

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES NO ENSINO DE SURDOS COM AUTISMO E TDAH

Keli Krause
Adriane Lettnin Roll Feijó
Deise Lisiane Soares Luiz
Francine Guerreiro da Silva
Milene Marchezan da Silva
(Organizadores)



KELI KRAUSE
ADRIANE LETTNIN ROLL FEIJÓ
DEISE LISIANE SOARES LUIZ
FRANCINE GUERREIRO DA SILVA
MILENE MARCHEZAN DA SILVA
(ORGANIZADORES)

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
BILÍNGUES NO ENSINO DE
SURDOS COM AUTISMO E TDAH**

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-chefe: Fábio César Junges

Capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

P912 Práticas pedagógicas bilíngues no ensino de surdos com autismo e TDAH / organizadores: Keli Krause ... [et al.]. - Santo Ângelo : Ilustração, 2025.
369 p. : il. ; 21 cm

ISBN 978-65-6135-168-3

DOI 10.46550/978-65-6135-168-3

1. Educação de surdos. 2. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). 3. TDAH. 4. Autismo. I. Krause, Keli (org.).

CDU: 376

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dr. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Camilo Santana

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Maria do Rosário Figueiredo Tripodi

**DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS
- DIPEBS**

Patrícia Luiza Ferreira Rezende

COORDENAÇÃO GERAL - DIPEBS/SECADI/MEC

Marisa Dias Lima

Bianca Pontim

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA

REITOR

Edward Frederico Castro Pessano

DIRETOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, UNIPAMPA –

CAMPUS SÃO BORJA

Valmor Rhoden

COORDENADORA-GERAL DO CURSO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES NO ENSINO DE SURDOS COM AUTISMO E TDAH, UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA,

UNIPAMPA – CAMPUS SÃO BORJA

Keli Krause

ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

Keli Krause

Adriane Lettnin Roll Feijó

Deise Lisiane Soares Luiz

Francine Guerreiro da Silva

Milene Marchezan da Silva

AGRADECIMENTOS

Este livro “Práticas Pedagógicas Bilíngues para Surdos com Autismo e TDAH” foi construído coletivamente e busca oferecer reflexões e subsídios teórico-práticos para educadores, pesquisadores e demais interessados em compreender a construção de práticas pedagógicas bilíngues que contemplem as especificidades de alunos surdos com autismo e TDAH.

À DIPEBS/SECADI/MEC, pela oportunidade de ofertar este curso em parceria com a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), garantindo o suporte institucional e o acompanhamento de todos os processos administrativos, bem como o apoio financeiro viabilizado pelo FNDE, essencial para a execução das atividades e para a concessão de bolsas para as equipes de trabalho.

À equipe da UNIPAMPA/PROEC, pela parceria sólida, que possibilitou a articulação administrativa e acadêmica necessária para a realização deste projeto.

À equipe de coordenação, que contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento do curso de formação em Práticas Pedagógicas Bilíngues para Surdos com Autismo e TDAH com dedicação, rigor científico e compromisso com a inclusão educacional.

Agradecemos aos profissionais e autores que colaboraram com esta obra, ampliando as discussões para além das temáticas tradicionalmente abordadas, trazendo novos olhares sobre Libras, Educação Bilíngue de Surdos, Pedagogia Surda e estratégias pedagógicas voltadas a estudantes com autismo e TDAH.

Aos tutores do curso, pelo papel fundamental no acompanhamento dos cursistas, oferecendo atenção, incentivo e orientação ao longo do processo formativo.

Aos cursistas, pela oportunidade de compartilhar experiências, dúvidas, incertezas e conquistas no Classroom. As interações possibilitaram uma construção coletiva de saberes e reafirmaram a importância de refletir sobre o que os alunos surdos com autismo e TDAH realmente precisam aprender com professores bilíngues e professores surdos.

Este trabalho é fruto de uma construção conjunta, que fortaleceu o diálogo entre teoria e prática, assim reafirmou a relevância de pensar uma

educação bilíngue, inclusiva e comprometida com a singularidade de cada educando.

Este encerramento não representa um ponto final, mas sim uma vírgula em nossa jornada de aprendizado e compromisso com a educação bilíngue e inclusiva. Pois acreditamos que formar educadores preparados para atuar com estudantes surdos com autismo e TDAH, é fundamental para garantir práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais.

