

O TRABALHO EM REDE COM O ALUNO SURDO AUTISTA NO CAS/NATAL

*NETWORK-ORIENTED
APPROACH WITH THE DEAF
AND AUTISTIC STUDENT
AT CAS/NATAL*

CLAUDIA MACÊDO FEITOSA

RESUMO

O presente artigo tem o intuito de mostrar a importância do trabalho em rede, desenvolvido com o aluno Surdo autista, na sala do AEE do Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento às Pessoas com Surdez CAS/Natal, formado por profissionais preocupados e envolvidos com a aprendizagem do aluno, levando em consideração o perfil, nível de desenvolvimento e o meio em que este está inserido. Diante de nossos anseios foi se formando uma rede colaborativa entre professores do CAS-Natal, professores da escola regular, terapeuta da ciência ABA, fonoaudiólogo e a família, com a finalidade de viabilizar a interação entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Essa parceria possibilitou avanços percebidos por todos no desenvolvimento da criança, assim como também norteará futuras intervenções, com outros alunos com outros comprometimentos. Na busca por um ensino de qualidade que considere as especificidades dos alunos atendidos pela instituição, pretendemos cada vez mais intensificar e fortalecer o trabalho em rede buscando novos parceiros.

Palavras-chave: Aprendizagem. Parceria. Trabalho em rede.

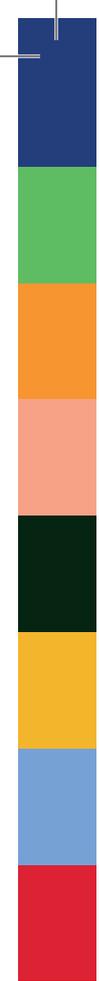
ABSTRACT

This article aims at showing the importance of a network-oriented approach, as conducted with deaf and autistic students, in the AEE room of the Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento às Pessoas com Surdez (Center for Training of Professionals in Education and Care for Deaf People) CAS/Natal, comprised of professionals concerned and compromised with the students' learning process, taking into account their profile, development level and the environment in which they are inserted. In light of our hopes, a collaborative network was formed between CAS-Natal teachers, regular schoolteachers, an ABA science therapist, a speech therapist, and the student's family, to facilitate the interaction between all those involved in the teaching-learning process of the student. This partnership has enabled advances noticed by all of those involved in the child's development and it will guide future interventions with other students with other impairments. In the search for a quality teaching that takes into account the characteristics of the students assisted by the institution, we intend to increasingly intensify and strengthen the network by searching for more partners.

Keywords: Learning. Partnership. Network-oriented approach.

CLAUDIA MACÊDO FEITOSA

Professora de Libras da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte - SEEC; Pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais – Libras (FAIARA); Pós-graduada em Gestão Escolar e Orientação Educacional (FAIARA); Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena (UVA).



INTRODUÇÃO

Pensar na inclusão é refletir sobre a inserção de alunos com surdez e outros comprometimentos na cultura socioescolar, levando em consideração a cultura vigente e os modos de transformá-la para melhor atender às necessidades desse indivíduo; pois, não basta só incluir o aluno na sala, é preciso muito mais que isso, é necessário que haja uma interação de línguas, culturas e saberes na prática. A inclusão não se trata de apenas incluir a pessoa com deficiência na sala, mas também há uma necessidade de que todos aprendam a conviver com ela.

Incluir não significa tornar os outros como nós, ou, inversamente, desistir de nossa identidade para assumir a do outro, mas construir pontes entre as pessoas, as situações e as habilidades. Uma política inclusiva aumenta a integração, quando consegue tecer as vozes de todas as partes interessadas de forma aberta, criando espaços de vida que são fruto da participação de todos, cada um com as próprias características, e nos quais as diferenças se tornem riquezas (PARMEGGIANI, 2018, p. 21, apud CECCIM; FREITAS, 2021)

A relação entre os seres humanos só é possível por meio da comunicação, e isso tem sido uma barreira na vida do surdo, que necessita se apropriar de uma linguagem para poder desenvolver o seu processo de ensino-aprendizagem; lembrando que nem sempre essa linguagem se trata da fala, mas a forma como cada um

se comunica. Isso envolve muito mais do que habilidades ou competências. “Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitas dos quais não têm necessariamente relação com a escola” (KLEIMAN, 2005, P.18).

