

PRÁTICAS PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
DO ESTUDANTE SURDO-AUTISTA
EM PERSPECTIVA BILÍNGUE DE ESCOLARIZAÇÃO



DORA VIEIRA
VIVIANE LIONE

PRÁTICAS PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
DO ESTUDANTE SURDO-AUTISTA
EM PERSPECTIVA BILÍNGUE DE ESCOLARIZAÇÃO



DORA VIEIRA
VIVIANE LIONE

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Imagens da capa

José dos Anjos Vieira

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à

Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva das autoras, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos as autoras, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Práticas para mediação pedagógica do estudante Surdo-autista em perspectiva bilíngue de escolarização

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: As autoras
Autoras: Dora Vieira da Costa
 Viviane Lione

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
C837	Costa, Dora Vieira da Práticas para mediação pedagógica do estudante Surdo-autista em perspectiva bilíngue de escolarização / Dora Vieira da Costa, Viviane Lione. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0997-7 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.97723110 1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. I. Costa, Dora Vieira da. II. Lione, Viviane. III. Título. CDD 371.9
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DAS AUTORAS

As autoras desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

As especificidades linguísticas e culturais, a diversidade étnica, a neurodiversidade e toda multiplicidade que caracteriza os seres humanos pulsam incessantemente em instituições escolares e no cotidiano de seus educadores. Dora Vieira da Costa é uma dessas educadoras cujo olhar atento e sensibilidade aguçada se destacam, cujo compromisso com a sua própria formação e cujo investimento em pesquisa dirigem-se àqueles que tanto carecem de um devido e merecido atendimento educacional. O seu encontro com Viviane Lione, sua atual orientadora e parceira de pesquisa, é uma daquelas coisas que torcemos todos os dias para acontecer. Viviane, por sua vez, professora, pesquisadora, mãe de uma criança com TEA, é uma dessas educadoras cuja experiência de vida e reflexão profissional são inseparáveis. Com dedicação e compromisso, vem contribuindo decisivamente para formar educadores mais sensíveis, mais conscientes de sua atuação e, portanto, também mais qualificados para não só atuar nos processos de escolarização quanto para se engajar em intervenções sociais formadoras e inclusivas. Nesse encontro e parceria de Dora e Viviane, ganhamos todos nós.

Em “Práticas para Mediação Pedagógica do aluno Surdo-autista em perspectiva bilíngue de escolarização”, Dora e Viviane fornecem aos seus leitores, aos colegas de profissão e aos familiares de Surdos-autistas, de maneira objetiva e bilíngue, informações, materiais didáticos e práticas educativas que exemplificam o atendimento e a compreensão das especificidades educacionais desse público.

Esta é uma leitura essencial para todos os licenciandos, importante para a formação continuada dos professores e fundamentais para familiares de Surdos-autistas. Ao fim deste livro, tenho certeza, o leitor se sentirá mais capaz, mais disposto e consciente da importância da formação/informação para atender/entender o Surdo-autista.

Como leitor privilegiado por ter sido um dos primeiros a ler este livro, posso prever: você leitor corre um sério risco de chegar ao fim do livro com um sorriso no rosto, com o peito insuflado de esperança, com a cabeça cheia de ideias e com a sensação de que pode fazer muito mais pelo outro e pela sua própria formação.

Maurício Cruz

Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores (de) Surdos no CNPq, junto com a Prof. Dr.^a Aline Lage, Professor Associado do Departamento de Ensino Superior do INES, Doutorado em Educação (UFF), Mestrado em Educação (UFF) e Graduado em Pedagogia (UERJ).

Este livro é o produto da pesquisa do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF (CMPDI-UFF) da mestranda Dora Vieira da Costa, orientado pela Professora Dra. Viviane Lione (FF-UFRJ/CMPDI-UFF).

O estudo propôs a investigação sobre as práticas pedagógicas na escolarização de alunos Surdos-autistas em uma instituição bilíngue (Português/Libras), sendo resultado da pesquisa o presente livro.

A escolarização de estudantes Público-alvo da Educação Especial (PEE), em geral, é percebida como complexa e desafiante, exigindo esforço não só dos responsáveis pela mediação pedagógica desses sujeitos aprendentes, mas também das instituições que os recebem e empenho da sociedade em efetivar a manutenção das Políticas Públicas para a garantia da equidade social e educacional.

No caso de estudantes Surdos, é essencial que adquiram uma língua que favoreça o seu desenvolvimento cognitivo e sua especificidade linguística gesto/visual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pressuposto defendido por Vygotsky (1998), Skiliar (2013) e Campello (2018). Por sua vez, de acordo com Cruz, (2017), Nascimento (2016), Ortega (2009), Grandin e Panek (2015), para os estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), é necessário entender, conhecer e respeitar a sua neurodiversidade para propiciar uma aprendizagem efetiva. Dessa maneira, quando nos remetemos a estudantes com as duas especificidades associadas, é importante que se discuta a caracterização da existência desses alunos nas escolas, visto que são incluídos como alunos com Múltiplas Deficiências. Acreditamos que isso não colabora para a sua visibilidade e não subsidia as possibilidades de aprendizagens significativas para esses sujeitos.

Para ratificar o respeito à identidade já defendida pelos próprios Surdos e pelo movimento de neurodiversidade dos grupos de pessoas com TEA, adotamos a nomenclatura “Surdo-autista” com “S” maiúsculo e hífen, para mostrar que se trata de um sujeito único, que necessita de intervenções específicas. O fato de Surdos-autistas não serem identificados nas escolas, mesmo que possuam laudo, resulta na escassez de referenciais teóricos sobre o tema.

Por termos a grata experiência de trabalhar com estudantes Público-alvo da Educação Especial (PEE), sendo no Atendimento Educacional Especializado em Escola Regular ou em Escola Especializada, o caminho percorrido pelas pesquisadoras foi de reinventar a prática a partir das experiências e investigações das potencialidades de cada aluno, sujeitos que muitas vezes são vistos como

incapazes de aprender. Desta forma, buscamos apresentar práticas vivenciadas pela pesquisadora, além de referenciais teóricos baseados em evidências científicas, para apoiar o estudo.

O livro apresenta-se no formato PDF e possui códigos QR que serão direcionados à interpretação em Libras dos textos principais.

Não se pretende com este material oferecer uma forma única para a mediação pedagógica do/a estudante Surdo-autista, pois compreendemos que cada estudante possui suas características de aprendizagem particulares. Acreditamos que é na prática, na troca e na experiência diária nos espaços escolares que o mediador pedagógico perceberá as necessidades individuais para a efetiva aprendizagem.

Esperamos contribuir, assim, para a escolarização dos educandos Surdos-autistas ao apresentar a proposta do Livro composto por algumas sugestões de estratégias pedagógicas para profissionais que atendam a esse público em sua especificidade de ensino.

[Clique na imagem para acessar o conteúdo em Libras ou aponte a câmera do celular para ler o QR Code.](#)



PREFÁCIO.....	3
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	1
Inclusão em Educação	1
Identidade Surdo-autista: Público-alvo da Educação Especial	3
Transtorno do Espectro do Autismo: algumas caracterizações	7
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E OS EDUCADORES, AGENTES DA APRENDI- ZAGEM	10
CAMINHOS PARA APRENDIZAGEM DO SUJEITO SURDO- AUTISTA	14
Afetividade e aprendizagem	14
Atenção compartilhada.....	15
BILINGUISMO COMO PERSPECTIVA PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTU- DANTES SURDOS-AUTISTAS.....	18
Bilinguismo	18
Letramento Visual e Ensino Estruturado.....	21
ATIVIDADES PRÁTICAS PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTU- DANTE SURDO- AUTISTA	29
Plano Educacional Individualizado (PEI).	29
Material Estruturado e adequações curriculares	31
Relatório descritivo.....	36
CONSIDERAÇÕES.....	42
REFERÊNCIAS	43
SOBRE AS AUTORAS.....	47
ÍNDICE REMISSIVO.....	48

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

(Paulo Freire)

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

As desigualdades sociais são evidenciadas quando há privilégios culturais, financeiros, de gênero, de classes e também quando as diferenças físicas, sensoriais e neurológicas são postas como inferiores e inaceitáveis por alguma parcela da sociedade, sejam institucionalizadas ou praticadas por sujeitos sociais. Existe exclusão quando se praticam o preconceito e a discriminação. Mesmo que existam práticas agregadoras, a inclusão ainda é posta aos olhos na normatização. O que se coloca como contrapartida é a aceitação de que as diferenças existem, mas não são naturalizadas e tampouco promovem a equidade para que todos exerçam sua cidadania em igualdade de oportunidades.

Há de se ampliar as discussões e as legislações em prol do reconhecimento da diversidade humana existente nas sociedades. Porém, a educação inclusiva é sinônimo de luta pelo respeito à qualidade de ensino para todos e todas e não cessará em uma sociedade excludente. Se exclusões sempre existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão sempre é um processo (SANTOS, 2008, p.13).

Dessa maneira, percebemos que é na escola que as diferenças se evidenciam. Assim, adotamos o termo “Educação em Inclusão” por entender que vivemos em constante processo de construção e luta pelo respeito à diversidade.

No ambiente escolar, as instituições precisam considerar a realidade do seu corpo discente, sua diversidade e diferentes formas de aprender. Que os surdos, por exemplo, tenham acesso a intérprete ou a professores bilíngues; autistas tenham direito a acompanhamento por um profissional de apoio e/ou professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como de direito referendado nas legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), respeitando o princípio da equidade de ensino em um contexto inclusivo, como apresentado no texto da Declaração de Salamanca:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas

educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,

- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades... (SALAMANCA, 1994).

Incluir um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é desafiante para muitos profissionais, pois requer muita atenção, cuidado, ambiente adaptado e profissionais capacitados. E quando este aluno é Surdo, é ainda mais complexo, pois muitos não são estimulados a usarem a Libras, não adquirindo nenhuma língua que favoreça a comunicação e a interação social, áreas já comprometidas por conta do TEA (COSTA e LIONE, 2020).

As práticas educacionais ainda priorizam o conteúdo curricular, impondo uma padronização que não condiz com a realidade da multiplicidade de diferenças que circulam nas instituições escolares ou com as realidades sociais, corporais, neurossensoriais e linguísticas de seus discentes. Cada estudante é um indivíduo diferente, com seu jeito e modo de pensar e aprender que lhe é próprio.

O advento de uma sociedade menos desigual e mais inclusiva e as conquistas e lutas diárias para que se alcancem condições mínimas de direitos, tal como o da Educação, são processos que não cessam dentro de uma sociedade excludente (SANTOS, 2014). Assim, há de se ampliar as discussões e as legislações em prol do reconhecimento da diversidade humana existente nas sociedades.

Neste sentido, conceituarmos Educação Especial e Inclusiva e a quem ela serve torna-se fundamental, já que essa modalidade da educação é crucial para a promoção da cidadania e da justiça social.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e em outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos... (Brasil, 2008, p.15).

A Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva é transversal (Brasil, 2008) a todos os anos de escolaridade, da creche ao ensino superior. Sendo assim, fica evidente que o acesso à educação deve-se dar a todos e a todas, respeitando a integralidade pessoal e as características específicas dos sujeitos. É, desta forma, que adotamos a nomenclatura “Surdo-autista”, com “S” maiúsculo e hífen, para defender que o estudante seja reconhecido como um sujeito aprendente e capaz, assim como são vistos os ouvintes e neurotípicos.

IDENTIDADE SURDO-AUTISTA: PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os seres humanos são diferentes, possuem formas distintas de aprender, viver e conviver, consideramos que esta percepção de diversidade humana *é a grande descoberta, e o grande desafio: conviver com as diferenças, e saber comunicar as nossas obras, e os nossos sonhos, por igual, na diferença.* (CARVALHO e JUNIOR, 2014, p. 20)

Entender que a construção da nossa capacidade de aprendizagem se dá de forma singular e está diretamente relacionada com a capacidade que nossas células nervosas têm de criar novas sinapses, à medida que somos submetidos a novas experiências, faz-nos acreditar que a educação é o que pode transformar uma sociedade apática em uma sociedade guerreira, que luta por seus direitos e cumpre seus deveres (CIAVATA, 2006; ROTTA, 2015).

Neste sentido, para falarmos dos sujeitos Surdos-autistas como Público-alvo da Educação Especial (PEE), ainda que invisibilizados, ou talvez, contabilizados dentro das múltiplas deficiências, é importante trazermos dados iniciais do aumento de casos de autismo em todo o mundo.

No Brasil, estima-se um número de até 2 milhões de casos de autismo e cerca da metade ainda não diagnosticados². Porém, muitas crianças, adultos e jovens recebem o diagnóstico de TEA. Esse fato pode estar relacionado a identificação precoce de sinais característicos do transtorno (ZANON et al., 2014; COSTA e LIONE, 2020).

