



ESTUDO DE CASO DE UMA ALUNA COM SURDEZ BILATERAL PROFUNDA

Rita de Cássia Araújo Amaro

Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), ritadecassiamaro@gmail.com

Stenio de Brito Fernandes

Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), steniondre@hotmail.com

Ana Lúcia Oliveira Aguiar

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), oliveiraaguiarpetro@gmail.com

Eliane Correa Cota

Universidade Potiguar (UNP), elianeege@hotmail.com

Francinilda Honorato dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), nildinhameneses@bol.com.br

RESUMO

Este artigo mostrar a necessidade do AEE nas escolas regulares e seu êxito no processo de ensino-aprendizagem de alunos com alguma deficiência. Para tanto, resgatamos o estudo de caso de uma aluna da rede municipal de ensino de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte (RN), foco central do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Alfabetizando e letrando em língua portuguesa e em língua de sinais*, o qual foi apresentado, no ano de 2011, ao programa de pós-graduação *lato sensu* em Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Portanto, a questão que norteia essa discussão é: Como elaborar um plano de AEE específico para a criança e não somente para suprir uma determinada deficiência? Posto isso, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, para a qual assumimos como metodologia a análise de um estudo de caso, que para o seu desenvolvimento recorreu à entrevista, realizada com a professora, os pais da aluna e funcionários da escola, na intenção de se elaborar um plano de AEE que atendesse às suas necessidades de aprendizagem. O plano foi composto contemplando o ensino de LIBRAS, o ensino em LIBRAS e o ensino de Língua Portuguesa, devendo este ser viabilizado pela escola comum no AEE, complementar à sua escolarização, em um turno subsequente. Atualmente, a inclusão dos indivíduos com necessidades educativas especiais é um desafio no sistema educativo brasileiro, e as pessoas surdas, que se encaixam nesse perfil, necessitam de atenção especial por parte dos educadores que fazem parte do dia a dia educacional destas crianças. Isso significa dizer que as escolas que se propõem à inclusão precisam do acompanhamento de pessoas especializadas na comunicação com esse aluno surdo, na intenção de facilitar a sua aprendizagem de forma efetiva.

Palavras-chave: Família, LIBRAS, Surdez, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a inclusão dos indivíduos com necessidades educativas especiais é um desafio no sistema educativo brasileiro. Neste grupo se enquadram os sujeitos surdos (SOUZA, 2002), que



necessitam de atenção especial por parte dos educadores inseridos no seu dia a dia educacional, ou seja, no âmbito escolar, pois precisam do acompanhamento de pessoas especializadas na comunicação com esse aluno, para que tenha acesso ao conhecimento. É mister, pois, oferecer a esse aluno o Atendimento Educacional Especializado nas salas de Recursos Multifuncionais, como apoio complementar e/ou suplementar ao processo de escolarização.

Dito isso, esta pesquisa objetiva analisar um estudo de caso de uma aluna da rede municipal de ensino de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte (RN), que necessita de educação especial, pois apresenta surdez bilateral profunda, adquirida ainda na gestação, por consequência de uma rubéola contraída pela mãe. Sendo assim, a questão que norteia esta discussão é: Como elaborar um plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), específico para a criança e não apenas para suprir uma determinada deficiência?

O estudo em questão foi realizado no ano de 2011 e a escola investigada funcionava nos horários matutino e vespertino, oferecendo a educação infantil e o ensino fundamental menor. Havia ali uma turma de educação infantil I, uma de educação infantil II, uma de 1º ano, uma de 2º ano, uma de 3º ano, uma de 4º ano e uma de 5º ano. O seu quadro docente era composto por sete professoras - todas com nível superior completo, a maioria com formação em Pedagogia e apenas uma em Ciências Sociais -, e uma auxiliar, com apenas o nível médio em magistério. O quadro de apoio administrativo era composto por dez funcionários e um diretor com formação em nível superior.

