para discutirem sobre o andamento de seus projetos.

Quanto aos recursos, isto é, o espaço, o mobiliário, os equipamentos e os materiais para o AEE, notou-se certo descaso. Uma das SRM é muito pequena e a porta é estreita com um batente alto na entrada, tudo isso demonstra inadequações para o atendimento aos cadeirantes, por exemplo. Além disso, a sala tem forte cheiro de mofo provocando, inclusive, a ausência de alguns dos alunos já que a intensa umidade do local compromete a saúde dos mesmos. Quando chove fica toda úmida e com várias goteiras molhando o armário e todos os objetos que restam na sala. Os recursos são escassos e alguns estão estragados como é o caso da maioria dos brinquedos. A outra SRM observada é ampla, bem arejada, com muitos jogos, brinquedos, computadores e móveis adequados, é de fato, um espaço onde os alunos fazem suas atividades tranquilamente. Apesar disso, esta sala ainda não recebeu do MEC os seus próprios recursos, pois é uma sala nova, foi implantada ano passado, e os recursos que ali se encontram são de outra escola em que a SRM havia sido fechada e, portanto, o mobiliário, os equipamentos e os materiais foram repassados para esta escola, tal qual orienta o MEC, mediante documentação e oficialização da ação.

Percebe-se, portanto, que há grande diferença entre as salas observadas, uma com espaço inadequado e com escassez de recursos, e a outra com bom andamento, apesar de

ter seus recursos repassados de outra escola. Sabe-se diante do exposto na seção anterior, que o fornecimento, a manutenção dos recursos devem ser feitos pelo MEC mediante o Censo Escolar. Logo, nota-se que todas estas dificuldades relatadas e observadas devem contar nos próximos Censos das escolas em questão.

A respeito da formação docente, R1 tem graduação em Letras e em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial. Já R2 fez Magistério, Geografia e pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional e em Educação Inclusiva. Sobre a formação e certificação em Libras, tanto R1 quanto R2 buscaram curso técnico e se submeteram a uma avaliação por instituição credenciada e responsável. A colocação destes(as) docentes nas respectivas SRM se deu através da participação em cursos específicos para o AEE com posterior avaliação, além disso, há constantemente o fomento de formações continuadas para esta área de atuação, onde, segundo seus relatos, ambos(as) buscam participar com frequência.

Um ponto positivo observado é que todo o trabalho realizado na SRM é acompanhado e avaliado pelo Núcleo de Educação Especial. Dessa maneira, os(as) professores(as) recebem constantemente as devidas orientações e todo o apoio de que necessitam para o cotidiano do AEE. Além deste aspecto favorável, verificou-se outra fonte de apoio e de orientação externa à escola e exclusiva para o atendimento aos alunos surdos, trata-se do Centro de Atendimento ao Surdo (CAS). Dessa forma, o contato com profissionais surdos para o auxílio com a Libras e com outros aspectos fica estabelecido também através do CAS, já que muitos dos seus professores são surdos, e há também os tradutores-intérpretes das salas comuns que constantemente fornecem auxílio. No interior das escolas há apoio através de muitas reuniões com as coordenações e com os(as) professores(as) regentes das disciplinas das salas comuns, onde quinzenalmente se reúnem para discutirem como estão os alunos particularmente.

R1 e R2 disseram que o AEE está devidamente inserido no PPP das escolas e que eles(as) puderam acrescentar alguns elementos que julgaram necessários. Esta questão também está de acordo com as orientações do MEC, ou seja, os aspectos exclusivos do AEE precisam estar contemplados no PPP da escola e avaliados pelos docentes responsáveis pelas SRM. Logo, teoria e prática precisamente aproximadas.

De acordo com as entrevistas, as orientações partindo do AEE para as famílias ocorrem constantemente, e estas, por sua vez, participam contribuindo efetivamente com

as ações do AEE, além de oferecerem apoio e confiança aos(as) professores(as).

Diante de toda esta verificação percebe-se que o posto e o feito nas duas SRM investigadas estão aproximados em partes, pois, alguns dos pontos fundamentais como o espaço físico e os recursos multifuncionais estão extremamente precários e inadequados em uma das salas, enquanto que na outra falta a reposição dos recursos reutilizados por novos. Entretanto, outros aspectos se mostraram muito positivos como é o caso da formação e capacitação dos(as) docentes responsáveis pelas salas, da contribuição de demais profissionais e da participação efetiva da família.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou o AEE que intui favorecer a inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino. Focalizou-se, para tanto, as SRM localizadas em duas escolas da rede pública de ensino onde estão matriculados alunos surdos. Para chegar aos resultados aqui expressos houve a necessidade de se desenvolver uma breve pesquisa através de observações e de entrevistas com os(as) docentes responsáveis por estas salas, com vistas a entender como é realizado este processo e de verificar comparativamente entre a teoria acerca do AEE em SRM e a sua prática.

Nesta pequena pesquisa viu-se que o posto e o feito nas duas SRM investigadas estão aproximados em partes, pois dois aspectos críticos foram detectados. O que mais chamou atenção foi o fato de uma das escolas não estar adequada na sua estrutura física para o AEE. Outro ponto crítico refere-se à carência de recursos multifuncionais.