Diante dos estudos que comprovam o aumento do número de crianças que nascem com o transtorno do espectro do autismo, é fundamental a discussão em torno do processo de escolarização desse indivíduo PEE.

Segundo dados estatísticos divulgados no ano de 2020 pelo *Center for Disease Control and Prevention* (Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos), a incidência de autismo nos Estados Unidos, se dá em cerca de uma (1) criança a cada cinquenta e quatro (54). (CDC, 2020).

Não encontramos dados de mapeamento de Surdos-autistas em documentos oficiais no Brasil, mas estudos relatam que esses estudantes se encontram matriculados em escolas sendo considerados alunos com *múltiplas deficiências* (ROCHA, 2016). O conceito de múltiplas deficiências é apresentado de formas divergentes por alguns autores, mas há consenso de que é um tema ainda pouco explorado em referenciais teóricos no campo da educação especial, provavelmente pelo número menor de pessoas nessa condição.

Vizzotto (2020) publicou um artigo que buscou apresentar *um panorama da população de alunos com deficiência da educação básica no Brasil*, a partir de dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicados no ano de 2019. Como resultado, o autor apontou *que 2.61% da população escolar, na*

educação básica, pertencem a este grupo e destes; 70,81%, estão no Ensino Fundamental; 10,18% no Ensino Médio; 10,12% na Educação de Jovens e Adultos; 8,63% na Educação Infantil e 0,26% no Ensino Técnico e Profissionalizante. O estudo ainda explorou a distribuição por tipo de necessidades especiais encontradas nas matrículas na educação básica, conforme tabela abaixo:

Necessidade especial	Frequência	Percentual
Deficiência intelectual	1233971	58,25
Autismo	265440	12,53
Deficiência física	207665	9,80
Deficiência múltipla	123145	5,81
Baixa visão	105737	4,99
Superdotação	77717	3,67
Deficiência auditiva	55961	2,64
Surdez	36330	1,71
Cegueira	11682	0,55
Surdocegueira	773	0,04

Tabela 1 - Distribuição das necessidades especiais na Educação Básica

Fonte: Microdados da Educação Básica (INEP, 2019 apud Vizzotto, 2020).

Na tabela 1 percebemos que o Surdo-autista não encontra-se mapeado como PEE, porém, pode estar inserido como um estudante com múltiplas deficiências. Pletsch e Rocha (2017) apresentam dois quadros que descrevem quais as deficiências associadas que implicam a condição de pessoa com deficiência múltipla a partir de diferenças físicas, psíquicas ou sensoriais, mas sem o intuito de discutir as nomenclaturas:

Exemplos⁸	Possíveis Associações
Hipotireoidismo	Associado à lesão cerebral, deficiência mental, se não tratado a tempo.
Rubéola congênita	Associada à deficiência visual, auditiva e microcefalia, entre outras.
Síndrome de Rett	Associada à deficiência mental, alterações neurológicas e motoras.
Citomegalia	Associada a deficiências neurológicas, sensoriais e motoras.
Toxoplasmose	Associada à hidrocefalia, deficiência motora e orgânica.
Síndrome de Usher	Associada à perda auditiva estável e visual progressiva.
Síndrome de Alstrom	Associada à perda visual precoce e auditiva progressiva.
Síndrome de Bardel-Biedl	Associada à perda visual progressiva, deficiência mental, perda auditiva.
Síndrome de Cockayne	Associada à perda progressiva visual e auditiva, deficiência mental, transtornos neurológicos.
Síndrome de Flynn-Aird	Associada à perda visual e auditiva progressiva, deficiência mental.
Síndrome de Hallgren	Associada à perda visual e auditiva, deficiência mental, psicose.
Síndrome de Kearns-Sayre	Associada à perda visual progressiva e auditiva, deficiência mental.
Enfermidade de Refsum	Associada à perda visual e auditiva progressiva, deficiência física progressiva.

Quadro 1: Síndromes e doenças relacionadas a DMu

Fonte: Rocha e Pletsch, 2017

Condições	Exemplos de possibilidades de associações
Física e Psíquica	Deficiência física associada à deficiência intelectual;
	Deficiência física associada a transtornos mentais.
Sensorial e Psíquica	Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência intelectual;
	Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência intelectual;
	Deficiência auditiva ou surdez associada a transtornos mentais.
Sensorial e Física	Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência física;
	Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência física.
Física, Psíquica e Sensorial	Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência intelectual;
	Deficiência física associada à deficiência auditiva ou surdez e à deficiência intelectual;
	Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência auditiva ou surdez.

Quadro 2: Condições e possibilidades de associações em quadros de deficiência múltipla

Fonte: Rocha e Pletsch, 2017

As autoras apresentam o estudo em que TEA ou Surdez podem estar associadas a outras possibilidades de condições ou impedimentos de forma mais generalizada. Sendo o TEA classificado como um transtorno, estaria associado às condições psíquicas, e a surdez, às sensoriais, o que pode implicar o enquadramento da Surdez e do autismo como Deficiência Múltipla. Porém, o artigo não se propõe a debater aspectos pedagógicos e sociais que envolvem a valorização da cultura e da história da educação de estudantes Surdos e com TEA.

Todavia, de modo a explorar a defesa de uma educação pautada nas especificidades desses educandos como aprendentes, adotamos a nomenclatura “Surdo-autista” como sendo uma especificidade única. Devemos olhar o sujeito Surdo com as especificidades inerentes ao autismo, para que o processo de aprendizagem seja pautado no atendimento desse ser aprendente.

Buscando resguardar o direito de aprendizagem equânime de que o sujeito Surdo-autista precisa, é necessário caracterizá-lo. Sendo assim, visando respeitar a identidade já defendida pelos próprios Surdos e também respeitando o movimento de neurodiversidade dos grupos de pessoas com TEA, achamos por bem empregar o termo Surdo-autista, com “S” maiúsculo, para defender que o mesmo é um sujeito único que necessita de intervenções específicas para ajudar a encontrar caminhos que apoiem o processo de escolarização e de inserção social.

Considerando que a Libras é uma língua reconhecida e utilizada pela comunidade Surda como língua de expressão e comunicação (BRASIL, 2002), propõem-se que deva ser estimulada e fazer parte como mediadora no processo de escolarização do aluno Surdo-autista, tal qual se dá nas línguas orais utilizadas pelos interlocutores ouvintes, bem como os agentes responsáveis pela mediação pedagógica sejam bilíngues, ou seja, sejam proficientes em Libras e Português.

Poucos referenciais teóricos que falem sobre a escolarização do aluno Surdo-autista foram encontrados. Desta forma, serão elucidadas formas de aprendizagem que possam se adequar à necessidade específica desse público, associando instrumentos pedagógicos e técnicas que beneficiem Autistas e Surdos, além das experiências pessoais e das respostas dos profissionais que responderam ao questionário da pesquisa apontando suas práticas e vivências com a mediação pedagógica do aluno Surdo-autista em uma instituição bilíngue.

O Surdo compreende o mundo a partir de experiências visuais, sendo necessário adquirir uma língua para desenvolver habilidades sociais e acadêmicas. É grave quando uma criança não é exposta a uma língua, pois é através desta que nos comunicamos. Mais grave ainda, quando essa criança nasce surda e ocorre a privação da língua, como relata Sacks:

(...) os que têm surdez pré-linguística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes, na compreensão da língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados... (SACKS, 2005, p. 22)

Assim como Sacks, outros especialistas defendem que a linguagem é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Para os Surdos, as línguas de sinais são as que mais propiciam tal desenvolvimento, devido ao visuoespacial. Dessa maneira, este trabalho ratifica a necessidade de que o estudante Surdo-autista esteja em um ambiente bilingue de escolarização, adquirindo a língua de sinais como primeira língua – língua natural- e a segunda, a língua majoritária (falada e escrita) do seu país na modalidade escrita. (KELMAN, 2017; ROCHA, 2016; COSTA e LIONE, 2020).

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: ALGUMAS CARACTERIZAÇÕES

O Transtorno do Espectro Autista, segundo o DSM-V¹, é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por: “*déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades*”, podendo-se apresentar em 3 níveis de gravidade conforme sinaliza o DSM-V, em que o *Nível 3 exige apoio muito substancial; o nível 2 exige apoio substancial e o Nível 1 exige apoio*.

Crianças com o TEA hoje são diagnosticadas mais precocemente, devido à disseminação de pesquisas sobre identificação de sinais precoces que evidenciam e caracterizam o transtorno, e, na maioria dos casos, são os responsáveis que identificam os primeiros sinais (ZANON, BAKES, BOSA, 2014).

O diagnóstico precoce é muito importante para melhoria do prognóstico da criança. Os responsáveis e os educadores devem ser vistos como aliados em prol do desenvolvimento da criança com TEA, considerando principalmente a maior plasticidade neuronal na fase da infância, propiciando efeitos de uma intervenção compensatória em tempo útil, o que impacta positivamente nas aprendizagens posteriores (FONSECA, 2007).

Na escola, as características ficam mais latentes, visto que alunos com TEA apresentam comportamentos diferentes dos demais, por exemplo: estereotípias, tais como flaps (balançar as mãos diante do rosto), fala robotizada, ausência de fala ou autoagressões.

Moraes (2015) descreve os movimentos estereotipados, a manipulação repetitiva de objetos, o comportamento autoagressivo repetitivo, o apego a objetos específicos e o desejo compulsivo de se manterá a mesmice como comportamentos comuns em indivíduos com TEA.

Todas essas manifestações podem causar estranhamento pelos considerados neurotípicos, termo utilizado para caracterizar os sujeitos que não possuem distúrbios

1. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) da *American Psychiatric Association*, é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos, elaborado pela associação americana e adotado por muitos países no mundo.

neurológicos. Mas, os comportamentos de todos os seres humanos, assim como a personalidade, são diferentes. Foi pelo viés de reconhecer na diversidade humana as diferenças, que surgiu o movimento da neurodiversidade, composto basicamente por deficientes com o lema “nada sobre nós, sem nós”, entre os séculos XX e o XXI (ORTEGA, 2008).

O termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga australiana e portadora da síndrome de Asperger Judy Singer, em 1999, em um texto com o sugestivo título de “Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida?” De um “problema sem nome” para a emergência de uma nova categoria de diferença (SINGER, 1999 apud ORTEGA, 2008). É um termo que tenta salientar que uma “conexão neurológica” (neurological wiring) atípica (ou neurodivergente) não é uma doença a ser tratada e, se for possível, curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). Os indivíduos autodenominados “neurodiversos” consideram-se “neurologicamente diferentes”, ou “neuroatípicos”... (ORTEGA, 2008).

Mesmo com todos os estudos existentes para comprovar a necessidade de mudanças de paradigmas educacionais, muitas instituições escolares ainda colocam o conteúdo como sendo imprescindível de ser adquirido no momento certo, e aquele que por algum motivo não acompanha no mesmo ritmo dos demais é deixado de lado.

Os neurotípicos são capazes de se expressar a partir de uma língua que foi convencionalizada para que os interlocutores consigam se comunicar com compreensão. No entanto, as pessoas com autismo, que possuem dificuldade de linguagem e às vezes não vocalizam, expressam-se através do corpo, do olhar e dos gestos.

Os comportamentos sociais são aprendidos e adquiridos socialmente; a capacidade de entender os estados mentais, como sentimentos, desejos, intenções em si e no outro é denominada Teoria da Mente (TM), uma habilidade comprometida em indivíduos com TEA.

Devido a isso, antes de tudo, a pessoa com autismo precisa ser ensinada a ler o outro, entender emoções e expressões. Intervenções que promovam vínculos de amizade e a convivência em grupos, possibilitam a ampliação do repertório linguístico, afetivo e o entendimento de convenções e regras sociais (SANTOS, 2008; CANDAU, 2009; VIEIRA, 2020). Sobre TM, temos:

Homo sapiens, diferente de outras espécies, incluindo outros primatas, possuem habilidade de “ler mente” de outros da mesma espécie. “Ler a mente” requer o entendimento de desejo, crenças e intenções de outras pessoas. A compreensão das intenções do outro habita o acesso a informações cruciais sobre o que o outro está fazendo ou pretende fazer, maximizando, assim, a capacidade de explorar interações sociais de forma mais eficaz... (MOURA et al., 2009, p. 30)

Quando uma criança, está inserida no contexto em que é aceita em sua diversidade

ou neurodiversidade, todos crescem respeitando as diferenças de forma natural. Cada aluno é um indivíduo único e possui singularidades para aprender. As necessidades educacionais específicas do aluno PEE precisam ser consideradas para que ele consiga se desenvolver dentro do contexto escolar. Para isso, muitas vezes, é necessário realizar adequações curriculares e, principalmente, pôr em prática a individualização da mediação pedagógica.

