

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS- IFG
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA.
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA BILINGUE LIBRAS/PORTUGUÊS.

THAYNAN DA ROCHA BORGES

SURDEZ E AUTISMO: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

APARECIDA DE GOIÂNIA
2018

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC – Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Thaynan da Rocha Borges

Matrícula: 20151090080165

Título do Trabalho: Surdez e Autismo: Possibilidades de Intervenção Pedagógicas

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: ☒ Não ☐ Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no ReDi/IFG: 21/12/2018

O documento está sujeito a registro de patente? ☐ Sim ☒ Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? ☐ Sim ☒ Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia 25/01/2019.


Assinatura

THAYNAN DA ROCHA BORGES

SURDEZ E AUTISMO: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia Bilíngue.

Orientadora:

Prof^(a). Dra.: Alciane Barbosa Macedo Pereira

Aparecida de Goiânia
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B732 Borges, Thaynan da Rocha
 Surdez e autismo: possibilidades de intervenção pedagógica. /
 Thaynan da Rocha Borges. – Aparecida de Goiânia, 2018.
 62 f.

Orientadora: Dra. Alciane Barbosa Macedo Pereira.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia,
Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2018.

1. Surdez. 2. Autismo. 3. Inclusão. 4. Estratégias pedagógicas. I.
Título.

CDD 371.912

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186



TERMO DE APROVAÇÃO

Thaynan da Rocha Borges

Surdez e Autismo: Possibilidades de Intervenção Pedagógica

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Aparecida de Goiânia - como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilíngue, sob orientação da Dra. Alciane Barbosa M. Pereira.

Aprovado em 07 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Alciane B. M. Pereira

Dra. Alciane Barbosa M. Pereira
(Presidente - orientadora)

Aleir Ferraz Tenório

Dra. Aleir Ferraz Tenório
(Membro Interno)

Waléria Batista S. V. Mendes

Dra. Waléria Batista S. V. Mendes
(Membro Interno)

Dedico este trabalho para meus avós Otônio Dantas e Antônia da Rocha pelo amor incomparável, pelo apoio e incentivo a minha vida profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por tornar possível o meu querer.

Aos meus avós Otônio Dantas e Antônia Rocha, sem a ajuda de vocês nada disso seria possível, vocês me proporcionaram dias de conquista por meio desta graduação.

Aos meus filhos, Luiza, Júlia e João, por quem meu coração dói de tanto amor, por compartilhar comigo esse caminhar, as alegrias e as dificuldades do caminho. Obrigada por existirem na minha vida.

Ao meu esposo, Everaldo Lemes, pelo carinho e pela cumplicidade em trilhar comigo esse caminho, dando-me apoio, compreensão e força para seguir sempre na vida acadêmica.

Aos meus pais, João Sebastião e Idália Rocha pelo amor incondicional, pela força e incentivo, vocês acreditaram em mim.

Às minhas irmãs, Erica e Tahyz, pelo carinho e torcida.

Aos meus sobrinhos, Guilherme, Gabriela e Geovana, pela alegria de vocês.

À minha orientadora, Alciane Barbosa Macedo Pereira, por ser a mediadora na construção deste trabalho, ao qual se dedicou com todo seu conhecimento e sensibilidade em compreender o outro.

Todas as professoras, em especial a professora Flavia Almeida e a professora Waléria Batista, por compreenderem esse momento e compartilhar momentos únicos de estudos.

Aos meus sogros, tios, primos, que ficaram na torcida durante toda a caminhada.

A amiga Wuelta Coeles pelo carinho e força.

Às amigas Grazielly Mendanha, Ariana Santos, Andrea Silva e Kamilla Lobo, pelas discussões em torno de nossos trabalhos. Vocês me enriqueceram na construção desta pesquisa.

A amiga Skallet Emme por me ajudar no meu primeiro estágio, onde tive oportunidades de crescimento.

A instituição de ensino onde fiz meu estágio, pela oportunidade de trabalhar com uma criança muito especial.

A minha orientadora de estágio Millamay Alice por me oportunizar um grande conhecimento e planejamento a cerca do TEA.

A amiga Bruna que passou o processo do estágio junto a mim.

A todos que compartilharam deste caminhar de alguma maneira, seja antes, seja durante, meu muito obrigada!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar, na bibliografia estudada, como é contemplado o estudo sobre o surdo autista, em particular a respeito das práticas inclusivas a partir de estratégias pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, e divulgar possibilidades de intervenção constituídas, a fim de contribuir para melhora diante dessa especificidade. Este estudo é uma pesquisa de graduação, que trabalha na interface entre Educação, Inclusão e Formação do Pedagogo Bilíngue. O trabalho fundamenta-se na perspectiva da Inclusão do educando Surdo Autista e para isso foram utilizados como base teórica alguns autores como Mantoan (2006), Vigotsky (1983), Rocha (2016) e Chiote (2011). Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio de bases de dados virtuais, de forma quantitativa e qualitativa, com o aprofundamento da análise daqueles artigos diretamente relacionados ao tema deste estudo. Realizou-se uma busca utilizando as palavras-chaves nos bancos de dados virtuais. Por meio desta pesquisa foram constituídas duas categorias. A primeira trata da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: surdez e autismo. Os resultados encontrados para essa categoria reforçam a necessidade da educação inclusiva e discute sobre a inclusão de surdos. A segunda categoria por sua vez, denominada de “Surdo-autista e aprendizagem da leitura e escrita: presença e ausências na bibliografia encontrada e intervenções pedagógicas possíveis” apresenta como resultados a discussão da aprendizagem da leitura e da escrita e intervenções pedagógicas possíveis para o ensino aprendizagem de alunos surdo autistas. Entendemos que o ambiente escolar é propício para a inclusão das diferenças, e o cuidado na elaboração de mediações pedagógicas que contemplem essas necessidades é fundamental. A partir das intervenções pedagógicas pode se entender que a inclusão do sujeito surdo autista reconhecerá a singularidade do indivíduo.

Palavras-Chave: Surdez, Autismo, Inclusão, Estratégias Pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims to investigate, in the bibliography studied, how the study on the autistic deaf person is contemplated, in particular with regard to inclusive practices based on pedagogical strategies for teaching reading and writing, and to disseminate possibilities of intervention constituted in order to contribute to the improvement of this specificity. This study is a graduation research that works on the interface between Education, Inclusion and Training of the Bilingual Pedagogue. The work is based on the perspective of the Inclusion of the Autistic Deaf student and for this, some authors such as Mantoan (2006) were used as theoretical basis, where she discusses the difference of Integration and Inclusion, Vigotsky (1983) "Defectologia Sovietica" the disability compensation, Amanda Santos Rocha (2016) "Deafness and Autism: a case study," the theme approach with the aim of inserting information about autistic deaf people in Brazil, Fernanda de Araujo Binatti Chiote (2011) "Pedagogical mediation in the inclusion of children with autism in Early Childhood Education ", where the objective is to discuss pedagogical mediation in the inclusion of autistic children in Early Childhood Education. A bibliographic research was done through virtual databases, in a quantitative and qualitative way, with the deepening of the analysis of those articles directly related to the theme of this study. A search was performed using the keywords in the virtual databases. Through this research were constituted two categories. The first deals with special education in the perspective of inclusive education: deafness and autism. The results found for this category reinforce the need for inclusive education and discusses the inclusion of deaf people. The second category, called "Deaf-autistic and learning of reading and writing: presence and absences in the bibliography found and possible pedagogical interventions" presents as results the discussion of reading and writing learning and possible pedagogical interventions for teaching learning of autistic deaf students. We understand that the school environment is conducive to the inclusion of differences, and care in the elaboration of pedagogical mediations that contemplate these needs is fundamental. From the pedagogical interventions it can be understood that the inclusion of the autistic deaf subject will recognize the singularity of the individual.

Keywords: Deafness, Autism, Inclusion, Pedagogical Strategies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

LS: Língua de Sinais

TEA: Transtorno do Espectro Autista

TDG: Transtorno do Desenvolvimento Global

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Tabela de quantitativo da plataforma *Scielo*

Figura 2 - Tabela de quantitativo da plataforma Capes/Mec

Figura 3 - Tabela de quantitativo do Portal Domínio Público

Figura 4 - Tabela de quantitativo da Biblioteca Online IFG

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	16
2. METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA	22
3. REVISÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, E APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO AUTISTA.....	2629
3.1 Inclusão na perspectiva da educação especial.....	
3.2 surdo-autista e aprendizagem da leitura e escrita: presença e ausências na bibliografia encontrada e estratégias pedagógicas possíveis..	41
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
5. REFERÊNCIAS.....	61

INTRODUÇÃO

O interesse pelas possibilidades de aprendizagem do surdo autista surgiu a partir da minha experiência como aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue Libras/Português. Durante o curso e na experiência como estagiária em uma escola de ensino regular, constatamos a necessidade de uma inclusão a partir da prática do bilinguismo, para melhor aprendizado escolar do surdo. Durante o estágio eu me deparei com uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O encontro com essa criança despertou em mim dúvidas, incertezas e curiosidades a respeito do TEA e sobre o processo de aprendizagem de surdos autistas.

Na instituição educativa onde realizei o estágio, as práticas educativas realizadas junto à criança autista em questão não pareciam inclusivas e as dúvidas e incertezas entre o corpo docente eram consideráveis. O comportamento e as atitudes da criança eram estereotipados e causavam estranheza. Ela passava parte do tempo correndo pela escola, brigando com os colegas. A criança não conseguia acompanhar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento desejável. Ela repetia palavras e se debatia constantemente.

Foi um ano de muita apreensão para os profissionais da escola. A professora da turma parecia agoniada, porque sempre era cobrada quanto às atitudes e comportamentos inclusivos e afetivos para com o aluno. Havia questões para as quais não encontrávamos respostas: Como incluir este aluno? Qual metodologia a ser usada para a aprendizagem desse aluno? Quais as possibilidades de aprendizagem da criança com TEA? Essas questões motivaram-me a buscar respostas junto a professores que já tiveram experiências com alunos autistas e em outros meios, como textos da literatura que abordam o tema de inclusão, palestras e cursos pela *Internet*, tentando sempre compreender o papel do colegiado diante desta criança e das demais, e as possibilidades da intervenção pedagógica. No entanto persistiu a indagação quanto às possibilidades de aprendizagem no caso do aluno surdo autista.

Nesse sentido, esta pesquisa é relevante para que eu possa identificar na bibliografia estudada como é contemplado o estudo sobre o surdo autista, em particular a respeito das práticas inclusivas a partir de estratégias pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, e divulgar possibilidades de intervenção constituídas, a fim de contribuir para melhora diante dessa especificidade. Para assim, futuramente compreender quais metodologias diferenciadas são necessárias a estes alunos. Dessa forma, a busca será por uma educação formal que beneficie o seu aprendizado e na estruturação de escolas e formação de educadores para a mediação, a fim de proporcionar a esses alunos uma aprendizagem de qualidade, considerando sua cultura e sua

identidade.

Num desejo de um maior aprofundamento, o que nos possibilitou realizar o presente estudo que tem como objetivo geral identificar na bibliografia estudada como é contemplado o estudo sobre o surdo autista, em particular a respeito de quais práticas inclusivas, a partir de estratégias pedagógicas a respeito da leitura e da escrita, são utilizadas para atender ao aluno surdo autista. Isto tudo no intuito de divulgar possibilidades de intervenção constituídas, a fim de contribuir para melhora diante das necessidades que estes alunos apresentam. A partir desse objetivo geral, alguns objetivos específicos foram traçados:

- Compreender como a criança surda autista aprende, particularmente a respeito da leitura e da escrita do Português;
- Identificar as estratégias pedagógicas sugeridas para o processo de ensino-aprendizagem da criança surda autista;
- Conhecer quais as ações pedagógicas pró-inclusão de surdos autistas estão presentes na bibliografia estudada.

A educação de surdos autistas vem se constituindo por meio de movimentos de pessoas que lutam pela causa formando comunidades que estão preocupadas com o processo de escolarização dessas pessoas. A comunidade autista é geralmente formada por mães e pais de autistas, visto a peculiaridade desse público e a dificuldade da constituição de ações coletivas formadas pelos próprios sujeitos. Já as comunidades dos surdos são na maioria formadas pelos próprios surdos, que lutam pelos seus objetivos. Essas comunidades lutam especialmente para o reconhecimento da cultura, seu modo próprio de vida e de pensar.

A legislação específica para o público surdo e para o público autista se instituíram a partir destas lutas. No entanto, é preciso que essas leis sejam verdadeiramente discutidas e concretizadas nas escolas, para assim, a educação inclusiva ser implantado em todas as instituições educacionais de nosso país, promovendo mudança na realidade educacional destas pessoas.

Perlin (2002) ressalta que o ensino ao surdo não deve ser mais fácil do que para os ouvintes, é a metodologia que deve ser diferenciada. A autora ressalta que devemos nos colocar no lugar dos surdos para compreendermos a sua maneira de ver o mundo, de perceber, de sentir, de vivenciar e de se comunicar. Para assim, sermos capazes de transformarmos o mundo de modo a torná-lo habitável para todos.

Nem melhor, nem pior, apenas diferente. Desta forma, a defesa da inclusão é constante. Essa metodologia diferenciada é também defendida pelas comunidades. Por isso é necessária a utilização de meios diferenciados de aprendizagem para o aluno surdo autista, desenvolvendo-o assim, sem

lhe causar nenhuma frustração ou estresse.

Existem poucos estudos a respeito do surdo autista. Amanda Santos Rocha estudante de Licenciatura em Letras Português do Brasil como segunda Língua no ano 2016 apresenta em sua monografia que tem por tema “Surdez e Autismo: um estudo de caso”. Aborda o referido assunto, com o objetivo de ampliar o quadro proposto por Castro Junior (2011), inserindo informações dos surdos autistas, conhecimento de informações sobre o autismo no Brasil para efetivamente compreendermos a definição de autista. Com isso há reflexões sobre o surdo autista no contexto escolar, para que seja possível pensar os caminhos do ensino de Libras e da Língua Portuguesa escrita para o surdo autista.

A tese de Fernanda de Araújo Binatti Chiote, por sua vez, tem como tema “A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil” e teve por objetivo analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil. Essa tese é de abordagem histórico-cultural que tem como fundamento os estudos de Levy S. Vigotsky (1983, 1997, 1998, 2007). Este referencial é de grande relevância por considerar que o desenvolvimento humano se dá num processo de desenvolvimento cultural, numa dialética entre o biológico e o social.

