

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO AEE AOS ESTUDANTES SURDOS
COM DEFICIÊNCIAS E/OU TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NO INES: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA
DE TRABALHO COLABORATIVA**

*Specialized Educational Assistance/AEE to deaf students with disabilities and/or
autistic spectrum disorder at INES: the construction
of a collaborative work proposal*



Ana Luisa Antunes¹
(INES)

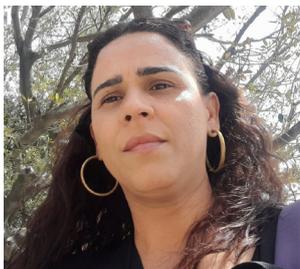


Andreia Gallouckydio²
(INES)



¹Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; aantunes@ines.gov.br

²Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; agalloulckydio@ines.gov.br



Elizabeth de Souza Gomes Souza³
(INES)



Luciana Andreia Rodrigues Furtado⁴
(INES)



Raquel de Moraes Ramos da Silva⁵
(INES)



Violeta Porto Moraes⁶
(INES)



Resumo

O artigo reúne relatos de experiências de práticas pedagógicas realizadas no Atendimento Educacional Especializado - AEE do CAP-INES. Para estar em consonância com a legislação federal, se fez necessária uma reorganização das práticas pedagógicas: do trabalho de mediação para a construção de um trabalho colaborativo que tira a responsabilidade única da professora mediadora e passa a envolver: professoras do Atendimento Educacional Especializado, profissional cuidador e professor regente, num trabalho de cunho colaborativo entre os professores e profissionais que atuam diretamente com os estudantes. Sendo assim, o texto inicial contextualiza a transição do trabalho de mediação escolar para o AEE, as experiências vivenciadas na sala de aula e todos os espaços do INES com um público diverso, com suas singularidades e especificidades, no qual o atendimento oferecido neste contexto educacional bilíngue se torna instigante, diante de muitas vivências que serão relatadas neste artigo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Bilíngue de Surdos; Trabalho Colaborativo; Inclusão.

³Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; egomes@ines.gov.br

⁴Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; lfurtado@ines.gov.br

⁵Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; raquel.mmarinho@gmail.com

⁶Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; vmoraes@ines.gov.br

Abstract

The article gathers experiences of pedagogical practices carried out in the Specialized Educational Service - AEE at CAP-INES. To be in line with federal legislation, a reorganization of pedagogical practices was necessary: from the activity of mediation to the construction of collaborative activities that removes the sole responsibility of the mediating teacher and starts to involve: teachers from Specialized Educational Services, professional caregivers and main teacher, in collaborative work between teachers and professionals who work directly with students. Therefore, the initial text contextualizes the transition from school mediation activities to AEE, the experiences lived in the classroom and all INES spaces with a diverse audience, with their singularities and specificities, in which the service offered in this educational context bilingual becomes intriguing, given the many experiences that will be reported in this article.

Keywords: Specialized Educational Service; Bilingual Education for the Deaf; Collaborative Work; Inclusion.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

https://youtu.be/nBV_msNbrf4?si=ZWA0_Mx6_pPmXEDj



Introdução

Neste artigo trataremos de nossas experiências, enquanto professoras e pesquisadoras comprometidas com os processos educacionais de alunos surdos, mais especificamente processos de inclusão de alunos surdos com deficiências e/ou transtornos vivenciadas no âmbito das salas de aula da educação básica de uma escola bilíngue para surdos. Deste modo, primeiramente apresentaremos a perspectiva de educação de surdos em nossa instituição, as demandas advindas do perfil do público escolar e os processos de inclusão: inicialmente com uma estrutura de professores mediadores e hoje com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e cuidadores. Ao longo do artigo, estabeleceremos um diálogo entre a teoria e a experiência de inclusão de alunos surdos valorizando as conquistas e apresentando os desafios que encontramos em todo o processo.

Em nossa instituição trabalhamos na perspectiva da educação bilíngue de surdos ressaltando aspectos sociais, linguísticos e culturais da comunidade surda. Todo o trabalho da instituição na perspectiva bilíngue vem se estabelecendo através de estudos, pesquisas e experimentos desde meados da década de 1990 (Freitas, 2012) os quais têm como premissas básicas a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua de instrução e a Língua Portuguesa ensinada como segunda língua em sua modalidade escrita.