Fortalecer a educação bilíngue para esse público é investir em uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

“Bilinguismo visual e afeto: Libras como ponte, respeito como caminho.”

Com gratidão e esperança,

Keli Krause
Bruna Todeschini
Hecson Jesser Segat
Willian da Motta Brum
Nei Saraiva da Fontoura Junior
Ana Carolina da Rosa Machado
(Equipe Coordenadora)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	17
Melissa Novack Oliveira Ribeiro	
Cláudia Adriana Ávila da Silva	
APRESENTAÇÃO	21
Keli Krause	
Bruna Todeschini	
Hecson Jessor Segat	
Willian da Motta Brum	
Nei Saraiva da Fontoura Junior	
Ana Carolina da Rosa Machado	
Parte 1: AS ESPECIFICIDADES LINGUÍSTICAS E CULTURAIS DA COMUNIDADE SURDA E OS DIREITOS LINGUÍSTICOS GARANTIDOS POR LEI.....	23
Capítulo 1 - LIBRAS COMO DIREITO: RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL DA COMUNIDADE SURDA NA ESCOLA.....	25
Cristiane Pires da Costa	
Gilvanda Souza da Silva Queiroz	
Leticia Mazetto	
Américo Velomim	
Mirian Alves de Souza	
Tayanne Cardoso de Souza Gonçalves	
Capítulo 2 - LIBRAS COMO EXPRESSÃO CULTURAL E DIREITO LINGUÍSTICO DA COMUNIDADE SURDA.....	41
Bruna Brito de Queiroz	
Capítulo 3 - ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS: INCLUSÃO DE UM ALUNO SURDO MIGRANTE NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÓROR ANGÉLICA – SÃO LOURENÇO DO OESTE/SC	49
Nadiesca Aparecida Gonçalves Limberger	

Parte 2: A IMPORTÂNCIA DE COMPREENDER AS SINGULARIDADES DOS ESTUDANTES SURDOS, AUTISTAS E COM TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR 59

Capítulo 4 - EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE AS SINGULARIDADES DE ESTUDANTES SURDOS, AUTISTAS E COM TDAH 61

Betiza Pinto Botelho
Roberta Agra Coutelo

Capítulo 5 - ENTRE O SILÊNCIO E O ESPECTRO: SINGULARIDADES DOS ESTUDANTES SURDOS AUTISTAS E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR..... 73

Alcione Aparecida Scheliga
Denise Maria Martins Novais
Fábio Roberto Luzia
Lidiane Sacramento Soares

Capítulo 6 - SINGULARIDADES QUE TRANSFORMAM: REPENSANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES SURDOS COM AUTISMO E/OU TDAH 87

Criste Arly Castro Pinheiro Serra
Michele Menezes Moraes Pedroso

Capítulo 7 - SINGULARIDADES EM FOCO: O OLHAR NECESSÁRIO SOBRE AS ESPECIFICIDADES DE ALUNOS SURDOS, AUTISTAS E COM TDAH..... 103

Adriana Martins Sanchez
Carina dos Reis Nunes
Divina Carvalho Azevedo
Tatiana Papa Pimenta Quites

Capítulo 8 - SINGULARIDADES QUE ENRIQUECEM: O IMPACTO DA COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS NA EVOLUÇÃO DE ALUNOS SURDOS, AUTISTAS E COM TDAH 119

Daniele Spigoso Gerhardt

Capítulo 9 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BILÍNGUE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA SURDOS, AUTISTAS E ESTUDANTES COM TDAH	127
Keliton Domingos de Oliveira	
Capítulo 10 - RECONHECER A DIVERSIDADE HUMANA DENTRO DA ESCOLA E COMPROMISSO COM A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, SENSÍVEIS E TRANSFORMADORAS	135
Eumari Aparecida de Freitas	
Lucilaine Cardoso Alves	
Capítulo 11 - SURDEZ ASSOCIADA AO TEA E TDAH, UMA CONVERSA COM MUITAS POSSIBILIDADES!	147
Claudia Adriana Ávila da Silva	
Melissa Novack Oliveira Ribeiro	
Parte 3: AS CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH), BEM COMO AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DESSES ESTUDANTES	159
Capítulo 12 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA, TDAH E SURDEZ: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS	161
Fabrícia Souza Cândido Morais	
Capítulo 13 - INCLUSÃO EM FOCO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TEA E TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR BILÍNGUE.....	171
Maria Luísa Marques de Ornelas	
Capítulo 14 - CAMINHOS INCLUSIVOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM TEA E TDAH.....	183
Maria Elisa de Oliveira	