Dessa maneira, nossa pesquisa tem como objetivo discutir as possibilidades de mediação pedagógica na perspectiva do aluno surdo autista, estudando em especial as potencialidades de aprendizagem desse público, em relação à leitura e escrita. É necessária uma inclusão de qualidade que atenda as especificidades da criança, pois sabemos que a inclusão é um direito de todos. Neste contexto, o pedagogo é um profissional estratégico para promover o atendimento igualitário, a partir das diferenças. Desta forma, procuramos identificar quais estratégias utilizadas dentro do âmbito escolar para atender ao aluno surdo autista, e por meio das informações construídas, sugerimos intervenções a fim de contribuir para a mediação diante das dificuldades encontradas.

Assim sendo, o presente estudo apresenta, em seu primeiro capítulo, uma caracterização da Educação Especial, na perspectiva da Inclusão, caracterização do surdo e do autismo infantil com uma breve descrição das formas de intervenção. O segundo capítulo traz o percurso metodológico com fundamentos para a pesquisa bibliográfica por meio das bases de dados virtuais. Apresentamos neste capítulo, os procedimentos adotados nas análises dos dados, o contexto da investigação e os sujeitos.

O capítulo três apresenta os resultados obtidos com a pesquisa, e as discussões a cerca do tema. Este capítulo está dividido em duas categorias. A primeira categoria aborda a inclusão na perspectiva da Educação Especial e a segunda categoria aborda as estratégias utilizadas para a aquisição da leitura e da escrita. Em seguida temos as considerações finais que apresentam os

principais aspectos tratados no trabalho.

Com este estudo almejamos a construção de um olhar para a criança surda autista que como se constitui as práticas pedagógicas para aquisição da leitura e da escrita numa perspectiva inclusiva bilíngue. A prática educativa, desse modo, deve estar alicerçada em um modo de concebê-las como um sujeito que tem plenas condições de avanços em seu desenvolvimento, a partir das relações e práticas sociais a que e exposta.

1. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão: algumas considerações

A inclusão na educação não parece acontecer de forma satisfatória. Ao longo dos anos os defensores da inclusão social, tais como o psicólogo russo Levy S. Vygotsky vem buscando apresentar sugestões e ações que asseguram o acesso e a permanência do aluno com necessidade de educação especial no ensino regular. Contudo, a escola ainda continua excluindo e tendo dificuldades e desafios a enfrentar. Vemos ainda a limitação a presença desse aluno a espaços clínicos e especiais para sua dificuldade.

Na busca por uma construção histórica desse fenômeno, compreendemos que na década de quarenta do Séc. XX houve à passagem de uma: “escola meramente instrutiva a uma escola com uma função educativa, direcionada às massas e não só às elites, conjugada com reflexão da transição de uma Escola de poucos para poucos”, para uma “Escola de muitos para todos” (CASTRO, 1998, cit. por ALVES, 2009). A integração tinha como objetivo retirar as crianças e jovens deficientes das instituições de ensino especial na defesa da “normalização”. Nessa perspectiva a integração propõe a adaptação do aluno ou do sujeito na escola ou na sociedade.

No Século XX, por volta da década de 70, observa-se a população com uma repulsa em relação às pessoas com deficiência, e com isso gerou uma discussão mundial, que culminou no Congresso de Milão conforme será apresentado a seguir, em torno da inclusão social.

Percebe-se um movimento que aponta para uma preocupação com estas pessoas e sua integração no meio social, esse movimento é chamado de Paradigma da Integração. Para Bueno (1993), por conta deste movimento possibilitou-se hoje uma nova mudança nos paradigmas educacionais, surgindo assim o paradigma da Inclusão, que tem como objetivo o princípio norteador de oferecer uma educação para todos.

O termo Inclusão foi oficializado na Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais, no ano de 1994. A Declaração de Salamanca é resultado desta conferência. De acordo com essa declaração as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras deficiências. As escolas precisam encontrar maneiras para uma educação efetiva para todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. A inclusão de sujeitos com deficiências no ensino regular é alvo de debates. Mesmo sendo resguardada por Lei, a Educação Inclusiva desafia

educadores, pais, alunos com deficiência e os demais profissionais do âmbito educacional.

No ano de 2003, o MEC lança o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo o processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantir o direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. Segundo Sanches e Teodoro (2006) a Inclusão é um projeto global, que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde o espaço físico, dinâmica de sala de aula, passando pela adaptação do currículo, pelas formas e respectivos critérios de avaliação.

Desta forma, a Integração pressupunha a adaptação do aluno ou do sujeito na escola ou na sociedade. Por sua vez a Inclusão parte do princípio de que a escola e a sociedade é que devem adaptar-se às necessidades de cada um e de todos (SANTOS, 2007, p.49). A escola é desafiada a ensinar a todos se adequando diante das necessidades de seus alunos, para que a aprendizagem e a permanência destes alunos aconteçam e o ambiente escolar se organize para não haver diferenças. Segundo Martins (2008), a Educação Inclusiva desafia a escola a mudar o modo de atuar de acordo com as necessidades dos alunos, buscando qualidade na educação de todos. A escola inclusiva prioriza uma educação de qualidade não só para seus alunos com deficiência e combate à exclusão das mais diversas formas. Na Educação Inclusiva pensa-se em acabar com as barreiras que de alguma forma impedem que o aluno incluído continue na sala de aula da escola regular com propostas concretas de aprendizagem.

Para Mantoan (2006), a Educação Inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos devem estar na escola regular, sem deixar ninguém para trás. Para a autora, a inclusão é uma provocação, cuja intensão é melhorar a qualidade do ensino das escolas atingindo a todos que fracassaram no ensino.

É certo que a Educação Inclusiva é vantajosa para todas as crianças na escola regular. Todos participam e aprendem de acordo com suas condições cognitivas com o apoio dos professores que prioriza a aprendizagem. Segundo Vigotsky (2001), a aprendizagem é social e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da interação da criança com o seu meio, ou seja, das relações que ela mantém com o mundo exterior.

O ambiente escolar é de suma importância para crianças com necessidades educacionais específicas (NEEs). Nesse ambiente acontece a socialização, o respeito a individualidade do outro e o convívio com crianças “normais” facilita o desenvolvimento físico, social e cognitivo. No entanto, há vários obstáculos e barreiras que impedem estes indivíduos de frequentar a escola (MENDONÇA, 2013). Estas barreiras favorecem o

isolamento no seio familiar, tirando o direito constitucional de igualdade como cidadão, segregando-os na maioria das vezes em escolas especiais. Para o surdo autista essas barreiras se intensificam, pois a especificidade dificulta a conversação e socialização com os demais alunos. A barreira comunicacional impede alunos surdos nas escolas de ensino regular, privando-os de um direito garantido pela LDB e pela Constituição Federal de estarem matriculados e aproveitar dos benefícios escolares como todos os alunos ouvintes. O obstáculo comunicacional se refere a adequações como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para as pessoas surdas. A falta de comunicação gera consequências no processo de inclusão deste sujeito.

A Lei n 10 098 de 2000 no artigo 17 afirma que:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização as pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldades de comunicação, para a informação, a comunicação, ao trabalho, á educação, ao transporte, á cultura, ao esporte e ao lazer.

Essa Lei no campo educacional defende pessoas com dificuldades na comunicação. Mas é importante que esse respeito à diversidade efetive-se, principalmente com uma prática pedagógica que possibilite o processo de aprendizagem e desenvolvimento que contemple sujeitos com dificuldades comunicacionais ou não. No entanto, as maiorias dos professores não possuem o devido preparo para atuar com estes alunos na Educação Inclusiva. Ribas (2007) afirma que:

Professores que não tem o devido preparo não sabem avaliar características diferenciadas em alunos diferenciados. Aprendem e transmitem os conteúdos de suas disciplinas como se tivesse na sala de aula uma coletividade uniforme de alunos idênticos (RIBAS, 2007, p. 95).

Com isso, os profissionais acabam excluindo os alunos porque não existe uma adequação na forma de ministrar e planejar as aulas. O preconceito que o ser humano tem sobre o tema deficiência gera uma expectativa negativa com relação às possibilidades cognitivas de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com necessidades educativas especiais, pode trazer consequências trágicas no processo educativo e de intervenção.

Vigotsky (1983) discute em sua obra denominada *Defectologia Soviética* algumas pistas para a prática de um tipo de intervenção necessária. Para o autor, um “defeito” ou um “problema físico” pode ser fonte de crescimento, pois a falta de algumas funções do corpo

humano é como estímulo as outras funções para aumentar o desenvolvimento delas, esse desenvolvimento desperta o organismo para que certas atividades sejam redobradas, pois o organismo agindo assim compensará o “defeito” e superará a dificuldade. Ele acredita que o organismo humano tem a capacidade de se transformar criando adaptações com o desejo de superar os impedimentos que encontra. O organismo possui essa capacidade de superação, mas ela se dá a partir da interação com fatores ambientais, pois o desenvolvimento acontece no entrelaçamento de fatores externos e internos.

Neste sentido, o surdo, que é um sujeito privado da audição, desenvolve capacidades visuais e espaço-temporais na relação com diversos instrumentos, tendo a Língua de Sinais um papel importante nesse processo. De acordo com Vigotsky (1983), qualquer “defeito” origina estímulos para a formação da compensação. Stern apud Vigotsky 1989 completa dizendo que “tudo o que não me destrói, me faz mais forte, pois na compensação da debilidade surge a força, e das deficiências, as capacidades” (STERN apud VIGOTSKY 1989. p.42) . Não é qualquer ensino que efetiva o desenvolvimento. É preciso que o processo de ensino aprendizagem seja adequadamente ajustado para cada tipo de aluno.

É considerado surdo todo sujeito com total ausência da audição, ou seja, que não ouve nada. Pela saúde, e pela educação o indivíduo com surdez pode ser considerado como pessoa com surdez severa, surdez profunda (RODRIGUES, 2017).

Na surdez severa o sujeito apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Surdez profunda o sujeito apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral.

Em contrapartida, o autismo que também é conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno que pode gerar problemas no desenvolvimento da linguagem, da escrita, da leitura na interação e no comportamento social da criança. O autismo é um transtorno bem definido, e passível de ser observado com pequenas dificuldades no decorrer dos dois anos de vida da criança. Autismo é uma palavra de origem grega (autos) que significa por si mesmo. Usa-se esse termo na psiquiatria para chamar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos no próprio indivíduo.

No ano de 1993, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publica a décima versão do Código Internacional de Doenças (CID10) atualizando a classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento, enquadrando o autismo na categoria Transtornos Invasivos do

Desenvolvimento tendo como características, anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas.

O autismo é um dos transtornos mais severos e complexos, pois não existem exames laboratoriais para sua detecção. Segundo estudos realizados em autistas, realizados por Wong Et Wong (1991) apud Schwartzman (op.cit., p.47) indicam que o período de comunicação cerebral é mais extenso, marcando uma disfunção neurológica e prejudicando a recepção sensorial através da audição provocando desordem de linguagem, de aquisição de conhecimentos e de evolução social, sendo específicos no transtorno. Há estereótipos na fala, repetições em atividades desenvolvidas por esses sujeitos, na reclusão são pessoas que gostam de ficar só.

Existem vários tipos e intensidades do TEA, chegando ao extremo em que a pessoa tem o processo cognitivo mais afetado podendo não falar, e se recusar a socializar com outras pessoas. No espaço escolar, as características de pessoas autistas podem ser específicas e são conhecidas como “necessidades educacionais especiais”, sendo essas dificuldades em escrever, ler, pintar, desenhar, interpretação textual.

Dentro dos problemas de linguagem do autista destacam-se:

- Ausência de fala, puxando, empurrando ou conduzindo o parceiro de comunicação para expressar seu desejo;
- Retardo no desenvolvimento da fala, retrocesso dessa capacidade já adquirida e emudecendo em alguns casos;
- Expressões por meio do uso de uma ou duas palavras ao invés de elaboração de frases;
- Expressões bizarras;
- Dificuldade na compreensão de frases complexas;
- Dificuldade na compreensão de informações ou significados abstratos;
- Mimica e gesticulação.

A carência profissional de conhecimento, diagnóstico e atendimento a um aluno surdo autista ocasiona a escola uma perturbação ao receber um aluno surdo autista. Além disso, as manifestações são individuais e com características também constituídas a partir da singularidade dos sujeitos, o que requer ainda mais um olhar cuidadoso por parte das instituições educativas.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo

confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (SANTOS, 2008, p. 9).

A escola é responsável pelo desenvolvimento das crianças, incluindo as crianças com deficiência, pois se a escola tem o compromisso de expandir o saber universal, portanto a escola terá que saber lidar com a construção desse conhecimento. O papel da escola é traçar estratégias para que o aluno surdo autista consiga desenvolver suas habilidades e capacidades de interagir com outras crianças, integrar-se e superar dificuldades de aprendizagem.

O nível de aprendizagem da criança autista normalmente é lento e gradativo. Segundo Gauderer (1987), as crianças autistas, em geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de programa intenso de aula parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. Percebe-se que o ensino é o objeto de trabalho com esses alunos, a persistência e a sensibilização das pessoas envolvidas neste processo são um grande aliado deste objeto. Com isso professores e quadro de funcionários da escola deve se adequar ao sistema de comunicação de cada aluno.

2. METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este estudo foi realizado por meio do desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, com a utilização de bases de dados virtuais. Segundo GIL (2010), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto.

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo identificar conhecimentos científicos sobre um determinado tema.

A pesquisa bibliográfica é então feita com intuito de lembrar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. A pesquisa bibliográfica visa então analisar as principais teorias de um tema, e pode ser realizada com diferentes finalidades (CHIARA, KAIMEN. et al., 2008).

Segundo Tasca (2001), a análise do contexto, a definição do problema e a definição das questões que direciona a pesquisa dão início ao processo de pesquisa científica, incentivando os pesquisadores a procurarem informações sobre várias temáticas em bases bibliográficas. A pesquisa bibliográfica tem como característica o levantamento bibliográfico que poderá ser realizado em documentos como livros, jornais, revistas, artigos, documentos monográficos e base de dados virtuais.

Para Rampazzo (2005), procurar por meio de obras publicadas, ajuda a explicar as anomalias a serem debatidas. Pode ser utilizada de forma independente ou como parte de outros tipos de pesquisa científica. Assim, é importante na realização da pesquisa que se monte uma base para ela. A metodologia científica da pesquisa bibliográfica torna a pesquisa mais confiável, pois por meio dela se conhecem outros pesquisadores sobre o tema proposto.

Na busca pela análise do estudo proposto, este trabalho objetivou identificar na bibliografia analisada quais as estratégias pedagógicas a respeito da leitura e da escrita são utilizadas para atender ao aluno surdo autista, e divulgar possibilidades de intervenção constituídas, a fim de contribuir para melhora diante das características das crianças surdas autista.