Na verdade, linguagem não é fala e sim comunicação simbólica, a qual pode se dar por diferentes modalidades: a auditiva, a visual, a corporal, a pictórica etc. A oralidade representa apenas uma possibilidade de expressão da linguagem, predominante, é verdade, mas não a única. (FERNANDES, 2005, p.21)

No caso dos alunos com surdez e outros comprometimentos, principalmente o Surdo Autista, nem sempre isso se aplica a eles, pois sabemos que a maioria são filhos de pais ouvintes, como aponta MACHADO (2021, apud DIAS, 2015, p. 16) que, aproximadamente, [...] “95% dos surdos são nascidos em famílias ouvintes, sem contato com outros surdos; esse desejo de interação do filho à maioria ouvinte torna-se compreensível”. Com isso notamos que a maioria das famílias possui pouco ou nenhum conhecimento da Libras, transferindo para a escola a responsabilidade da aquisição da língua da criança, sendo que a aquisição dessa língua em geral se dá no seio familiar. No entanto, não é isso que acontece com os 95% dos surdos nascidos em famílias de pais ouvintes, acarretando a aquisição da língua tardia.

Os surdos com aquisição tardia da Língua de Sinais têm diferentes níveis de fluência nessa língua. Os pais desses surdos também têm suas histórias com mais ou menos frustrações em relação a ter um filho surdo. Alguns simplesmente ignoram o mundo dos surdos e acreditam que podem investir na possibilidade de tornar seus filhos ouvintes. Outros aprendem a Língua de Sinais e se inserem no mundo dos surdos, e aprendem sobre ele para poder compartilhar essa experiência com seu filho surdo. Isso também fica gravado na história desses surdos. (QUADROS, 2017, P.79)

A proposta da Base Nacional Comum Curricular, no que se refere à igualdade, diversidade e equidade, sugere que os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes e devem ser respeitadas e atendidas (BNCC, 2018).

Mesmo com todo o avanço com base na lei, percebe-se que ela ainda é pouco praticada pela sociedade em geral. Um dos motivos para que isso ocorra é que seu ensino não está disponível na grade curricular das escolas públicas regulares, tornando-se uma aprendizagem que, na maioria das vezes, acontece apenas para as pessoas surdas e familiares mais próximos, porém o ensino não é exclusivo para essas pessoas. (SILVA, 2021)

Neste sentido, percebemos que, na aprendizagem do aluno surdo, a barreira linguística tem sido o principal fator que dificulta esse processo. Sabemos que a

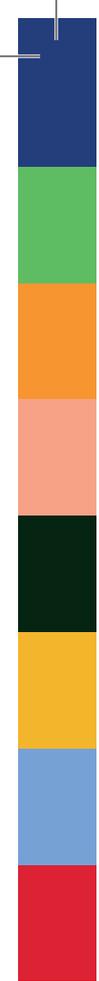
comunicação se torna um fator essencial na existência dos indivíduos e a falta dela traz perdas irreparáveis para a vida do ser humano.

Para o Surdo autista isso se agrava ainda mais, por ser uma das suas características, da pessoa com TEA, a dificuldade de comunicação, trazendo grandes prejuízos em seu processo de aquisição da linguagem, que acontece de forma tardia na maioria das vezes. Isso quando acontece, pois sabemos da enorme dificuldade que tanto as famílias quanto as demais pessoas que lidam com esse sujeito têm em adquirir a Libras como segunda língua, e tornar inacessível o ambiente dessa criança ou jovem.

Segundo Groce,

Os surdos foram privados de se comunicarem em sua língua natural durante séculos. Vários estudos têm apontado a difícil relação dos surdos com a língua oral majoritária e com a sociedade ouvinte. Escolas, profissionais da saúde e familiares de surdos têm seguido uma tradição de negação do uso dos sinais. (Groce, 1985, apud GESSER, 2009)

Apesar das lutas e reivindicações na busca pela legalidade e pelo direito à educação para todos, após a Declaração de Salamanca (1998), que proclamou que o direito à educação deve respeitar a diversidade humana e as especificidades educacionais individuais de cada estudante (COSTA; MARQUES; SILVA, 2018), não podemos negar que houve muitas mudanças desde essa Declaração para



cá, mas não podemos ignorar as muitas falhas que acompanham essas mudanças, como a falta de políticas públicas que favoreçam e garantam a aplicabilidade dos direitos adquiridos com muitas lutas e, muitas vezes, as falhas encontradas nas políticas públicas existentes. Porém, mesmo assim, ainda existem entraves que dificultam e até impedem a inclusão escolar de alguns alunos, os quais se apresentam também como desafios para os educadores.

