

AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARA ESTUDANTES COM SURDEZ

PRACTICES DEVELOPED IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES IN PORTUGUESE LANGUAGE: FOR STUDENTS WITH DEAFNESS

Data de aceite: 17/03/2025 | Data de submissão: 27/02/2025

BARBOSA, Ozilene da Silva, Esp.

SEMEEC, Tefé, Brasil, E-mail: ozilenelucasemmanuel@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2229-4809>

NUNES, Roseane Batista, Esp.

SEMEEC, Tefé, Brasil, E-mail: rosaeb Bruno2010@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1823-5027>

MAKEWITZ, Jeice Queiroz, Esp.

SEMED, Tefé-AM, Brasil, E-mail: jeicemakewitz@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6850-8088>

RESUMO

Este artigo apresenta resultado da pesquisa de campo realizada como trabalho de conclusão de curso. O estudo de caso buscou analisar as práticas desenvolvidas no atendimento educacional especializado de língua portuguesa na escola, no município de Tefé-AM. Os métodos utilizados foram revisão bibliográfica, avaliação, entrevista com uma professora, coleta de dados, uso de questionário e observação. Para análise dos dados realizou-se a sistematização e categorização das informações coletadas. Nos resultados destacam-se as práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa, que tem buscado avançar nas relações escola-família às práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Língua Portuguesa; Deficiência; Surdez.

ABSTRACT

This article presents the results of field research carried out as a course conclusion work. The case study sought to analyze the practices developed in the portuguese language specialized educational service at the school, in the municipality of Tefé-AM. The methods used were literature review, evaluation, interview with a teacher, data collection, use of a questionnaire and observation. For data analysis, the information collected was systematized and categorized. The results highlight the pedagogical practices developed in the Portuguese Language Specialized Educational Service, which has sought to advance school-family relations and pedagogical practices.

Keywords: Specialized Educational Service; Portuguese Language; Deficiency; Deafness.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa trata-se de uma análise qualitativa de estudo de caso sobre as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Língua Portuguesa, em escola municipal de Tefé-AM. Os objetivos deste trabalho comportaram identificar as práticas metodológicas adotadas nesse tipo de atendimento escolar, observar recursos e planejamentos utilizados pela escola e caracterizar métodos e avaliação do processo voltado para estudantes com surdez.

No decorrer da pesquisa surgiram algumas indagações de como vem se dando as práticas pedagógicas no desenvolvimento do AEE de Língua Portuguesa, quais os procedimentos metodológicos mais utilizados nas suas aulas, como acontece o planejamento e como são utilizados os recursos, e como ocorre a avaliação com alunos com surdez.

A Constituição Federal (CF) de 1988 determina a integração de alunos com deficiência na sala de aula comum do ensino regular, conforme Brasil (2013). Em seu artigo 208, inciso I, faz referência à igualdade e condições adequadas para a entrada e o desenvolvimento dos alunos da escola. Assim, a lei ampara o acesso e à permanência de alunos na escola comum independente de sua deficiência. No entanto, para Mantoan (2003), essa integração escolar deve ser relativa, pois nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular da escola pública. Essa questão se dá observando o quantitativo de alunos por turma e o fato recorrente do professor atuar sozinho na sala, sem o apoio especializado como normalmente acontece no setor privado. Desse modo, espera-se que aconteça uma seleção prévia dos que estão aptos a essa inserção integral, bem como os professores aptos a atuar com esse público.

A escola pública deve comportar aspectos da educação especial, escolas especiais, classe especial, atendimento educacional especializado, atendimento educacional especializado para os alunos com surdez, ou pessoas com deficiência (PcD). Os procedimentos metodológicos compreenderam as análises sobre o local e os participantes da pesquisa, mediante instrumentos e procedimentos para a coleta de dados. A avaliação das práticas desenvolvidas no AEE de Língua Portuguesa para estudantes com surdez utilizou recursos, planejamento, procedimentos avaliativos e sistematização de banco de dados.