2.1 Procedimentos metodológicos

Realizou-se uma busca no dia oito de agosto de 2018 utilizando as palavras-chaves, inclusão, surdez, autismo e estratégias pedagógicas nos seguintes bancos de dados virtuais:

- *Scientific Electronic Library Online- Scielo*;
- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC;
- Periódicos CAPES/MEC;
- Catálogo online da biblioteca do IFG
- Portal Domínio Público

Destaca-se que, para este estudo, foi considerado para a revisão bibliográfica o termo “autismo”, por não ter estudos ligados ao termo "surdo autista" e excluindo-se os demais transtornos que compõem os TEA, devido à maior incidência de publicações.

Esta pesquisa foi dividida em quatro fases para melhor desenvolvimento do estudo, onde primeiro foi à elaboração do projeto de pesquisa que teve como objetivo a escolha do tema a formulação do problema e na formação do plano que objetivou buscar respostas ao problema.

A segunda fase parte da investigação das soluções que se deu a partir da coleta documental que teve dois momentos o levantamento da bibliografia e o levantamento das informações que tem na bibliografia. Os resultados dependeram das buscas e da quantidade de material levantado e da qualidade dos dados obtidos.

Na terceira fase aconteceu a análise dos estudos encontrados com o foco voltado para o tema desta pesquisa, onde filtramos os textos mais importantes e que tinham relação com a procura dos descritores. Foram construídas tabelas para a sistematização dos resultados. Continham nessa tabela o nome dos textos, revista publicada e a área de atuação.

E por fim, a quarta fase que se denomina síntese integradora que foi o momento para um fichamento dos documentos textos, leituras de anotações que objetivou na reflexão e na proposição de soluções.

A partir destas fases foram adotados critérios que determinaram e orientaram a seleção do material de estudo. São eles: o parâmetro temático tendo como objetivo a escolha de obras relacionadas ao objeto de estudo; o parâmetro linguístico objetivando os idiomas variados, as principais fontes de material de consulta que pode ser por meio de teses, dissertações; e o parâmetro cronológico que é o período a ser pesquisado.

Por meio de leituras, e com isso o pesquisador saberá reconhecer as informações, dados abarcados no material escolhido e a análise de sua veracidade. Segundo Salvador (1986), as leituras sejam feitas de forma frequente do material escolhido para se ter referências necessárias para cada momento da pesquisa nomeando-as como:

a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico uma leitura rápida objetivando localizar e escolher o material que poderá apresentar informações do tema escolhido.

b) Leitura exploratória também é uma leitura rápida que objetiva verificar as informações se de fato interessa para o estudo.

c) Leitura seletiva seleciona a informação que se tem associação direta aos objetivos da pesquisa.

d) Leitura reflexiva ou crítica é o estudo realizado nos textos escolhidos como definitivos e tem o objetivo de responder aos propósitos da pesquisa.

e) Leitura interpretativa é a interpretação do pesquisador as ideias dos autores do material bibliográfico.

Por meio do levantamento de dados ficou mais fácil a definição do objeto de estudo, as informações obtidas são provisórias, possibilitando uma flexibilização de poder fazer modificações. Após a busca nas bases de dados virtuais, a pesquisa foi distribuída em quatro fases as quais foram avaliadas separadamente, mas intrinsicamente relacionadas: a primeira buscou conhecimento teórico referente a inclusão educacional; a segunda buscou aspectos que fale sobre surdez e autismo; a terceira teve por objetivo falar sobre demandas educacionais para este público; e a quarta fase teve a responsabilidade de divulgar contribuições para melhora diante das dificuldades apresentadas pela literatura.

Para a análise das informações construídas, teve-se como norte, mesmo que atendida de maneira parcial e inicial, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (FRANCO, 2005). Para Bardin (2009), a Análise de Conteúdo, enquanto método torna-se uma soma de técnicas de avaliação das comunicações que utiliza mecanismos sistemáticos e metas de descrição do assunto das mensagens.

Para se ter uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. Para Bardin (2009) a análise de conteúdos se organizam em torno de três polos 1. A pré- análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (2009, p.121).

A pré- análise é a primeira fase de organização da análise de conteúdos e tem como objetivo além da escolha dos documentos a serem submetidos à análise, também a formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final. A exploração do material caracteriza-se pela leitura e fichamento e por fim o tratamento dos resultados é a construção da pesquisa tendo como base a pré-análise e a exploração do material para a discussão e interpretação do material.

A obra de Bardin possui fundamento que se constitui em exatidão metodológica,

tornando assim um caminho com varias opções para os pesquisadores caracterizando assim a análise de conteúdo como um método que, historicamente e cotidianamente, produz sentidos e significados na diversidade de conteúdos presentes no mundo acadêmico.

Referenciando-se em Gil (2010), defendemos que a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto. Completando o que Gil (2010) apresenta, Rampazzo (2005) diz que pesquisar por meio de obras publicadas ajuda a explicar as anomalias a serem debatidas.

Como fase inicial da pesquisa, percebemos a necessidade de quantificar os textos publicados nas plataformas digitais referentes às palavras chaves previstas. Isto é, sistematizar por meio da construção de tabelas, para assim, obter além do quantitativo, informações referentes ao título, área de publicação e revista onde ocorreu a publicação.

A seleção dos periódicos resultantes para análise de cunho qualitativo incluiu todos os artigos teóricos, de revisão sistemática, relatos de caso e estudos empíricos que tiveram como objetivo a inclusão escolar, surdez, autismo e estratégias pedagógicas que estivessem publicados na língua portuguesa, alguns independentemente do seu período de publicação e outros devido ao quantitativo de periódicos usamos o filtro de temporalidade. Foram excluídos os artigos cujo tema não contemplava o objetivo proposto neste estudo ou não enfocava crianças na fase de aquisição de leitura e escrita.

Portanto, a seleção final contou com 31 estudos, os quais foram obtidos no seu formato completo e analisados de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Após analisar os periódicos, apresentamos os dados referentes as estratégias pedagógicas utilizadas para lidar com o aluno surdo autista. Quando falamos em inclusão, surdez, autismo e estratégias de ensino para esse público percebemos uma serie de problemas neste campo. Nesse sentido, examinamos, no decorrer da leitura das dissertações e das teses, se os respectivos autores discutem sobre estratégias para a criança com essa especificidade se colocavam, ou não, em defesa de um lugar para a educação de surdos, se em escolas ou classes específicas há alguma estratégia desenvolvida para o surdo autista na fase de escolarização desse sujeito.

3. REVISÃO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, E APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO AUTISTA.

Nesta seção, os estudos identificados são detalhados em suas respectivas plataformas e categorias, de acordo com a problematização central nesta pesquisa: identificar na bibliografia estudada como é contemplado o estudo sobre o surdo autista, em particular a respeito das práticas inclusivas a partir de estratégias pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, e divulgar possibilidades de intervenção constituídas, a fim de contribuir para melhora diante dessa especificidade.

Na plataforma CAPES/MEC acessada no dia 08 de agosto de 2018 as seguintes informações foram obtidas para cada palavra:

- Surdez: ao todo são 953 periódicos. Usamos os filtros de idioma para português que o total caiu para 341 e com o filtro em educação o total de 341 baixou para 101, e com o filtro em psicologia baixou para 13 acervos encontrados;
- Inclusão: apareceu 17.930. Usando o filtro para português 9.531 devido a palavra inclusão ter um quantitativo alto de textos optamos por juntar as palavras inclusão surdez que caiu para um quantitativo mais baixo com 211 usando o filtro de português 102 e o filtro para educação 33 com ressalva que tinha dois textos repetidos e na tabela tem 31 e usando o filtro para psicologia 5 textos;
- Autismo: o quantitativo total é de 1.819. Usando o filtro de idioma português 316 e para educação 81 mas com textos repetidos ficaram 68 e para psicologia 51 com textos repetidos sem os textos repetidos caiu para 47;
- Estratégias pedagógicas deu um quantitativo total de 3.985. Usando o filtro de idioma para português 892 com o filtro para educação 181 sem textos repetidos cai para 163 com filtro de psicologia 25 sem textos repetidos 21.

Na plataforma *Scielo*, por sua vez, os resultados foram os seguintes:

- Surdez: o quantitativo total é 419. Com filtro para psicologia e idioma português 29 com o filtro para educação e idioma português 31 textos;
- Inclusão: o quantitativo total é de 6.797. Usando o filtro de idioma português e educação dá um total de 769 optamos por usar delimitação por ano escolhemos de 2008 ate 2018 que dá um quantitativo de 81 textos, para psicologia escolhemos o mesmo critério e deu um total de 11 textos;
- Autismo: deu um quantitativo total de 545. Usando o filtro de idioma português 319

usando filtro para educação e educação especial 45 e filtro de psicologia são 98 sem texto repetido cai 97 textos;

- Estratégias pedagógicas: o quantitativo total é de 358. Usando o filtro de idioma português e educação da um total de 160, para psicologia da um total de 21 textos.

Já os dados encontrados na plataforma do Portal Domínio Públicos foram os seguintes:

- Surdez: com tópico educação encontrei cinco textos. Não encontrando textos para psicologia;
- Inclusão: foram encontrados 34 textos na área da educação. E nenhum para psicologia;
- Autismo: foi encontrado um texto na área da educação. E nenhum para psicologia;
- Estratégias pedagógicas: não achei nenhum texto na área da educação. E na área da psicologia.

Na plataforma da Biblioteca Online do IFG foram encontrados os seguintes:

- Surdez: não há registros;
- Autismo: não há registros;
- Inclusão: foram encontrados dois textos;
- Estratégias Pedagógicas: foram encontrados cinco textos referentes a palavra chave.

Não foram encontrados periódicos com as palavras chaves surdez autismo em nenhuma das plataformas pesquisadas.

A seguir apresentamos uma tabela com o quantitativo total da busca por meio das palavras chaves.

Surdez	419
Autismo	545
Inclusão	6797
Estratégias pedagógicas	358

Figura 1: Quantitativo de estudos localizados na plataforma *Scielo*, a partir dos descritores selecionados.

Surdez	953
Autismo	1819
Inclusão	17930
Estratégias pedagógicas	3985

Figura 2: Quantitativos de estudos localizados na plataforma Capes/MEC, a partir dos descritores selecionados.

Surdez	5
Autismo	1
Inclusão	34
Estratégias pedagógicas	0

Figura 3: Quantitativo de estudos localizados na plataforma Portal Domínio Público, a partir dos descritores selecionados.

Surdez	0
Autismo	0
Inclusão	2
Estratégias Pedagógicas	5

Figura 4: Quantitativo de estudos localizados na plataforma da Biblioteca Online IFG, a partir dos descritores selecionados.

As figuras apresentam a quantidade total de estudos encontrados nas plataformas digitais. E nos parágrafos anteriores apresentam em síntese os critérios para a análise dos artigos, levando em consideração tópicos relevantes para identificar e quantificar os estudos.

Após a seleção dos artigos a serem estudados mais profundamente, a partir da relação direta com o tema desta pesquisa, foi realizada uma análise de caráter qualitativo de cada um dos artigos e como resultados foram elaboradas duas categorias, a partir do tema deste trabalho encontrados na plataforma da *Scielo*, pois levando em consideração que ela é a mais acessada mas é a que apresentou menos estudos. Foi utilizada a divisão em categorias considerou que não há estudos publicados que contemplem a junção das palavras chaves surdos autista na plataforma *Scielo*.

O maior quantitativo encontrado se refere à educação inclusiva no seu sentido amplo, em especial a que se refere à Educação Especial. É importante ressaltar, que como apresenta a Política Nacional de Educação a Educação Especial no Brasil tem como público as pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com superdotação e/ou altas habilidades.

Apesar deste quantitativo com o numero elevado, as literaturas discutem que a inclusão ainda esta longe da ideal, mas esclarece como seria se de fato acontecesse. Percebe-

se que a inclusão luta pela Isonomia. Princípio da Isonomia no 5º artigo da Constituição Federativa do Brasil do ano de 1988, diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, P.5). Deste modo, a inclusão assegura que todos sejam tratados de forma igualitária, onde no âmbito educacional a escola que necessita se adaptar ao aluno com qualquer necessidade especial.

A seguir serão apresentadas as duas categorias constituídas. A primeira categoria trata sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Surdez e Autismo com o objetivo de conhecer quais as ações pedagógicas pró-inclusão de surdos autistas presentes na bibliografia estudada. A segunda por sua vez, Surdo-Autista e Aprendizagem da Leitura e Escrita: Presença e Ausências na Bibliografia Encontrada e Estratégias Pedagógicas Possíveis objetivando compreender como a criança surda autista aprende particularmente a respeito da leitura e da escrita do Português e identificar as estratégias pedagógicas sugeridas para o processo de ensino-aprendizagem da criança surda autista.

3.1. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: surdez e autismo

Nesta categoria serão apresentados os resultados oriundos dos artigos encontrados sobre o tema de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em relação a surdez e o autismo, perpassando sobre as Leis de Inclusão, a proposta de educação bilíngue, a importância da mesma. Mostrando as características dos portadores de TEA. Os artigos encontrados, por meio da pesquisa bibliográfica realizada, reforçam a necessária Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e discutem sobre a inclusão de surdos.

No artigo das autoras Cristiane Soares Cabral e Angela Helena Marin, publicado no ano de 2017, intitulado “Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática da Literatura”, as autoras afirmam que o movimento para inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola tem ocorrido mundialmente. A partir da década de 1990, com a Declaração de Jomtien, que é conhecida também como Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), junto com a Convenção de Direito da Criança (UNESCO, 1988) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estabeleceu-se que toda pessoa (criança, jovem e adulto) deveria desfrutar das oportunidades educacionais voltadas às suas especificidades de aprendizagem. Da mesma forma, como as pessoas com deficiência precisam de atenção especial, devem ser realizadas ações que garantam a igualdade de acesso à educação a elas como parte integrante do sistema

educacional.

No contexto brasileiro, temos as afirmações do artigo das autoras Stéfanie Melo Lima e Adriana Lia Friszman de Laplane, publicado no ano de 2016, com o título “Escolarização de Alunos com Autismo”. As autoras salientam que no Brasil, a legislação abrange os princípios dos documentos internacionais. As leis e documentos que apresentam, por sua vez, sustentam a inclusão. Entre os principais, encontram-se: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n.8069 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação - Lei n. 10172 (BRASIL, 2001a, 2014), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003), Programa de Implementação de Salas de Recurso (BRASIL, 2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Viver sem Limite (BRASIL, 2011a).

Ainda de acordo com Lima e Laplane (2016), o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, na resolução CNE/CEB n ° 2, de 11, de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), a proposta de flexibilizações e adaptações curriculares, instrumentalizando e deixando com sentido prático os conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e os processos de avaliação relacionados ao projeto pedagógico da escola. E em 2015, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n ° 13.146) (BRASIL, 2015). Tal lei, no Art. 3º, refere-se ao desenvolvimento do desenho universal como forma de acessibilidade, isso “[...] significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (BRASIL, 2007).