Parte 4: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS BILÍNGUES NO ENSINO DE SURDOS COM AUTISMO E TDAH... 195

Capítulo 15 - EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS COM TDAH: DESAFIOS E NECESSIDADES DE APOIO INTEGRAL 197

Fabiana Loiva Bacher Migliavacca
Elenice Garcia Castilho
Maria Auxiliadora Santos Sabino
Silvana Maria Genari dos Santos

Capítulo 16 - EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS BILÍNGUES NO ENSINO DE SURDOS COM AUTISMO E TDAH 213

Rodolfo Rocha Pirola

Capítulo 17 - RELATO REFLEXIVO: A JORNADA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA À LUZ DA TEORIA E DA DIVERSIDADE 227

Elisangela Teresinha Andolhe
Marcia Andreia Facio Silva

Capítulo 18 - RELATO DE EXPERIÊNCIA: A TRAJETÓRIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES PARA ALUNO SURDO COM TEA E TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL 241

Helio Alves de Melo Neto
Matheus Batista Barboza Coimbra
Nívia Maria Netto Toledo Ferreira

Capítulo 19 - O BILINGUISMO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE SURDOS COM AUTISMO E TDAH 253

Illian Patrícia Teles Ferreira
Natane Pereira da Silva Gonçalves

Capítulo 20 - ENTRE LÍNGUAS E POSSIBILIDADES: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS COM ALUNOS SURDOS COM AUTISMO E TDAH 261

Débora Meireles da Silva
Lóris Marta Matozo Soares Xavier

Capítulo 21 - EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS COM ESTUDANTES SURDOS, AUTISTAS E COM TDAH 275

Aline da Silva Gomes Buzinaro

Parte 5: A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ACESSÍVEIS E OS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)..... 285

Capítulo 22 - DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS BILÍNGUES..... 287

Roberta Caroline Valério de Souza

Parte 6: CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS..... 299

Capítulo 23 - RECURSOS DIDÁTICOS BILÍNGUES: ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES SURDOS E COM TEA 301

Fernanda Carvalho da Fonsêca

Letícia Maia Paranhos Paredes

Paula Ferreira Ribeiro

Uiara Janaina Escobar Pereira

Parte 7: A RELEVÂNCIA DA ESCUTA ATIVA, DA MEDIAÇÃO SENSÍVEL E DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO..... 315

Capítulo 24 - ENTRE A SURDEZ E O AUTISMO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁTICAS BILÍNGUES INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 317

Leydmar Rodrigues dos Santos

Capítulo 25 - A RELEVÂNCIA DE UMA MEDIAÇÃO SENSÍVEL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS AUTISTAS E TDAH ... 327

Gabriela Barbosa Sucupira Leite

Ingrid dos Santos Machado

Michele do Nascimento Gobetti

Capítulo 26 - A RELEVÂNCIA DA ESCUTA ATIVA, DA MEDIAÇÃO SENSÍVEL E DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PÚBLICA 339

Ilza Nunes de Andrade

Parte 8: EQUIPE ORGANIZADORA E COLABORADORES 355

EQUIPE COORDENADORA, PROFESSORAS, TUTORES(AS),
INTÉRPRETES DE LIBRAS, EQUIPE DE APOIO AUDIOVISUAL 357

PREFÁCIO

O presente livro tem como objetivo contribuir para o aprofundamento das discussões acerca da educação inclusiva, pois falar de inclusão é falar da riqueza da diversidade humana. Cada sujeito traz consigo uma forma única de perceber, compreender e interagir com o mundo. Neste material, voltamos nosso olhar para pessoas surdas que também convivem com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), reconhecendo que tais condições apresentam desafios singulares, mas também revelam inúmeras possibilidades de expressão, criatividade e desenvolvimento.

A surdez, por si só, já demanda um olhar que reconheça a importância da língua de sinais, Libras, como língua de acesso, cultura, identidade e pertencimento. Quando somamos a isso as características do Tea e/ou do TDAH, temos diante de nós estudantes que exigem estratégias diferenciadas, recursos adequados e, sobretudo, um ambiente escolar permeado pelo respeito e pela oportunidade de se expressar em sua plenitude. Falar sobre esses estudantes é refletir sobre a escola que queremos, um espaço em que todos possam aprender, se desenvolver e se sentir pertencentes, de fato, em um ambiente acolhedor e receptivo.