Os resultados apresentam avanços com relação às práticas pedagógicas mediante o AEE, mas ainda demanda a formação continuada específica dos professores para atuar nessa sala. O planejamento coletivo pode aos poucos contribuir com a melhor aceitação do público PcD, que demanda recursos adequados e o comprometimento da comunidade escolar para o apoio e o desenvolvimento de práticas pedagógicas de forma lúdica e contextualizada.

2. ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL OU INCLUSIVA

Para Brasil (2013), a constituição federal de 1988, no art. 205 consta que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação especial é um modo de aprendizagem que se distingue pela união de recursos e serviços. O artigo 205 da CF determina que essa educação seja promovida e incentivada, mas não indica como será o seu desenvolvimento, como consta em Brasil (2013). Para Mazzotta (2003), nesse item nota-se que não há obrigatoriedade na execução de ensino educacional e muito menos observando o critério de qualidade, pois ele visa apenas à quantidade.

A educação especial é como uma modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar (...), substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades especiais muito diferentes da maioria das crianças e jovens (Mazzotta, 2003, p. 11)

Segundo Damázio (2007), ocorre a necessidade de adaptação e reinvenção de novas maneiras de ensinar e aprender, para que se alcance uma educação de qualidade e igualitária para todos. A inclusão do público PdD, ou do aluno com surdez, deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior. A educação especial, ao longo do tempo, vem sofrendo um processo de elaboração de políticas educacionais públicas que tentam gerar a igualdade de direitos e vem tentando contribuir com o sistema de ensino inclusivo.

A lei recomenda a permanência de alunos da educação especial no ensino regular, logo, os sistemas educacionais devem permitir o acesso dos alunos com deficiência às salas de aula regulares, com suporte teórico e prático, para o favorecimento da inclusão escolar. Drago (2011) afirma que há preocupação no que diz respeito a uma política inclusiva de PcD na escola regular, com apoio técnico, um atendimento digno e de qualidade em relação a recursos materiais, físicos e profissionais.

2.1. Escolas Especiais

As escolas especiais devem atender o público PcD, com as seguintes deficiências: visual, surdez, mental, física, entre outras. Segundo Damázio (2007), trabalhar com a deficiência de cada estudante, não deve substituir a escolarização regular, pois não se trata de trocar a escola excludente especial, por uma escola excludente comum. Para Duk (2006), quando se fala de escolas especiais, algumas pessoas a consideram que devam ser segregadas, para substituir o ensino comum e reduzir o fracasso escolar.

A escola especial [...] oferecida em escolas especiais segregadas do sistema de ensino regular ou classes especiais separadas das classes comuns [...] o atendimento ao aluno (a) se dá a partir da distribuição dos educandos segundo suas necessidades educacionais especiais e se prevê que o ensino seja realizado por professor (a) especializado por área de deficiência, pressupondo um currículo que é diferente para cada área (Duk, 2006, p. 64).

A inclusão de estudantes com deficiências em escolas especiais, ou em classes especiais, nem sempre foi uma boa opção, pois a partir do momento que se propõe um ensino diferenciado se está o excluindo esse educando. Damázio (2007) afirma que os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais, estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos.

Para Mantoan (2003), essa separação trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados, logo, escolas especiais deixam os alunos em desvantagens, pois o processo de ensino e aprendizagem dos discentes ocorre para que se tornem despreparados para o mercado, uma vez lá, dificilmente irão conseguir retornar ao ensino regular e acompanhar os outros alunos.

Damázio (2007) destaca que a escola especial é segregadora, pois os alunos isolam-se cada vez mais, ao serem excluídos do convívio dos demais presentes no ensino regular, os ouvintes. Os entraves dessas relações sociais, afetivas e de comunicação podem fortalecer cada vez mais os preconceitos psicossociais.