Apesar dos fatos acima, ficou evidente nas entrevistas que, em ambas as escolas, os(as) docentes se mostraram altamente capacitados(as), interessados(as) e com ânimo para o trabalho nas SRM. Outro ponto positivo que chamou atenção foi a contribuição de vários profissionais e a participação das famílias no processo escolar e inclusivo.

A legislação brasileira garante aos alunos especiais o direito de receber todo o atendimento necessário para que estejam incluídos no ambiente educacional, e conseqüentemente, na sociedade. Na teoria, a inclusão escolar existe, as SRM foram planejadas para possibilitar e facilitar esta inclusão e os(as) profissionais estão sendo capacitados(as). Entretanto, o que falta apenas é que tudo isso seja efetivamente levado a termo, e quando isso acontecer, tanto os surdos quanto outros alunos que tenham alguma

necessidade específica sentir-se-ão incluídos na sociedade à qual pertencem.

O ambiente escolar deve ser um espaço democrático, onde todos compreendam que cada aluno possui características particulares e que devem ser respeitados, não importando o tipo de expressão de diferença. Neste contexto, as suas necessidades específicas devem ser atendidas sem medição de esforços, por todos os envolvidos no processo educativo, MEC, Secretarias de Educação, gestores, educadores e familiares.

Já que existe o mote político que garante a educação inclusiva, que de fato as escolas tenham os recursos, as adaptações e as adequações necessários para os alunos ditos incluídos. Que bom seria se todas as escolas fossem contempladas com o AEE e que estes fossem tal qual se apresenta na conjectura de sua implantação!

***EL SORDO Y EL ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EN CLASE DE RECURSOS MULTIFUNCIONALES: análisis comparativo entre la teoría y la práctica.***

**RESUMEN**

*Este artículo resulta de un trabajo de monografía de graduación en Artes producido en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul que trató de los servicios educativos especializados en la sala de recursos multifuncionales, espacio que es destinado a la educación de los estudiantes sordos. En el estudio en cuestión, se abordó muchos temas relacionados a los sordos para establecer una base teórica y una conceptualización adecuada acerca de la educación especializada en la sala multifunción, espacio que actualmente se centra en el atendimento pedagógico al alumno sordo. Además de eso, el trabajo se dedicó a una investigación de campo para la verificación y el análisis comparativo de las teorías encontradas y sus prácticas. Para obtener los resultados de la pesquisa, fue necesario desarrollar una encuesta realizada a partir de observaciones y entrevistas con los profesores responsables de salas multifuncionales. Esta colecta de datos permitió deducir que hubo una preocupación teórica en la construcción de las salas, puesto que éstas fueron adecuadamente diseñadas para permitir y facilitar el proceso de inclusión. Ya en las actividades prácticas se observó también que, afortunadamente, los profesores y el director que participaron de la investigación están capacitados y muy bien dispuestos. Además de esto, se destaca que los profesores cuentan con la participación efectiva de los familiares de los sordos, pero, por otro lado, para que se cumplan todos los objetivos de estas salas multifuncionales es necesario un espacio propio para atender sólo a este propósito y todos los equipajes para su funcionamiento adecuado.*

**Palabras clave:** Sordo. Inclusión social. Atención educacional especializada.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. p. 23. [recurso eletrônico]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. p. 28. [recurso eletrônico]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010**, de 07 de Maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010a. 10 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010b. 73 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010c. 33 p. Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes\\_srm\\_2010.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2010.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 12. [recurso eletrônico]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. Brasília: MEC/Secretário de Educação a Distância/Secretaria de Educação Especial, 2007. 52 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2014.

GESSER, A. **Libras? Que Língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

---

SOUZA, R. de A.; GALVARRO, R. B. S. O surdo e o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: análise comparativa entre o posto e o feito. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 62-77, dez. 2015.



PERLIN, G. T. T. **O Ser e o Estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. 155 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. (Série pesquisas).

QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. (Série pesquisas).

ROCHA, S. M. da. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 48 p.

SILVEIRA, C. H.; REZENDE, P. L. F. Os discursos sobre a educação de surdos na revista Nova Escola. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. cap. 3. p. 56-79. (Série pesquisas).

STRÖBEL, K. L. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. cap. 1. p. 18-37. (Série pesquisas).

STRÖBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

VELOSO, É.; MAIA, V. **Aprenda libras com eficiência e rapidez**. Curitiba: MãoSinais, 2011.

*Recebido em:* 29 jul. 2015.

*Avaliado em:* 09 ago. 2015.

*Publicado em:* 31 dez. 2015.

#### Como referenciar este artigo científico:

SOUZA, Rejane de Aquino; GALVARRO, Rosiléia Borges Scalas. O surdo e o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: análise comparativa entre o posto e o feito. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 62-77, dez. 2015.

SOUZA, R. de A.; GALVARRO, R. B. S. O surdo e o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: análise comparativa entre o posto e o feito. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 62-77, dez. 2015.