Ao longo da história, a educação inclusiva avançou no Brasil, mas ainda enfrentamos inúmeros desafios. Por muito tempo, a diferença foi vista como obstáculo, limitação e barreira. Hoje sabemos que não há verdadeira educação sem inclusão, e que essas singularidades e diferentes modos de ser e agir agregam e enriquecem os espaços tanto sociais, quanto os de sala de aula.

Esta obra surge justamente como uma resposta a essa necessidade, ou seja, reunir práticas, reflexões e vivências que mostrem caminhos possíveis, ainda pouco explorados, mas essenciais para a construção de práticas pedagógicas, sociais e comunicativas.

Mais do que apresentar metodologias, este livro busca dar visibilidade a vidas e histórias que pedem espaço para serem reconhecidas. Cada relato aqui reunido, nasceu da prática docente, da vivência cotidiana em sala de aula e carrega consigo aprendizados que podem inspirar outros educadores a reinventarem sua própria prática. Ao valorizar a experiência concreta, o livro reforça a ideia de que os professores têm a oportunidade

de transformar a sua prática, com uma verdadeira riqueza de detalhes, de escuta atenta e amor.

É preciso destacar também o papel da formação continuada. Este livro nasce a partir do curso Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH, e agrega teoria e prática. Cada cursista ou professor ao compartilhar sua experiência, mostra que ensinar e aprender é um processo que nunca se esgota. Assim, o livro reforça que a inclusão se faz por meio das trocas constantes e da partilha de saberes. Ao longo desse percurso, mais do que ensinar, aprendemos uns com os outros.

Outro aspecto que merece atenção é a percepção e o cuidado do educador. Incluir não é apenas garantir acesso a metodologias diferenciadas, mas reconhecer o valor de cada estudante, suas formas de ser, sentir e aprender, isto é acolher e dar espaço para expressão e sentimentos, histórias e as suas vivências. Isso exige empatia, paciência, criatividade e compromisso. Ao trazer relatos reais, este livro pretende sensibilizar o leitor, lembrando que cada prática pedagógica tem o poder de transformar não apenas a vida de um estudante, mas também a vida das famílias e de toda a comunidade escolar.

Os textos aqui reunidos foram produzidos por professores e cursistas participantes da formação, que relatam experiências, desafios e conquistas vivenciadas ao longo desse percurso. São experiências diversas e únicas que se encontram, se fortalecem e mostram que a inclusão não se faz sozinha. Ela é fruto de uma rede de apoio que envolve escolas, famílias, profissionais da saúde, gestores e, acima de tudo, educadores comprometidos em promover ambientes mais justos, acessíveis e humanizados.

A participação na produção deste livro foi voluntária e gratuita, e sua finalidade é inteiramente educativa. Espera-se que este material possa servir como fonte de inspiração, apoio e socialização de práticas pedagógicas, que contribuam para fortalecer o compromisso com uma educação que seja, de fato, para todos.

Este prefácio é também um convite à leitura atenta, à reflexão crítica, à empatia e ao compromisso com a inclusão. Que cada página inspire profissionais da educação a acreditar que a mudança é possível, e que se trata de uma tarefa coletiva, sendo famílias, profissionais que atendem aos estudantes, escola, formando uma rede de apoio conectados e comprometidos com o estudante.

Que esta obra além do registro, seja um instrumento vivo, capaz de provocar olhares, sensibilizar corações e fortalecer práticas que fazem da escola um lugar de pertencimento, diversidade e humanidade.

Com carinho,

Melissa Novack Oliveira Ribeiro

Cláudia Adriana Ávila da Silva

APRESENTAÇÃO

Esta obra nasce do compromisso coletivo de fortalecer a educação bilíngue como direito dos estudantes surdos, em especial daqueles que apresentam especificidades no seu processo de aprendizagem, como autismo e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). É fruto do curso Práticas Pedagógicas Bilíngues para Alunos Surdos com Autismo e TDAH, que reuniu profissionais da educação, intérpretes, pesquisadores e familiares, participantes desta formação, que compartilharam suas vivências e experiências pedagógicas desenvolvidas em escolas de ensino básico de diferentes regiões do Brasil.