O estudo de Mariana Helena Silva Da Luz, Candido Alberto Gomes e Adriana Lira tem como título “Narrativas Sobre Inclusão de uma Criança autista: desafios à prática docente”, publicada no ano de 2016, apresenta uma citação de Ainscow (2009), onde afirma que a educação inclusiva pressupõe que o objetivo seja acabar com a exclusão social, que é resultado de atitudes e respostas à diversidade. Quando se tem uma inclusão para todos, há vantagens e benefícios, por meio desse trabalho o ensino aprendizagem se torna mais enriquecedor e eficiente. As especificidades de inclusão do aluno no ensino regular vão depender do contexto social, do compromisso dos profissionais em possibilitar novas oportunidades de ensino aprendizagem, de interações e de independência para os alunos

sujeitos à exclusão.

E ainda a partir do estudo citado, no parágrafo anterior, compreendemos que nesse processo de inclusão surge ainda, segundo Sampaio e Sampaio (2009), um novo conceito para o termo deficiência, passando a usar a expressão necessidades educacionais especiais para evitar assim efeitos negativos de outras expressões utilizadas nas circunstâncias educacional – deficientes, excepcionais, superdotados etc. Em consequência disso, o termo “necessidades especiais” não devem ser consideradas por sinônimo de deficiências, visto que as necessidades educacionais podem ser apontadas em diversas situações que representam as dificuldades de aprendizagem do sujeito oriundas das condições individuais econômicas ou socioculturais dos alunos (BRASIL, 1999).

Para se ter uma inclusão de acordo com cada necessidade educacional é preciso que os profissionais não veja a deficiência ou a diferença como algo aterrorizante, no estudo das autoras Ana Paula Aporta e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, publicado no ano de 2018, intitulado de “Estudo de Caso sobre Atividades desenvolvidas para um aluno com Autismo no Ensino Fundamental”. As autoras salientam que para Vigotsky (1983) em sua obra *Defectologia Soviética*, discute sobre a perspectiva da visão biológica na qual a deficiência é vista como algo ruim, já que a pessoa tem uma incompetência, pois para algumas pessoas a deficiência torna os seres humanos incapazes.

O ser humano é complexo. E encarar o diferente por não fazer, necessariamente, parte do cotidiano da grande maioria das pessoas, causa estranheza. A diferença não é vista de maneira natural: ela causa incômodo e mobiliza questões internas, gerando efeitos e desdobramentos difíceis de serem analisados, exigindo, um olhar cauteloso e meticoloso por se tratar de uma questão que envolve pessoas rotuladas como “diferentes”.

A escola e o sistema educacional, em seu conjunto, podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações. Sendo assim, a escola contribui, lentamente, mas de maneira persistente, para alguns modos de conduta, pensamento e relações próprias de uma instituição que reproduz padrões e comportamentos, independente das mudanças radicais que ocorrem ao redor.

Quando a instituição de ensino compreende os efeitos das desigualdades sociais e econômicas, a instituição escolar cumpre o complexo e contraditório conjunto de funções: socialização, transmissão cultural e a constituição do humano. Para que se possa contemplar a escola inclusiva, é necessário percorrer um longo e árduo caminho. É indispensável que a instituição educacional perceba com mais atenção os interesses, características, dificuldades e

resistências apresentadas por seus alunos no dia-a-dia da instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Sendo assim, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um.

De acordo com Sasaki (1997), a inclusão pauta-se em princípios até então considerados incomuns como:

- Aceitação e celebração das diferenças individuais;
- Valorização de cada pessoa – direito de pertencer;
- Convivência dentro da diversidade humana representada por origem nacional, crença religiosa, gênero, idade, raça e deficiência;
- Aprendizagem através da cooperação – solidariedade humanitária;
- Cidadania com qualidade de vida (SASSAKI, 1997, p. 17)

A partir das ideias apresentadas acima, é possível identificar alguns princípios que regem os conceitos construídos por Mantoan (2006) no que diz respeito à Inclusão no âmbito da Educação Especial. A Educação Inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos devem estar na escola regular. Para a autora, a inclusão é uma provocação, cujo objetivo é melhorar a qualidade do ensino das escolas atingindo a todas as crianças que fracassem no ensino.

Mittler afirma que:

A Inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos. (MITTER, 2000, p.17, apud Mantoan, 2006).

Percebe-se que a inclusão tem em seu discurso a união do campo educacional com o social, onde pretende incluir pessoas diversas, mostrando que essas pessoas são capazes, valorizando a criança em seu discurso independente de suas especificidades. Dessa maneira, a escola inclusiva desenvolve um trabalho tendo como foco a criança e não a deficiência, rompendo com rótulos e classificações que predeterminam as capacidades destas crianças.

Gil evidencia que:

A Escola Inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual e é a base da Sociedade para Todos, que acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados (GIL, 2005, p. 16, apud MANTOAN, 2006).

É certo que a Educação Inclusiva seja vantajosa para todas as crianças na escola regular. Todos participam e aprendem de acordo com suas condições cognitivas com o apoio dos professores que prioriza a aprendizagem, a individualidade de cada um a ser apto ou não para estar com outras crianças.

Em relação à inclusão, esta não demanda somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, a inclusão provoca uma mudança no olhar educacional, pois o ponto central não é apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham êxito na corrente educativa geral.

Apesar de a concepção de educação especial ter tido várias mudanças durante o ano de sua declaração até os dias atuais ainda há barreiras que impede que a inclusão se efetive. No caso do aluno surdo a barreira comunicacional o impede de socializar, porque a pessoa surda se comunica por meio da Língua de Sinais.

Aqui no Brasil a Língua de Sinais é chamada de Língua Brasileira de Sinais. Ela é uma língua visuo-espacial. Somente no ano de 2002 houve o reconhecimento da Língua de Sinais pela Lei 10.436 / 2002 e a regulamentação desta pelo decreto 5626/ 2005 e por meio desse reconhecimento, a pessoa surda passou a ter acesso à Língua de Sinais como a sua primeira língua (L1) e depois o Português como segunda língua (L2) sendo ensinado na modalidade escrita.

Deste modo, a Língua de Sinais passa a ser oficialmente considerada a língua da comunidade surda. Por meio dessa conquista, o sujeito surdo passa a ser classificado como uma pessoa que possui uma cultura, uma língua, uma forma de pensar, de agir. Não se trata apenas como aquela pessoa que não é capaz de escutar, afinal a surdez não impossibilita o sujeito de realizar diversas atividades (GOLDFELD, 2002).

Com o reconhecimento da Língua de Sinais, como forma de expressão e comunicação da comunidade surda brasileira, os sujeitos surdos passam a ter direito a uma língua natural oficial para os surdos. Por meio desta língua eles poderão se expressar, serem entendidos e compreender conceitos.

Sendo assim, é possível por em prática, em âmbito nacional, discussões relacionadas à importância e a necessidade do respeito às características linguísticas da comunidade surda e do uso desta língua em âmbito escolar e assim sendo, o desenvolvimento de metodologias de ensino que estejam preocupadas com a educação de alunos surdos numa possibilidade de ensino bilíngue. Segundo Skliar (2016) a educação especial não se faz um marco significativo na discussão de educação de surdos.

A educação dos surdos passou um longo tempo direcionado basicamente, pelos aspectos fisiológicos da limitação imposta pela perda auditiva e pela não negação da surdez e das tecnologias criadas pelos surdos ao longo de sua história, dentre elas, a Língua de Sinais.

O ambiente escolar é relevante para crianças com NEEs. Nesse ambiente acontece a socialização, o respeito à individualidade do outro. Esse convívio com outras crianças facilita

o desenvolvimento físico, social e cognitivo. No entanto, há vários obstáculos e barreiras que impedem estes indivíduos de frequentar o ambiente escolar (MENDONÇA, 2013). Os estudos encontrados, por meio da pesquisa bibliográfica realizada, acentuam a necessária Educação Inclusiva Bilíngue para surdos. A seguir serão apresentados alguns resultados a respeito das informações construídas a partir dos textos estudados.

As autoras Denise Mariana Ramos e Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi em seu artigo “O lugar da educação de surdos nas dissertações e teses”, publicado no ano de 2018, expressam que na atualidade, no Brasil, a educação de surdos orienta-se, sobretudo, segundo uma política educacional inclusiva, baseada no “[...] direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 5). Ainda assim, a proposta de inclusão de alunos surdos em sistemas regulares de ensino tem sido fortemente contestada pela comunidade surda, pois eles reivindicam o direito de um ensino na perspectiva bilíngue.

De acordo com Ramos e Hayashi Lodi (2013), o Decreto Nº 5.626 de 2005 (Decreto Nº 5.626, 2005), ao dispor sobre uma Educação Bilíngue para surdos, preconiza a organização de escolas ou de classes bilíngues, sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Nesses espaços, a Libras obtêm papel central no processo educacional, como língua de instrução, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, é ensinada como segunda língua. Conforme a autora, a presença da língua portuguesa escrita perpassa ainda “[...] da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também status de língua de instrução” (LODI, 2013, p. 54).

Deste modo, fica assegurado o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos iniciais de alfabetização e, conseqüentemente, garante-se uma base educacional sólida, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos. Por tanto a Língua de Sinais ganha destaque no desenvolvimento da criança surda.

Na tese de Maria Cristina da Cunha Pereira, publicada no ano de 2014, com o tema “O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos”, a autora diz que o uso da língua de sinais colaborou para a aprendizagem dos alunos surdos, já que a língua de sinais é visual-espacial, não oferece dificuldades para ser adquirida. Por meio dela, observou-se a ampliação do conhecimento de mundo. A oficialização da língua brasileira de sinais e a regulamentação, pelo Decreto 5.626, de 2005, do direito dos alunos surdos de

terem uma educação bilíngue, na qual a língua brasileira de sinais é ensinada como língua majoritária L1 língua de instrução e a língua portuguesa ensinada na modalidade escrita L2. A LIBRAS por ser uma língua visual-espacial, não oferece dificuldade para os surdos. A aquisição da língua de sinais ampliou as possibilidades de compreensão do mundo pelos alunos, assim como permitiu aos alunos trocarem experiências e discutirem diferentes assuntos.

No artigo “O lugar de surdos nas dissertações e teses”, citado no parágrafo anterior discute-se que de acordo com a perspectiva histórico-cultural, entendemos que é na e pela linguagem que nos constituímos como sujeitos. No entanto, no caso da criança surda, o acesso ao mundo da linguagem não ocorre, naturalmente, pela audição como no caso das crianças ouvintes, mas, sim, por meio do canal visual. Portanto, é por meio da língua de sinais, língua de modalidade visual e espacial, que a criança surda será capaz de organizar-se como ser de linguagem e desenvolver-se cognitivamente, emocionalmente e socialmente. Espera-se, então, que a escola desempenhe o papel formativo para esse sujeito, pois não se trata apenas de ensinar a Língua de sinais e sim desta Língua está presente no ambiente escolar circulando entre os mais variados interlocutores, está presente em diversos contextos de maneira natural e em situações significativas, possibilitando um *input* linguístico rico e diversificado (MOURA, 2011).

No mesmo artigo citado no parágrafo acima a autora afirma com base em Moura (2011, p. 156): “Será pela linguagem que o/a professor/a possibilitará o acesso ao conhecimento, a ampliação de noções sobre o funcionamento do mundo e das relações interpessoais”.

No artigo pesquisado com o tema “O lugar da educação de surdos nas dissertações e teses” citado no parágrafo anterior, os autores destacam que por meio deste processo de inclusão e luta por uma educação bilíngue surge o pedagogo bilíngue que tem como foco seu aluno surdo onde o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - campus Palhoça (Instituto Federal de Santa Catarina [IFSC], 2015, p. 15), afirma

[...] um curso de Pedagogia Bilíngue não terá como desafio apenas qualificar docentes para lecionar em língua de sinais. Terá, além disso, o desafio de pensar e procurar caminhos para outra pedagogia, uma pedagogia que tenha como fundamento básico os aspectos da visualidade necessários à ação de ensinar e aprender numa perspectiva bilíngue que envolve duas línguas de modalidades diferentes, a visual-espacial e a oral-auditiva, sem deixar de levar em conta as questões culturais que as envolvem. E ainda, que possibilite rompimentos com as estruturas curriculares tradicionais que historicamente vem marcando as relações entre professor e aluno, estruturas

tais que colocam o estudante como personagem passivo e receptor e o professor como transmissor de conteúdos e compreensões de mundo.

Contudo, a pedagogia tem como foco a inclusão, e a construção de mediações para um ensino efetivo. A educação inclusiva tem por objetivo atender todos os alunos em suas necessidades para garantir seu acesso a escola e romper com um passado excludente. E assim a educação caminhará no sentido de que a escola não seja igual para todos, mas sim, que seja de direitos iguais a todos.

A inclusão das crianças com TEA no contexto escolar pode, de fato, contribuir para o aprendizado de experiências, que as tornam capazes de levá-las a novas aprendizagens e a novos comportamentos. O autismo infantil é um transtorno definido a partir de características ou sintomas comportamentais que compõem o quadro diagnóstico.

Por meio de pesquisa realizada pelos autores Belisário Filho e Cunha (2010), no artigo “Os transtornos autístico do contato afetivo”, do Dr. Leo Kanner, médico de nacionalidade austríaca, no ano de 1943. Um dos pontos principais apontados por Kanner como especificidade fundamental do “autismo” consiste na dificuldade de relacionamento com as pessoas em várias situações, sobretudo sociais.

Belisário Filho e Cunha (2010) apresentam algumas características definidas por Dr. Leo Kanner, nas relações sociais e afetivas o sujeito autista tem como característica uma extrema solidão que é chamada pelo Dr. Kanner de isolamento autístico. Por causa deste isolamento, o sujeito ignora a presença do outro e das coisas que não interagem ao seu ambiente. Sendo assim, as crianças autistas manifestam, desde seus primeiros anos de vida, uma incapacidade para se desenvolver socialmente. Na comunicação e na linguagem, alguns sujeitos com essa síndrome sofrem de ausência de toda forma de comunicação, enquanto em outros há ocorrência de ecolalia (repetição constante e descontextualizada de palavras ou frases).

A relação com as mudanças no ambiente e na rotina deste sujeito acarreta um desequilíbrio onde só ele pode fazer essa mudança. O autista tem obsessão por manter as coisas no lugar pela igualdade, pela rotina das brincadeiras. Essa ordem só pode ser rompida por decisão do próprio autista.

A memória de algumas crianças autista é surpreendente. Ela consegue memorizar dados, mesmo que eles não tenham sentido. As crianças com TEA podem ter hipersensibilidade a barulhos, ruídos e objetos. Também podem haver problemas com alimentação, pois algumas são resistentes a estímulos.

Pesquisas de Kupfer (2007) e as de Vasques (2006) apresentam, a partir da abordagem

psicanalítica, a escolarização como uma alternativa terapêutica para os autistas. A escola é percebida “[...] como lugar subjetivante das crianças que, por algum motivo, encontraram um obstáculo no processo de subjetivação” (FREITAS, 2005 p. 122).