Desse modo, os conteúdos podem ser dados respeitando suas peculiaridades de aprendizagem, o que não é comum em todas as escolas. Para proporcionar o desenvolvimento educacional de acordo com as especificidades do estudante Surdo-autista, é importante minimizar as barreiras que possam impedir o acesso equânime à sua escolarização, e estas devem ser pensadas nas duas necessidades educacionais específicas: o autismo e a educação de Surdos na perspectiva bilíngue. *Crianças surdas autistas fazem parte do universo de alunos surdos que demandam uma educação bilíngue, além de um acolhimento e atendimento às suas especificidades* (CARNEIRO, 2020, p. 91).

[Clique na imagem para acessar o conteúdo em Libras ou aponte a câmera do celular para ler QR Code.](#)



MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E OS EDUCADORES, AGENTES DA APRENDIZAGEM

Todos nós somos seres diferentes, seja interna ou externamente cada um possui suas características que são particulares e incrivelmente únicas (BENEVIDES, 2003).

O sucesso do desenvolvimento cognitivo e social do ser aprendente está associado às inferências e ações feitas pelo sujeito que deseja promover a aprendizagem, sendo o mediador pedagógico aquele que está no meio do processo entre as experiências vividas do educando e o conhecimento formal escolar.

O conceito de mediação pedagógica apresentado neste capítulo visa contribuir para discussões sobre o papel do educador para com o aluno PEE, visto que cabe a todos os envolvidos no processo de escolarização desses alunos mediar o processo de ensino aprendizagem. Assim, para as autoras desse livro, a abordagem vygotskyana será o referencial para conceituarmos a mediação pedagógica.

Para esse teórico, o desenvolvimento humano se dá no contexto cultural e social em que o indivíduo está inserido, trazendo a importância do ambiente para a formação do indivíduo como ser histórico-cultural. Assim, na abordagem dos conceitos de Vygotsky (1995), a construção desse indivíduo ocorre através das experiências mediadas pelo ambiente social e cultural em que vivem, trazendo a primeira concepção teórica de mediação.

Partindo desse pressuposto, entendemos que o desenvolvimento e a aprendizagem dependem das relações estabelecidas entre os sujeitos nos diferentes contextos em que são construídos e modificados os processos psicológicos ou intelectuais do indivíduo. Também, consideramos que é nessa busca incessante do processo de aprender juntos que surge a prática de mediação pela interação entre os sujeitos, sejam eles alunos com ou sem necessidades educacionais específicas, professores e demais funcionários da escola, mais experientes, servindo como elo para o novo conhecimento disponível no ambiente, levando-se em consideração o contexto histórico-cultural e social em que todos estão inseridos. Para Vygotsky (1984; 1987; 2003), a interação social é fundamental no desenvolvimento humano e na aprendizagem. É nesse contexto de interação que os conceitos sobre Mediação se constroem, nas experiências para atender à diversidade humana.

Por outro lado, os paradigmas educacionais acompanharam o desenvolvimento tecnológico, trazendo o advento da Educação Cognitiva, que tem a finalidade de proporcionar ferramentas psicológicas que permitem maximizar a capacidade de aprender

a aprender, de aprender a pensar e a refletir, estando comprometida com a expansão do potencial da aprendizagem dos estudantes (FONSECA, 2008).

A prontidão para aprender os conteúdos escolares depende de fatores orgânicos, emocionais e do próprio desenvolvimento individual a partir das suas próprias histórias vividas.

Vygotsky traz importantes contribuições para a educação e infere sobre a importância de os seres experientes (professores, pais, formadores) interagirem com seres inexperientes (crianças, estudantes, jovens, formandos etc.), e uma interação adequada promove e amplia as capacidades de adquirir conhecimentos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento humano, criando diferentes zonas de desenvolvimento proximal.

Os seres experientes, utilizando os instrumentos culturais disponíveis, promovem nos seres inexperientes as funções simbólicas e culturais que lhes vão permitir a formação da sua autoconsciência e a incorporação e organização do mundo exterior... (FONSECA, 2008, p. 108).

Fonseca (2008) discorre sobre a definição de *mediatização* em que esta se assume como um fenômeno sociocultural ocorrendo a aprendizagem de qualquer conduta superior:

Em contraste, no pensamento de Vygotsky (1993, 1978, 1962), a *mediatização* não compreende uma exploração solitária do envolvido efetuada pelo indivíduo; pelo contrário, a apropriação de cultura é afetada por e através de ferramentas simbólicas (exemplo: sinais, sistemas simbólicos, etc.) mediatizadas por seres humanos mais experientes, que se colocam entre o indivíduo e o envolvimento e, por esse fato, alteram radicalmente as condições dessa interação (imitação, instrução, etc.), na qual surgem e se desenvolvem novos processos de atenção compartilhada e novos instrumentos cognitivos e simbólicos... (TOMASELLO, 1999 apud FONSECA, 2008).

As legislações brasileiras existentes apontam para determinações quanto ao atendimento daqueles alunos no ambiente escolar, mas não definem um só profissional como sendo responsável pelo ensino. Portanto, o sucesso do desenvolvimento cognitivo e educacional é comum a todos os envolvidos, sejam professores especialistas, que atuam nas disciplinas curriculares, ou mesmo o professor de apoio à inclusão.

Embora algumas instituições educacionais adotem o termo “mediador” para o professor que acompanha o aluno que se apresente como PEE no ambiente escolar, é de responsabilidade de todo o corpo escolar o seu progresso e autonomia. Que todos os sujeitos se percebam responsáveis por um processo de aprendizagem mediada em que o mais experiente interage e compartilha experiências/conhecimento com o sujeito menos experiente (ser aprendente).

Alguns autores adotam o termo *mediador escolar* por opção de adequação, visto que ainda não há uma regulamentação para o cargo.

Nos Estados Unidos, esse profissional é chamado de *shadow* (sombra). Essa denominação reforça o papel do mediador, que não deve trabalhar como um facilitador de tarefas, mas sim como uma sombra da criança... (TEIXEIRA, 2016, p. 70)

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu capítulo primeiro, considera e define o responsável pelo apoio aos alunos PEE no ambiente escolar sem mencionar a atuação pedagógica:

Art. 3o - Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

(...) XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas... (BRASIL, 2015).

Já o capítulo terceiro da mesma lei discorre sobre a importância do profissional especializado, visando assegurar um sistema educacional inclusivo aos alunos PEE:

X. - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI. - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio... (BRASIL, 2015)

O artigo 2º do decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a “*garantia de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*”, dando a seguinte denominação:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O mesmo decreto, em seu artigo art. 3º, descreve como sendo objetivos do atendimento educacional especializado:

I. - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II. - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

O estudante/aluno que ingressa em uma instituição educacional deve ser visto como um ser aprendente. O laudo, assim como descreve a portaria 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, é complementar, e não uma exigência.

Quando uma instituição recebe um aluno com alguma dificuldade de aprendizagem, este tem direito a adequação curricular, de forma que os conteúdos sejam adequados às suas necessidades educacionais específicas. Para que os objetivos sejam alcançados, existem outras formas de avaliação, além de provas e testes padronizados.

As legislações brasileiras existentes são muitas, e todas ratificam o direito à visibilidade e ao acesso igualitário a espaços sociais, sendo eles públicos ou privados. Os espaços culturais, infelizmente, ainda não são acessíveis. Audiodescrição para cegos e interpretação em Libras para Surdos, por exemplo, não são ofertados de maneira democrática, além de os meios de comunicação de massa não atenderem às demandas linguísticas e cognitivas dos diversos sujeitos sociais.

No ambiente escolar, a falta de investimento e o olhar sobre a diversidade encontrada no chão da escola fazem dificultar o ingresso e a permanência dos alunos PEE.

Candau (2009) reitera o discurso de Emília Ferreiro e defende que as diferenças encontradas na escola devem ser vistas como *vantagens pedagógicas, ultrapassando a tendência de homogeneização escolar*:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida em vantagem pedagógica: este me parece ser um grande desafio do futuro... (apud: CANDAU, 2009, p.41).

O esforço coletivo é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade, que, de fato, seja para todos. Tal empenho não se deve somente ao mediador pedagógico ou educador, mas à sociedade como um todo, principalmente para fazer com que os direitos garantidos por lei sejam cumpridos, a ponto de reconhecer e respeitar socialmente a diversidade humana.

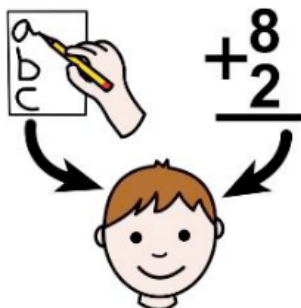
[Clique na imagem para acessar o conteúdo em Libras ou aponte a câmera do celular para ler QR Code.](#)



CAMINHOS PARA APRENDIZAGEM DO SUJEITO SURDO-AUTISTA

Como citado anteriormente, existem poucos referenciais teóricos que falem sobre a escolarização do aluno Surdo-autista. Neste capítulo, elucidaremos formas de aprendizagem que possam se adequar à necessidade específica desse público, associando instrumentos pedagógicos e técnicas que beneficiem autistas e surdos, já que estamos olhando para o estudante que apresenta as duas necessidades educacionais específicas, ou seja, o autismo e a surdez.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM



A aproximação e identificação do estudante com o espaço escolar, com os colegas de turma e com o agente mediador da aprendizagem, seja ele professor de núcleo comum, de disciplinas ou professor de AEE, é tão necessária quanto a sua relação com a própria aprendizagem de conteúdos propostos. A forma como agimos, falamos e nos expomos interfere nas relações entre um e outro e entre todos.

O afeto não se direciona somente ao gostar do professor pelo estudante, mas esse sentimento é o início do despertar do querer aprender aquilo que se propõe nos espaços escolares. Não citamos aqui a “sala de aula” como o único espaço de aprendizagem, pois entendemos que todos os locais onde circulam os estudantes são espaços de aprendizagem, desde que explorados para os fins de aquisição de conhecimento social, cultural e curricular educacional.

Para aprender, é preciso ser afetado para desejar o conhecimento de forma que o conteúdo formal possa ser apreendido pelo prazer. A aprendizagem pode ser entendida como processo de construção de conhecimento, a qual, por sua vez, é determinada pela competência e prontidão individual, como aquilo que se é capaz de fazer, pensar e compreender (MAURI, 2004, p. 88).

As habilidades como atenção, memória e percepção são importantes para a aprendizagem, e o ensino precisa ter significado para motivar e garantir o processo adequado de aquisição de conhecimento (CRUZ, 2017, p. 83).

Um ambiente rico em estímulos o qual tenha como proposição o desenvolvimento transdisciplinar deve levar em consideração a mobilização de três instâncias:

Cognição, afeto e relação simbólica –, o aspecto subjetivo desses elementos, entrelaçado ao corpo físico, promove mudanças em ambas as estruturas, permitindo que novos significados e relações advenham, enquanto o corpo busca se ajustar a essas novas situações vivenciadas... (ROTTA et al., 2018, p. 6)

Além de atividades adequadas para a faixa etária e que respeitem a singularidade da aprendizagem centrada nas habilidades e nas potencialidades de cada aprendiz, a ludicidade e a afetividade apoiam as propostas pedagógicas.

Segundo Wallon, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional... (LEITE e TASSONI, 2002)

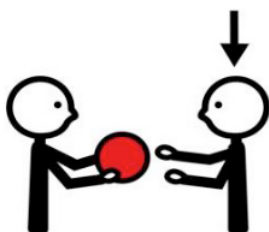
A mediação que dê a liberdade de a criança aprender pela ação e pela emoção faz vínculo com os conteúdos e propostas pedagógicas. O lúdico possibilita descobertas do próprio corpo, de pensar, de agir, de interação com o outro, com o ambiente e com a aprendizagem.

Sobre ludicidade, Luckesi defende o brincar como sendo intrínseco do sujeito aprendente, seja criança ou adulto:

(...) brincar é uma atividade própria das crianças e, por isso, elas aprendem, brincando: brincam de correr, de dar saltos, de fazer curvas, de escorregar, de falar, de brigar, de comer e dar comidinha às bonecas, de maternar, de paternar, de esconder-se, de lutar, de nadar, de andar, e, de tudo o mais que se possa elencar. A criança aprende brincando, por tanto, pela ação. Bem, os adultos também aprendem pela ação, mas não mais pelo brincar; por outros modos de ação, inclusive os exclusivamente mentais, como, por exemplo, conteúdos de altos níveis de abstração na lógica e na matemática... (LUCKESI, 2015, p. 133)

Para fazer com que o aluno Surdo-autista desenvolva o interesse pela aprendizagem e que se torne significativa para ele, o educador/a deve levar em consideração o brincar e valorizar seus gostos individuais para, então, elaborar estratégias que abarquem o planejamento e o currículo do seu ano de escolaridade.