Para acompanhar de perto a rotina da aluna em sala de aula, foram realizadas visitas semanais à escola durante um mês, período em que foi feita a observação de seu comportamento e desempenho. Buscou-se ainda, por meio de entrevista com a professora, funcionários da escola e os pais da aluna, verificar se ela interagia com a turma; se tinha um bom relacionamento com o (a) professor (a); se frequentava algum tipo de atendimento educacional especializado; se o(a) professor(a) conhecia ou não LIBRAS; qual metodologia de trabalho era aplicada pelo (a) professor (a) para que sua aluna surda aprendesse os conteúdos; se o (a) professor (a) fazia adaptações nas avaliações bimestrais para sua aluna surda, utilizando, por exemplo, algum software educacional que contemplasse ou facilitasse o desenvolvimento da aluna nas aulas de informática, ou se utilizava jogos e quais tipos de jogos utilizava. Para melhor entendimento do percurso desta investigação, dividimos este artigo em duas partes. Na primeira, descrevemos a metodologia adotada no estudo de caso apresentado. Em seguida, revelamos os resultados por ele obtidos, acompanhados da análise e discussão dos dados.



METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, apoiada teoricamente em Bogdan e Biklen (1994), que caracterizam a investigação qualitativa como descritiva. Para os autores, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, eles tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital na sua abordagem. Igualmente nos balizamos em Gil (2008), o qual afirma que o estudo de caso se aplica quando o pesquisador tem o interesse em observar a ocorrência do fenômeno no campo social e não somente de discuti-lo unicamente do ponto de vista da teoria. O autor reforça ainda que a pesquisa deve procurar responder a um questionamento sobre determinado fenômeno.

Para a investigação do nosso fenômeno de interesse, o AEE, trazemos o estudo de caso de uma aluna com surdez profunda, realizado no ano de 2011, em uma escola da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, no bairro Costa e Silva, que, à época tinha matriculado cento e quarenta e três alunos, dentre os quais dez possuíam Necessidades Educacionais Especiais (NEE), assim diagnosticadas: três deficientes auditivos; dois com baixa visão; um com Transtorno de Déficit de Atenção - Hiperatividade – TDAH e Paralisia Cerebral (PC) associados; um com surdez profunda; dois com PC; e um com dificuldade de fala.

A aluna investigada no estudo de caso em questão cursava, naquele período, o 3º ano do ensino fundamental e recebeu da pesquisadora o nome Rosinha¹. A fim de coletar as informações necessárias, foram aplicados questionários com o professor regente de sala, os pais da aluna e os demais funcionários da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há aproximadamente dois séculos existe uma resistência no que se refere às tendências oralistas e gestualistas, as quais ocupam lugar de destaque nas políticas públicas e ações pedagógicas em prol da educação das pessoas com surdez, tornando como responsável pelo fracasso escolar o uso dessa ou daquela língua. Na história, existem três abordagens diferentes para a educação dos surdos: a oralista, a comunicação total e o bilinguismo.

¹ O nome da participante é fictício, para garantir a privacidade e a ética exigida pela pesquisa.



O oralismo é o nome dado a abordagem que enfatiza a fala e a ampliação da audição. A escola com tendência oralista visa a capacitação do surdo na modalidade oral, que é a língua dos ouvintes, tendo como única possibilidade o uso da linguagem por meio da leitura labial, em todos os ambientes. Essa corrente não teve êxito por proibir, rejeitar de maneira rígida qualquer uso de língua de sinais. Sá (1999) condena essa atitude e diz que o oralismo ocasiona déficits cognitivos, legitima a manutenção do fracasso escolar, provoca dificuldades no relacionamento familiar, não aceita o uso da língua de sinais, discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes.

Na Comunicação Total considera-se que toda e qualquer forma de comunicação é válida, a fim de potencializar as interações sociais. Entretanto, os resultados obtidos são questionáveis, pois quando observamos a pessoa com surdez na vida cotidiana vemos que a linguagem gestual e visual, textos orais e escritos e as interações sociais não contribuíram para que estes se desenvolvessem integralmente em seu meio social. Segundo Sá (1999), essa metodologia não dá o devido valor a Língua de Sinais, portanto, pode-se dizer que é outra feição do oralismo.