Entendemos a surdez como uma diferença linguística e cultural. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas se dão a partir de uma perspectiva bilíngue e bicultural. Importante destacar que o INES, assim como as demais escolas bilíngues de surdos, constituiu-se e constituiu-se, a partir de uma luta para que os surdos sejam entendidos enquanto uma minoria linguística e desvinculada de práticas reabilitadoras. Esse movimento ganha reconhecimento no momento que acontece a publicação da Lei 14.191 de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- Lei 9.394, de 1996) e a Educação Bilíngue para surdos passa a

ser considerada enquanto uma modalidade de ensino, desvinculada da Educação Especial.

No entanto, vale ressaltar conforme estudo de Freitas (2012) que nossa escola já atuava em perspectiva multicultural desde muito antes da sanção das leis vigentes considerando o sucesso escolar e o desenvolvimento do público discente na medida em que o ensino tem sido realizado em Libras. Cada vez mais orienta-se as escolas ao trabalho intercultural e de aceitação da diversidade. Neste sentido, tendo em vista o crescente número de estudantes com deficiências e/ou transtornos associados a surdez que procuram a instituição, surge a necessidade de reorganização de práticas pedagógicas que visem o processo de inclusão escolar desses estudantes atendendo as demandas e os processos pedagógicos, que vão desde a aquisição de linguagem e socialização até o aprendizado de conteúdos escolares de acordo com as possibilidades e potencialidades de cada um.

1 As políticas públicas para a inclusão: necessidade de repensar a nossa escola

Para conhecermos o processo crescente de inclusão de pessoas com deficiência na educação nacional, é necessário observarmos o movimento de políticas para a inclusão.

O Governo Federal começou a tratar da questão da inclusão educacional na década de 1970, por meio da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que em 1986 foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESP). Entretanto, o movimento ganhou maior expressividade na década de 1990 marcado pela influência de agências internacionais na elaboração de políticas educacionais. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são documentos importantes que abrem a discussão do processo de inclusão.

A respeito da inclusão, cabe uma discussão sobre o déficit real para se referir a questões orgânicas e o déficit circunstancial para abordar as limitações estabelecidas sobre o contexto social, conforme menciona Mantoan (2000, apud Pimentel, 2013). Certamente, “a concepção de deficiência é também linguística, simbolicamente e socialmente mediada” (Pimentel, 2013 p.9) e poderíamos aqui convocar alguns autores clássicos da área para discutirmos as causas sociais da deficiência, a relação entre deficiência e sociedade, para refletirmos e argumentarmos que o cerne do problema não são as limitações individuais, mas sim as limitações da própria sociedade em lidar com a multiplicidade dos indivíduos. Contudo, nos reservamos deste debate no presente artigo para preservar a objetividade e a extensão do artigo.

Desse modo, com a finalidade de fornecer um panorama das políticas a seguir apresentamos um dos principais marcos elencados por estudos consultados (Pimentel, 2013; Goessler, 2014; Silva *et al.* 2012; Moreira et al. 2011; Pereira, 2008) sobre as políticas de inclusão da década de 1990 até os dias atuais.

A partir da repercussão da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) que apresentava como meta a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos e da Declaração de Salamanca (1994) que “reafirmaram o compromisso em prol da Educação para Todos e a necessidade de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (Moreira *et al.*

2011 p.128) e, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9.394), o Brasil assume como preferência a inclusão das pessoas com deficiência em classes regulares de ensino.

Para garantir a inclusão do debate sobre as especificidades de pessoas com deficiência, especificamente no ensino superior, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Portaria nº 1.793/94, indicou a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais na Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Psicologia, Pedagogia e demais licenciaturas.

A partir de 2000, ocorreram mudanças significativas na legislação que ampara as políticas de educação especial e marca-se a influência de agências internacionais com a luta por princípios não discriminatórios como o da Convenção da Guatemala⁷ (2001) “fundamentado na máxima do direito de “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, com vistas a dar-lhes condições de acesso ao exercício de sua cidadania e não para negá-la” (Pimentel, 2013 p.9) reforçado pela Convenção de Nova Iorque⁸ (2006).