O diálogo entre esses cursistas foi fundamental: cada um trouxe para o espaço formativo os desafios, conquistas e estratégias que vivenciam em seus contextos educacionais. Esse mosaico de práticas enriqueceu as discussões, possibilitando a construção de conhecimentos coletivos e de propostas pedagógicas alinhadas à realidade das salas de aula inclusivas, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa se entrelaçam como instrumentos de aprendizagem, interação e cidadania.

A proposta do curso foi oferecer subsídios teóricos e metodológicos que orientem professores e demais profissionais na construção de um ambiente escolar inclusivo. Mais do que uma formação, o curso se tornou um espaço de escuta, troca e reconhecimento da pluralidade de olhares que compõem a comunidade escolar.

Nesse processo, evidenciou-se a importância de compreender que a inclusão não se limita a garantir acesso, mas exige transformar práticas, rever currículos e repensar metodologias. A formação buscou justamente provocar esse movimento, incentivando os participantes a desenvolverem estratégias criativas e sensíveis às necessidades dos estudantes, reafirmando que a educação bilíngue inclusiva é um caminho coletivo e em constante construção.

Este trabalho só foi possível graças à dedicação da equipe coordenadora, dos tutores, dos intérpretes de Libras, da equipe de apoio audiovisual e, especialmente, dos professores que, com competência e entusiasmo, organizaram cada segmento, articularam os saberes e promoveram um espaço de crescimento coletivo, contribuindo para a consolidação do curso. A cada integrante, nosso profundo reconhecimento por acreditar que educar é transformar realidades.

Que este livro seja, assim, mais um passo no fortalecimento da educação bilíngue inclusiva, um convite à reflexão e uma ferramenta de apoio para todos os que lutam por uma escola mais justa, acolhedora e plural.

Keli Krause

Bruna Todeschini

Hecson Jesser Segat

Willian da Motta Brum

Nei Saraiva da Fontoura Junior

Ana Carolina da Rosa Machado

(Equipe Coordenadora)



Parte 1

**AS ESPECIFICIDADES LINGUÍSTICAS E
CULTURAIS DA COMUNIDADE SURDA E OS
DIREITOS LINGUÍSTICOS GARANTIDOS POR
LEI**

Capítulo 1

LIBRAS COMO DIREITO: RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL DA COMUNIDADE SURDA NA ESCOLA

Cristiane Pires da Costa

Gilvanda Souza da Silva Queiroz

Leticia Mazetto

Américo Velomim

Mirian Alves de Souza

Tayanne Cardoso de Souza Gonçalves

Introdução

A surdez, por muito tempo, foi vista apenas como deficiência, o que gerou práticas excludentes e negou ao surdo o direito de usar sua língua e afirmar sua identidade. Com os avanços nos estudos, a mobilização da comunidade surda e políticas públicas específicas, passou a ser reconhecida como diferença linguística e cultural, ampliando a perspectiva educacional para a valorização da diversidade.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) não é apenas um meio de comunicação para pessoas surdas — ela é a língua natural da comunidade surda, e carrega consigo modos próprios de ver, sentir e estar no mundo. É por meio da Libras que muitos estudantes acessam o conhecimento, constroem relações e desenvolvem sua identidade. Com base nesse reconhecimento, a legislação brasileira passou a assegurar o direito à educação bilíngue, com Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda (L2). A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 representam marcos legais importantes nessa trajetória. No entanto, sabemos que a realidade vivida nas escolas ainda está distante do ideal previsto em lei.

A experiência prática nos mostra que, embora já exista uma valorização crescente da Libras e da cultura surda, ainda enfrentamos muitos desafios: escassez de professores bilíngues, falta de materiais adequados, desconhecimento sobre a diferença entre inclusão e integração, e a permanência de práticas que tratam o estudante surdo como se

fosse ouvinte. Esses obstáculos dificultam o pleno desenvolvimento dos estudantes surdos e exigem de nós, educadoras e educadores, uma postura ativa de estudo, escuta, adaptação e, principalmente, de compromisso ético com o direito de todos à aprendizagem.

Além disso, aprendemos ao longo da formação que a comunidade surda é diversa em si mesma. Dentro dela, encontramos estudantes com outras especificidades, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Esses alunos nos desafiam a repensar as práticas pedagógicas, pois nos mostram que não basta comunicar-se em Libras: é preciso garantir que essa comunicação aconteça de forma significativa, respeitando os tempos, os interesses e os modos de aprender de cada sujeito. Para isso, é fundamental criar ambientes visuais, acolhedores, organizados e previsíveis — aspectos que favorecem tanto a aprendizagem quanto a construção da autonomia.