O bilinguismo, por outro lado, tem como objetivo a capacitação da pessoa com surdez para uso de duas línguas no dia-a-dia de sua vida cotidiana, tanto no convívio com seus colegas na escola como em outros lugares que frequenta, sendo a Língua de Sinais a primeira língua, eixo fundamental, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua. De acordo com Goldfeld (1997, p.38):

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (...) os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

O Decreto 5626/05, que regulamentou a Lei de LIBRAS, prevê a organização de turmas bilíngues, constituídas por alunos surdos e ouvintes, onde as duas línguas, LIBRAS e Língua Portuguesa, são utilizadas no mesmo espaço educacional. Além disso, orienta para a formação inicial e continuada de professores e formação de intérpretes para a tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

O bilinguismo contraria, portanto, a integração escolar, que concebe o aluno surdo segundo os padrões dos ouvintes, desconsiderando-se a necessidade de mudanças pedagógicas nas escolas

regulares. É necessário que vejamos que a pessoa com surdez precisa de ambientes educacionais estimuladores, de uma escola que explore suas capacidades em todos os sentidos, pois, segundo Damázio (2005): “se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com a língua oral desenvolvida”.

Ressaltamos, que a aquisição da língua de sinais não é por si só garantia de uma aprendizagem significativa. Da mesma forma, o processo educativo das pessoas com surdez é um problema de qualidade das práticas pedagógicas, como já foi dito anteriormente, e não um problema de uso dessa ou daquela língua. Esse ser humano precisa ser trabalhado no espaço escolar como um ser que possui uma deficiência, entendendo-se que essa deficiência provoca uma diferença que deve ser reconhecida e respeitada. Não podemos, então, justificar o fracasso nessa questão, em virtude de cairmos na cilada da diferença, conforme afirma Pierucci (1999).

Diante do exposto, é necessário repensar as práticas pedagógicas escolares, não se restringindo apenas à diferenciação pela deficiência, pois nós, seres humanos, nos igualamos pela diferença, refletida nas relações, experiências e interações. Logo, a pessoa surda é um ser capaz de construir conhecimentos, de adquirir e desenvolver os processos visuais-gestuais, leitura e escrita, e, se desejar, também, de falar. Portanto, se faz necessário discutir o bilinguismo não como algo fronteiro, pois a pessoa surda, embora utilize a LIBRAS (um sistema linguístico com características e status próprios) como língua materna, não pode ser considerado como um estrangeiro em seu país de origem (MEC/SEESP, 2007).

O Atendimento Educacional Especializado - AEE para a pessoa surda, na perspectiva inclusiva, tem como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento das suas potencialidades e capacidades, vendo, indistintamente, o seu pleno desenvolvimento. A construção dessa nova perspectiva de educação especial teve por sustentáculo o aspecto inclusivo e a segurança de instrumentos legislativos, no caso a Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e a Convenção de Guatemala. A Constituição Federal garante o ensino regular a todos e assegura a Educação Especial como sinônimo de AEE oferecido em toda rede de ensino do país.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a Educação Especial como:

Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (art. 58) e usa, indistintamente, os dois termos. A Constituição atual, no entanto, não usa o termo “Educação Especial”, mas apenas “atendimento educacional especializado”. Dessa



forma, para que a LDBEN não seja considerada incompatível com a Constituição, é preciso entender-se Educação especial como modalidade de ensino que oferece o atendimento educacional especializado (FÁVERO, 2004, p. 84)

A princípio, considera-se que as diferenças desses alunos serão respeitadas, devido à obrigatoriedade dos dispositivos legais, que determinam o direito à educação bilíngue no processo educativo e estabelecem LIBRAS e Língua Portuguesa como línguas de instrução. Entretanto, o conhecimento no AEE não deve ser metódico e fragmentado, mas regularmente disposto, para que as informações se realizem como instrumento de diálogo. Para isso é imprescindível que o professor se torne um mediador nesse processo e que seus atos possam transformar a sua prática pedagógica, fazendo acontecer a práxis educacional. Desse modo, o ambiente de sala de aula, se torna um ambiente de aprender a aprender através da metodologia vivencial, onde o professor e o aluno interagem e produzem pela compreensão do conhecimento (MEC/SEESP, 2007).