2.2 Sala de aula Especial

A escola que atende estudantes com deficiência pode prever uma sala especial aparelhada com recursos didáticos para atender de modo eficaz essa demanda específica. Duk (2006) afirma que ao longo dos anos a educação especial vem sofrendo um processo de transformação, observando o seguinte:

A segregação e o isolamento social dos estudantes não favorecem o desenvolvimento para a vida regular e para o exercício da cidadania. Por outro lado, a existência de escolas especiais tem feito com que grande número de alunos e alunas que fracassam na escola comum em consequência do enfoque homogeneizante, acabe sendo encaminhado a escolas ou classes especiais (Duk, 2006, p. 64).

Para Duk (2006), a separação ocorre por consequência do fracasso escolar, pelo fato de alunos não conseguirem acompanhar os outros alunos e, não estarem de acordo com o que as escolas desejam, e por isso são levados a estudarem em espaços diferentes com a designação de “especiais”.

As escolas têm um número de *déficit* escolar amplo, logo alguns alunos são marginalizados por não conseguirem ter sucesso ou acompanharem o desempenho esperado para a maioria, sendo por vezes excluídos da vida escolar. Mantoan (2003), diz que quando os educandos repetem as séries várias vezes, são expulsos, evadem ou ainda são rotulados de modo pejorativo porque fogem do protótipo aceitável da educação formal. A escola não se responsabiliza pelo fracasso desses alunos que ficam sozinhos, com a relutância em admiti-los como sendo seus.

Mantoan (2003) e Duk (2006) referem-se que o fracasso escolar se trata do aluno que não consegue acompanhar o tempo e o desempenho de aprendizagem dos demais colegas. Esse cenário pode o excluir pelo fato da escola não assumir sua função social de propor alternativas diferenciadas para trabalhar com o público PcD.

2.3. Atendimento Educacional Especializado (AEE)

No ensino regular, o AEE aos alunos com deficiência comporta o atendimento no contra turno da escolarização comum em sala de recurso multifuncional. A responsabilidade da Educação Especial, consta no artigo 58, parágrafos 1º e 2º da constituição de 1988, conforme Brasil (2013).

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 2013).

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) faz a previsão do AEE mediante a identificação, elaboração e organização recursos pedagógicos, em espaço com acessibilidade, para se buscar a eliminação de barreiras para plena participação dos alunos, de modo universal para o atendimento a todos, segundo Brasil (2008).

Serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço pode ser realizado em escolas comuns, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (Andrade, 2007, p. 39).

O atendimento fora do horário da aula, ou em contraturno, no sistema educacional demanda de uma contrapartida de possuir um quadro de professores, com formação especializada e com o apoio de profissionais capacitados. Para Araújo (2013), os atendimentos ainda não acontecem na íntegra, observando o contexto das escolas, com os sistemas lotado, sobrecarregando o professor disponibilizado para atuar na sala de recurso, com infraestrutura para atender alunos com deficiências.

Há falta de professores bilíngues, os currículos inadequados e os ambientes bilíngues quase não existem. Não se podem descartar também outros fatores, tais como: dificuldade para se formar professores com surdez num curto período de tempo (Damázio, 2007, p. 20).

Para Damázio (2007), ainda falta muito para que o atendimento aconteça de maneira satisfatória, uma vez que falta profissionais que falem mais de uma língua, em especial Libras. Na formação dos professores, por vezes, ainda consta o currículo inadequado porque não atende a demanda desse público PcD.