De acordo com Fernandes:

A inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais exige uma ação essencialmente pedagógica. Mesmo que em razão de suas condições ou situação social apresentem problemas de aprendizagem que requeiram atendimento educacional especializado, é fundamental que isso seja realizado tendo-se em mente que esses sujeitos sociais estão historicamente situados, têm interesses e necessidades relativos à sua faixa etária, têm direitos e deveres, entre os quais o do acesso à educação escolar formal. Assim, como sujeitos sociais, eles não devem ser considerados outros sujeitos na educação, ainda que sejam relevantes as singularidades e as diferenças relativas ao processo educacional, não consideradas para a grande maioria dos alunos. (2005, p. 43)

Buscando contribuir significativamente com a Educação de estudantes surdos com Comprometimentos Multissistêmicos e proporcionar um ambiente educacional inclusivo e satisfatório para esses indivíduos, o CAS/Natal tem procurado

aliar a sua proposta pedagógica a parcerias com a família, professores e mediadores do ensino regular, terapeuta da ciência ABA e demais profissionais que atuam nesse processo, formando assim uma rede de colaboradores que pensam e articulam propostas que visam facilitar o atendimento desse aluno.

OBJETIVO GERAL

Incentivar o envolvimento de profissionais de diferentes áreas que atuam com o aluno com deficiência a participarem do seu processo de ensino-aprendizagem através do trabalho em rede.

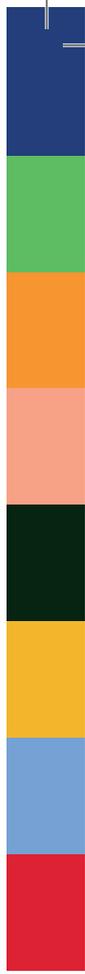
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Chamar a atenção para a importância do trabalho em rede,

Disseminar e valorizar o trabalho em rede.

REFERENCIAL TEÓRICO

O CAS/Natal vem atuando desde 2005 no desenvolvimento de atividades na área do atendimento educacional especializado – AEE voltadas para o aluno com surdez e também surdos com outros comprometimentos que, mesmo antes de legislações vigentes, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), já davam suporte para esses estudantes, buscando dentro de uma proposta pedagógica bilíngue atenuar as dificuldades em torno da aprendizagem dos saberes escolares, num movimento constante de articulação



do pensar a prática pedagógica com as diversas instituições educacionais, profissionais e com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

Atualmente, a prática pedagógica do CAS Natal segue como base na sua organização pedagógica a Lei do Plano Estadual de Educação (PEE) nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, alinhada à BNCC 2018, organizando-se através dos seguintes núcleos:

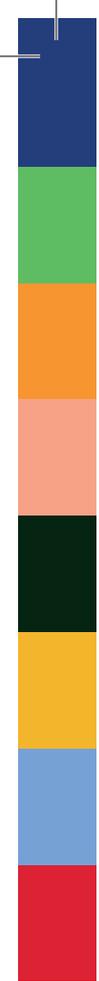
NÚCLEO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: Considerado o principal núcleo, pois é onde são oferecidos os atendimentos ao aluno surdo, ofertados de forma complementar e/ou suplementar, a partir das necessidades, especificidades, interesses e conhecimentos prévios do aluno, identificados através de avaliações, de relatório enviado pela escola e diálogo com a família. Mediante a avaliação diagnóstica, o aluno tem seu plano de atendimento, assim como o acompanhamento individualizado e coletivo que, juntamente com as informações fornecidas pela escola e pela família, respaldará todo o desenvolvimento conseguido por ele e também as metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva durante o ano letivo.

NÚCLEO DE FORMAÇÃO: Também muito importante, tem como objetivo promover a capacitação continuada de professores e profissionais da educação nas diversas modalidades, tornando-os

agentes multiplicadores da Libras e levando a acessibilidade para os surdos nas escolas.

NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA: É o espaço destinado às famílias para trocas de experiências, informações, pesquisas, orientações, discussões, que proporcionem momentos de reflexões, a fim de promover o desenvolvimento afetivo entre familiares e seus filhos surdos; é onde também são oferecidos cursos de Libras de forma bastante elementar, pois sabemos que existe uma diversidade entre as famílias, mas é de extrema importância que essa família aprenda a se comunicar com seu filho. Também é oferecido o curso de Libras avançado àqueles que possuem um grau de escolaridade maior e que queiram investir na carreira profissional na área da Libras. Hoje o CAS possui em seu quadro de profissionais, uma professora efetiva que é fruto desse núcleo.

NÚCLEO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: Onde são feitas adequações na elaboração de materiais didático-pedagógicos em Libras, além de adaptar materiais já existentes, tornando-os acessíveis ao público-alvo. Alguns autores evitam usar o termo "adeaptações", preferem o termo "adequações" curriculares, mas sabemos que, para que isso aconteça, não depende só de nós, professores, e por isso não é algo imediato; por outro lado, enquanto essas adequações não acontecem, é possível sim fazermos adaptações de materiais já existentes, tornando, de



alguma forma, acessível o ensino desses indivíduos.

NÚCLEO DE PESQUISA: Favorece e possibilita a formação de grupos de estudos, em parceria com as universidades e outras áreas de atuação, que tenham o interesse em fomentar projetos de pesquisa que tragam contribuições significativas para a área da Educação de Surdos.

ARTICULAÇÃO COM A ESCOLA REGULAR: Espaço de diálogo e trocas de experiências entre CAS/escola, na busca de firmar o trabalho em rede, que proporcione melhores metodologias e estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem do aluno. Isso ocorre tanto com o CAS adentrando as escolas para realizar oficinas, palestras e formações, como também com a visita das escolas ao CAS para participarem de cursos, formações ou simplesmente ir conhecer o trabalho realizado pelo CAS, a fim de ver a prática na prática e adquirir conhecimentos que lhe sirvam de apoio em sala de aula.

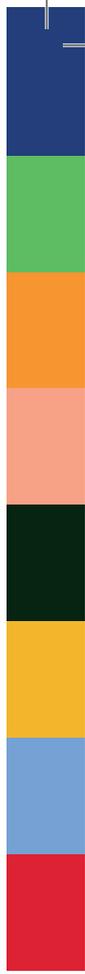
Cada núcleo tem sua importância e participação direta e indiretamente com o ensino-aprendizagem do aluno surdo, e a parceria e a articulação entre esses núcleos trocando ideias e informações mantêm e fortalecem o trabalho em rede que, na opinião dos autores Ceccim e Freitas (2021), “uma rede não é uma associação, é um espaço por onde se transita, emitindo, recebendo informações ou fazendo-as circular. Um espaço de troca e construção coletiva”.

O trabalho em rede, além de aumentar a capilaridade das ações, tem muitas outras vantagens, como a troca de experiência entre os vários atores institucionais que potencialmente podem transformar-se em acúmulo de experiência e de conhecimento, aumentando a difusão e disseminação em regiões as mais remotas. (CECCIM; FREITAS, 2021)

De acordo com os fundamentos pedagógicos da BNCC 2018, as decisões pedagógicas tomadas pelos docentes devem estar orientadas para o desenvolvimento das competências e habilidades do que os alunos devem saber e saber fazer. Para que isso aconteça, os docentes deverão demonstrar flexibilidade na forma de envolver e motivar os alunos nas diversas situações de aprendizagem.

Vale pensar que a relação pedagógica não é dada a priori, mas vai sendo construída aos poucos a partir das interações, das trocas, dos posicionamentos de cada envolvido. Não passamos a ser aluno e professor porque nosso nome consta em uma lista de chamada. Aprendemos quando somos escutados e podemos escutar. [...] aprendemos quando confiamos no outro, em nós mesmos e no espaço de relação que se oferece. Aprendemos quando somos escutados e atendidos (FREITAS; BAPTISTA, 2017, p. 6).

Neste sentido, quando o docente organiza o processo de ensino e aprendizagem deve equacionar estratégias que suscitem o interesse dos alunos e facilite a interação professor/aluno e aluno/alunos. Na realidade, não há um meio de envol-



vimento e de motivação ideal para todos os alunos em todos os contextos; por isso é essencial implementar múltiplas opções para envolver e motivar os alunos para a aprendizagem.