Especialmente no que se refere à surdez, a Lei de Libras nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e o Decreto nº 5.526/2005, que garante aos surdos o direito a comunicação e instrução por meio da Libras e insere a obrigatoriedade do ensino na língua de sinais nos cursos de licenciaturas e de fonoaudiologia e como optativa nos demais cursos de educação superior e profissional. Tais documentos podem ser considerados primordiais para a compreensão inicial da necessidade de espaços bilíngues que respeitem e valorizem as especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos sujeitos surdos que devem ser garantidas em qualquer esfera do âmbito social.

Em 2008, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” evidencia que a educação especial passou a ser considerada uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação que deve ocorrer por meio de práticas que desencadeiem o acesso, a permanência e a participação de todos os alunos (BRASIL, 2008). Ainda nesse ano, com base no documento que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), instituiu-se as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

Sobre o AEE, tal decreto, adiante revogado pelo decreto n. 7.611/2011, define e amplia aspectos sobre o atendimento educacional especializado em a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a inclusão e plena participação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento

⁷Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O texto deste documento foi assumido pelo Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. O documento está disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacao-internacional/guatemala.pdf/view>. Acesso em: 3/11/2015.

⁸Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Disponível em: http://www.mpgg.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 3/11/2015.

e/ou altas habilidades/superdotação, considerando suas necessidades específicas em um atendimento complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com os pares com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Em 2013, a Lei 12.796 altera a lei 9.394/96 acrescentando que é dever do estado assegurar:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 2013).

Este acréscimo assegura perante a Lei a necessidade de atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino.

Em nossa instituição o impacto da necessidade das matrículas dos alunos com deficiência em classes regulares, embora sinalizado nas legislações de 2008, começou a ser mais expressivo a partir de 2013 e os desafios na orquestração de inclusão e ensino levou à institucionalização da mediação escolar em 2015, quando foram organizados e disponibilizados estratégias e recursos, tanto em termos de capital humano quanto de materiais, para receber os alunos com deficiências e transtornos. A mediação escolar aconteceu com uma progressiva inserção do estudante surdo com deficiência e/ou transtornos na dinâmica da turma e da escola participando das atividades mais pertinentes a sua condição nos processos de socialização e desenvolvimento.

Todo o trabalho de mediação era personalizado ao aluno feito por professor mediador em interlocução com o professor regente com vistas a potencializar a socialização na inclusão e aprendizado do estudante. Entretanto, no pós pandemia⁹, diante do contingente de estudantes surdos com deficiência e/ou transtornos que quase triplicou, junto à escassez de professores mediadores se fez necessário repensar as estratégias de distribuição de recursos e profissionais para que o a escola estivesse em consonância com a legislação e garantisse condições de acesso e permanências a todos os estudantes.

Diante disso, outras formas de atendimento as especificidades e inclusão precisaram ser pensadas e foi assim que em 2022 estruturou-se o AEE Bilíngue, uma modalidade de atendimento educacional especializado como nas diretrizes do Decreto n.7.611, de 17 de novembro de 2011, com a especificidade da nossa modalidade educacional bilíngue para surdos.

2 O AEE Bilíngue no INES : uma construção coletiva e colaborativa

Na nossa instituição, o AEE assumiu contornos bilíngues e, portanto, designamos AEEB para caracterizar as especificidades do nosso trabalho na orquestração de recursos para atender as demandas de desenvolvimento do estudante surdo com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou⁹ altas habilidades/superdotação. Cabe aqui ressaltar que

⁹Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo que no Brasil foram marcadas por um longo período de reclusão das esferas sociais com vistas a dirimir a dinâmica de contágio e mortalidade causada pela doença. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 4/08/2023.

entendemos os alunos a partir da sua deficiência e não apesar dela. Em outras palavras, compreendemos o estudante enquanto um sujeito surdo, que se apropria do mundo por meio da experiência visual e o entendimento da deficiência distanciada do conceito da lesão, da perda, da limitação e aproximada das discussões do modelo social da deficiência em que:

a deficiência deixa de ser um problema trágico, de ocorrência isolada de alguns indivíduos menos afortunados, para os quais a única resposta social apropriada é o tratamento médico (modelo médico), para ser abordada como uma situação de discriminação coletiva e de opressão social para a qual a única resposta apropriada é a ação política. (Bampi et al., 2010, p.6).