A inclusão escolar possibilita à criança autista o encontro com outras crianças. Cada uma em sua singularidade. O que muitas vezes não acontece em outros espaços pelos quais circula que frequentemente priorizam um atendimento individual. O espaço escolar possibilita a vivência e experiências infantis a partir da relação com outras crianças. A escola é o lugar da criança, como ressalta Kupfer (2007, p. 36).

A criança atual é uma criança obviamente ligada à escola. Isso faz com que tenha determinadas características ao atribuir o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade. A infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (SANTOS, 2008, p. 9).

A escola deve ter o compromisso com o desenvolvimento de crianças com deficiências. A escola tem a responsabilidade de expandir o saber universal terá que saber lidar com a construção desse conhecimento. O papel da escola é desse modo, traçar estratégias para que o aluno surdo autista consiga desenvolver suas habilidades e capacidades de interagir com outras crianças, integrar-se e superar possíveis dificuldades de aprendizagem.

Essas observações preliminares dos estudos de Kanner sobre o “autismo” foram fundamentais para o desenvolvimento de teorias e modelos que buscavam explicar as suas etiologias. Por muito tempo, o transtorno foi concebido como um problema emocional, chegando-se a buscar suas causas nas relações entre a família e a criança “autista”. Assim, até meados da década de 1960, o “autismo” era considerado um transtorno emocional cuja responsabilidade era atribuída a pais e mães, decorrente da não manifestação de afeto por parte deles na criação de seus filhos.

Essa explicação sobre o “autismo” foi se mostrando falsa a partir da averiguação de novas hipóteses científicas. Vários estudos mostraram que o transtorno poderia ser mais bem

compreendido a partir de uma visão multidimensional, ou seja, que levassem em consideração as causas neurobiológicas, psicológicas e sociais.

Segundo Assumpção Jr. (2005), embora já tenham sido descritos diversos problemas de ordem genética aparentemente envolvida no “autismo infantil”, ainda não há condições de estabelecer uma relação causal direta entre eles. O Autismo é hoje considerado como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas em consequência de um distúrbio de desenvolvimento (GILLBERG, 1990). Caracteriza-se por um déficit na interação social visualizado pela inabilidade em relacionar-se com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento (ASSUMPÇÃO JR., 2005, p. 16).

O nível de aprendizagem da criança autista normalmente é lento e gradativo. Segundo Gauderer (1987), as crianças autistas, em geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de programa intenso de aula parece ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem. Percebe-se que o ensino é o objeto de trabalho com esses alunos, a persistência e a sensibilização das pessoas envolvidas neste processo são um grande aliado deste objeto. Com isso, professores e quadro de funcionários da escola deve se adequar ao sistema de comunicação de cada aluno.

O estudo das autoras Cristiane Soares Cabral e Angela Helena Marin, intitulado “Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática da Literatura”, explicita que também no contexto da inclusão escolar são contemplados os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), o Transtorno Autista, o Transtorno de Asperger, a Síndrome de Rett, o Transtorno Desintegrativo na Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação eram classificados como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (APA, 2002). No entanto, com o DSM-5 (APA, 2013), a fim de facilitar o diagnóstico, ocorreram modificações. O autismo, na nova edição do manual, passou a fazer parte da categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, classificado como Transtornos do Espectro Autista (TEA). Assim, como TEA foram reunidos os transtornos que fazem parte das características do autismo, como: Autismo, Asperger, Transtorno Infantil Desintegrativo e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação, havendo distinções de acordo com o nível de gravidade em relação à interação social e à comunicação (APA, 2013).

No estudo “Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática da Literatura”, citado a cima, diz que o sujeito portador de TEA,

conforme o DSM-5 (APA, 2013), é apresentado que por o autista pode possuir um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da integração social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno autístico variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. O atraso pode ocorrer em pelo menos uma das seguintes áreas: interação social, linguagem comunicativa, jogos simbólicos ou imaginários (BAGAROLLO; RIBEIRO; PANHOCA, 2013).

No estudo citado acima diz que em função da especificidade dos TEA, a inclusão de crianças com tal diagnóstico gera discussões contínuas sobre formas possíveis de mediações dos conflitos educacionais na escola. Portanto, é imprescindível que o professor tenha conhecimento sobre as necessidades educacionais de cada aluno com TEA para a construção das aulas e sua inclusão na turma (FERRAIOLI; HARRIS, 2011). Este é um processo que precisa ser apoiado pela comunidade escolar, para que o professor não se sinta incapaz ou frustrado com o desenvolvimento do seu trabalho (CASTRO, 2005).

As causas do autismo ainda não são bem definidas. Porém, desde 1943 ocorria uma tentativa de descrição deste transtorno que, para Kanner, consiste numa síndrome congênita. A ocorrência é maior em meninos, havendo uma proporção de seis meninos para cada menina, no que se refere à sua aparência física, o autista apresenta características normais e tem uma notável memória em algumas áreas (SCHAWARTZMAN, 1994). Nessa direção a necessidade de o professor conhecer o estudante para trabalhar as suas habilidades a serviço de sua aprendizagem se faz importante.

No entanto, não é necessário que o professor se torne um mestre na detecção de características autistas em uma criança, dado que o seu diagnóstico não é tarefa tão simples e exige cuidados médicos. Contudo, a escola tem o apoio de materiais ricos e disponíveis gratuitamente para a identificação de uma criança autista, inclusive com atividades específicas para trabalhar com elas (MONTE & SANTOS, 2004).

No artigo das autoras Lima e Laplane (2016) há estudos que descreve um conjunto variável de características autistas que podem incluir: dificuldades de relacionamento interpessoal; aversão a contato físico e a manifestações de carinho; atraso ou ausência de linguagem verbal, mímica e gestual; pouca responsividade a estímulos sonoros, fala e solicitações de interação; pouco contato visual com o interlocutor; pouco uso da expressividade facial para expressar emoções; comportamentos repetitivos, ritualizados e estereotípias; dificuldades para aceitar mudanças e novidades nas rotinas e na interação (GONÇALVES, 2010; SILVA; MULICK, 2009; ASSUMPÇÃO; PIMENTEL, 2000;

SCHWARTZMAN; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 1995).

No estudo “interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory)” das autoras Iara Maria de Farias, Renata Veloso de Albuquerque Maranhão e Ana Cristina Barros da Cunha cita Bosa (2006), o atendimento à criança com autismo deve ser planejado e estruturado de acordo com o desenvolvimento dela. Por exemplo, a fala, a interação social/linguagem e a educação, entre outros, são prioridades em crianças pequenas, que podem ser considerados ferramentas importantes para promoção da inclusão da criança com autismo. Seguindo o pensamento de Bosa (2006) pode-se falar que a inclusão faz a diferença no desenvolvimento do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

No estudo das autoras citadas acima trás Kupfer (2004) afirma que, devem-se propiciar meios para uma mudança na interpretação social sobre a criança com autismo, sendo importante que a escola e o professor apoiem sua prática a partir da compreensão dos diferentes aspectos relacionados a este tipo de transtorno, além de suas características e as consequências para o desenvolvimento infantil.

No artigo do parágrafo anterior, segundo Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006), há um obstáculo na inclusão do aluno autista, pois os profissionais da educação experimentam certo “*medo*” de atuar com o sujeito com autismo, ou seja, pelo desconhecimento sobre a condição autista em si ou por defrontarem-se diariamente com a possibilidade de não obterem sucessos diante de uma mediação pedagógica com tal aluno. Desconhecendo o assunto, os professores, no dia a dia, seguem improvisando. Quando o problema aparece, as equipes de apoio nem sempre estão presentes na escola, e as crianças deixam de ter oportunidades que potencializariam seu desenvolvimento.

A análise dos estudos nos proporcionou ver que a inclusão da pessoa com NEEs é fundamentada em Leis, que a partir dos anos 80 podemos ver um movimento em prol da educação especial, onde a inclusão se torna a forma mais viável de educação da pessoa com especificidades.

Para Mendes (2002),

A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidades a todas as crianças (MENDES, 2002, p. 64)

Para que aconteça educação especial na perspectiva da educação inclusiva, para a

surdez e o autismo as escolas precisam estar dispostas a modificar seu currículo e seu espaço físico a fim de suprirem as necessidades de todos os seus alunos, objetivando dessa maneira, uma mudança no contexto educacional visando atingir a sociedade como um todo. Na Lei 13.146 no Art. 1º defende que é “instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania”. Para dessa maneira, diminuir a lacuna entre a política educacional inclusiva e as mudanças dela decorrentes na sociedade, são necessárias reflexões sobre um mundo mais igualitário, democrático e justo, amparados por ações de enfrentamento às injustiças sociais camufladas.

3. 2. Surdo-autista e aprendizagem da leitura e escrita: presença e ausências na bibliografia encontrada e intervenções pedagógicas possíveis

Nesta categoria será apresentada intervenções pedagógicas encontradas para o ensino e aprendizagem da escrita e da leitura para alunos surdo autistas, lembrando que não se encontram artigos que contemplem as duas especificidades juntas.

Os artigos encontrados, por meio da pesquisa bibliográfica realizada, discutem a aprendizagem da leitura e da escrita e intervenções pedagógicas possíveis para o ensino aprendizagem de alunos surdo autista.

No artigo das autoras Débora Regina de Paula Nunes e Elizabeth Cynthia Walter intitulado “Processos de leitura em educandos com Autismo: um estudo de revisão”, publicado no ano de 2016, afirma que a aprendizagem da leitura é uma habilidade complexa, que envolve diversos processos linguístico-cognitivos (BERNARDINO JÚNIOR et al., 2006; FERRAZ, 2011; RICKETTS, 2011). Dentre as distintas abordagens teóricas que discutem os componentes da leitura, destaca-se o Modelo Simples de Leitura, proposto por Gough e Tunmer (1986). Neste modelo, a compreensão leitora é definida como um produto da interação entre a decodificação de palavras e a compreensão de seu significado. A decodificação consiste em converter símbolos gráficos em sons, sendo, portanto, uma habilidade específica aplicada à linguagem escrita. Na compreensão linguística, que ocorre tanto pela modalidade escrita quanto pela oral, o leitor cria significados, formando um modelo mental das informações interpretadas em um texto (SEABRA, 2011).

O artigo das autoras Nunes e Walter (2016) apresenta a perspectiva de Frith (1985), no processo de decodificação ou reconhecimento da palavra. O leitor faz uso de três estratégias:

a logográfica, a alfabética e a ortográfica. Na primeira, refere-se a característica de leitores iniciantes, na qual a criança reconhece as palavras escritas como se fossem desenhos e somente reconhecem as palavras que estão bastante familiarizados. Deste modo, as características utilizadas para a leitura podem não ser as letras, porém utiliza-se pistas não-alfabéticas, como por exemplo, o contexto, a cor da palavra e do fundo, o formato da palavra etc., sem tais pistas contextuais, a criança pode não reconhecer a palavra. Assim, a criança lê de maneira visual direta, tomando como referência as características gráficas e contextuais, como o tamanho da palavra, as cores utilizadas, o formato e o cenário no qual ela é apresentada (MARANHE, 2010; SEABRA, 2011).

Segundo o artigo das autoras Nunes e Walter (2016), na estratégia alfabética, onde, de fato, ocorre a decodificação, conforme descrita por Gough e Tunmer (1986), o leitor reconhece a palavra por meio da associação grafema-fonema, ou seja, pela transposição dos símbolos gráficos em símbolos falados. Nesse processo, a sequência grafêmica é segmentada em unidades menores e convertida nos seus respectivos sons para, em seguida, fazer a junção dos segmentos fonológicos e produzir a pronúncia da palavra. A leitura alfabética, que demanda o prévio conhecimento do princípio alfabético, permite ao leitor ler apenas palavras regulares.

Conforme o artigo citado no parágrafo anterior, no processo de decodificação de palavras, três componentes essenciais à leitura são necessários: a consciência fonológica, a consciência fonêmica e a fluência. O primeiro contempla as habilidades suprasegmentares e silábicas, que permitem à criança identificar, reconstruir, segmentar e manipular, intencionalmente, as sílabas nas palavras, assim como reconhecer rimas e aliteraões. Em termos cognitivos, são as habilidades fonológicas mais simples, observadas em tarefas como identificar os segmentos que apresentam a mesma sonoridade em vocábulos, separar sílabas ou adicionar/remover sílabas das palavras (BERNARDINO JÚNIOR et al., 2006).

No estudo as autoras Nunes e Walter (2016) apresentam que em crianças com desenvolvimento típico, a consciência fonológica é adquirida no período compreendido entre os quatro e cinco anos, de modo espontâneo, sem a necessidade de instrução formal à escrita alfabética (GODOY, 2008; PESTUN et al., 2010; FERRAZ, 2011). Por outro lado, a consciência fonêmica - que diz respeito à consciência de que a língua é formada por pequenas unidades sonoras (fonemas) - demanda a instrução formal a um sistema de escrita alfabética (GODOY, 2008; PESTUN et al., 2010). Isso ocorre porque, diferentemente das sílabas que estão separadas das outras, os fonemas isolados são difíceis de serem discriminados, uma vez que alguns deles não se constituem como segmentos acústicos independentes.

O artigo das autoras citadas anteriormente afirma que para Godoy (2008) a partir dos seis anos de idade a criança começa a desenvolver a consciência fonêmica e para isso é necessário que a criança conheça a estrutura da escrita alfabética, onde ela consiga estabelecer uma correspondência entre elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita.

O estudo de Nunes e Walter (2016) apresenta que na medida em que o reconhecimento e a compreensão das palavras escritas melhoram, entra em cena a compreensão do texto. Entre 5% e 10% dos indivíduos portadores de TEA apresentam habilidades de decodificação expressivamente superiores às de compreensão leitora (GRIGORENKO et al., 2002). Essa condição, denominada hiperlexia, é marcada por padrões restritos e compulsivos de leitura (CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2010) que desqualificam a linguagem escrita como ferramenta de comunicação. Em outras palavras, as crianças com hiperlexia tendem a tratar a leitura como um "problema estatístico", no qual buscam as regularidades entre letras e sons, sem atentar para o significado das palavras lidas (CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2008, 2010). É interessante observar que crianças com esse diagnóstico tendem a ler por meio de processamento gradativo, estabelecendo correspondências de grafemas e fonemas nas palavras (leitura alfabética), ao invés de reconhecimento visual global ou leitura logográfica (CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2010), que poderia favorecer a compreensão leitora.