ATENÇÃO COMPARTILHADA



Para iniciar a comunicação ou a interação entre pares, é necessário que as informações sejam compreendidas pelo receptor da mensagem. Esse contato, por sua vez, não se refere somente à verbalização, mas também à gestualidade. Esse entendimento requer que o indivíduo processe os estímulos. Quando, entretanto, existe algum comprometimento sensorial, é necessário que se criem possibilidades que estimulem os

canais de recepção.

Existem estudos que comprovam que áreas do cérebro podem ser ativadas para sobrepor aquelas que estão comprometidas. Comprometimentos na habilidade de atenção compartilhada (AC) têm sido considerados um forte sinal de alerta e um importante preditor de um eventual diagnóstico do transtorno do autismo (BOSA e MARQUES, 2015).

Ainda quando bebê, a ausência da AC pode ser percebida quando a mãe olha para o bebê e ele não acompanha o olhar (olhar responsivo), ou quando jogamos algum objeto para a criança e pedimos que ela jogue de volta, mas isso não é feito, ou, ainda, quando a criança não responde pelo nome. As respostas a tais estímulos são denominadas orientação social (OS).

Nas crianças com TGD, são observados distúrbios da OS, do desenvolvimento da AC, do apego e de outros aspectos da interação social. Estudos têm demonstrado que essa falta de interesse da criança com TGD em relação à interação social ocorre pela dificuldade delas em apresentar, processar e representar os estímulos sociais (expressão facial, fala e gestos), estímulos estes complexos, variáveis e imprevisíveis e, principalmente, por não se encontrar envolvida com mecanismos reflexos que exigem intencionalidade de comunicação. Assim, a falha no processamento destes estímulos limita as oportunidades da criança para se engajar em experiências sociais precoces que determinantes para a base do desenvolvimento da comunicação social inicial... (MONTENEGRO, 2009, p.76)

O desenvolvimento da AC pelo estudante Surdo-autista é fundamental para promover as habilidades comunicacionais, linguísticas e comportamentais, para entender comandos e para respondê-los, principalmente por seu canal sensorial de percepção de mundo ser visual.

Além dos níveis de autismo, existem as diferenças e peculiaridades em cada um. As expressões faciais necessárias para uma melhor compreensão da Libras podem inquietar e causar desconforto em alguns autistas. Contudo, a pesquisa em que resultou esse livro, bem como a atuação da autora com esse PEE comprovaram que estimular o entendimento dessas expressões é necessário para a escolarização e para a comunicação desses educandos.

No quadro 3, apresentamos algumas sugestões para desenvolver a AC, principalmente no início da escolarização e para a aquisição de uma língua (BOSA e MARQUES, 2014; MORAES, 2015; NASCIMENTO, 2016). No caso do estudante Surdo-autista, todas as intervenções devem ser feitas com o uso da Libras e de expressões faciais.

Algumas atividades podem ajudar a desenvolver a AC, como:

- ✓ Estimular o olhar triangular brincando com bolinhas de sabão, atentando para estar na mesma direção do olhar da pessoa;
- ✓ Estimular a coordenação viso-motora utilizando materiais sensoriais diversos;
- ✓ Ensinar a olhar o rosto do outro;
- ✓ Aproximar as atividades da mesa em que o estudante está;
- ✓ Utilizar materiais de interesse do estudante para que este olhe;
- ✓ Chamar a atenção de forma enfática e divertida;
- ✓ Estimular que olhe os gestos e as expressões em Libras.

Quadro 3: Sugestões de atividades para o desenvolvimento da AC

O vínculo com a aprendizagem pelo estudante não é algo que acontece sem inferências. O mediador pedagógico é protagonista neste processo, criando estratégias de que promovam a adequação às rotinas escolares. Em um ambiente bilíngue de ensino, é necessário promover o gosto e o interesse pela Língua de Sinais, percebendo nela a intencionalidade de comunicação, a interação social e o próprio meio para se chegar ao conhecimento formal. Desta forma, abordaremos no próximo capítulo o ensino para Surdos-autistas em uma perspectiva bilíngue (Português/Libras) de escolarização.

[Clique na imagem para acessar o conteúdo em Libras ou aponte a câmera do celular para ler QR Code.](#)



BILINGUISMO COMO PERSPECTIVA PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS-AUTISTAS

Descobri a Língua de Sinais, que é a Língua dos Surdos-Mudos e fiquei pedindo para que me ensinassem tudo sobre essa Língua. Isso me trouxe satisfação, contentamento e felicidade. É como se eu tivesse descoberto a língua da minha identidade que estava escondida e percebi como a Língua de Sinais era bela, expressiva, autêntica e fui, assim, aprendendo cada vez mais. (CAMPELLO, 2014)

BILINGUISMO

Movimentos em defesa da educação bilíngue ocorreram ao longo do tempo, e os protagonistas dessa história de luta e de conquistas foram os próprios surdos, que reconhecem a Libras como a sua língua identitária e que impulsionaram discussões que promoveram a legibilidade emancipatória de serem reconhecidos socialmente como cidadãos, e não pelo olhar de incapacidade devido à “surdez”, o qual os inferiorizou e discriminou por anos:

A surdez, com inicial minúscula – vista como deficiência e incapacidade – durante séculos sustentou abordagens de tutela e desrespeito. A Surdez de que falamos, com inicial maiúscula, é diferença e capacidade. Não à tutela, sim à emancipação. Não ao desrespeito, sim ao reconhecimento. Surdez como fator de Cidadania... (Plano de Desenvolvimento Institucional do INES de 2018-2021)

Um artigo publicado em 2014 por Campello e Rezende, duas autoras Surdas, referências na área, apresenta a história de um dos movimentos que impulsionaram a promulgação de direitos linguísticos da comunidade surda, que pediam a continuidade das escolas especializadas, como o INES.

Em 2010, havia um pedido de fechamento das instituições de educação especial para que todos os estudantes PEE fossem incluídos em escolas regulares. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) resultou em propostas para o Plano Nacional de Educação (PNE), e, com ela, a ideia de que instituições como o INES segregavam e não incluíam. A comunidade surda se posicionou fortemente contrária àquela decisão e não deixou que o fechamento acontecesse. Houve manifestações públicas e divulgação na imprensa do que seria um retrocesso na Educação de Surdos, alegando-se, principalmente, que esse não era desejo da comunidade surda, como retrata o trecho do documento:

“Nós, surdos, precisamos de nossas escolas e classes bilíngues! Conclamamos a que os educadores e a sociedade nos ajudem a defender o direito que temos de adquirir a nossa língua em um ambiente linguisticamente favorável – o que uma escola comum nunca poderá propiciar. O MEC desconsidera que, em uma escola bilíngue para surdos, as aulas devam ser ministradas diretamente em LIBRAS, com metodologias específicas... (CAPELLO e REZENDE, 2014)

A mobilização foi pautada no desejo imperativo do direito a aprender a partir da língua de sinais, que, por muitos anos, foi rejeitada e silenciada para que se prevalecesse a cultura “ouvintista”:

A língua de sinais e a cultura surda, em sua imensidão, compartilhada entre os pares surdos, travou-se em períodos de proibições do uso da nossa língua, por imposições ouvintistas, sempre entremeadas de muitas lutas pela sobrevivência da nossa língua de sinais e pela qualidade da nossa educação... (CAMPELLO e REZENDE, 2014)

A língua é um fenômeno coletivo, pois se dá através da comunicação entre membros de uma comunidade, na relação e na interação com o outro. Ela é convencionada por um grupo e seu funcionamento repousa em um conjunto de regras e correções. Para que haja comunicação entre o locutor e o interlocutor, é necessário que estes saibam os códigos ou signos¹ dessa língua.

Segundo Vygotsky (2003), a linguagem é um instrumento de mediação do pensamento, signos e palavras são para a criança um meio de contato social com outras pessoas, ou seja, entre a fala de um adulto e o entendimento do código pela criança, está o signo linguístico. A fala da criança é tão importante quanto a ação de atingir um objetivo e faz parte de uma função psicológica² complexa. A fala e o uso dos signos incorporados é um comportamento especificamente humano.

Para Vygotsky (2003):

(...) as crianças descobrem que são incapazes de resolver um problema por si mesmas. Dirigem-se então a um adulto e, verbalmente, descrevem o método que, sozinhas não foram capazes de colocarem ação. A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para um adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal... (grifos do autor, 2003a, p. 37)

O processo de aquisição da língua pela criança surda não é diferente do da criança ouvinte, desde que adquiram uma língua de maneira natural e gradual através do meio social e das informações que são percebidas e aprendidas por ela, já que todos nascem

1. Conceito criado por Ferdinand Saussure, sendo a junção da imagem acústica (significante) com o conceito (significado). Toda palavra ou imagem que possui um sentido ou uma representação é considerada um signo linguístico
2. Diferente das funções elementares ou biológicas, são de natureza cultural e social.

com a capacidade linguística, mas adquirem a linguagem de acordo com a língua que lhe é apresentada. Uma criança ouvinte, filha de pais ouvintes, receberá as informações linguísticas da língua que ouve, ou seja, da língua falada. Já a criança surda que tem pais surdos, os quais usam a Língua de Sinais, perceberá as informações linguísticas por meio visual, adquirindo a língua que está vendo, no caso, a Língua de Sinais.

Sacks (2005), em seu livro “Vendo Vozes”, relata estudos científicos sobre a aquisição da Língua a partir de pesquisas com crianças surdas e ouvintes. Todos os sujeitos que não têm comprometimentos cognitivos adquirem uma língua de forma natural e gradual e se desenvolvem dentro da expectativa de uma criança para sua faixa etária. Mas, quando há privação da língua, o que às vezes acontece com crianças surdas filhas de pais ouvintes, a criança pode ter prejuízos severos em relação à Língua, ao desenvolvimento cognitivo e à compreensão do mundo.

Assim como Vygotsky, Sacks defende a importância da aquisição de uma língua, sendo ela visuogestual ou oral. Estudos apontam que os surdos imersos em ambientes onde a língua de sinais é a natural tendem a se desenvolver melhor que os surdos oralizados, pois estes não mostram em absoluto nenhuma inclinação inata para falar.

É uma habilidade que tem que ser ensinada a elas, e constitui um trabalho de anos. Por outro lado, elas demonstram inclinação imediata e acentuada para a língua de sinais que, sendo uma língua visual, é para essas pessoas totalmente acessível... (SACKS, 2005, p.43).

Em relação à aceitação e ao reconhecimento da Libras como sendo a língua de expressão e comunicação da comunidade Surda, é necessário relativizar com o contexto histórico, cultural, social e de direito linguístico e político da própria existência da língua. Isso porque os discursos também são constituições simbólicas que necessitam de informações previamente analisadas pelos falantes para que possam dialogar e opinar sobre o que acharem certo ou errado. Todavia, a dificuldade é quando as informações repassadas e adquiridas são únicas, ou quando o sujeito é impedido de “ler o mundo”, pois não possui informações em sua língua identitária.

Skliar (2003) defende que, desde que o bilinguismo foi difundido e os surdos passaram a ter “voz” e serem vistos em sociedade, a surdez não deve ser colocada como um “problema” do sujeito surdo, pois as minorias linguísticas são condicionadas às línguas hegemônicas, desrespeitando, dessa forma, a existência das comunidades de línguas consideradas minoritárias.

A língua de sinais por muitos anos foi marginalizada e estigmatizada. Houve muito esforço e enfrentamento para que ela fosse reconhecida como uma Língua, como é vista na atualidade. Não se sabe ao certo quando ela foi criada, mas sabe-se que os surdos utilizavam gestos para se comunicar antes mesmo de ser difundida.

A luta pela garantia de direitos linguísticos da comunidade surda se configura pela ratificação do desejo de que os sujeitos sinalizantes de línguas de sinais possam se expressar e aprender a partir da língua identitária e oficial do seu grupo. Nada mais é o que os Surdos proclamam. Não aceitar ou ignorar este desejo é exclusão! Silenciando e propiciando o apagamento de toda uma história e evidências científicas em torno da língua de sinais. Por fim, é o que qualquer pessoa considerada “Pessoa com Deficiência” deseja: ser ouvida e respeitada em suas especificidades, a tal ponto que se naturalizem as diferenças.

LETRAMENTO VISUAL E ENSINO ESTRUTURADO

As variações de diferenças, percepções e concepções sobre o mundo dependem dos sentidos intrínsecos aos seres humanos, a partir do sistema sensorial que nos integra: olfato, audição, visão, paladar e tato. Porém, a falta de um desses sentidos no organismo de um indivíduo não o define. A sociedade pode e deve propiciar a ampliação dos sentidos e a própria ideia de que a definição de ser humano não é só biológica, é biopsicossocial e multissensorial.