Para que sejam asseguradas as aprendizagens significativas em favor das pessoas surdas na escola comum, precisamos romper os vários empecilhos que, segundo Damázio (2005), impedem o desenvolvimento e provocam a repetência e evasão, ocasionando o fracasso escolar.

O AEE em LIBRAS acontece diariamente para os alunos matriculados na escola regular, no turno contrário ao que estudam. Sua organização didática inclui o uso de imagens e qualquer outro recurso que possa servir como referência. Necessário se faz que, na escola comum, exista um professor especializado para esse atendimento, e que este tenha domínio na Língua de Sinais, para que possa ministrar as aulas em todas as modalidades e níveis de ensino. O conteúdo trabalhado no AEE é o mesmo trabalhado na sala regular, por esse motivo o planejamento para essas aulas deve ser feito em conjunto com o professor da sala comum, que utilizará imagens visuais. Mas, se o conteúdo for extenso pode-se recorrer ao teatro ou ao uso dos classificadores que fornecem a base conceitual da LIBRAS e do conteúdo estudado na sala de aula, favorecendo ao aluno com surdez a compreensão do conteúdo. Dessa forma, os alunos podem fazer perguntas e as associações entre o que sabem e os novos conhecimentos.

O professor deve fazer as anotações sobre o desenvolvimento de cada aluno e deve também organizar, no caderno de registro de cada aluno, suas representações em forma de desenhos e/ou gravuras. O AEE para o Ensino de LIBRAS deve iniciar com o diagnóstico do aluno, e, a partir daí, seguir com o planejamento, levando em consideração o que o aluno já sabe a respeito da Língua de Sinais. O planejamento deve ser organizado pelo professor de LIBRAS, respeitando as especificidades dessa língua. O professor pode procurar os sinais em Língua de Sinais Brasileira em



dicionários, internet e ou em contato com a comunidade surda, através das Associações. Ele deve também fazer avaliações permanentes para a verificação da aprendizagem dos alunos em relação à LIBRAS, para isso pode utilizar a ficha de registro de desenvolvimento dos alunos, observando os seguintes aspectos: conhecimento dos sinais em LIBRAS, utilização de mímica, fluência e simetria.. Devem ensinar também os termos científicos das várias ciências.

Nesse processo de ensino-aprendizagem deve-se respeitar o ciclo de desenvolvimento em que a pessoa com surdez está, no que se refere à idade, série ou ciclo escolar. Isso enriquece o aprendizado dos alunos com surdez e exige uma organização metodológica e didática especializada. Por conseguinte, o professor deve ser especialista em LIBRAS, de modo que não ocorra a prática do bimodalismo, ou seja, utilizar LIBRAS e Língua Portuguesa ao mesmo tempo, duas línguas com estruturas linguísticas diferentes.

No atendimento educacional especializado para o ensino de Língua Portuguesa, utiliza-se a Língua Portuguesa como canal de comunicação, leitura e escrita de palavras, frases e textos, tendo como suporte imagens, leitura labial e até mesmo teatro, no caso de conceitos muito abstratos. Os alunos precisam estar muito atentos às pistas oferecidas, para que a mensagem seja compreendida. Essa metodologia tem como objetivo desenvolver a competência linguística como também a textual, de forma que as pessoas com surdez se sintam capazes de gerar sequências linguísticas. As aulas devem ser planejadas em conjunto com os professores de LIBRAS e da sala comum, mas devem ser desenvolvidas por um professor de Língua Portuguesa que conheça os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho do atendimento.