Os impasses e desafios do percurso foram nossos aliados para o processo de implementação do AEEB que inicialmente ocorreu nos anos iniciais do ensino fundamental com um cenário complexo onde precisávamos dar conta dos quase 30 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou¹⁰ altas habilidades/superdotação com um quadro de poucos professores designados para a “mediação” desses discentes (cerca de 4 profissionais). O contingente de alunos que já vinha aumentando estava tornando o trabalho do professor mediador cada vez mais complexo, pois já não era um mediador por aluno, mas sim um mediador para cada três alunos tendo que atender a demandas simultâneas ou até mesmo rodízio de horários dos alunos nos casos mais complexos¹¹, tendo em vista que o professor mediador passava todo o período de aula com o aluno em classe saindo apenas quando em momentos de desorganização do aluno para um trabalho individualizado fora do espaço da sala de aula, em uma sala preparada para receber tais alunos em processo/período de desordem neurológica e/ou emocional.

Deste modo, a organização do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (AEEB) foi institucionalizada como uma forma de atender as especificidades pedagógicas dos alunos, explorando suas potencialidades e contribuindo com o professor regente (pedagogo) e das demais disciplinas nos processos de inclusão em sala de aula e nos demais espaços escolares. A construção coletiva e colaborativa acontece em reuniões de planejamento/interlocução sobre os processos, preferências e progressos de cada aluno com necessidades educativas especiais. Sobre o cuidado com as necessidades dos alunos que carecem de autonomia houve o processo de contratação de profissionais cuidadores para auxiliar nas demandas referentes ao cuidado, atividades de vida diária (ajudar a comer, ir ao banheiro, locomover, orientar espacialmente, etc.) e todos os aspectos que envolvem a integridade física do estudante no espaço escolar.

Nesse cenário, os alunos são atendidos individualmente em sala de recursos multifuncional pelo professor do AEEB e em sala de aula com vistas a potencial inclusão. Os atendimentos são realizados considerando as possibilidades do aluno e quando pertinente convergindo temas e por vezes objetivos traçados para a turma. Todo o processo de atendimento do AEEB é realizado em parceria com a orientação pedagógica da escola/segmento e demais professores

¹⁰Utilizamos “e/ou”, pois o aluno pode possuir altas habilidades/superdotação em algum âmbito do conhecimento independente da condição de deficiente ou pessoa com transtornos globais do desenvolvimento. Para saber mais ver: ROAMAN-ALVES, R. J. e NAKANO, T. C. Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências. São Paulo: Vetor Editora, 2021.

¹¹Além dos aspectos pedagógicos alguns alunos precisam de cuidados especiais ou auxílios nas atividades da vida diária, como ajuda para comer, locomover-se ou ir ao banheiro.

com vistas a maior organicidade nos processos.

Sabemos que por mais desafiador que possa parecer, inclusão demanda acolhida em todos os processos, seja pelos docentes quanto pelos pares, por isso a orquestração e planejamento de um trabalho coletivo em uma mesma linguagem temática, pedagógica pode ajudar a florescer diálogos e uma efetiva inclusão.

O planejamento semanal ou quinzenal ocorre diante dos objetivos traçados para o aluno no Plano Educacional Individualizado (PEI)¹² e das demandas apresentadas pelos professores na elaboração de estratégias para o aluno tendo o suporte do professor do AEEB, quando necessário, oferecendo alguma estratégia extra, algo que funciona com o aluno ou adaptando e fornecendo materiais utilizados no AEEB com o discente.

Além do atendimento ao aluno e trabalho colaborativo com os docentes, o professor do AEEB mantém constante diálogo com os cuidadores, pois são eles que estarão integralmente, ou na maior parte do tempo, com os alunos com deficiência e transtornos. Os cuidadores possuem relatórios que são preenchidos diariamente e possuem amplo canal de diálogo com os professores AEEB e professores regentes e das demais disciplinas para alinhar processos e potencialidades dos alunos. Os cuidadores por vezes não são integralmente de um aluno, pois a intenção é sempre o desenvolvimento da autonomia e de habilidades sociais. Portanto, muitas vezes os cuidadores fazem parte de um processo de transição do aluno rumo à autoconfiança, aprendizado e autonomia.