No artigo "Processos de leitura em educandos com Autismo: um estudo de revisão" os autores discutem que os déficits expressivos na linguagem oral e na comunicação explicam, em parte, o fenômeno da hiperlexia em pessoas com autismo para alguns estudiosos (KJELGAARD; TAGER-FLUSBERG, 2001). Esses autores argumentam que a linguagem deficitária prejudica as representações fonológicas armazenadas no léxico mental, inviabilizando o acesso ao significado dos vocábulos. Esse modelo explicativo é corroborado por resultados de pesquisas que indicam que autistas, com déficits no desenvolvimento da linguagem oral, apresentam resultados insatisfatórios em testes de compreensão da linguagem escrita (e.g. NATION et al. 2006; CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2008, 2010). De fato, ao compreendermos a aquisição da linguagem escrita como um *continuum* do desenvolvimento da linguagem oral (CÁRNIO; ALVES; SOARES, 2015) é plausível considerar que pessoas desprovidas de fala funcional evidenciem prejuízos na compreensão leitora. Ademais, esses indivíduos teriam mais dificuldades em compreender a relação grafema-fonema, impactando a compreensão do princípio alfabético e, conseqüentemente, da leitura.

O estudo das autoras Nunes e Walter (2016) nos traz a informação de que, os estudos indicam que embora a capacidade em reconhecer palavras escritas possa ser semelhante à de educandos com desenvolvimento típico, crianças com autismo tendem a apresentar déficits na

integração das informações para depreender sentidos. Ou seja, elas têm dificuldades de recuperar e integrar significados necessários para a compreensão leitora, incluindo a capacidade de traçar relações entre o conteúdo lido com conhecimentos prévios e a capacidade em fazer inferências intra ou extratextuais (KLUTH; CHANDLER-OLCOTT, 2008; WHALON; DELANO; HANLINE, 2013;). Em textos narrativos, por exemplo, a inépcia em discernir os pensamentos e sentimentos de personagens de uma história pode, em parte, explicar o fraco desempenho na compreensão. Da mesma forma, essa população apresenta dificuldades em estabelecer relações anafóricas, comprometendo a compreensão textual (WHALON et al., 2013).

O artigo “Processos de leitura em educandos com Autismo: um estudo de revisão”, citado no parágrafo anterior, explana que três fundamentos teóricos foram propostos pela comunidade científica para explicar as especificidades e os desafios que indivíduos com TEA apresentam na compreensão da leitura: (a) a Teoria da Coerência Central; (b) a Teoria da Disfunção Executiva; e (c) a Teoria da Mente (NGUYEN et al., 2015).

O artigo mencionado no paragrafo anterior explica o que é Coerência Central, que corresponde à habilidade de coligar detalhes em um só conceito ou ideia. Essa habilidade é considerada deficitária em pessoas com TEA, uma vez que tipicamente evidenciam um estilo de processamento de informações focado em minúcias, depreciando a capacidade de compreensão global de fenômenos (NGUYEN et al., 2015). Com base nesse postulado, o indivíduo com TEA demonstraria prejuízos na compreensão da leitura por apresentar problemas em resumir, destacar os pontos mais relevantes de um texto, assim como compreender as suas ideias centrais. Em outras palavras, falham em desenvolver, de forma espontânea, habilidades metacognitivas de leitura, que auxiliam na compreensão textual.

No estudo citado acima explicita o segundo fundamento teórico, denominado Teoria da Disfunção Executiva, sugere que essa população apresenta dificuldades em organizar, planejar e monitorar comportamentos (NGUYEN et al., 2015). Esse déficit tipicamente impacta a compreensão leitora, uma vez que interfere nas habilidades metacognitivas como a capacidade de organizar informações (ex.: sequenciar os eventos em uma história), planejar (ex.: integrar informações de múltiplas fontes, incluindo conhecimento prévio) e monitorar a compreensão leitora (ex.: criar imagens mentais, discutir, sumarizar informações lidas).

Segundo o artigo de Nunes e Walter (2016), o terceiro modelo sugere que a pessoa com autismo apresenta dificuldades em compreender a perspectiva alheia. Essa atipicidade, conhecida como Teoria da Mente Deficitária, impossibilita o autista compreender que os seus pensamentos diferem dos pensamentos e intenções de outras pessoas. Com base nesse

postulado, esse indivíduo apresentaria prejuízos na compreensão leitora por manifestar déficits particularmente na identificação de estados mentais dos personagens e dificuldades em fazer previsões/inferências sobre as suas ações (EL ZEIN et al., 2014).

O artigo de Nunes e Walter (2016) apresenta que nas revisões conduzidas por Whalon et al. (2009) e Spector (2011) são mencionados dois métodos interventivos de leitura: o global e o fônico. O método global de leitura é uma estratégia de ensino na qual a criança é instruída a associar um vocábulo (símbolo) com um item ou ideia que o representa (MCDONNELL; COPELAND, 2011). O método fônico, por outro lado, consiste na alfabetização realizada por meio da associação entre grafemas e fonemas (SEABRA; DIAS, 2011). Demonstra que a estratégia alfabética de decodificação, em que a relação gradativa letra-som é estabelecida, tende a ser a forma de leitura priorizada por alguns indivíduos com autismo, especialmente os hiperléxicos (CARDOSO-MARTINS; SILVA, 2010). Esse estilo de processamento da linguagem é oposto ao modo de leitura de pessoas diagnosticadas com dislexia, que tipicamente priorizam a leitura logográfica. Nessa perspectiva, estimular a leitura logográfica, através do método global, é uma das alternativas apontadas na literatura para minimizar os problemas de leitura de crianças com autismo (MCDONNELL; COPELAND, 2011; SPECTOR, 2011). Nesse modelo, que se opõe à intervenção fônica (focada no desenvolvimento da consciência fonológica), menor ênfase é dada à relação grafema-fonema. Em outras palavras, o leitor é estimulado a memorizar símbolos (palavras) ao invés de decodificá-los.

Nunes e Walter (2016) denotam por evidenciar déficits no processamento auditivo, diversos estudos indicam que pessoas com TEA apresentam dificuldades em isolar os sons em palavras, assim como associar os sons à escrita (ver KLUTH; CHANDLER-OLCOTT, 2008). Nessa perspectiva, o método global seria mais viável para o ensino da leitura. De fato, resultados de estudos mostram que o método global tem sido empregado, com sucesso, para o ensino da leitura funcional em educandos com desenvolvimento típico e daqueles com deficiência, incluindo crianças com autismo (VACCA, 2007; MCDONNELL; COPELAND, 2011; SPECTOR, 2011; BENEDEK-WOOD; MCNAUGHTON; LIGHT, 2015). Através deste método, o aluno aprende a função comunicativa das palavras escritas sem, necessariamente, dominar a leitura alfabética.

As autoras Nunes e Walter (2016) relatam que apesar de o método global ser priorizado para alunos não verbais com autismo (BENEDEK-WOOD et al., 2015), este modelo de intervenção tem sido criticado por diversos motivos. Dentre eles, a limitação da leitura apenas a termos conhecidos, que são explicitamente ensinados à criança e a

possibilidade de que a criança, não atentando para a ortografia das palavras, confunda vocábulos escritos de forma semelhantes (ex.: parada e papada) (KLUTH; CHANDLER-OLCOTT, 2008; SPECTOR, 2011).

Tais autoras apresentam que assim como o método global, pesquisas salientam que o método fônico tem sido utilizado, com sucesso, para ensinar a leitura para alguns indivíduos com autismo (MCDONNELL; COPELAND, 2011; WHALON et al., 2009). O ensino explícito das correspondências grafemas e fonemas é o foco dessa metodologia, que contribui sobremaneira para a compreensão do princípio alfabético, uma das competências destacadas pelo National Research Panel.

No estudo citado anteriormente relata que uma pesquisa conduzida por Seabra e Dias (2011) revelou que o método fônico é superior ao global na alfabetização de crianças com problemas de leitura e escrita, incluindo a dislexia.

Organizadores gráficos, como mapas conceituais, mapas de argumento, mapas de histórias e mapas mentais, são outros recursos descritos em pesquisas que favorecem a compreensão leitora para populações com autismo (WHALON; HANLINE, 2008; VAN RIPER, 2010; STRINGFIELD; LUSCRE; GAST, 2011). Os mapas conceituais, como salientam Souza e Boruchovitch (2010), servem como ferramenta metacognitiva, auxiliando o aluno a planejar, monitorar e regular seus pensamentos e ações. Considerando o bom processamento visual que pessoas com TEA tipicamente apresentam, é plausível pensar que um recurso que integra signos linguísticos (escritos) e imagéticos, como os organizadores gráficos, possa favorecer a compreensão leitora.

Nunes e Walter (2016) em seu artigo, explicam que a literatura científica revela discrepâncias entre a aprendizagem da leitura de educandos com autismo e a de alunos com desenvolvimento típico. Além das dificuldades de decodificação observadas em populações não verbais com essa síndrome, são críticas às habilidades de compreensão leitora do autista, incluindo-se aqueles com inteligência normal. Os prejuízos da linguagem, o estilo de processamento de informações, os déficits nas funções executivas e a inabilidade em compreender a perspectiva alheia são algumas das teorias que visam explicar as dificuldades de leitura observadas nesses educandos. Nesse estudo, as autoras demonstram que o número de pesquisas publicadas no Brasil sobre remediação de dificuldades de compreensão leitora são incipientes, inexistindo, na literatura nacional, programas interventivos de leitura voltados, especificamente, para populações com autismo.

A habilidade da leitura é complexa e envolve vários processos linguísticos cognitivos. Nunes e Walter (2016) destacam o modelo simples de leitura, proposto por Gough. Neste

modelo a compreensão leitora é definida como um processo da interação entre decodificação de palavras e a compreensão de seu significado. O entendimento linguístico que ocorre tanto pela modalidade escrita quanto pela oral, o sujeito constrói significados formando um modelo mental das informações interpretadas em um texto.

Na perspectiva de Frith (1985), o sujeito faz uso de três estratégias no processo de reconhecimento ou decodificação da palavra. A primeira estratégia no processo é a logográfica nesta estratégia a palavra é tratada como um símbolo, onde a criança consegue ver as palavras como se fossem desenhos e consegue reconhecer as palavras que elas estão muito familiarizadas. Na segunda estratégia chamada de alfabética a criança aprende a fazer a interpretação grafofonêmica e passa a interpretar palavras novas. A terceira estratégia denominada ortográfica a criança aprende a ler fazendo reconhecimento visual da forma ortográfica das palavras e desenvolve a estratégia lexical.

Para Nunes e Walter (2016), com seis anos de idade a criança começa a entender e conhecer a correspondência entre o som e a escrita. Conforme a aprendizagem do aluno portador de TEA melhora eles começam a compreender textos, entre 5% e 10% de crianças com TEA apresentam habilidades de interpretação do significado da palavra superiores às de interpretação leitora essa condição é chamada de hiperlexia e é marcada por padrões restritos e compulsivos de leitura. Observa-se que crianças com este diagnóstico tem tendência a ler por meio de processamento gradativo. Os déficits na linguagem oral e na comunicação de pessoas com autismo explicam em parte a hiperlexia. Criança com autismo tem dificuldades de recuperar e integrar significados necessários para a compreensão leitora. Sendo assim, foi proposto pela comunidade científica três fundamentos para explicar as especificidades e os desafios que indivíduos portadores de autismo apresentam na compreensão da leitura.

O primeiro fundamento é o da teoria da coerência central que significa a habilidade de resumir, destacar pontos relevantes em um texto. Tendo em vista os estudos onde citam que o autista tem dificuldades de integrar significados essa teoria é considerada inapropriada para estes indivíduos.

O segundo fundamento denominado teoria da disfunção executiva, sugere que sujeitos com TEA apresentam dificuldades em organizar apresentam dificuldades em organizar, planejar e monitorar comportamentos. Essas dificuldades impactam na compreensão da leitura, por essas dificuldades interferirem nas habilidades de capacidade de organizar, planejar e monitorar informações.

O terceiro fundamento chamado de teoria da mente deficitária sugere que o autista é impossibilitado de compreender que seus pensamentos são diferentes dos pensamentos e

intenções de outras pessoas. Segundo a linha de pesquisa dessa teoria, esse indivíduo apresenta dificuldade de não entendimento da leitura por manifestar déficits particularmente na identificação de emoção dos personagens.

É apresentado no artigo pesquisado dois métodos interventivos de leitura o método global e o método fônico. No método global a criança é ensinada a associar um vocábulo com um objeto ou ideia que o represente. No método fônico ensina-se a criança por meio da associação entre a escrita e o som.

As autoras Nunes e Walter (2016) apresentam que o método global seria o mais viável para se ensinar uma criança portadora de TEA a leitura, pois em diversos estudos que as autoras pesquisaram indicam que portadores de TEA apresentam dificuldades em isolar sons em palavras assim como associar os sons da escrita.

Através do método global a criança aprende a função comunicativa das palavras escritas sem dominar a leitura alfabética. Este método tem sido utilizado com sucesso para o ensino da leitura. Porém, com toda essa eficácia este método é muito criticado por diversos motivos, dentre eles a limitação da leitura, pois a criança só lê palavras conhecidas, onde a criança pode confundir palavras de escritas semelhantes.

O método fônico também tem sido utilizado com sucesso para ensinar crianças portadoras do transtorno autístico. Crianças com TEA apresentam um bom processamento visual então pode se pensar que recursos que une palavras e imagens podem favorecer a clareza para a leitura.

Com base na análise do estudo de Nunes e Walter (2016) podemos dizer que a criança com TEA necessita de atendimento educacional especializado com base em intervenções diferenciadas e diversificadas. Em função de suas características os portadores de transtorno autístico demandam estratégias e ações do professor em conjunto com atividades educativas organizadas, planejadas e sistematizadas, objetivando a promoção do desenvolvimento do aluno.

Vigotsky (2001) aponta que a aprendizagem é social e o desenvolvimento das funções psicológicas depende da interação da criança com seu meio, ou seja, das relações que ela mantém com o mundo exterior. Então se a aprendizagem é social o professor precisa incluir esse aluno no meio educacional dando suporte para que ele consiga lidar com suas emoções e conseguir evoluir.

Observa-se que a maioria das dificuldades mostradas são para a compreensão de conceitos escolar, ou no dia a dia da criança está ligada ao comprometimento do transtorno que são o comprometimento da linguagem, os movimentos estereotipados e interesses

restritos que essa criança tem.

O professor deve se atentar as condições e necessidades educacionais que os alunos que necessitam de educação especial requerem para aprender. Baseando-se Vigotsky o autor Goes 2002, p.100 afirma que “[...] é preciso criar formas culturais e singulares que permitam a mobilizar as forças compensatórias e caminhos alternativos para o desenvolvimento que implicam em recursos especiais”.

Contudo, disponibilizar para estes alunos um estudo mais preparado em termos culturais e científicos levando em consideração a cultura destes alunos, preparando um trabalho com base teórica consistente para subsidiar sua prática pedagógica, a qual podem-se criar instrumentos e possibilidades para o desenvolvimento educacional destes alunos.