2.4. AEE para Alunos com Surdez

Damázio (2007) afirma que o trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, com a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Esse pressuposto propõe-se que o ensino de alunos com surdez em escolas comuns seja feito em conjunto com profissionais de diversas disciplinas, com um período de horas extras diárias de acompanhamento e reforço na sala de AEE, para o suporte técnico em Libras, para o ensino de Libras na escola comum ou para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

O AEE visa a facilitação de trabalho para explorar as habilidades educacionais dos estudantes. O atendimento deve ser planejado de acordo com conhecimento e a dificuldade do aluno, ou seja, a personalização do trabalho permite a melhoria do

desempenho dos alunos com surdez, do professor/instrutor de Libras, demais professores com interesse na área, da família e da comunidade escolar. As especificidades do trabalho para ensinar essas línguas para pessoas com surdez e demais rede de conexão, deve ocorrer todos os dias fora das aulas da turma. Segundo Damázio, para desenvolver os momentos didáticos pedagógicos os professores precisam de um planejamento coletivo:

O planejamento coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino. Eles preparam também os cadernos do aluno, nos quais os conteúdos são inter-relacionados (Damázio, 2007, p. 26).

O planejamento coletivo abrange os professores responsáveis pela construção dos planos de aprendizagem dos alunos com deficiência. O caderno de estudo serve como um dicionário ilustrado, assim, quando os educandos tiverem dúvidas, podem recorrer a esse instrumento com gravuras, desenhos, conceitos e outros tipos de esclarecimentos.

2.5. Pessoa com Deficiência (PcD) na Escola Pública

A educação especial nas redes públicas de ensino em nosso país tem serviços que apoiam a construção da sociedade inclusiva, sendo direcionadas às salas de aula comuns. Vale ressaltar que a PcD pode estar em ambos os lados do sistema educacional, seja como educadores e/ou alunos, assim cabe a escola refletir que seus ambientes não podem ser deficientes, pois não podem restringir o acesso com a presença de barreiras ou obstáculos físicos ou psicossociais.

Skliar (2003); Sebba e Sachdev (2003) afirmam que não se deve excluir ou tolerar o público PcD no espaço escolar, pois assim como os demais colegas todos devem ter o direito a educação com qualidade, independentemente de ser ter ou não alguma deficiência. A educação inclusiva deve ser atendida conforme disposto em Brasil (2008 e 2013), observando a seguinte reflexão:

O desenvolvimento da educação inclusiva, deve se repensar e reestruturar a forma como se organiza o currículo, levando-se em conta a totalidade das necessidades de experiências dos alunos na comunidade. O objetivo central, afinal, é que a escola reflita o valor da diversidade e não a tolerância das diferenças (Sebba e Sachdev, 2003, p. 133).

Diante disso, para que se tenha uma educação inclusiva significativa supõe que se deve reconsiderar a reformulação de novas bases curriculares. Essa mudança deve ocorrer de maneira que se questione a organização do currículo e sua sistemática, para a adaptação as demandas atuais, tanto da sociedade quanto do mercado de trabalho. A instituição precisa refletir sobre a relação e o tratamento democrático e acolhedor da diversidade de seu público, na condição de tolerância às diferenças. Assim, o AEE deve se dispor para reforçar o aprendizado do público PcD ou dos alunos com surdez, visando a transformação nas práticas pedagógicas com mais eficácia e direcionada de acordo com a individualidade de cada estudante.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi sistematizado a partir de pesquisas bibliográfica, de campo e qualitativa, com estudo de caso, destacando-se no levantamento bibliográfico os seguintes autores: Araújo (2013), Duk (2006), Damázio (2007), Mantoan (2003) e Minayo (1994). Para a análise de dados realizou-se a categorização para ajudar na formatação dos resultados desta pesquisa. Também foram adotados cuidados éticos no desenvolvimento da pesquisa como, carta de apresentação e a garantia do sigilo dos participantes da instituição.

A delimitação do estudo foi estipulada ao estudo de caso, com avaliação qualitativa, observando o objetivo do estudo de uma unidade social, em conformidade com Martins (2008). Este estudo possibilitou a investigação da realidade social, buscando o aprendizado com a situação, com criatividade, descrição, compreensão e interpretação da complexidade de um caso concreto. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa tem origem com relação aos problemas que envolvem a compreensão de fenômenos, a partir do contato direto com o ambiente investigado.