Este relato coletivo parte das nossas vivências como professoras atuantes em uma escola bilíngue para surdos, no município de Paranaguá e participantes da formação voltada ao atendimento de estudantes surdos, com TEA e com TDAH. Ao longo do curso, fomos convidadas a refletir sobre nossas práticas, repensar caminhos e registrar as experiências que vêm transformando a nossa forma de ensinar. Esse movimento de estudo e troca tem fortalecido nossa atuação em sala de aula, nos ajudando a compreender que a inclusão verdadeira não se faz apenas com recursos, mas com intenção pedagógica, sensibilidade e respeito à diferença.

Nosso objetivo é relatar experiências, destacando estratégias para tornar o ensino mais acessível, os aprendizados do processo formativo e os desafios que permanecem no cotidiano escolar. Assim, buscamos contribuir para o fortalecimento de uma educação bilíngue, inclusiva e comprometida com a valorização da Libras e da cultura surda, reconhecendo que todos os alunos podem aprender quando respeitados em sua singularidade.

Referencial teórico

A cultura surda na escola: identidade, pertencimento e valorização

Skliar (1998) e Brasil (2002) destacam que a cultura surda envolve a aceitação da identidade surda dentro de uma comunidade linguística e cultural, tendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como principal forma de comunicação. Valorizar essa cultura permite que as instituições de

ensino promovam um ambiente inclusivo, respeitando as formas próprias dos alunos surdos de aprender, comunicar-se e interagir. Conforme Perlin (1998), reconhecer o direito dos surdos à diferença linguística e cultural é essencial para garantir práticas pedagógicas que respeitem e incorporem essas especificidades.

Essa valorização se concretiza por meio de metodologias específicas, formação de educadores em Libras, presença de intérpretes e uso de materiais acessíveis, além da promoção de um espaço que reconheça e respeite as diversidades (Skliar, 1998). Construir uma escola comprometida com a diversidade garante não apenas o acesso à educação, mas também o respeito à dignidade, à participação ativa e à expressão plena dos alunos surdos em seu percurso escolar. A identidade surda, segundo Skliar (1998), vai além da ausência de audição, estando vinculada ao reconhecimento da surdez como uma variação cultural e não como deficiência. Já Brasil (2002) observa que surdos que se identificam com essa comunidade compartilham valores, experiências e, sobretudo, utilizam a Libras como sua principal língua.

Essa identidade vai se fortalecendo ao longo da vida, especialmente por meio do contato com outros surdos, da aquisição da Libras como primeira língua e da vivência em espaços que reconhecem e valorizam a cultura surda. A escola, a família e a comunidade têm papel essencial nesse processo de construção identitária. De acordo com Strobel (2008), é nesse contexto que o sujeito surdo desenvolve o sentimento de pertencimento, reconhece sua singularidade e passa a afirmar sua identidade cultural. Esse reconhecimento fortalece a autoestima, amplia a cidadania e favorece a participação ativa na sociedade. Assim, a identidade surda constitui um elemento central para o desenvolvimento integral do estudante surdo.

Para a pessoa surda, sentir-se parte de um grupo está ligado ao acesso à Libras, à comunicação sem barreiras, ao convívio com outras pessoas surdas e à participação em espaços que reconhecem a surdez como uma manifestação da diversidade humana (Brasil, 2005). Quando esses ambientes são inclusivos, respeitosos e acessíveis, esse sentimento de pertencimento se fortalece.

Quando a escola garante recursos como intérpretes, materiais adaptados e promove interações equitativas entre surdos e ouvintes, favorece que o aluno surdo se reconheça como parte ativa da comunidade escolar. O sentimento de pertencimento é essencial ao desenvolvimento

emocional, social e educacional do sujeito surdo, sendo base para sua autoimagem e atuação cidadã.

Conforme Skliar (1998), valorizar o aluno surdo na instituição exige reconhecer sua língua, cultura, identidade e potencialidades. Isso implica ir além da presença física em sala de aula, oferecendo reais oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, Mantoan (2006) destaca que a inclusão não se resume à matrícula ou presença, mas envolve garantir condições efetivas de aprendizagem para todos os alunos.