O atendimento em Língua Portuguesa deve ser organizado também para os alunos surdos que pretendem aprender Português também na modalidade oral. Para tanto, o professor deve estimular o aluno permanentemente, pois esse atendimento é de extrema importância para que ele desenvolva a aprendizagem na sala regular. A avaliação deve ser realizada continuamente, assegurando, assim, que se conheçam os seus avanços e retrocessos. Isso permitirá que, se necessário, o professor possa redefinir o planejamento.

Para que se possa ter dimensão da necessidade do AEE e do prejuízo ocasionado pela sua ausência descrevemos a seguir os resultados do estudo de caso da aluna Rosinha. A aluna Rosinha, sujeito de investigação do caso apresentado, à época do estudo tinha oito anos de idade. Ela é natural de Areia Branca -RN e tem surdez bilateral profunda, adquirida ainda no ventre de sua mãe, que, durante a gestação, contraiu rubéola. O diagnóstico foi feito muito cedo, aos nove meses de idade. Sua mãe comenta que quem descobriu foi à avó, observando a diferença da menina em





relação às outras crianças da mesma idade. Para tentar verificar essa suspeita, a mãe fez o seguinte teste: deixou a criança dormir, pegou duas tampas de panela e bateu perto dela para observar se teria alguma reação, mas infelizmente ela não reagiu. A partir desse momento, a mãe procurou um especialista, o qual solicitou os testes audiométricos. Logo após os resultados, informou que quando a criança completasse seis anos poderia submeter-se a uma cirurgia para implante coclear e usar um aparelho auditivo.

Nesse período, a aluna residia em Mossoró, com os pais e mais dois irmãos, e a mãe estava grávida. A situação financeira da família era precária, pois a mãe não trabalhava e o pai, que antes era vaqueiro, vivia de pequenos serviços, quando apareciam. A aluna ingressou em uma escola especial ao completar um ano de idade e a mãe comentou que frequentava esta escola para fazer testes, mas não soube explicar quais. Na escola, a aluna conheceu um pouco de LIBRAS, mas ainda hoje não está habilitada a usá-la. Além disso, teve aulas de natação e computação.

Nessa mesma escola, a professora aconselhou a mãe a não usar LIBRAS e sim a leitura labial, pois, segundo ela, com o tempo, a aluna entenderia o que a mãe queria lhe dizer apenas pelo movimento dos lábios. A mãe afirmou que existiam ocasiões em que ela mesma não entendia o que Rosinha queria dizer, então a criança precisava mostrar, levando-a até o local para indicar o que necessitava ou desejava naquele momento. Mesmo assim, existia uma ótima interação da menina com a família. Sua mãe, apesar de não saber LIBRAS, sempre teve um bom relacionamento com Rosinha e se interessa por seu desempenho educacional.

Aos seis anos de idade, Rosinha foi matriculada em uma escola regular, em Areia Branca, onde tinha aulas de LIBRAS, pois havia uma professora itinerante que dava aula semanalmente. Ficou nessa escola um ano e meio. Lá, cursou o primeiro ano regularmente. No segundo ano a família se mudou para Mossoró, mas Rosinha ficou com a avó, em Areia Branca. Isso a deixou muito triste, então a mãe resolveu trazê-la para os seus cuidados. Porém, ao trazê-la para Mossoró a mãe não cuidou da papelada de transferência e nem a matriculou em outra escola, ficando a menina sem estudar o segundo semestre do ano de 2010.

No início de 2011, a família teve a iniciativa de procurar vaga em uma escola municipal próxima a sua residência. Rosinha se adaptou muito bem nessa nova escola, onde fez muitos amigos, inclusive desenvolveu uma relação de amizade muito forte com uma das colegas.

No contexto escolar, algumas atividades lhe pareciam mais atraentes nessa fase, como desenhar, pintar, brincar de tique e adora as aulas de informática. A professora comentou que a tarefa mais difícil para Rosinha era ser entendida, pois, algumas vezes, os colegas da sala não





entendiam o que ela desejava. Mesmo assim, ela conseguia expressar suas necessidades, desejos e interesses através de balbucios, gestos e desenhos.