Respeitar essa diversidade sensorial e humana garantiria que o acesso a informações chegasse a todos e todas, por exemplo. No caso do Surdo e de quem tem TEA, as pesquisas apontam que ambos são muito visuais; o Surdo, por não escutar todos os sons, e a pessoa com TEA, devido a uma das características do transtorno de visualizar detalhes nas imagens que os neurotípicos não percebem.

Temple Grandin (2015) publicou um livro em que descreve como funciona o cérebro autista, a partir de suas próprias experiências como uma pessoa com TEA, e explica que a maioria percebe detalhes profundos em imagens, mas não percebem expressões de sentimentos nos rostos de pessoas devido ao déficit nos padrões de reconhecimento social.

(...) Eu mesma só soube aos 50 anos que as pessoas tinham sinais visuais sutis. Tenho tanta dificuldade de gravar rostos que, numa reunião de negócios, por exemplo, me forço a reconhecer detalhes físicos: Tá, ela usa óculos grandes com aros pretos. Ele é o que usa cavanhaque (GRANDIN, 2015, p. 134).

Outra informação importante que Grandin retrata em seu livro é o resultado de uma pesquisa que mostrou que pessoas com TEA, *ao realizarem tarefas linguísticas, usam mais as áreas visual e espacial do cérebro do que os neurotípicos.*

O estudante Surdo também aprende e experimenta situações cotidianas visualmente, seja ele sinalizante ou oralizado.

A estratégia de utilizar imagens para ajudar o estudante no processo de aquisição da língua escrita ou oral é uma prática importante para a elaboração do pensamento sobre

o significado da palavra. Símbolos, sinais, ícones, pictogramas e imagens são formas de leitura e escrita que sintetizam ideias, pensamentos e representam palavras e textos.

O letramento visual, o alfabetismo ou a alfabetização visual, significa sistematização e, até mesmo, empoderamento de sujeitos que se apropriam das habilidades e técnicas de leitura de imagens, criando, deste modo, um corpo comum, um universo de significações e um refinamento de leitura próprio dos mais cultos, letrados. (TAVERA e ROSADO, 2017, p.23).

Para a mediação pedagógica dos Surdos-autistas, o uso de imagens e pistas visuais são imprescindíveis para elaboração de conceitos mentais sobre proposições educativas e ou alfabetização.

As imagens precisam fazer sentido. Muitas vezes, desenhos ou figuras abstratas podem confundir pessoas com transtornos e dificuldades de aprendizagem. Imagens limpas e simples colaboram para a compreensão da mensagem, assim como explica o Guia de Adaptação de textos em Leitura Fácil, que diz:

A imagem utilizada deve representar concretamente o que está descrito no texto, melhorando a compreensão e colaborando para elucidar a mensagem. Portanto, é fundamental que essa imagem tenha conexão direta com o texto, pois uma imagem que leva na direção errada ou não comunica o mesmo sentimento que o texto será confuso para pessoas com dificuldades de leitura. Opte por imagens mais simples, com poucos elementos (SANTOS, 2018).



Figura 1: Exemplo de pictogramas utilizados para elaborar um texto acessível, orientação para Leitura Fácil.

Fonte: SANTOS, 2018

Sobre a apresentação de textos a partir do conceito de Leitura Fácil, Santos (2018) discute:

Segundo IFLA (2010), um texto em leitura fácil deve ser uma transferência efetiva de informações compreensíveis. Ou seja, não se trata de mero reducionismo ou mesmo de uma síntese do texto original. Assim, o conceito de leitura fácil não pertence apenas ao idioma e ao conteúdo, mas inclui também ilustrações, design e layout específicos (SANTOS, 2018).

A Figura 1 a autora utiliza pictogramas disponíveis no Prancha Fácil e no ARASAAC os quais podem ser baixados gratuitamente nas páginas dos seus desenvolvedores.

O primeiro deles foi desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Tecnologia Assistiva da UFRJ (AssistUFRJ). Sendo um programa simples e intuitivo, o Prancha Fácil Prancha Fácil³ possui um banco de imagens e modelos de pranchas para serem impressas ou por meio das quais o usuário pode interagir jogando pelo próprio computador. Além disso, o software possibilita a criação de novos conteúdos, inserindo voz e pictogramas para elaboração de uma sequência didática, por exemplo.

Outro endereço eletrônico onde se pode recorrer a diversos elementos gráficos é o site ARASAAC⁴, que foi desenvolvido pelo Departamento de Cultura, Desporto e Educação do Governo de Aragão (Espanha). As pranchas, os pictogramas e os objetos de aprendizagem (ODAS) apresentam-se em diversas línguas. O site também funciona como um repositório de materiais adaptados por diversas pessoas que queiram compartilhar suas criações sob licença de direito autoral aberta (Creative Commons).

Para o estudante Surdo-autista, deve-se iniciar com fotos dos ambientes ou pessoas e, aos poucos, desenvolver a generalização de imagens ou pictogramas.

Na figura 2, demonstramos imagens reais de uma das autoras sinalizando em Libras a ação “de ler”. O mediador pedagógico sinaliza e apresenta os pictogramas para que o estudante Surdo-autista compreenda a representação da figura.

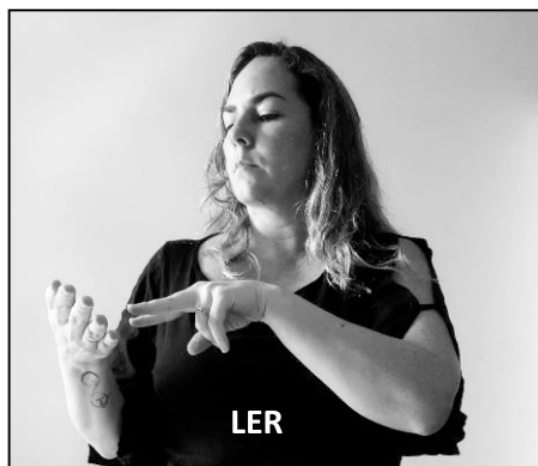


Figura 2: Exemplo de uma foto real de sinalização em Libras.

Fonte: Dora, 2021

3. Disponível em: <https://sites.google.com/a/nce.ufrj.br/prancha-facil/>

4. Disponível em: <https://arasaac.org/about-us>

Desenhos que representam gestos e imagens de pessoas sinalizando são muito utilizados em atividades para surdos, mas é necessário iniciar com aproximações de imagens semelhantes às reais. Este avatar (figura 3) foi criado como exemplo:



Figura 3: Representação de ilustração do sinal “ler” em Libras.

Fonte: Elaborado por Hanna Pinheiro no programa Adobe Photo Shop, 2021

A representação do alfabeto manual datilológico também é muito utilizada por mediadores pedagógicos de estudantes Surdos, mas deve ser apresentado por etapas para os estudantes Surdos-autistas:

Etapa 1 - Apresentar o Sinal pelo próprio mediador pedagógico de forma separada e pedir que o estudante repita. Se necessário, dar suporte segurando a mão dele.



Figura 4: Representação da letra “P” por uma foto de uma mão real.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=fYaXJXf60gU>

Etapa 2 – Após a percepção do mediador pedagógico de que o estudante compreendeu e conseguiu repetir o sinal, apresentar a representação gráfica no papel e/ou em diferentes formas. Contudo, inicialmente, evitar utilizar muitos tipos de letras e fontes juntas, conforme exemplos das figuras 5 e 6:

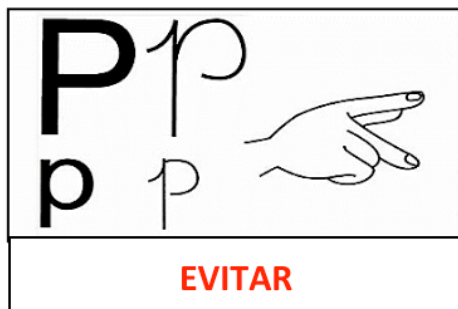


Figura 5: Representação gráfica da letra “P” em Libras com diferentes tipos de fontes.



Figura 6: Representação gráfica da letra “P” em Libras de forma isolada.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/682999099713678901/> imagens adaptadas pela autora

Uma atividade pedagógica que se proponha a ensinar a ler ou decodificar o código escrito precisa ser bem elaborada e estruturada para que o estudante consiga fazer a generalização, uma dificuldade percebida na pessoa com TEA.

Não pular etapas no processo também é importante. Só passar adiante quando o aprendiz já conseguiu compreender e decodificar uma palavra, por exemplo, assim como mostrado por Serra (2018) ao explicar as etapas de ensino da formação de palavras para a alfabetização de crianças com TEA “(...) só iniciamos essa etapa se todas as demais

estiverem bem trabalhadas e o alfabetizador tiver certeza de que as dificuldades, que antes se fizeram presentes, foram sanadas” (SERRA, 2018, p.57).

Igualmente, deve-se estruturar as atividades iniciando por pequenas tentativas, com pouca dificuldade, e, gradativamente, aumenta-se o nível de dificuldade, fazendo com que o aluno se sinta confiante, assim como aplicado no Ensino por Tentativas Discretas (ETD).

O Ensino por Tentativas Discretas (ETD) é uma técnica baseada na Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis - ABA) e é utilizado no ensino e terapias de pessoas com TEA. *ABA é um termo advindo do campo científico do Behaviorismo, que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem (LEAR, 2004).*

É importante que o estudante consiga organizar o seu comportamento para aprender. Entrar em uma sala de aula com muitos estímulos pode ser difícil para crianças com transtornos de neurodesenvolvimento. A aplicação de algumas técnicas baseadas em ABA ajuda a modificar comportamentos inadequados.

O programa é não aversivo – rejeita punições, concentrando-se na premiação do comportamento desejado. O currículo a ser efetivamente seguido depende de cada criança em particular, mas geralmente é amplo; cobrindo as habilidades acadêmicas, de linguagem, sociais, de cuidados pessoais, motoras e de brincar. O intenso envolvimento da família no programa é uma grande contribuição para o seu sucesso... (LEAR, 2004).

As autoras passaram a entender melhor a necessidade de se envolver em estudos de práticas baseadas em ABA, justamente por perceber que comandos simples ou “não”, “não pode, porque você pode se machucar” não eram compreendidos e às vezes aumentavam o comportamento inadequado em sala de aula de estudantes com transtorno do neurodesenvolvimento, como no caso dos Surdo-autista.

Qualquer situação nova para a criança ou forma de abordagem precisa ser ensinada. Elogiar as ações de forma enfática, sorrindo, fazendo expressão de alegria e dar parabéns quando o estudante conseguiu terminar a atividade ou criar sinais que indiquem negação e reprovação, como “joinha ao contrário”, caso o comportamento esteja inadequado, são práticas que favorecem o vínculo com a escola e com os conteúdos.

Tirar fotos dos ambientes escolares, dos colegas, de atividades e de objetos dos quais o estudante goste pode ser utilizado como reforçadores para que o aluno compreenda a sequência de fatos ou também para que entenda que somente após o término da realização de uma determinada atividade poderá brincar, jogar ou pegar o objeto.

Informações sobre interesses, gostos e preferências devem ser previamente informados pela família para criar as possibilidades de intervenção que crie vínculos com a aprendizagem. Família e escola precisam estar juntas nesse processo (COSTA e LIONE,

2020; CUNHA, 2014; CRUZ et al., 2017).

Alguns métodos e instrumentos de intervenção podem e devem ser utilizados no ambiente escolar, como o programa de Comunicação Alternativa (CA) PECS – The Picture Exchange Communication System (Bondy e Frost, 1994; apud Walter, 2017) e o método Treatment and Education of and Related Communication-handicapped Children, em português Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Outras Desordens de Comunicação. Ambos possuem eficácia científica comprovada nos casos de intervenção do autismo.

PECS é um programa que foi desenvolvido para crianças com autismo e com déficit severo na comunicação oral e consiste no intercâmbio de figuras como uma forma interativa de transmitir uma mensagem a alguém. As crianças são motivadas a solicitar algo desejado entregando um cartão de comunicação à outra pessoa para obter o item desejado... (WALTER, 2017)

O TEACCH é uma metodologia amplamente utilizada durante a aprendizagem de crianças com autismo. O método procura ensinar habilidades através de pistas visuais, com cartões ilustrados ou figuras que mostram à criança como se vestir a partir de informações quebradas em pequenos passos... (TEIXEIRA, 2016)



Figura 7: Exemplos de saudação e despedida para uso da CAFonte: <https://www.pinterest.pt/pin/638314947160075128/>

Para os estudantes Surdos-autistas, é fundamental a utilização de atividades baseadas em intervenções estruturadas, enfatizando a importância da aquisição da Libras como primeira língua e mediadora no processo de ensino-aprendizagem. Enfatizamos que:

É papel do mediador pedagógico compreender o sujeito Surdo-autista para aprimorar suas habilidades, potencialidades e perceber suas principais dificuldades. A organização e estruturação de atividades adequadas ao estudante, prevê como resultado seu desenvolvimento e independência no ambiente escolar... (COSTA e LIONE, 2020).