As propostas curriculares, quando contextualizadas, reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades de etnia, de gênero, de cultura. Elas partem das vidas e experiências dos alunos e vão sendo tramadas em redes de conhecimento, que superam a tão decantada sistematização do saber[...] (ROPOLI, 2010, p. 65).

Na visão de alguns especialistas, o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA está diretamente relacionado à eliminação das barreiras arquitetônicas e, conseqüentemente, à acessibilidade. Esta é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos. Neste sentido, a articulação do trabalho em rede incluindo todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem do aluno acaba sugerindo também a implantação de novas políticas públicas voltadas para a educação das Pessoas com Deficiência.

De acordo com Ceccim e Freitas,

Além de não existir por si só, a rede e sua identidade, seu papel são elementos a serem construídos por todos aqueles/as que estão a ela articulados

e constantemente revisados, reconstruídos e reavaliados, pois o dinamismo é o que move a rede. A comunicação exerce, portanto, um papel fundamental na articulação das redes, principalmente aquele cujo objetivo é influenciar as políticas públicas. (CECCIM; FREITAS, 2021)

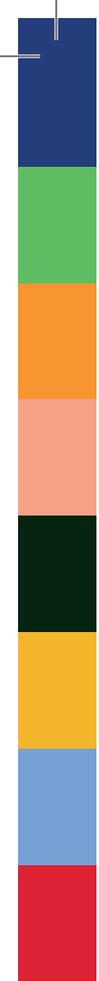
METODOLOGIA

Este artigo discute a aprendizagem de pessoas com deficiência, tomando como referência os conceitos de diferenciação curricular e o trabalho colaborativo de todos os profissionais que fazem parte desse processo, como fundamentos epistemológicos para efetivar a inclusão no ambiente educacional.

A adequação curricular de maneira individualizada se torna um elemento de resposta à diversidade encontrada em sala de aula e tem como objetivo moldar o currículo conforme a necessidade educativa de cada aluno, construindo um currículo sob medida, sem criar um currículo paralelo, já que é feito em cima do planejamento de seu ano de escolaridade e/ou grupo. (COSTA; MARQUES; SILVA, 2018)

O tema do artigo foi escolhido baseado em experiências exitosas em sala do AEE do CAS/Natal, com aluno Surdo Autista. Trata-se de uma criança de 11 anos de idade que frequenta regularmente a instituição, assim como a escola regular, e também faz outros atendimentos terapêuticos incluindo a ciência ABA.

Quando o aluno começou a frequentar o CAS, iniciaram-se também nossos pri-



meiros contatos com alguns profissionais que já atendiam o aluno pela sua condição de TEA, ou seja, desde o primeiro momento estabelecemos uma parceria riquíssima que nos possibilitou o acesso a informações sobre o comportamento e sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno.

No período de pandemia, que ocasionou o distanciamento social e o fechamento das escolas, houve uma grande preocupação e angústia de nossa parte, professores de pessoas com deficiências, com relação ao formato do ensino remoto ao qual fomos todos submetidos. Tínhamos conhecimentos das dificuldades desses alunos no ensino presencial e no ensino remoto só nos restavam dúvidas. Foi um longo processo de adequações e adaptações tanto para nós professores como para alunos e familiares.

Porém, foi neste cenário que tivemos a oportunidade de ampliar o trabalho em rede envolvendo todos os profissionais que atuam com o aluno e foi a partir desses momentos de trocas e interações que percebemos os avanços apresentados pela criança. Têm sido muito importantes as contribuições de cada profissional envolvido. Porém, a interação com o terapeuta da ciência ABA tem sido primordial nesse processo, pois o feedback se dá por meio deste profissional. Outro aliado essencial é a família que dá todo apoio e suporte para o filho.

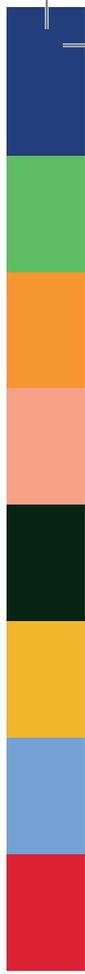
Vale ressaltar que, o que vem fazendo a maior diferença na vida desse aluno é o

fato de sua mãe estar fazendo o curso de Libras, oferecido pelo CAS, e o terapeuta ABA receber junto com as atividades do aluno um glossário em Libras com os sinais contidos nelas, feito pela professora em forma de vídeo. E foi a partir do momento em que as pessoas que mais têm contato com o aluno começaram a aprender a Libras e utilizá-la como língua de instrução, que ele, que antes não demonstrava interesse pela Libras, automaticamente começou a dar resposta em Libras de forma consistente.