Como ainda não utilizava a LIBRAS para comunicação, pelo fato de conhecer apenas alguns sinais e estar no início da associação do alfabeto manual com o alfabeto em Língua Portuguesa, a aluna somente fazia a associação se as letras do alfabeto estivessem em letra de forma. A professora, insatisfeita com os materiais pedagógicos existentes na escola, acreditava que poderiam ser adquiridos materiais adaptados e adequados para trabalhar com a aluna, dentre eles os jogos em LIBRAS e livros com atividades diversificadas. Na concepção da professora, tais materiais também poderiam servir de fonte de pesquisa para os professores, pois na escola ainda não existiam materiais específicos para os alunos surdos, por não existir ali um aluno com surdez.

É importante destacar que Rosinha sempre participou de todas as atividades da escola. Ela brincava com os colegas e participava das apresentações, também conhecia todos os funcionários. O que realizava com maior facilidade era: transcrever do quadro para o caderno, desenhar, pintar e liderar os jogos e as brincadeiras com os colegas da turma. Dependendo do conteúdo ou da estratégia oferecida nas atividades, em certos momentos ela participava de forma integral e outras vezes parcial.

Com relação ao seu desempenho nas avaliações, a sua provinha Brasil foi adaptada e a professora de LIBRAS foi quem a aplicou. A aluna se saiu bem, pois é muito hábil em fazer associações do alfabeto datilológico com o alfabeto em Língua Portuguesa, escrito em letra de forma. Sentiu dificuldades e não conseguiu responder às questões escritas em forma cursiva, por exemplo.

No geral, a sua necessidade específica era compreender, em certos momentos, o que lhe era solicitado. Segundo a professora, algumas barreiras podiam ser visivelmente percebidas no dia a dia escolar de Rosinha, tais como: a falta de sinalização em LIBRAS nas dependências da escola (banheiro, cozinha); e a falta de capacitação de alguns funcionários, que a tratam de forma diferenciada (chamando-a de bichinha e coitadinha). De fato, a aluna não recebeu nenhum atendimento clínico na escola, mas, quinzenalmente, ela e os demais alunos de sua turma, assistiam aulas de LIBRAS.

Segundo relatou a professora, Rosinha demonstrava uma boa socialização, era capaz de interagir com o outro, sabia expressar suas opiniões e ideias. Os colegas de turma a chamavam pelo nome e, às vezes, até esqueciam que ela é surda, devido a sua grande interação em sala de aula. Demonstrava um bom relacionamento com a mãe, mas não costumava relatar fatos vividos com o



pai nem com outros parentes. Apresentava um bom desenvolvimento cognitivo, motor e escolar com relação aos objetivos propostos para a idade-série.

Decerto, não é tarefa fácil se comunicar com uma pessoa com surdez quando não se habilitado para isso, por isso, queremos destacar aqui a preocupação inicial da professora de não ser capaz de avaliar de forma eficaz o nível de conhecimento da aluna. Assim posto, a docente acreditava que deveria existir em sala de aula um Tradutor/Intérprete, principalmente no processo de elaboração do planejamento diário, bimestral e anual. A expectativa da professora era que a presença desse profissional ajudasse Rosinha a se expressar melhor, e a utilizar LIBRAS na sua comunicação e que também pudesse ter mais autonomia em realizar as suas tarefas.

Com relação ao encaminhamento dos alunos ao Atendimento Educacional Especializado, a professora afirmou que não foi uma ação sua e sim da escola, que já adotava essa prática, direcionando seus alunos para esse atendimento em uma escola mais próxima, pois a mesma não oferecia serviço. Quanto à rotina em casa, Rosinha gostava de desenhar, pintar, assistir televisão e assistir desenhos animados, também andava de bicicleta. Tinha bonecas, mas não gostava de brincar com elas e sim de ver livros da escola, que eram as únicas fontes de leitura existente na sua casa. Também devemos destacar que ela tinha um bom relacionamento com as crianças da vizinhança, fazia as atividades de casa com a ajuda da mãe, que a ajudava a copiar as respostas para que a criança transcreva para seu caderno. Como na escola não existia o AEE, Rosinha tinha que ser atendida em outra escola, o que não estava acontecendo porque sua mãe não havia realizado sua matrícula, alegando falta de tempo.