Para o Surdo-autista, inicialmente sugere-se utilizar fotos reais, sinalizando em Língua de Sinais ao mesmo tempo, para que se entendam o sinal e o conceito da imagem, Só após isso, apresentar pictogramas para que se consiga generalizar, tal como mostramos na Figura 5.



Figura 8: Uso de CA para que um aluno Surdo-autista identifique as partes do corpo.

Fonte: Arquivo pessoal cedido pela professora Juliana Gomes

A importância de um ensino estruturado e organizado precisa ser apoiado por documentos que sistematizam e antecedem o preparo da criação de materiais e a adoção de estratégias, como o PEI. Este documento propicia o planejamento do mediador pedagógico para que as proposições e metas pedagógicas apontadas no documento sejam sistematizadas.

[Clique na imagem para acessar o conteúdo em Libras ou aponte a câmera do celular para ler QR Code.](#)



ATIVIDADES PRÁTICAS PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTUDANTE SURDO- AUTISTA

Somos diferentes, mas não queremos ser transformados em desiguais. As nossas vidas só precisam de ser acrescidas de recursos especiais. (Vozes da consciência: Escola Brincar – Belo Horizonte – MG)

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI).

A avaliação de estudantes PEE deve ser preferencialmente processual, a partir das habilidades adquiridas e alcançadas pelas metas traçadas e estipuladas no Plano Educacional Especializado (PEI), resultando em relatórios descritivos a partir de uma observação cuidadosa e criteriosa pelos agentes responsáveis pela mediação pedagógica do discente. O PEI é:

(...) um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito... (GLAT, VIANNA e REDIG, 2012, p. 84)

Para iniciar a elaboração do PEI, algumas considerações precisam ser elencadas a partir das seguintes perguntas:

- Quem é o estudante e qual é o seu histórico de vida escolar e social?
- Quais suas potencialidades, gostos e interesses?
- Quais são as dificuldades?
- Quais são as áreas a serem desenvolvidas dentro do currículo escolar?
- Em quanto tempo atingirá o objetivo de aprendizagem?
- Que recursos são necessários para desenvolver as habilidades?

O PEI, assim como as adequações curriculares, não minimiza o conteúdo a ser ensinado, mas sim viabiliza que as propostas cheguem ao estudante, atendendo às suas especificidades educacionais. *O PEI estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizado, de acordo com os objetivos propostos para a turma.* (GLAT e PLETSCHE, 2013, p. 21)

Para os estudantes Surdos-autistas, a proposta do PEI precisa ser desenhada tomando como base as características linguísticas e neurosensoriais. Para tanto, vislumbramos um modelo que possa abarcar essas especificidades (**Figura 9**).

LOGO DA INSTITUIÇÃO		NOME DA INSTITUIÇÃO		
PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)				
DEPARTAMENTO/SEGMENTO/SETOR:			PERÍODO DE VIGÊNCIA: TRIMESTRAL	
ESTUDANTE: NOME COMPLETO			ANO DE ESCOLARIDADE/TURMA:	
EQUIPE DE ELABORAÇÃO: NOME DE TODOS QUE ACOMPANHAM O ESTUDANTE				
HABILIDADES	OBJETIVO (O QUE QUERO ENSINAR)	RECURSOS DIDÁTICOS (O QUE USAR E COMO ENSINAR)	PRAZOS (EM QUANTO TEMPO)	AVALIAÇÃO (PROCESSUAL)
1. Acadêmicas				
2. Sociais				
3. Psicomotoras				
5. Linguísticas				
6. Práticas de rotina diária				
OBSERVAÇÕES:				

Figura 9: Modelo de PEI contemplando as especificidades do estudante Surdo-autista

Fonte: Adaptado a partir de referências (Costa et al, 2018; Glat e Pletsch, 2013)

Algumas escolas já adotam modelos de PEI, inclusive aquela onde realizamos a pesquisa que gerou este livro. A Instituição possui um documento criado pela primeira equipe de Professores Mediadores voltado para os estudantes surdos com necessidades educacionais específicas matriculados (COSTA et al, 2018). Destacamos que o diferencial desse modelo está no desenvolvimento das habilidades linguísticas e práticas, frisando a importância do estímulo à aquisição da Libras como língua de instrução e da língua portuguesa na modalidade escrita.

A proposta do PEI é uma reflexão sobre uma nova forma de encarmos o processo de inclusão não apenas educacional desses alunos, no sentido pedagógico mais estreito do termo, mas em seu desenvolvimento como indivíduo em si mesmo e na sua participação na sociedade escolar... (COSTA, MARQUES e SILVA, 2018).

Alguns artigos e periódicos propõem a criação de documentos que avaliem o nível de desenvolvimento escolar do aluno, como o inventário de habilidades escolares pensado para o estudante com deficiência intelectual elaborado por Pletsch (2010) no qual a autora sugere apresentar as seguintes habilidades: “Comunicação Oral”, “Leitura e Escrita”, Raciocínio lógico-matemático e “Informática na escola”. A proposta desse documento é uma estratégia facilitadora para que o mediador pedagógico acompanhe o progresso do

estudante, podendo ser incorporado à proposta da instituição que recebe o PEE.

Compreendendo, então, que o PEI é uma estratégia indispensável para a mediação pedagógica do estudante Surdo-autista, arriscamos esboçar um modelo para esse PEE a partir das referências citadas nesse capítulo apresentado na Figura 9, de modo a contemplar as habilidades do estudante, estabelecendo os objetivos de aprendizagem a serem alcançados dentro de um prazo e quais recursos deverão ser utilizados para o alcance do caminho traçado, tendo uma avaliação processual para que novas metas e objetivos sejam traçados a cada habilidade desenvolvida.

MATERIAL ESTRUTURADO E ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Aliada a um bom planejamento de atividades, outra ferramenta importante do educador para o processo de escolarização dos alunos PEE são os materiais estruturados, que são criados e elaborados para as necessidades educacionais individuais do aprendente, podendo ser aproveitados e utilizados coletivamente, beneficiando todos os alunos.

As adequações curriculares podem ser consideradas como diferentes formas de se fazer com que o estudante aprenda, dando meios acessíveis não só aos conteúdos, mas ao ambiente escolar de forma a garantir a equidade do ensino (BRASIL, 2015; SALAMANCA, 1994).

Apresentamos como exemplo uma sequência didática para a aplicação de um material estruturado para que o aluno consiga conceituar, nomear e generalizar as cores, baseado em seu interesse restrito (COSTA e LIONE, 2020).

- a. A partir do interesse restrito por cores, o aluno será apresentado primeiro às palavras em que fará o pareamento com cartões coloridos cortados do tamanho da forma impressa (**Figura 10**).



Figura 10: Folha com os nomes das cores e cartões com as respectivas cores

- b. Utilizando outras duas folhas, as palavras serão impressas em preto (Figura 8), enquanto os cartões coloridos devem ser colocados nos espaços que correspondem aos nomes das cores.



Figura 11: Cartões em preto e branco

A ordem das palavras deve ser trocada, evitando que o aluno não fique condicionado e repita a mesma posição. Assim, o educador saberá se o aluno realmente reconhece os nomes das cores.

- c. O aluno completará as palavras com as vogais e contará com pistas visuais (Figura 12). Em sequência, o aprendente deverá escrever os nomes das respectivas cores.

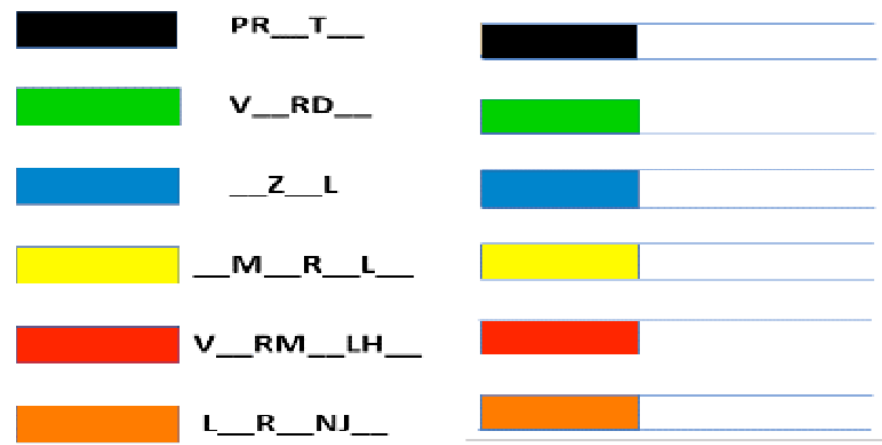


Figura 12: Completar com as vogais e escrever os nomes das cores

Fonte: Costa e Lione, 2020

- d. Por fim, deve-se estimular a generalização com objetos concretos que façam o aluno criar hipóteses com o que foi aprendido, através da construção, da leitura e da escrita de frases a partir de imagens ou objetos de seu interesse.

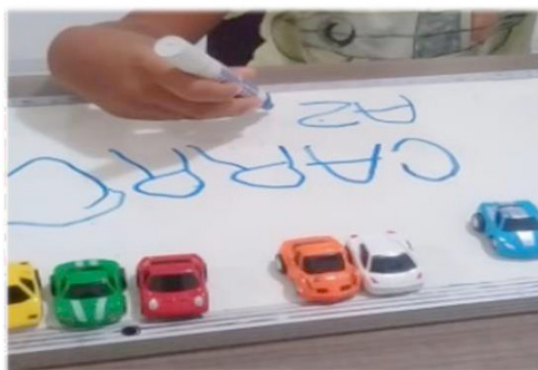


Figura 13: Generalização

Fonte: Costa e Lione, 2020

Outra estratégia utilizando-se de material estruturado para a aprendizagem do aluno Surdo-autista são as atividades de pareamento, excelentes para a aprendizagem de conceitos e palavras, inclusive para a identificação de déficits de aprendizagens. Como

exemplo, temos a Figura 14 com o material adaptado para o ensino do alfabeto para um aluno Surdo-autista, confeccionado com um prato de papelão com as letras escritas e os pregadores soltos contendo as letras do alfabeto, para que ele realizasse o pareamento.



Figura 14: Exemplo de material adaptado de atividade de pareamento para aprendizagem de ordem alfabética.

Fonte: Costa, 2017

Assim, enquanto os colegas da turma copiavam do quadro a sequência do alfabeto, ao estudante Surdo-autista foi apresentado o material estruturado de baixo custo para o pareamento. Além de estimular a aprendizagem do conteúdo proposto para a turma, o uso dos pregadores possibilita desenvolver a coordenação viso-motora.

Sobre generalização e compreensão de materiais que ilustrem os sinais em Libras, como a datilografia das letras e dos números, precisam ser apresentadas após a percepção de que o aluno entendeu a relação entre o gesto e a ilustração. O professor pode utilizar material estruturado como o da Figura 15, confeccionado com EVA e velcro, para que o estudante cole nos seus respectivos pares, tendo ainda a possibilidade de reuso.



Figura 15: Material adaptado com para identificação datilológica dos números e ordem numérica

Fonte: Cedida pela professora Juliana Gomes, 2020

Atividades de classificação quanto ao tipo, cor, forma e tamanho são noções importantes para identificar dificuldades de aprendizagem e desenvolver conceitos pré-acadêmicos.

Os materiais estruturados apresentados nas Figuras 15 e 16 também foram elaboradas durante a atuação da pesquisadora como mediadora pedagógica de um aluno Surdo-autista. Os materiais foram plastificados com contact para dar mais durabilidade, possibilitar o reuso e estimular a escrita, visto que alguns estudantes podem apresentar resistência quanto ao uso do lápis em papel, seja por questões sensoriais ou por estarem em processo de aprendizagem da escrita.

A Figura 16 mostra as vogais em cores diferentes, confeccionadas para estimular a percepção visual, a organização espacial e a identificação das cores e das vogais. O material foi impresso em papel-cartão grosso e plastificado com contact.

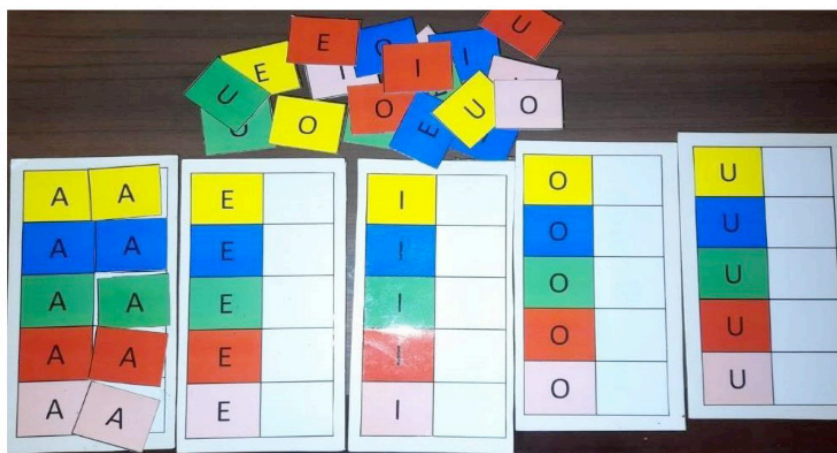


Figura 16: Material confeccionado com papel-cartão e contact para pareamento de letras e de cores e leitura e escrita das vogais.