Os estudos são incipientes quando se fala da aquisição da escrita do aluno autista e da aquisição da leitura e da escrita para o aluno surdo. Como discorrido na categoria inclusão Brasil (2005) reconhece que os sistemas educacionais deverão ter como língua de instrução a Libras e a língua portuguesa como modalidade escrita, ou seja, para um aluno aprender sobre outras disciplinas, como, a língua portuguesa, entre outras, ele deve saber Libras.

A língua portuguesa na modalidade escrita facilitará a relação com outras disciplinas que exigem a leitura e conhecimento de mundo. Para que obtivesse sucesso na aplicação desta teoria, os professores teriam que estar habilitados para conversar com seus alunos em Libras e fazer essa relação entre os conteúdos abordados. Nessa perspectiva, refletimos sobre a importância do aluno surdo aprender, primeiramente, sua língua natural, Libras, para obter um bom rendimento através da compreensão com a língua portuguesa, sob condição de que o professor se aproprie de estratégias inclusivas.

Sendo assim, se a criança surda for alfabetizada desde a idade que se ingressa na escola, essa criança obterá um bom rendimento que o ajudará na assimilação e produção da escrita do português. Para se ter sucesso nas questões educacionais na formação do aluno surdo, inclusive na aprendizagem da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é importante necessidade de inverter a lógica praticada nos ambientes escolares e afirmar: os professores ouvintes de crianças surdas é que precisam saber a LIBRAS para poder educa-las (GESSER, 2009, p. 59). Diante disso, é necessário que o professor saiba Libras para poder se comunicar, explicar conteúdos e ter um contato mais próximo com o aluno surdo.

É imprescindível que o aluno para alcançar fluência na escrita e na leitura passe por varias etapas durante o processo de aquisição da Língua portuguesa, é um processo lento que requer dedicação e compromisso. A leitura assume um papel importante na aquisição da linguagem, pois ela possibilita o aluno assumir uma postura crítica diante da sociedade. A

escrita dispõe de um instrumento para a comunicação tanto presencial quanto virtual, a escrita forma um ciclo de interação entre pessoas ouvintes e surdas.

As Pesquisadoras Karnopp e Pereira (2010) observam que, boa parte dos surdos dispõe de pouco conhecimento do Português na modalidade escrita e

[...] o distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado a pouca ou nenhuma familiaridade com o português resultam em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentidos ao que lêem. (KARNOPP e PEREIRA, 2010, p. 35).

Segundo as autoras, essa situação de inexistência de domínio da escrita, contribuiu para que os surdos não tivessem condições de estabelecer interações sociais por meio do uso da leitura e da escrita da Língua Portuguesa.

A aprendizagem da escrita para a criança surda difere da criança ouvinte. Para mostrar esta diferença, Fernandes (apud Silva, 2008, p.20) elaborou um quadro comparativo que mostra questões da alfabetização para a criança ouvinte e o diferencial do aprendizado da escrita pela criança surda.

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
-Parte do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex.: A de abelha, B da bola, O do ovo....	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e	A leitura se processa de forma simultânea e

sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmem significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.
---	--

Fonte: FERNANDES (in: SILVA, 2008, p. 20)

O quadro exibido mostra que a alfabetização da criança ouvinte tem a relação dos sons e da escrita. Já a criança surda precisa do uso de materiais que tenha conexões visuais que tenha significação com a escrita, pois a mesma não consegue compreender significados aos sons como faz a criança ouvinte. Enquanto uma criança ouvinte pode aprender a escrita pelo método fonológico, a criança surda aprenderá pelo método lexical.

Percebe-se que para ensinar crianças surdas e ouvintes são necessárias estratégias diferentes a serem utilizadas, pois cada uma tem uma característica de aprendizado. Para se ensinar os alunos partimos dos pressupostos que temos que ter estratégias pedagógicas para que haja melhora na aprendizagem do conteúdo.

Segundo Abreu e Mazetto (1990, p.50), as estratégias pedagógicas são meios que os professores utilizam na sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, sendo assim, são estratégias para guiar o aluno em direção aos objetivos da aula proposta. Para se ter um alcance da aprendizagem dos alunos é preciso um objetivo de ensino, conteúdos e estratégias pedagógicas segundo as necessidades específicas dos alunos.

Para Tacca (2006), “os objetivos de ensino seriam os orientadores da escolha dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos” (TACCA, 2006, p.45), portanto os professores precisam levar em consideração os seus alunos. O que ele pretende alcançar ao ministrar sua aula pra escolher o melhor procedimento metodológico. Levando-se isso em consideração, haverá maior eficiência e efetividade do ensino.

Se o professor não levar em consideração os sujeitos do processo de ensino aprendizagem, por mais bem detalhado que esteja os objetivos da aula e definido o processo metodológico não seria um ensino suficiente capaz de alcançar a efetividade.

Segundo Tacca (2006) “há desacordos pedagógicos que consideram que as falhas podem ser explicadas pelas inadequações dos métodos de ensino” (TACCA,2006, p.46), com isso podemos dizer que precisamos de procedimentos, métodos, estratégias novas que podem ser utilizados de acordo com os diferentes contextos e conteúdos.

De acordo com Tacca (2006):

o eixo do processo ensino aprendizagem passa a ser pensado a partir de significações e entrelaçamento que o professor faz entre o seu conhecimento sobre o aluno, sobre si mesmo e sobre o próprio conhecimento a ser explorado, incluindo também o contexto vivido por ele.(TACCA,2006, p.47)

Compreende-se que a relação social dos alunos é uma mediação e uma forma de escolha de objetivos, conteúdos e estratégias. As estratégias pedagógicas podem ser entendidas como procedimentos que sustentam a transmissão de conhecimentos, por essa razão deve-se colocar os alunos em distintas situações integrando-os, motivando-os e incentivando-os para a participação dinâmica em situações pedagógicas.

A estratégia pedagógica está direcionada para o sujeito que aprende e não para o conteúdo ministrado. Para Tacca 2006 “a aprendizagem se efetiva quando se compreende que um pensamento se torna necessário relacionar com outros pensamentos e que existem princípios que podem ser generalizados” (TACCA, 2006, p.49).

Ao conhecer as características do aluno, um procedimento especial pode ser elaborado para o desenvolvimento de conhecimentos e de novas habilidades. O processo para se chegar a esse procedimento especial é algo previamente programado, e construído cotidianamente, junto ao aluno. O trabalho poderá evidenciar o potencial de atuação do professor, assim como possibilitara identificar sua fragilidade frente a uma demanda desconhecida - além da deficiência de alunos, é evidente que há outras dificuldades que permeiam a atuação de um professor, e apontar os sucessos nesse processo inclusivo é necessário.

Mesmo com a proposta de adaptações curriculares e de flexibilizações, e deixando com sentido prático os conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e os processos de avaliação relacionados ao projeto pedagógico da escola, o ensino da escrita e da leitura para o aluno com NEEs ainda se encontra longe da ideal. O desenvolvimento da leitura e da escrita é apresentado como objetivos essenciais da escola, porém as condições oferecidas pela instituição escolar revelam incoerência com tais objetivos.

Analisando o estudo “Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas series iniciais do ensino fundamental”, das autoras Elisa Maria Dalla-Bona e Leilah Santiago Bufrem, publicado no ano, de 2013, apresenta uma citação do autor Tauveron (1996, p. 194) onde afirma que não é possível uma imaginação criativa sem técnica, pois a técnica pode servir para acionar o imaginário. Observa-se que se levarmos em conta na categoria anterior onde as autoras Nunes e Walter (2006) expressam que geralmente a pessoa com TEA não consegue ter um pensamento abstrato por conta de *déficits* no processamento de informações essa estratégia logo não serviria para uma criança portadora de TEA.

Para evidenciar no artigo dos autores Lima, Gomes e Lira (2016) denominado

“Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente” aborda a reflexão de Mello (2007), no qual descreve que o processo de aprendizagem das crianças autistas se dá pela associação e tem dificuldades de generalização espontânea do conhecimento adquirido, exigindo, portanto, um trabalho mais específico. Ainda sobre o aprendizado da criança autista, Mello (2007) destaca que para ela o campo da visão é importante, uma vez que aprende mais vendo do que ouvindo. Assim, a demonstração é importante para que ela execute a atividade proposta, além de exigir paciência do professor para que se repitam inúmeras vezes até que ela vá aos poucos adquirindo sua autonomia.

As autoras Ramos e Hayashi (2018), cita que nas palavras de Sá (1998, p. 189), uma escola especial que estamos acostumados a ver, ou seja, aquela “[...] que junta todos os surdos, todos os ‘deficientes auditivos’ para ‘normalizá-los’”. Já a escola ou classe específica para surdos parte de uma perspectiva linguística e sociocultural, isto é, uma escola ou classe “[...] igual a qualquer outra, mas que usa sua língua, que reflete sua condição de diferente” (Sá, 1998, p. 189). Uma escola ou classe em que a Língua de Sinais é a língua de instrução e interação, considerada a primeira língua do surdo, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, ensinada como segunda língua. As práticas pedagógicas pautam-se no signo visual e onde a cultura surda se faz presente no currículo; que privilegia a presença de professores surdos e professores ouvintes bilíngues; entre outros, significa uma escola inclusiva, pois parte da necessidade do aluno para ensiná-lo.

Essa estratégia é denominada bilinguismo e para o aluno surdo é de grande valia pois ela reflete um ambiente onde a inclusão acontece para o surdo. Onde ele será capaz de produzir conhecimento e passá-lo adiante. Esta linha teórica resguarda que o aprendizado da Língua de Sinais-Libras deve ocorrer antes que o da Língua oral, nesta proposta entende-se a Língua de Sinais com língua natural do surdo. Segundo Quadros (1997), principiando da língua de sinais para o ensino da língua escrita.

Nessa perspectiva, o bilinguismo é uma proposta que deve ser compreendida, para que possa romper com alguns pré-conceitos. E entender, que a educação bilíngue é uma proposta de ensino que possibilita condições de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos surdos.

No artigo “Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental” das autoras Ana Paula Aporta e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda publicado no ano de 2018 apresenta a citação Odom (2010) desenvolveram um estudo de revisão de literatura para a identificação das práticas baseadas em evidências para alunos com TEA e encontraram 24 práticas com relevância de acordo com os critérios estabelecidos. Uma das práticas é o suporte visual, uma ferramenta que permite que um aluno

acompanhe, de forma independente, eventos e atividades, descritas pelos autores como “*focused intervention practices*”, práticas de ensino individuais que os professores usam para o desenvolvimento de habilidades e conceitos para crianças com TEA.

No estudo “Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura” das autoras Cristiane Soares Cabral e Angela Helena Marin, publicado no ano de 2017, verificaram-se nos estudos internacionais pesquisas sobre instrumentos e intervenções no processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão escolar (BITSIKA, 2008; CONROY; BOYD; ASMUS; MADERA, 2007; DYMOND, 2001; GIANGRECO; BROER, 2007; GREENWAY, 2000; OLIVAR-PARRA; IGLESIA-GUTTIERREZ; FORNS, 2011; WARD; AYVAZO, 2006; WILLIAMS; JOHNSON; SUKHODOLSKY, 2005), os quais apresentaram a utilização e a eficácia de diferentes ferramentas que podem servir de apoio para os profissionais na avaliação da criança com TEA. A construção de ferramentas específicas para os processos de aprendizagem e de comunicação também foi alvo de alguns estudos.

Ainda na perspectiva do estudo das autoras Cabral e Marin (2017) constata-se que, de forma geral, as ferramentas abordaram diversos temas, tais como: a interação da criança em sala de aula; os interesses e os rituais da criança; técnicas motivacionais com base em formação de respostas por meio de práticas entre pares; manifestações positivas e organização física do contexto de sala de aula; modelos de recreação, atividades lúdicas e música com o engajamento dos pares; leitura funcional; utilização de jogos compartilhados; além de outros modelos, como Ensino Incidental, TEACCHI, Interação Intensiva e a utilização de ferramentas tecnológicas.

Cabral e Marin (2017) evidenciam que esses estudos podem resultar em planejamentos pedagógicos mais adequados, melhores condições de desenvolvimento da criança no contexto escolar, além de motivarem os profissionais em seus campos de trabalho. Destaca-se que o maior número de estudos internacionais localizados referiu-se a intervenções para inclusão social e desenvolvimento da aprendizagem que estão sendo utilizadas pelos profissionais que trabalham com TEA. Com isso, entende-se que as ferramentas para que o processo de inclusão ocorra estão sendo desenvolvidas e testadas, mas isso não garante que ele esteja sendo realizado com sucesso nas escolas.

Algumas dessas ferramentas podem ser utilizadas tanto para o aluno surdo como para o aluno autista, nas categorias anteriores, diz que o método onde se usa uma imagem e uma palavra que dê significância é relevante para o ensino dessas duas especificidades, pois o surdo autista terá uma compreensão maior quando consegue ver a imagem e seu respectivo

nome.

No artigo das autoras Cabral e Marin (2017) é apresentada a afirmação de Lord e McGee (2001) quando indicam que uma das maiores dificuldades encontradas nas pesquisas com crianças com TEA relaciona-se com a heterogeneidade do transtorno. Tal característica limita a utilização de metodologias padronizadas de pesquisa que poderiam abordar questões sobre a eficácia de intervenções e tratamentos. Os autores também pontuam a pouca integração entre os estudos. Por exemplo, as informações da literatura que descrevem as características das crianças com TEA muitas vezes não estão relacionadas aos programas de intervenção propostos e desenvolvidos. Ainda destacam que a pesquisa que enfatiza os comportamentos em resposta a programas de intervenção tem sido mais rara do que os estudos descritivos sobre o desenvolvimento das crianças com TEA em vários domínios. Acredita-se que investigações nesse âmbito se tornarão possíveis à medida que a inclusão de crianças com TEA venha a ser uma prática mais comum nas escolas regulares.

Faz-se necessário pensar em uma educação com o ensino voltado a inclusão das deficiências, das carências e que seja capaz de desenvolver uma educação ideal voltada para as especificidades desses alunos as potencialidades, indo além das características apresentadas pela deficiência. O atendimento a criança autista não é necessário somente na sua recepção na escola, mas toda uma compreensão e preparo que os sujeitos com TEA demandam dos adultos para com as crianças com NEEs. Há precariedade não apenas no que se refere à formação e prática docente, mas na incapacidade e na não aceitação da escola como um todo que transfere a responsabilidade para a professora ou agente educativo e não favorecem o processo de inclusão.

É importante ressaltar que os textos analisados na plataforma da *Scielo* sobre estratégias de aquisição de leitura e de escrita para surdos não correspondiam diretamente ao tema proposto. Por isso, com o objetivo de avançar nas discussões sobre a aquisição da leitura e escrita por surdos e autistas buscamos materiais externos à plataforma para discussão. Encontramos um estudo via site de buscas, denominado “A aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa pelo surdo, no primeiro ano do Ensino Médio” da autora Marcelia Neves, publicado em um caderno digital no ano de 2014, onde ela discute a aquisição de escrita para alunos surdos.