Quanto à participação da família, percebemos um acompanhamento de sua mãe, que sempre acreditou no seu desenvolvimento e aprendizagem, ela dizia que Rosinha iria conseguir terminar seus estudos. Na escola, a família participava de todas as atividades oferecidas, reuniões, comemorações e estava sempre presente quando solicitada a comparecer.

Em síntese, podemos dizer que Rosinha era uma criança extrovertida, que gostava de aprender coisas novas, mas, por não ter sido estimulada precocemente, teve seu desenvolvimento e sua aprendizagem prejudicados no tempo hábil. A respeito disso, Poker (2001) afirma que as trocas simbólicas provocam a capacidade representativa desses alunos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, em ambientes heterogêneos de aprendizagem.

Atualmente, Rosinha continua seus estudos e está cursando o 8º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de ensino em Mossoró/RN. Também frequenta a SRM, onde continua com um atendimento específico para a sua deficiência. Devido ao trabalho ali

oferecido, com o AEE - por meio de um plano individual e o contato com seus pares, ela consegue comunicar-se com fluência em LIBRAS e conseguiu apropriar-se da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Destarte, esta análise do estudo de caso diagnosticou a necessidade de elaboração um plano de AEE que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos com surdez matriculados em escolas regulares. O plano deve contemplar o ensino de LIBRAS, o ensino em LIBRAS e o ensino de Língua Portuguesa, devendo ser viabilizado pela escola comum no AEE complementar à sua escolarização, em um turno subsequente. Enfatizamos a relevância deste plano de atendimento individualizado voltado para a pessoa surda, de modo que venha a contribuir de forma significativa para a sua vida pessoal, como cidadão com deveres a cumprir e com direitos a serem garantidos.

CONSIDERAÇÕES

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular é um dos compromissos da atual administração pública do município de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte (RN), que vem realizando ações para efetivação dessa proposta, tendo como princípios norteadores a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e o Programa LIBRAS nas escolas.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), proposto para este estudo de caso tinha como objetivo oferecer para aluna que apresenta surdez bilateral profunda a oportunidade de conhecer e de se beneficiar de ambientes inclusivos de aprendizagem numa abordagem bilíngue, onde o (a) professor (a) do AEE aponta uma metodologia vivencial, escolhendo os melhores procedimentos e recursos para operacionalização da aula.

A escola tem como compromisso garantir acesso e permanência aos alunos com Necessidades educacionais Especiais e este tornou-se um grande desafio para toda equipe de especialistas que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). É necessária, portanto, uma ampla reflexão acerca da qualidade de ensino oferecida nessas salas, a fim de que se possa dar um dar um passo a frente no atendimento com a qualidade desejada para atender esses alunos em um ambiente de natureza pedagógica, orientados por professores reflexivos de suas práticas, que suplementam (no caso dos superdotados) e complementam (para os demais alunos) o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à Educação: subsídios para gestão dos Sistemas Educacionais**. Orientações gerais e marcos legais. MEC/SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Língua Brasileira de Sinais**. V. III. – (série Atualidades Pedagógicas, n.4). In: LUCINDA, F.B. ET. Al (Org.). Brasília: MEC/SEESP, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Auditiva. Alessandra da Silva, Cristiane Vieira de Paiva Lima, Mirlene Macêdo Damázio – São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 52p. Formação Continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado.

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva**. Campinas: Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2005, p.117.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://professores.faccat.br/>. Acesso em: 25 de junho de 2012.

M. F. M. **Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos**. In. II Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2005, Brasília. Anais. Brasília: MEC, SEESP, 2005, p. 108 – 121.

_____. M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez** Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007, p. 26 – 45.

FÁVERO, E. A. G. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: Eduff, 1999.

SILVA, T.T. da. (Org.). **Identidade e Diferenças**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

STAINBACK, S. & STAINBEK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

WRIGLEY, Owen. **A política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.