Fonte: Costa, 2016.

No intuito de propiciar a aproximação e o gosto pelo uso dos materiais escolares, a pesquisadora também usou um caderno plastificado (Figura 17), no qual colou as fotos do estudante e da mãe, acrescentando pistas visuais com as letras, também plastificadas, que compõem os nomes da mãe e do estudante.



Figura 17: Modelo de caderno plastificado com folhas em contact para que o estudante faça o pareamento das letras, cubra e depois escreva.

Fonte: Dora, 2017

Por fim, ressaltamos que, após as intervenções dos mediadores pedagógicos para propiciar o desenvolvimento das habilidades propostas no PEI, é necessário descrever como este processo foi feito, inclusive avaliar as possibilidades de avanços para planejamento de novos objetivos de aprendizagem. Para tal, sugerimos um modelo de **Relatório descritivo**, apresentado no próximo item.

RELATÓRIO DESCRITIVO

O Relatório Descritivo, como o nome diz, deve descrever detalhadamente o desenvolvimento do estudante ao longo do acompanhamento pedagógico do educador com o estudante, sendo considerado também uma avaliação processual.

Para facilitar o registro, é importante que o educador escreva diariamente acontecimentos importantes, apontando o desenvolvimento escolar para a composição do relatório que identificará o processo de aprendizagem do aluno.

Importante frisar que as habilidades descritas no PEI, os objetivos alcançados e as metas propostas devem ser descritas a partir do desenvolvimento do próprio estudante. Deve-se também atentar para o processo de aprendizagem centrado nas potencialidades

educacionais e em tudo que foi conquistado minimamente e potencialmente por ele. É comum que os mediadores pedagógicos façam observações a partir do currículo comum da instituição. Mas, se estava proposto como conteúdo “ordem alfabética”, e o estudante ainda não faz o registro escrito, ele pode utilizar outros recursos adaptados, como ordenar as letras móveis, por exemplo.

O que precisa conter no relatório:

- ✓ O relatório deve ser contínuo e bimestral, caso o estudante não faça as provas e outro tipo de avaliação;
- ✓ Apontar as conquistas e as habilidades em cada disciplina cursada pelo aluno;
- ✓ Instrumentos e materiais utilizados pelo aluno para a aquisição do conteúdo;
- ✓ Apresentar fotos das atividades realizadas;
- ✓ Identificar se o aluno realizou as atividades com pouca ou muita mediação, ou ainda, se não realizou.
- ✓ Identificar o desenvolvimento atual a partir dos relatórios anteriores, ou seja, registrar a ampliação de habilidades e a aquisição de conteúdos propostos como meta para o bimestre, trimestre ou semestre;
- ✓ Lembrar que o desenvolvimento deve ser avaliado a partir das habilidades do próprio estudante e do PEI;

Quadro 4: Itens que devem estar no relatório

Apresentamos no quadro 5, um modelo de relatório descritivo elaborado a partir de registros pessoais de uma das autoras.

Timbrado da instituição

Aluno: _____ Turma: _____ Professora/o do AEE: _____
Professores/as de disciplinas (nome de todos e todas): _____

RELATÓRIO DESCRITIVO DO __ BIMESTRE DO ANO DE __

Este documento tem o objetivo de descrever o desenvolvimento do/a estudante no _____ bimestre do ano letivo de _____ observados pela/o professora/o _____ e por todos/as os/as professores/as que acompanham o/a discente.

Este relatório conterá a avaliação de cada professor/a separadamente, iniciando pela descrição da/o professora/o do AEE. Ao final, seguirão como anexo fotos das atividades e adequações curriculares realizadas para que os objetivos traçados no Plano Educacional Individualizado (PEI) fossem alcançados.

O/a estudante frequenta a instituição nos dias _____

(caso tenha adequação de temporalidade, como redução de horário e dias, informar os motivos)

Neste bimestre, fulano _____

(informar se o estudante frequentou as aulas e possíveis motivos que o levaram a faltar).

Participou das atividades externas com _____

(autonomia, não apresentou comportamentos disruptivos, seguiu a turma e as/os professores/as - detalhar como foi o comportamento e o desenvolvimento das habilidades sociais).

Em relação à atenção compartilhada, _____

(informar o progresso, como: está apresentando melhoras; presta atenção nos colegas, imita-os, brinca de jogar a bola para o outro, entende alguns comandos simples em Libras como "parar", "não pode", "pode", "sentar", "voltar" e responde com gestos, como o "não" e "acabou?").

Sobre a autonomia no ambiente escolar percebe-se _____

(informar a ampliação ou regressão quanto à autonomia e à compreensão de regras no ambiente escolar, como: vestir-se, alimentar-se, seguir os horários das refeições, uso do banheiro, respeitar regras, filas, pegar e guardar o material etc. Relatar a frequência e a necessidade ou não de intervenção das/os professores)

A professora realizou estratégias que estimulem a autonomia como _____

(relatar as estratégias utilizadas)

Outro avanço considerável se deu na interação social, _____

(informar os avanços como: não fica mais separado dos colegas, segue o grupo em todas as atividades; permanece mais tempo em sala de aula etc)

Quanto às habilidades sociais, _____

(informar se houve progresso em relação ao bimestre passado, se apresenta ansiedade e desorganização durante as atividades com a turma ou em outros ambientes escolares, como nos dias em que aconteceram festividades na escola. Relatar as intervenções feitas pela escola para promoção de tal avanço)

No aspecto linguístico, observa-se que o/a estudante _____

(informar se ampliou os sinais, se compreende, se o faz mais do que se expressa, se tenta imitar os gestos e as atitudes dos colegas, se dá tchau, ou cumprimenta quando chega, reconhece o seu sinal e os sinais dos profissionais da escola e colegas, se houve melhora em relação aos gestos comunicativos, se está apontando quando quer algo e sinaliza o “não” quando algo não o agrada)

Para trabalhar as habilidades acadêmicas estipuladas no PEI, a/o professora/o do AEE, _____

(informar quais estratégias e materiais utilizados pelo/a mediador/a pedagógico/a e acrescentar fotos do material)

_____ gosta de atividades diversificadas, preferindo as que utilizam material concreto, jogos e pintura de _____ formas e figuras. Notou-se também um interesse maior por _____

(informar se houve interesse por atividades de leitura, jogos matemáticos, manuseio de livros e gibis, por determinada atividade ou objeto etc).

Em relação à escrita _____

(relatar se escreve o seu nome, dos responsáveis, do/a professor/a etc, com ou sem auxílio, com ou sem modelo, relatar as atividades dirigidas traçadas no PEI e anexar fotos)

Em relação ao raciocínio lógico matemático, _____

(informar o que foi alcançado de acordo com o PEI. Se faz associação por pareamento de formas geométricas, se cobre os números de 1 a 5 (ou mais), se quantifica etc.)

Para dar continuidade às estratégias já realizadas, sugerimos que _____

(sugerir estratégias que possam beneficiar o/a estudante no intuito de que outros professores/as possam acompanhar e dar continuidade às atividades, como: a adoção de antecipação de informações, quadro de rotinas com fotos dos ambientes da instituição para que o/a estudante fique menos ansioso/a e entenda o que vai acontecer; mostrar as fotos apontando e sinalizando em Libras; caso alguma atividade não esteja no quadro, pode-se utilizar o celular para demonstrar imagens da internet de lugares e objetos que remetam à ideia da atividade que acontecerá, ou até mesmo do conteúdo que será dado pelos professores; Para o próximo ano, com a ida do aluno para o turno da manhã, as aulas podem ser estendidas, visto que ele está permanecendo por mais tempo em sala. Porém, as atividades devem ser diversificadas e variadas. O ideal é que os tempos das disciplinas fossem alternados e mais curtos, pois três tempos seguidos em sala de aula, por exemplo, tornam as aulas mais cansativas.)

Abaixo, considerações dos professores que acompanham o/a estudante:

.....

Rio de Janeiro, _____ de de _____

Assinatura dos Professores/as responsáveis por este relatório

Quadro 5: Modelo de relatório descritivo a partir de registros pessoais de uma das autoras:

A partir de dados obtidos em referências (BRAUN e MARIN, 2013; CRUZ, 2017; CRUZ, 2007; COSTA e LIONE, 2020; SANTOS, 2018) e de práticas pedagógicas das autoras, listamos no Quadro 6 algumas observações importantes a serem realizadas no acompanhamento pedagógico de estudantes Surdos-autistas, mas que, de forma geral, também se aplica a todo PEE.

- ✓ Conhecer o estudante e suas necessidades específicas;
- ✓ Verificar o histórico anterior, relatórios e PEI;
- ✓ Elaborar um inventário de habilidades propostas para o estudante de acordo com o currículo da classe;
- ✓ Traçar metas de curto, médio e longo prazo para o trabalho pedagógico;
- ✓ Antecipar informações utilizando apoios visuais, orais e/ou gestuais;
- ✓ Trabalhar de forma colaborativa com os professores, participando do planejamento diário e elaborando adequações curriculares necessárias;
- ✓ Manter o contato com os responsáveis através da agenda;
- ✓ Caso o estudante tenha algum interesse restrito, utilizá-lo para proporcionar uma aprendizagem significativa;
- ✓ Ter como hábito registrar o desenvolvimento do estudante;
- ✓ Adaptar e criar materiais de acordo com as necessidades sensoriais, motoras e intelectuais do estudante;
- ✓ Estimular no estudante à autonomia pessoal, social e intelectual;
- ✓ Utilizar letras em caixa alta (inicialmente) e pistas visuais para ajudar na compreensão de enunciados;
- ✓ Evitar fontes com serifa ou muito desenhadas para não confundir a leitura e compreensão;
- ✓ As imagens dos enunciados precisam ter relação com o texto proposto, para não confundir;
- ✓ Ensinar conceitos e a generalizá-los;
- ✓ Propiciar um ambiente facilitador e confortável para minimizar desconfortos que podem causar desregulação;
- ✓ Perceber os momentos em que a desregulação acontece, no intuito de antecipar e minimizar eventos que venham a ser disruptivos ou que causem desconforto ao estudante e ao grupo;
- ✓ Avaliar o grau de necessidade de apoio que implicará mais recursos adaptados e/ou humanos;

- ✓ Fazer com que o aluno se interesse pela aprendizagem;
- ✓ Estimular a compreensão de regras e convenções sociais;
- ✓ Estimular o ensino da representação simbólica;
- ✓ Caso tenha algum comportamento disruptivo e se desorganize, tentar registrar e perceber os momentos e determinados ambientes que possam estar ocasionando o comportamento;
- ✓ Perceber e antecipar possíveis desconfortos ao estudante, retirando-o do local e o conduzindo para realizar a atividade em algum ambiente mais calmo e sem muitos distratores;
- ✓ Criar um ambiente e um espaço para a organização do aluno e para a individualização da aprendizagem, priorizando gradualmente a permanência em sala de aula.

Quadro 6: observações importantes a serem realizadas durante o acompanhamento pedagógico

[Clique na imagem para acessar o conteúdo em Libras ou aponte a câmera do celular para ler QR Code.](#)



CONSIDERAÇÕES

No decorrer de toda a pesquisa, que resultou neste livro, enveredamo-nos a descobrir mais caminhos possíveis de diálogos entre formas diversas de ensinar e aprender, mas concluímos que nada é findado ou conclusivo, pois, assim como as percepções de tempo e de história e a dinâmica de sociedade mudam, o olhar sobre a diversidade humana também vem acontecendo em uma perspectiva humanística e agregadora, buscando (ou pelo menos se pretende) tornar o mundo menos excludente e mais inclusivo.

A proposta de elaborar o “livro com sugestões práticas para mediação pedagógica do estudante Surdo-autista” foi-se moldando a partir da junção de experiências pessoais das autoras e com a dos participantes da pesquisa de mestrado, os quais gentilmente responderam ao questionário.

Os resultados da pesquisa apontaram resumidamente que ainda há muito a se fazer para tornar possível uma educação que respeite a neurodiversidade e a diversidade linguística. Do mesmo modo, a Libras como L1 e língua de instrução é imprescindível para a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita para os estudantes Surdos-autistas foi um dos apontamentos feitos pelos participantes colaboradores.