Dessa forma, podemos analisar que o desempenho na aprendizagem da Libras como segunda língua, L2, para as pessoas mais próximas do aluno, ocasionou no processo de aquisição da Libras como primeira língua, L1, para o aluno.

É a família, de modo geral, que, ao transitar entre escola-atendimentos, constrói uma ponte entre os diferentes espaços e fomenta a potência de produzir encontros entre os que estabelecem cuidado e atenção à criança/filho/aluno. Na direção de produzir laços, linhas, encontros, o convite pode vir de qualquer um da rede da criança/ aluno. (CECCIM; FREITAS, 2021)

Segundo Souza e Maia (2009, p. 942, apud OLIVEIRA, 2019), a família e a comunidade são responsáveis por esse "letramento emergente", isto é, são os mediadores sociais da criança em seus primeiros anos de vida, cabendo também à escola oferecer à criança essa possibilidade, para que ela desenvolva e domine



a linguagem. Logo devem considerar as peculiaridades da criança para que expresse a sua realidade inerente.

Concluimos que quando a família está de fato envolvida no processo de ensino aprendizagem do seu filho, maior é a chance de a criança se desenvolver de forma satisfatória. Para compreendermos melhor esta afirmação, vejamos a seguir o depoimento da família do aluno, concedido por ocasião do Dia Nacional do Surdo, mostrando a evolução do aluno nos atendimentos do AEE do CAS/Natal.

Dia 26 de setembro é um dia muito especial na nossa família. É o dia nacional dos surdos! Neste dia, a Comunidade Surda celebra as suas conquistas e reafirma a necessidade de continuar lutando para mais visibilidade e maior inclusão na sociedade.

O sentimento que hoje nutrimos, de fato, é bem diferente daquele, há 11 anos, quando descobrimos que o nosso filho não podia ouvir.

Para nós, pais ouvintes, naquele momento, a declaração da surdez significou sinônimo de impossibilidades ou de muitas limitações para o nosso João Vicente: impossibilidade de ouvir o som da nossa voz ou das músicas de ninar que enchem seu quarto à noite, no intuito de lhe embalar um sono tranquilo e aconchegante; impossibilidade de falar e, o mais difícil de aceitar, para nós, impossibilidade de pronunciar o doce som da palavra “mamãe” ou vibrante “papai”. Nossa! Quantas “impossibilidades” passaram na nossa cabeça nos segundos em que a “sentença” foi proferida pela fonoaudióloga que realizou seus exames auditivos, naquela manhã de primavera de 2010.

Hoje, vemos que, na verdade, era especialmente o eco das nossas expectativas frustradas que latejavam insistentemente sem nos permitir enxergar outras possibilidades... despertadas dos devaneios aterradores apenas quando a fono nos comunicou do Implante Coclear (IC) e, com ele, da possibilidade do João ouvir e falar...

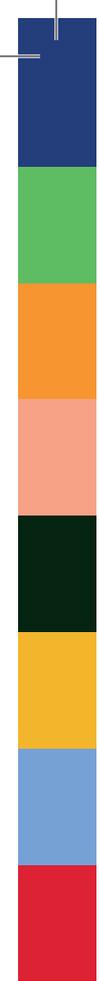
Aos 5 anos, já usuário de IC desde seu 1º ano de idade, sem, no entanto, expressar uma só palavra, veio o segundo diagnóstico do João, nosso único filho, autismo severo.

Com profundas dificuldades de comunicação e socialização, contraditoriamente, foi pela sua condição de surdo que nós conhecemos a sua fala... em LIBRAS. Disso se descortinou um novo mundo e um mundo novo cheio de possibilidades e esperanças renovadas.