Figura 1 Cuidadores auxiliando os alunos em processo de socialização e manejos de materiais em atividades em sala (Fonte: Acervo SEF1 -AEEB)



O trabalho de inclusão na escola demanda o envolvimento de todos. Todos estão engajados no entendimento que o aluno é aluno da escola, é aluno de todos nós. Portanto todos os processos que envolvem o ensino, a comunicação e a socialização dos alunos do AEEB são pensadas coletivamente. inclusive traçando estratégias para as situações que envolvem aulas mais dinâmicas, projetos ou festividades tendo em vista as limitações e potencialidades de todos que precisam de nosso olhar diferenciado e sensível às especificidades.

¹²O Plano Educacional Individualizado, mais conhecido pela sigla PEI, é um documento elaborado pelo professor a partir de uma avaliação de um aluno com necessidade educacional específica e, em nossa instituição, ele é feito no início do ano letivo com todos os profissionais que atuaram com o aluno.

O uso de recursos diversos, jogos pedagógicos disponíveis no mercado, jogos feitos de sucata e recicláveis e a construção de materiais personalizados bilíngues fazem parte do repertório de atuação do professor AEEB. Pensar em atendimento educacional individualizado implica planejar não só estratégias didático-pedagógicas, mas também alinhar preferências e despertar o interesse do aluno que por vezes requer muita criatividade e experimentação por parte do professor de AEEB. Jogos pedagógicos, brinquedos e até mesmo cartas e tampinhas adquirem funcionalidades no trabalho personalizado com o aluno com objetivos que variam desde habilidades elementares de somente encaixe até outras mais complexas como contagem e quantificação estimulando os esquemas superiores de conhecimento.

Figura 2 Alguns materiais que usamos e produzimos (Fonte: Acervo SEF1 - AEEB)



Por tratar-se de um AEEB nos preocupamos sempre em possibilitar nossa comunicação em Libras. Portanto, tendo sempre em vista a nossa perspectiva educacional de trabalho com a modalidade bilíngue de ensino para surdos, quando possível exploramos as potencialidades dos alunos em materiais bilíngues muitas vezes idealizados e produzidos especialmente para nossos alunos.

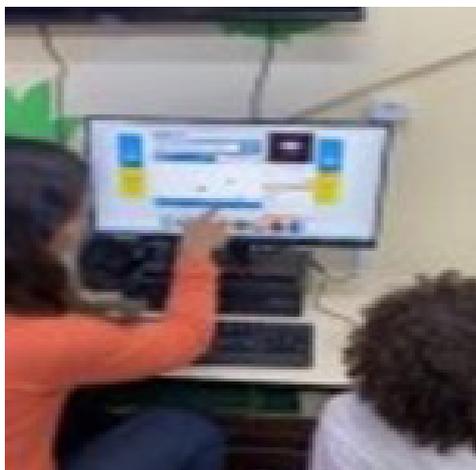
Figura 3 Criança realizando atividades em Libras (Fonte: Acervo SEF1- AEEB)



Com os alunos com altas habilidades/superdotação por vezes usamos a tecnologia a nosso favor com computadores para atividades que estimulem o tirocínio e raciocínio lógico em atividades e jogos sempre considerando a quantidade de tempo, intensidade e estímulos visuais

proporcionados pelos jogos e suportados pelo aluno. Nem sempre o efeito estroboscópico¹³ de algumas telas/animações fazem bem aos nossos alunos e, por vezes, a não observação desses aspectos pode agitar, desestruturar o aluno ou causar reações inesperadas.

Figura 4 Aluno jogando e aprendendo cores e contagem em jogo no computador da sala de atendimento individualizado (Fonte: Acervo SEF1 - AEEB)



Sempre que possível são estimuladas atividades em conjunto com a turma utilizando apoios e suportes como caderno de apoio em sinais ou mesmo a intervenção do professor de AEEB dentro da sala de aula juntamente com o aluno ajudando em atividades do cotidiano escolar e encorajando-o com os recursos e suportes adequados para cada fase do desenvolvimento. Respeitamos em todos os processos a singularidade do aluno e as escolhas dos docentes na escolha das estratégias em sala de aula e sempre que possível agregamos com algo que julgamos interessante para o aluno com base no convívio e desenvolvimento do trabalho de AEEB.