Sujeitos com TEA e Surdos precisam fazer parte, verdadeiramente, da sociedade, e não postos à margem do que é possível.

O desejo como Educadoras e cidadãs é que o ensino seja oferecido com equidade de condições, sem que seja necessário dizer que existem legislações as quais as instituições devem seguir, ou que o responsável impetre um mandado judicial para requerer o direito do seu filho de estudar com garantia de aprendizagem curricular adaptada.

As adequações e flexibilizações curriculares precisam ser inseridas até mesmo em escolas especializadas bilíngues para Surdos. E para proporcionar intervenções pedagógicas adequadas, destacamos a necessidade de formação inicial e continuada de profissionais da educação como política pública para que de fato se possa qualificar o processo de ensino-aprendizagem com esse PEE.

No ambiente escolar, a convivência harmoniosa entre todos os alunos, sem distinção por suas características, favorece o aprendizado e a naturalização do respeito e cuidado com o outro. Logo, ratifica a consciência de valores humanos e solidários, fator primordial para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e inclusiva (COSTA e LIONE 2020).

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: adaptações curriculares de pequeno porte*. Brasília, MEC/SEE, 2000.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. *Normalidade, diversidade e alteridade na história do instituto nacional de surdos*. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 67, out. - dez. 2016

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 de setembro de 2017.

_____. *Lei Brasileira de Inclusão*. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 06 de setembro de 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Nacionais Para Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. *Ensino Colaborativo como prática de inclusão escolar*. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

CANDAU, Vera Maria. *Memória(s), diálogos e buscas: Aprendendo e ensinando didática*. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Didática: Questões Contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CAMPHELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia Visual na Educação dos Surdos-Mudos*. Tese. Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, fevereiro de 2008.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. *Crianças surdas autistas na escola: algumas considerações sobre a aquisição de linguagem e o acolhimento institucional*. In: França, George; Pinho; Katia Rose *Autismo: Tecnologias e formação de professores para a escola pública*. George França e Katia Rose Pinho. Palmas: i-Acadêmica, 2020.

CARVALHO, Cláudio; JUNIOR, Luis Carlos de Moraes. *Outras palavras: minorias sociais/ e narrativas sobre a/ diferença/ essencializada*. Rio de Janeiro: Litteris, 2014.

Center for Disease Control and Prevention. *Prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo entre Crianças de 8 anos - Rede de Monitoramento de Deficiências de Desenvolvimento e Autismo, 11 Sites, Estados Unidos, 2016*.

CIAVATTA, M. *O papel dos profissionais da educação enquanto formadores de cidadãos emancipados*. Revista Trabalho necessário, 2006, N 4, p. 1-11.

COSTA, Dora Viera; MARQUES, Flavia de Abreu; SILVA, Keila Ferreira. *A construção do plano educacional individualizado como ferramenta de inclusão do aluno surdo com comprometimentos no CAP-INES*. Revista Arqueiro; Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro: INES. Vol. 38 (jan-jun, 2018).

COSTA, Renata Luiza; LIBÂNEO, José Carlos. *Educação Profissional Técnica A Distância: A Mediação Docente e as Possibilidades de Formação*. Educ. rev. vol.34. Belo Horizonte, 2018. Epub, Mar 01, 2018.

CRUZ, Mara Monteiro; FERREIRA, Izabel Neves; NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do Nascimento; MONTEIRO, Angelica Reis; WEISS, Alba Lemme. *Autismo e Educação Inclusiva: Mediação Pedagógica na Era Tecnológica*. Santo Tirso – Portugal: WH!Thebooks, 2017.

CRUZ, Mara Monteiro; WEISS, Alba Maria Lemme. *Compreendendo os Alunos com Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem*. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

CUNHA, Antônio Eugênio; BASTOS, Guilherme Sousa. *Análise do comportamento aplicada e robótica: uma avaliação da efetividade terapêutica do robô Kaspar*. In: FRANÇA, George; PINHO, Katia Rose (Orgs). *Autismo: Tecnologias e formação de professores para a escola pública*. George França e Katia Rose Pinho. Palmas: Acadêmica, 2020 (p. 162-174).

FONSECA, Vitor. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

GLAT, Rosana; Vianna, Marcia Marin; e REDIG, Annie Gomes. *Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente*. Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas, 2012, v.34, pp. 79-100 Kelman, Celeste Azulay. *Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2*. Rio de Janeiro: Prefeitura Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/69138089/Celeste-Azulay-Kelman-Letramento-do-Aluno-Surdo>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard; tradução CAVALCANTI, Cristina. *O Cérebro Autista: Pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (Brasil). *Plano de Desenvolvimento Institucional (2018 - 2022)*. Rio de Janeiro, 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em: 05 de setembro de 2020

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ensinar, brincar e aprender*. Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano IX n. 15 p.131-136 2015. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/236654319.pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

MOARES, Cesar. *Compulsões, obsessões e autismo*.; Cap. 3. In: *Autismo infantil: novas tendências e perspectivas* / Francisco Baptista Assumpção Júnior, Evelyn Kuczynski. -- 2. ed. -- São Paulo: Editora Atheneu, 2015

MARQUES, Daniela Fernandes; BOSA, Cleonice Alves. *Protocolo de Avaliação de Crianças com Autismo: Evidências de Validade de Critério*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722015000100043&lang=pt>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

MAURI, Teresa. *A natureza ativa e construtiva do conhecimento*. In: César COLL, Elena MARTÍN, Teresa MAURI, Mariana MIRAS, Javier ONRUBIA, Isabel SOLÉ & Antoni ZABALA, O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica (trad. do espanhol). 6 ed. Porto: Ática, 2004.

NASCIMENTO, Gisele Soares Rodrigues. *Método de Alfabetização para Alunos Autistas (Mapa): Alternativa da Clínica-escola do Autista*. UFF. 2016. (Dissertação de Mestrado)

NEVES, Dulce Amélia. *Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação*. Ci. Inf., Brasília, v. 35, n. 1, p. 39-44, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n1/v35n1a05.pdf>>. Acesso em: 29 de fevereiro de 2020

NUNES, L. R. O. P., and SCHIRMER, C. R., orgs. *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.p. ISBN: 978-85-7511-452-0. Available from: doi: 10.7476/9788575114520. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/xns62/epub/nunes9788575114520.epub>>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

ORTEGA, Francisco. *Deficiência, autismo e neurodiversidade*. Ciência & Saúde Coletiva, vol.14 no.1 Rio de Janeiro Jan./Feb. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>> Acesso em: 05 de março de 2020.

ROCHA, Amanda Santos. *Surdez e Autismo: Um estudo de caso*. Brasília: UnB. 2016. (Monografia de Conclusão de Curso).

ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Ed. By. ARTMED, 2015, 496p

ROTTA, Newra Tellechea, FILHO, César Augusto Bridi, BRIDI, Fabiane Romano de Souza. *Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar*. - Porto Alegre: Artmed, 2018.

SACKS, Oliver W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos* / Oliver Sacks; tradução Laura Teixeira Motta – São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). *Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Marcela Marques. *Guia de Adaptação de Textos em Leitura Fácil*. Rio de Janeiro: EduCapes, 2018. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431447/2/GUIA%20DE%20ADAPTA%C3%87%C3%83O%20DE%20TEXTOS.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2020

SCOTT, J. A.; HANSEN, S. G. *Working with Dual Diagnoses: A Survey of Teachers Serving Deaf or Hard of Hearing Children Who Have Autism Spectrum Disorder*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. College of Education & Human Development, Georgia State University, Atlanta, USA, 2018. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-018-3707-6>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

SERRA, Dayse. *Inclusão e Ambiente escolar*. In: SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). *Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 32-33.

SERRA, Dayse. *Alfabetização de Alunos com TEA*. Rio de Janeiro: E-nupes, 2018, 1 v. SHIELD, A.; COOLEY, F.; MEIER, R.P. Sign Language Echolalia in Deaf Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 60, 1622–1634, jun, 2017. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5544414/pdf/JSLHR-60-1622.pdf>>. Acesso: em 08 nov. 2018.

SILVA, Milton Francisco, EVARISTO, Marlandes. *Direitos linguísticos e discursos (acerca) da minoria linguística surda no Brasil*. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/2, p. 122-138, jan./jun. 2017

SKILIAR, C. In: Shirley Silva e Marli Vizim (Orgs.), *Educação Especial. Múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

TEIXEIRA, Gustavo. *Manual do Autismo: Guia dos pais para o tratamento completo*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.

VIZZOTTO, Patrick Alves. *Inclusão na educação básica brasileira: análise do censo escolar por meio dos microdados do INEP*. Ensaios Pedagógicos, Universidade Federal de São Carlos (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr. 2020, p.102-112 Disponível em: < inclusão na educação básica brasileira: análise do censo escolar por meio dos microdados do INEP | Vizzotto | Ensaios Pedagógicos (ufscar.br)>. Acesso em 01 de março de 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 21-33; p. 59-65.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. *PECS-Adaptado na sala de Atendimento Educacional Especializado*. In: NUNES, L. R. O. P., and SCHIRMER, C. R., orgs. Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.p. ISBN: 978-85-7511-452-0. Available from: doi: 10.7476/9788575114520. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/xns62/epub/nunes9788575114520.epub>>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

Para acessar TODOS OS CAPÍTULOS em Libras, clique na imagem ou aponte a câmera do celular para ler QR Code





DORA VIEIRA DA COSTA é Professora efetiva da Educação Especial da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) lotada nas Classes Especiais do ISEERJ e Professora contratada de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do CAP-UERJ. Foi Professora Mediadora contratada do Instituto Nacional de Educação de Surdos. É Graduada em Pedagogia Bilíngue (Português/Libras) pelo Departamento de Ensino Superior do INES, Pós-graduada em Gestão em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação pelo IST-Rio da FAETEC, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unicarioca-RJ e Mestre em Diversidade e Inclusão pelo Programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (CMPDI-UFF). Integrante do grupo de pesquisa "Formação de professores (de) Surdos". Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, surdez e autismo. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação de surdos, capacitação em TEA (Transtorno do Espectro Autista) alfabetização de alunos com necessidades educacionais específicas, mediação escolar e tecnologia de informação e comunicação.



VIVIANE LIONE é Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas (UERJ), Mestre em Microbiologia (UERJ), Doutora em Biociências (UERJ/UNIFESP). É professora Associada da Faculdade de Farmácia-UFRJ onde coordena o Grupo de Estudos em Transtorno do Espectro do Autismo. Dra. Viviane Lione é pesquisadora na área do Ensino e Educação Especial atuando como professora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão-UFF onde atua nas linhas de Transtornos, Síndromes e Deficiências com interesse em Autismo, neurociências e educação, produção de material didático inclusivo e estratégias pedagógicas para atendimento a pessoa com deficiência no Ensino Básico e no Ensino Superior. É coordenadora da Coordenação de Acessibilidade da Faculdade de Farmácia da UFRJ, Membro da Associação Caminho Azul, Membro do Grupo de Apoio a mães de autistas de Maricá.

A

- ABA (Applied Behavior Analysis) 26
- Adequação curricular 13
- Afetividade 14, 15, 44
- Alfabetização 22, 25, 45, 46, 47
- Alfabetização Visual 22
- Atenção compartilhada 11, 15, 16, 38
- Autismo 4, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 16, 27, 43, 44, 45, 46, 47

B

- Bílingue 1, 3, 4, 6, 9, 17, 18, 19, 47
- Bilinguismo 18, 20

C

- Comunicação alternativa 27, 45, 46

D

- Deficiência Múltipla 4, 5

E

- Educação de Surdos 44, 47
- Educação Especial 4, 2, 3, 12, 18, 43, 46, 47

I

- Inclusão 4, 1, 11, 12, 30, 43, 44, 45, 46, 47

L

- Letramento Visual 21, 22

Língua de sinais 7, 19, 20, 21, 44

M

Material Estruturado 31, 33, 34

Mediação Pedagógica 3, 4, 5, 6, 9, 10, 22, 29, 31, 42, 44

N

Neurodiversidade 3, 4, 6, 8, 9, 42, 45

P

PEI 28, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 40

Pessoa com deficiência 4, 47

Pistas visuais 22, 27, 33, 36, 40

Público-alvo da educação especial (PEE) 4, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 29, 31, 40, 42


S


Surdez 4, 5, 6, 14, 18, 20, 45, 47


Surdo-autista 1, 3, 4, 5, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 14, 15, 16, 23, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 42


PRÁTICAS PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
DO ESTUDANTE SURDO-AUTISTA
EM PERSPECTIVA BILÍNGUE DE ESCOLARIZAÇÃO



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora
Ano 2023

PRÁTICAS PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
DO ESTUDANTE SURDO-AUTISTA
EM PERSPECTIVA BILÍNGUE DE ESCOLARIZAÇÃO



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora
Ano 2023