Somos, pai e mãe, GRATOS, primeiramente, a Deus por cada conquista do nosso filho na sua longa jornada ao encontro conosco, com os que estão à sua volta e consigo mesmo. Somos GRATOS, em especial, àqueles profissionais que, cruzando o nosso caminho, intervieram positiva e propositivamente, engajando-se com todo o seu conhecimento, amor à profissão e respeito à dignidade do outro, seu aluno ou paciente, resultando em experiências incríveis, ricas de aprendizado e descobertas mútuas, que nos surpreendem e emocionam ante os avanços no desenvolvimento comportamental e cognitivo do João. A todos vocês, o nosso muito obrigado! (RN, MÃE, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento atual em que vivemos e tivemos que nos adequar e adaptar a diferentes comportamentos em decorrência da COVID-19, também tivemos oportu-



tunidades nunca tidas antes de participar de cursos e formações de forma remota, que têm feito grande diferença no nosso novo olhar para o ensino de alunos com deficiência, pois, o distanciamento social nos fez perceber o quanto temos que fazer ainda para melhorar a acessibilidade dessas pessoas. E isso só será possível se estivermos de mãos dadas com todos os envolvidos nesse processo, por meio de um trabalho em rede, em que todos contribuem dentro da sua área de atuação,

Dialogando com documentos oficiais e também com dados de pesquisas locais, nossas análises evidenciam, entre outros aspectos, a falta de acessibilidade curricular e a fragilidade das ações pedagógicas dirigidas para os alunos com deficiência, em particular com deficiências múltiplas. Igualmente, mostram as possibilidades de aprendizagem a partir de estratégias pedagógicas que tomem como referência a diferenciação curricular e o trabalho em rede.

Por fim, compreendemos a importância do trabalho articulado em rede, os ganhos que essa parceria traz para alunos, professores e demais profissionais envolvidos. Também percebemos a influência que as formações proporcionadas pelo INES/MEC, em 2020 e 2021, em nossa área de atuação, tem causado na nossa prática em salas do AEE, nos transformando em profissionais cada vez mais habilitados para atuar com alunos surdos com outros comprometimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial** da União, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**: Seção I, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016. Plano Estadual de Educação (PEE). **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**, 27 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC/UNESCO, 1994.

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

CECCIM, Ricardo Burg; FREITAS, Cláudia Rodrigues de (org.). **Fármacos, remédios, medicamentos**: o que a Educação tem com isso? 1. ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2021. (Coleção Vivências em Educação na Saúde). E-Book (PDF; 4,36 Mb). ISBN 978-65-87180-29-8.

CENTRO ESTADUAL DE CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ – CAS, PPP – **Projeto Político Pedagógico**, 2020-2022, RN. SEEC/CODESE/SUESP.

COSTA, Dora Vieira da; MARQUES, Flávia de Abreu; SILVA, Keila Ferreira da. A construção do Plano Educacional Individualizado como ferramenta de Inclusão do aluno Surdo com comprometimentos no CAP/INES. **Revista Arqueiro** - INES, janeiro – junho 2018. Edição #37

DIAS, Gilka da Mata. **Manual da Cidadania**. Natal (RN): AMPERN, 2002.

FERNANDES, Sueli. **Metodologia da Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2005.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. A atenção, a infância e os contextos educacionais. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 29, e140387, 2017.

FURTADO, Rita Simone Silveira. **Surdez e a relação pais - filhos na primeira infância**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 14).

MACHADO, P. C. A influência da língua viso espacial no desenvolvimento cognitivo da criança surda. **Revista Linhas – UDESC**. Florianópolis, v. 2, n. 2, 2021.

MANTOAM, Maria Teresa Eglér. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta; MENECHETTI, Rosa G. Kroob (org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 25, n. 4, p.675-690, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>. Acesso em: 22 set. 2021.

OLIVEIRA, José Carlos de. Letramento e Alfabetização de alunos com Surdocegueira: desafios e possibilidades. **Revista Arqueiro - INES**, v. 39, julho - dezembro 2019.

PARMEGGIANI, Roberto. **Desabilidade**. São Paulo: Nós, 2018.

PRAZERES, Michelle. **Desafios da atuação em Rede**. Disponível em: <https://parceirosvoluntarios.org.br/desafios-da-atuacao-em-rede/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. **A Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. Qual é a peça que se encaixa no quebra-cabeças da inclusão de surdos? **Revista Pátio**. Rio de Janeiro, ano IX, n. 36, Artmed, nov. 2005/jan. 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, Iara Maria da. Relato de experiência sobre a inclusão de pais de alunos surdos através do x - Encontro da Família Bilíngue. **Revista MultiAtual** - ISSN 2675-4592. v.2, n.7, 2021.

SILVA, Rafael Dias (org.). **Língua Brasileira de Sinais: Libras**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015. p. 16. ISBN 978-85-430-1673-3.