3.1 Local e Participante

O *locus* da pesquisa compreendeu uma escola da esfera municipal, de Tefé-AM. Essa instituição dispõe de uma clientela, que recebe alunos dos bairros vizinhos à escola, do entorno imediato. A instituição atende um grande número do público PcD, por isso tem o AEE sendo realizado em contraturno, para do atendimento dos alunos com alguma deficiência. Ressaltando que, o foco desta pesquisa são os alunos com surdez, que estudam em classe comum no turno vespertino e possuem atendimento especializado no matutino.

Durante a pesquisa observou-se a relação amistosa entre professora e os alunos, com faixa etária de 14 a 18 anos de idade. Os alunos participantes da pesquisa são do 6º a 8º ano, do ensino fundamental. Na observação direta notou-se a dificuldade dos estudantes no processo ensino e aprendizagem. As aulas de língua portuguesa são consideradas difíceis para os estudantes com surdez porque não conseguem interpretar conceitos abstratos, principalmente os ensinados nas séries avançadas, pois exigem maior compreensão. Nas séries iniciais não são ofertados conteúdos que comportam os conceitos abstratos.

A pesquisa também observou a prática pedagógica docente de Língua Portuguesa, que atua em turmas com alunos com surdez. A professora é do sexo feminino, tem 36 anos, com formação em Licenciatura em Pedagogia e curso de aperfeiçoamento no Atendimento Educacional Especializado e Língua de Sinais. A carga horária comporta 40 horas semanais, com experiência de atuação de quatro anos na sala de Recurso Multifuncional, com mais 20 horas semanais de contrato na sala de recursos de AEE.

3.2 Instrumentos da Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada a partir dos seguintes instrumentos: diário de campo, observação direta e aplicação de questionário com perguntas abertas. Essa observação permitiu a aproximação das pesquisadoras ao objeto investigado, para

compreensão as nuances e o confronto da realidade que esperavam encontrar, para comparar a teoria com a prática.

O questionário foi elaborado para levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, para conhecer a opinião sobre as percepções da temática em estudo. Esse instrumento possibilitou a coleta de informações importantes para obtenção dos resultados desta pesquisa.

As controvérsias que envolvem a docência, principalmente com relação a dualidade da teoria e prática, devem ser consideradas para o norteamento das análises deste estudo. Ambos conhecimentos devem fundamentar as análises e proposições da prática pedagógica, para garantia do ensino e aprendizagem.

4. ANÁLISES DOS RESULTADOS

Segundo Mantoan (2003), para que se tenha uma educação digna a todos, independente, de diferença ou deficiências, deve se quebrar paradigmas. O AEE de língua portuguesa proporciona ao aluno com surdez atendimento especializado que o ajudará no reforço de conteúdos trabalhados em sala de aula.

Damázio (2007), destaca que o AEE para o ensino de Língua Portuguesa deve acontecer na sala de recursos multifuncionais e em horário diferente. Assim, não basta apenas dispor do espaço físico do AEE, pois precisa-se de recursos didáticos necessários para que ele possa ser realizado o trabalho, em contra turno, para complementar e reforçar o que foi ensinado na sala de aula.

O que se pretende no Atendimento Educacional Especializado é desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas (Damázio, 2007, p. 38).

O AEE deve ser organizado junto com os professores de Libras e o da disciplina, devido cada um dos docentes conhecerem as dificuldades de aprendizagem do educando. Esse trabalho coletivo pode avaliar o desempenho dos alunos com surdez, em relação ao aprendizado dos conteúdos, de competências e de habilidades propostos pelas disciplinas.

O professor de Língua Portuguesa é de suma importância para o sucesso do atendimento especializado, pois estudos salientam que respeitar a individualidade do aluno com deficiência pode ser determinante para o seu aprendizado e desenvolvimento, considerando níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, pluralidade do discurso. Damázio (2007) afirma que o professor trabalha os sentidos das palavras de forma contextualizada, respeitando e explorando a estrutura gramatical da Língua Portuguesa no AEE.