No estudo de Neves (2014) sabendo da especificidade de aquisição da linguagem escrita pela criança surda, Fernandes (2003) elaborou uma metodologia para leitura de textos, que contempla cinco momentos. Estes momentos devem estar presentes no planejamento de atividades de leitura e escrita. São eles:

1.Contextualização visual do texto; 2.Leitura“ do texto em Libras (ativação de conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais; 3.Percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados a sua tipologia e estilo/registo; 4.Leitura individual/verificação de hipóteses de leitura; 5. (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais. (FERNANDES, 2003, p.150-151).

O artigo de Neves (2014) aborda a explicação da metodologia criada por Fernandes (2003), para atender o primeiro momento o professor deverá escolher um texto que contemple a linguagem verbal e não verbal, para que o aluno surdo possa fazer associações e construir sentidos. Para Fernandes (2013, p. 151), “[...] A leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferência sobre a leitura da palavra”. Por meio das imagens o aluno poderá ficar curioso sobre o que está sendo tratado no texto. No segundo momento o aluno fará a leitura do texto.

Neves (2014) expõe que a mediação do professor se concretizará por meio de questionamentos para levar o aluno a confirmar ou não suas hipóteses de tal modo que o mesmo não se limite a uma leitura superficial do texto. Cabe aqui ainda, a explicação de palavras e/ou expressões que o aluno surdo desconheça. Fernandes (2003, p.154) sugere que “[...] todas as respostas dos alunos sejam registradas no quadro [...] que constituirá um roteiro de leitura, posteriormente”.

Neves (2014) relata o terceiro passo da metodologia. No terceiro momento, o professor irá explorar junto com o aluno a tipologia do texto, a maneira como o texto está escrito, ou seja, se é verso ou prosa, o gênero textual, a acentuação, a gramática. Todos estes aspectos serão discutidos com o aluno para posteriormente começar o quarto momento. O quarto momento consiste, de fato, na leitura do texto pelo aluno. Pois o que se fez anteriormente foi conhecer o texto (palavras desconhecidas, tipologia, gênero, gramática).

Neves (2014) faz referência a Fernandes (2003, p.156) que salienta também que a “leitura individual é o primeiro passo para conquistar a autonomia”. Terminada a leitura individual do texto, o professor passará para o quinto momento que consiste na escrita. Após a leitura realizada nos momentos anteriores, é que o aluno produzirá um texto sobre o tema que estudou. Dessa maneira, o aluno terá condições para escrever o seu texto, pois realizou várias atividades que permitiram culminar neste momento. Fernandes (2003) sugere que, todas as atividades de leitura sejam planejadas de modo que contemplem os cinco momentos apresentados. Dessa forma, instrumentaliza o aluno surdo na apropriação da leitura e a escrita da Língua Portuguesa.

O objetivo principal ao ensinar crianças com surdez e autismo é prover meios de interação ou comunicação com pais, professores, cuidadores e colegas. Percebe-se a importância em se ensinar o surdo autista em uma perspectiva bilíngue, pois com a regulamentação do decreto 5626/2005 se resgata não só o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, mas também prevê uma educação baseada em suas necessidades, aumentando suas possibilidades de aprendizagem.

As ações das Políticas Públicas vêm unindo esforços para a utilização da Língua de Sinais nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis e etapas de educação, assim, torna-se essencial a necessidade de elaboração de propostas, estratégias e a execução de projetos que asseguram ao aluno surdo, seja ele autista ou não, materiais didáticos com acessibilidade em sua Língua natural, ou seja, a Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações finais desta pesquisa é concluí-la para o fim a que se destina, consciente das suas limitações e incompletudes. Portanto, ao concluí-la, não a fechamos, apenas abrimo-la para novos desdobramentos e questionamentos sobre o papel das estratégias pedagógicas que são utilizadas para atender ao aluno surdo autista estudando em especial as potencialidades de aprendizagem desse público, em relação à leitura e escrita na Educação Infantil.

Pode-se concluir que a inclusão está longe da ideal para esse público surdo autista, pois deve haver uma melhora na recepção deste aluno no âmbito educacional. A inclusão é o processo da produção da autonomia de pessoas com NEEs.

Nossas considerações destacam primeiramente as contribuições do referencial teórico metodológico alicerçado na perspectiva da inclusão dessas duas especificidades a surdez e o autismo. O autismo e a surdez pode ser uma característica de um Transtorno Global do Desenvolvimento- TGD.

Para se alcançar uma educação especial voltada para a inclusão é preciso que esta educação esteja orientada para as especificidades de cada aluno, a realização da inclusão efetiva depende de condições sociais. É preciso que essa educação possibilite um melhor nível de desenvolvimento para o aluno, e às vezes não se tem êxito neste processo porque tudo depende do grau da deficiência.

A educação objetiva a humanização dos indivíduos. Apesar de poucos estudos encontrados consegui identificar na bibliografia investigada como deveria de fato ser contemplado o estudo sobre o surdo autista, em particular a respeito das práticas inclusivas a partir de estratégias pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita.

A criança autista apresenta dificuldades em utilizar e aprender as palavras, para se ter mudanças positivas na habilidade cognitivas, motoras e interação social essa criança deve ter uma participação ativa nas aulas, com isso a aprendizagem aos poucos se torna efetiva e satisfatória. Nota-se que aprendizagem da criança com TEA é lenta e gradativa, desta maneira, é de competência da escola e do professor se adequar ao modo de comunicação de cada aluno. É recomendado que o ensino seja o principal propósito do trabalho com essas crianças, onde a perseverança e a dos envolvidos são um grande aliado deste processo.

É necessária a figura do professor para a formação integral do aluno. O professor é o sujeito principal das práticas de ensino, em vista disso, temos o dever de valorizar os saberes docentes. O professor é responsável pela mediação do ensino ao aluno, ele usa estratégias

para que se alcance a aprendizagem de cada aluno. Essa mediação não é construída somente na prática, o professor planeja, elabora, constrói e reformula a sua prática conforme a necessidade de seus alunos.

No caso do docente que irá dar aulas para alunos surdos, ele precisará estar atento as necessidades de se contemplar as características linguísticas e pesquisar meios para atender as diferenças destes alunos, portanto, por meio da *práxis* pedagógica, de recursos diversificados e a abertura de espaços para a produção em língua de sinais. No caso de um docente sem ter uma formação adequada para ensinar o aluno surdo, o trabalho não se atentará para as especificidades do aluno podendo ficar vago ou até mesmo confuso, pois é importante que o professor esteja habilitado para atender as necessidades de seus alunos. Com a habilitação de professores fica mais fácil das estratégias darem certo quando aplicadas.

A formação dos professores precisa ir além dos conhecimentos científicos, precisa se pautar na experiência, na ética e na responsabilidade para com o outro. A falta de conhecimento das características dos surdos autistas impedem os professores de identificar as necessidades corretas para esses alunos.

As estratégias pedagógicas presentes nos artigos nem sempre contempla uma aprendizagem para ambas as especificidades, as estratégias empregadas pelos professores têm produzido poucos efeitos na aprendizagem de leitura e escrita.

Pode-se destacar que a criança surda autista aprende de maneira visual concreta, pois é mais fácil mostra a relação do nome da figura com a figura. Uma vez que o autista não consegue ter pensamentos abstratos e para os surdos é mais fácil o aprendizado dele quando se faz a relação nome e figura.

Na construção das informações a partir dos estudos que fundamentaram essa pesquisa foi constatado que estão desenvolvendo instrumentos como jogos entre outros e intervenções no processo de ensino aprendizagem no contexto da inclusão escolar. Salientando que o desenvolvimento desses instrumentos é em outro país. E essas ferramentas podem servir de apoio para os profissionais na avaliação da criança com TEA.

Por fim, vale destacar que o número de trabalhos publicados no Brasil sobre estratégias para se ensinar leitura e escrita para crianças surdo autista são incipientes. Este estudo revela o quão dependente de mecanismos visuais de reconhecimento e acesso ao significado é a leitura do aluno surdo.

É importante o uso das estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de crianças com NEEs. Mas as mediações utilizadas precisam dar significações para as ações desses alunos no espaço escolar, em atividades que potencialize suas interações com o meio social e

cultural no qual estão inseridos e que possibilitem avanços em seu desenvolvimento.

Ao analisar, neste trabalho, o papel das estratégias pedagógica no processo aprendizagem em relação a leitura e a escrita e inclusão da criança com surdez e autismo, não pretendemos solucionar os problemas e as dificuldades que surgem no encontro com essas crianças no espaço escolar. Contudo, nossa intenção foi mostrar que, diante de um tema complexo e de características bastante específicas, há possibilidades que se constitui no contexto escolar, cada um com sua singularidade.

A temática não acaba aqui. É fundamental que novos estudos surjam para investigar sobre resultados de estratégias pedagógicas no processo de significação da leitura e escrita para a criança com surdez e autismo, nas possibilidades de seu desenvolvimento cultural.

Com este trabalho, nosso maior desejo foi o de apontar que existem caminhos a serem percorridos no trabalho educativo com a criança com NEEs e que esses caminhos se fazem na própria experiência, nos acertos e nos erros. Por muitas vezes, esse caminho é longo, ou parece que andamos em círculos; às vezes encontramos atalhos que nos levam a avanços significativos. Tudo isso é processo. É um caminhar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Celia de; MAZETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8 ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.
- APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Estudo de Caso Sobre Atividades Desenvolvidas para Alunos com Autismo no Ensino Fundamental**. Educação Especial.[S.I] 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382018000100045&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 04 de novembro 2018.
- ASSUMPÇÃO JR., F. B. **Diagnóstico diferencial dos transtornos abrangentes de desenvolvimento**. In: CAMARGOS JR., W. et al. (orgs.). **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio. 2ª ed.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.
- BACKES, B., Zanon, R. B., BOSA, C. A. **A relação entre regressão da linguagem e desenvolvimento sociocomunicativo de crianças com transtorno do espectro do autismo**. CoDAS, 25(3), 268-273, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- Barroco, S.M. S. **Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Historico-Cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência**. Palestra ministrada no Encontro de Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.UNESP- Araraquara, 2009.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 13.146*. Brasília. Centro Gráfico, 2015.
- CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. **Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática da Literatura**. Educação. [S.I] 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100113&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 de novembro 2018.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti, 1978- C539m **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil** / Fernanda de Araújo BinattiChiote. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de

Educação. 2011 188 f.

CHIARA, I. D. et al. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. **Psicologia Histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico á apropriação da cultura**. Encontro Revista de Psicologia. São Paulo, v.13, nº 10, p. 23-35, 2006.

FERNANDES, SUELI. **Práticas de letramentos na Educação Bilingue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber, 2005.

FREITAS, E. S. Fui bobo em vir? – **Testemunha de uma inclusão**. In: COLLI, F. A. G.; Colli, (Org.) *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. (pp. 121-131) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Frith (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London, UK: Erlbaum.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GESSER, Audrei, 1971. **LIBRAS?: Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda/** São Paulo: Parábola editorial, 2009.

GOMIDE, M. G. da S. **A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, 2009.

KARNOPP, Lodenir B. PEREIRA, Maria Cristina da C. **Concepções de leitura e escrita na educação de surdos**. In: LODI, Ana Cláudia. (Orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.

LIMA, S.M; LAPLANE A. L. F. **Escolarização de Alunos com Autismo**. Educação Especial. [S.I]. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200269&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 de novembro 2018.

LUZ, M. H. S; GOMES, C. A; LIRA, A. **Narrativas Sobre Inclusão de uma Criança Autista: Desafios á Prática Docente**. Educação.[S.I] 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032017000100007&script=sci_abstract.

Acesso em: 05 de novembro 2018.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** / MariaTeresaEglérMantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)
- MITTLER, P. Working towards inclusion education: social contexts. London, David Fulton Publishers Ltd., 2000.
- MELLO, A. M. S. R. **Autismo : guia prático**. 4. ed. São Paulo: AMA Brasília: CORDE, 2004. Disponível em: <<http://www.ama.org.br/download/autismoguiapartico.pdf> >. Acesso em: 05 de outubro de 2018.
- NEVES, Marcelia. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor: aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa pelo surdo, o primeiro ano do Ensino Médio**. PDE Artigos V, 2014. Disponível em :<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3.
- NUNES, D. R. de P; WALTER, E. C. **Processos de Leitura em educandos com Autismo: Um Estudo de Revisão**. Educação Especial [S.I] 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000400619&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 de novembro 2018.
- PEREIRA, M. C. da C. **O Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos: Princípios Teóricos e Metodológicos**. Educação [S.I] 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 de novembro 2018.
- RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. São Paulo: Cortez, 2007.
- RAMOS, D. M; HAYASHI, M. C. P. I. **O Lugar da Educação de Surdos nas Dissertações e Teses**. Educação Especial. [S.I] 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000200247&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 de novembro 2018.
- RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica: para alunos de cursos de graduação e pós-graduação**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005
- ROCHA, Amanda Santos, **Surdez e autismo: um estudo de caso** / Amanda Santos Rocha- Monografia (Especialização em Letras) – Universidade de Brasília, UNB. 2016 58 f.
- SANCHES, I. e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 8, 63-83.
- SANTOS, B. (2007). **Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos**. Lisboa: Instituto Piaget.
- SILVA, Scheila Borges da. **O Autismo e as transformações na família**. In: monografia

apresentada na Universidade do Vale de Itajaí. 2009.

SCHWARTZMAN, J. C. **Transtorno do espectro do autismo: conceitos e generalidades**. IN: SCHWARTZMAN, J.C.; ARAÚJO, A.C. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SKLIAR, C. B. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, n. 5, p. 37–49, 2003.

TACCA, Maria Carmen V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 14, p. 215- 233, 1991

VASQUES, C. K. **Transtornos globais do desenvolvimento e educação : análise da produção científico-acadêmica**. Trabalho apresentado na 31º Reunião Anual da Anped, GT-15: Educação Especial, Caxambu, 2008.

VIGOTSKY, L.S. Defektologia i uchenie o razvitii i vospitanií nenormal'nogo rebenka [Psicologia do portador de deficiência, teoria do desenvolvimento e educação da criança portadora de deficiência]. In: VLASOVA, T. A. (Ed.). Vygotsky: sobranie socinenii; osnovy defektologii, v. 5 [Obras completas: os princípios fundamentais da educação especial]. Moscou: Pedagogika, 1983.

VITALIANO, C.R. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES ATUANTES NAS SÉRIES INICIAIS**. Universidade Estadual de Londrina – Londrina – Pr. Disponível em:http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/docentes/conheca_celia_arq2.pdf

VYGOTSKY LS. Obras completas. **Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación;1989.