Figura 5 Aluno AEE realizando atividade escrita sobre cores com caderno de apoio em Libras
Fonte: Acervo SEF1 - AEEB



¹³O efeito estroboscópico ocorre quando uma fonte de luz intermitente ilumina um objeto em movimento. Este efeito, originado pelo flickering, é prejudicial à visão e causa desconforto, cansaço visual e dores de cabeça. Algumas pessoas são suscetíveis a convulsões causadas devido a exposição visual de luzes estroboscópicas, luzes tremulantes, ou efeitos de pisca-pisca. Este tipo de disfunção muitas vezes é chamado de convulsão fotoepiléptica ou fotoepilepsia porque é causada devido aos pulsos de luz (daí o prefixo “foto”) interagindo com os olhos, neurônios e com o sistema nervoso central. Ver mais em: <https://brasilmedia.com/Transtornos-convulsivos.html>. Acesso em:4/08/2023.

Todos os processos educacionais desenvolvidos pelo AEEB visam não somente a evolução pedagógica, mas também aquisição de autonomia e na medida do possível habilidades sociais para convivência e acolhimento no processo de inclusão com os demais alunos da escola. Sendo assim, sempre que possível estimulamos jogos em duplas, trios e as possibilidades de interação dos discentes do AEEB com os demais.

Figura 6 Alunos AEEB montando quebra-cabeça juntos (Fonte: Acervo SEF1- AEEB)



Para finalizar...

Não tivemos aqui a intenção de traçar diretrizes ou afirmar condutas, mas sim sensibilizar nossos leitores educadores com políticas e práticas inclusivas considerando as potenciais possibilidades de desenvolvimento do discente surdo com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. O trabalho que iniciou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, matutino e noturno, hoje está ampliando seu espectro de atuação ao ser implementado nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio demonstrando não só a necessidade e efetividade do AEEB como também a potencialidade desses alunos que podem, em alguns casos, alcançar o Ensino Superior quando dada a especializada e adequada educação.

Precisamos falar de educação, precisamos falar de inclusão, precisamos falar de direitos e políticas públicas, precisamos afirmar e lutar pela necessidade de equidade pois, de fato, o aprendizado dos alunos surdos com deficiências e/ou transtornos associados é um anseio da equipe escolar e cada progresso traz para a comunidade escolar e os familiares do educando uma motivação extra para acreditar no potencial do educando.

Como alerta Skliar (2003), a inclusão que almejamos não é questão apenas de agrupamento, mas sim de reformulação/transformação dos paradigmas sociais vigentes, de reflexão docente e inovação nas estratégias, para caminhar em direção à superação dos preconceitos e estigmas e a um fazer pedagógico mais equânime e inclusivo.

Referências

BAMPI; GUILHEM; ALVEZ. *Modelo Social: uma nova abordagem para o tema deficiência*. Revista Latino-Americana de Enfermagem [Internet]. Jul-ago 2010. Acessado em 03 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkr/?format=pdf&lang=pt>

BONFIM, S. M. (org.) *Legislação sobre pessoa com deficiência*. 10ed. Brasília: Câmara dos Deputados (Série legislação; n.6)

BRASIL. Decreto da Presidência da República nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Decreto nº.7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 4/08/2023.

BRASIL. Lei da Presidência da República nº 10.436, de 24 de abril de 2002. BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm. Acesso em 4/08/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. FREITAS, G. de M. *A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no colégio de aplicação do INES na década de 1990: o início de uma nova história?* Dissertação de Mestrado. 159p. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

GOESSLER, D. de C. B. Inclusão no ensino superior: o que revelam os microdados do censo da educação superior no período 2009-2012. *X ANPEd Sul*, Florianópolis, outubro de 2014.

GOESSLER, D. de C. B. Inclusão no ensino superior: o que revelam os microdados do censo da educação superior no período 2009-2012. *X ANPEd Sul*, Florianópolis, outubro de 2014.

MANTOAN, M. T. E.; BARANAUSKAS, M. C. C.; CARICO, J. S. A. Todos nós – Unicamp acessível. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) *Os desafios das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n.41, p.125- 143, 2011.

PARSONS, T. *O sistema das sociedades modernas*. São Paulo: Pioneira, 1974.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. Ponto de vista, Florianópolis, n.10, p.19-38, 2008.

PIMENTEL, S. C. *Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB*. Cruz das Almas: NUPI/PROGRAD/UFRB, 2013.

ROAMAN-ALVES, R. J. e NAKANO, T. C. *Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências*. São Paulo: Vetor Editora, 2021.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.