A língua portuguesa é importante para o desenvolvimento de habilidades e competências para a comunicação das pessoas. Desse modo, o professor de língua portuguesa necessita ter um conhecimento amplo sobre a organização e a estrutura da língua, assim como procedimentos metodológicos da segunda língua Libras, pois favorece a aprendizagem dos alunos com surdez na sala de aula. A língua portuguesa para alunos com surdez é a base para a construção do conhecimento.

4.1 Práticas Pedagógicas do AEE

Para o aluno com surdez o AEE serve para ajudá-lo em seu desenvolvimento cognitivo, por meio de imagens, leitura e escrita de palavras, frases e textos para a aquisição de conhecimento, por meio de jogos concretos. O aprendizado desse aluno deve ser pautado primeiramente na sua língua materna, a língua de sinais, respeitando-se sua especificidade enquanto PcD. Assim, a língua portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, aos alunos com surdez, para o conhecimento dos pressupostos linguísticos teóricos. Em concordância com Damázio (2007):

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los (Damázio, 2007, p. 22).

A tempo das atividades no AEE ocorrem de modo diferente aos propostos na sala de aula, tendo em vista o atendimento individualizado aos alunos com deficiência, e não da turma ou da disciplina, que por vezes o sino toca e não se tem o tempo hábil para terminar os exercícios no seu ritmo de desempenho. Também foi detectado que o conteúdo curricular não está de acordo com os trabalhados em sala de aula.

4.2 AEE de Língua Portuguesa

Os recursos mais utilizados, segundo relatos, são os seguintes: caderno, computador com uso do Word para digitação de palavras em português com tradução em Libras, quebra cabeça, alfabeto móvel, sílabas e bingos de alfabeto. No entanto, não foi observado o uso frequente desses recursos no período da pesquisa.

A avaliação do desenvolvimento da Língua Portuguesa deve ocorrer continuamente para assegurar que se conheçam os avanços do aluno com surdez e para que se possa redefinir o planejamento, se for necessário (Damázio, 2007, p. 46).

Para compreender o conhecimento prévio do aluno precisa-se fazer o diagnóstico, que irá direcionar o planejamento do professor, considerando individualidade, deficiência e interesse desse aluno, para potencializar seu aprendizado diante de conteúdos e desenvolvimento psicossocial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou ampliar os conhecimentos sobre as práticas desenvolvidas no AEE de Língua Portuguesa para alunos com surdez em escola municipal, na cidade de Tefé-AM. O trabalho foi desenvolvido a partir de questões norteadoras, que foram convergidas aos objetivos deste artigo.

A contribuição deste trabalho foi a análise fundamentada sobre as práticas pedagógicas no AEE de Língua Portuguesa voltadas aos alunos com surdez. Portanto, essa reflexão técnica e crítica da realidade evidenciou formas possíveis de trabalhar com o público PcD a partir de um espaço com infraestrutura e recursos

adequados, bem como a capacitação de seus profissionais responsáveis, mediante formação continuada e o apoio da família e da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Joelise Mascarello de. **Teoria e prática da educação especial**. Universidade do Estado do Amazonas. Manaus: UEA Edições, 2007.

ARAÚJO, Monica Dias. **Tessituras da Inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira – Pará**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Senado Federal/Secretaria Especial de Informática. **Constituição Da República Federativa Do Brasil**; Texto promulgado em 05 de outubro de 1988-Brasília, 2013.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado: pessoa com Surdez**. SEESP /SEED/MEC (Ministério da Educação). Brasília/DF, 2007.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer** / Maria Teresa Égler Mantoan – São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa** / Gilberto de Andrade Martins. – 2 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira, **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, M. C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SEBBA, J.; SACHDEV, V. **What Works in Inclusive Education?** Ilford: Barnad's, 1996.

SKLIAR, C. **Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.