Garantir esse reconhecimento envolve acesso à Libras, atuação de profissionais qualificados, como educadores bilíngues e intérpretes, adaptação de metodologias e promoção de um ambiente que respeite a diversidade linguística e cultural (Brasil, 2005). Além disso, inclui fomentar atividades que integrem a comunidade surda e incentivem a convivência entre surdos e ouvintes (Skliar, 1998).

Ao compreender a surdez como uma característica identitária, e não como limitação, a escola contribui para o fortalecimento da autoestima, da identidade e do pertencimento do aluno surdo, promovendo seu desenvolvimento integral nos âmbitos social e intelectual. Para Skliar (1998), valorizar o indivíduo surdo é um passo essencial para uma educação verdadeiramente inclusiva, justa e transformadora.

Estratégias bilíngues em sala de aula: valorizando Libras como L1 e o português como L2

A inclusão de alunos surdos no ambiente escolar é fundamental para a construção de uma educação que seja justa e acessível a todos. No contexto brasileiro, a Libras é reconhecida oficialmente como a língua de sinais nacional, enquanto o português é a língua escrita e falada majoritária. Por isso, adotar uma abordagem bilíngue, considerando a Libras como primeira língua e o português como segunda, é essencial para assegurar que os estudantes surdos tenham acesso pleno ao conhecimento (Brasil, 2002). Além disso, é importante reconhecer que a comunidade surda é composta por indivíduos diversos, com diferentes formas de comunicação e necessidades, o que requer práticas pedagógicas que respeitem essa pluralidade (Quadros; Schmiedt, 2006).

- **Uso da Libras como L1:**

A Libras deve ser valorizada como língua natural do surdo, com sua estrutura visual e gramatical própria. O ensino de conteúdos deve utilizar recursos visuais: vídeos, gráficos, imagens e outras representações. É essencial formar professores bilíngues, fluentes em Libras e com domínio de metodologias inclusivas.

- **Ensino do português como L2:**

O português, enquanto segunda língua, deve ser ensinado com apoio de recursos visuais, como vídeos legendados. Estratégias adaptadas são fundamentais, respeitando que a modalidade oral do português não é natural para o aluno surdo. Intérpretes e tradutores de Libras atuam como mediadores essenciais na construção dessa aprendizagem.

- **Aulas bilíngues:**

O bilinguismo funcional promove o uso da Libras como língua de instrução e o aprendizado estruturado do português. O currículo precisa ser adaptado para integrar as duas línguas em atividades significativas.

- **Materiais didáticos inclusivos:**

É necessário produzir conteúdos acessíveis em Libras: livros, vídeos e plataformas digitais. A tecnologia pode ser aliada na integração entre Libras e português, favorecendo o desenvolvimento bilíngue.

- **Avaliação bilíngue:**

Avaliações podem incluir apresentações em Libras, escrita de sinais (signwriting) e traduções. É preciso considerar as competências em ambas as línguas e adaptar as formas de avaliação à realidade linguística do aluno.

- **Desafios e soluções:**

A formação insuficiente de professores pode ser superada com cursos de capacitação e formação continuada. Barreiras de comunicação

exigem intérpretes e que professores aprendam Libras. Estratégias devem considerar as diferenças individuais, respeitando o nível de proficiência de cada aluno.

Implementar uma abordagem bilíngue — com Libras como L1 e o português como L2 — é fundamental para a inclusão plena de alunos surdos. Essa prática valoriza a língua e a cultura surda e garante o acesso ao conhecimento de forma justa. Para que seja eficaz, é necessário o envolvimento de profissionais capacitados, recursos acessíveis e o compromisso com uma postura pedagógica inclusiva.

Educação bilíngue e os direitos linguísticos dos surdos com TEA e TDAH

Ao pensarmos na educação de surdos, é fundamental lembrar que a comunidade surda não é homogênea. Nela, convivem sujeitos com diferentes histórias, experiências e também condições associadas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Frequentemente invisibilizados nas discussões sobre inclusão, esses estudantes compartilham com a comunidade surda a experiência linguística visual, sendo usuários da Libras como primeira língua (L1) e aprendizes da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2).

A legislação brasileira reconhece o direito da pessoa surda de se comunicar e aprender por meio da Libras (BRASIL, 2005), o que implica na oferta de uma educação bilíngue que respeite sua identidade linguística e cultural. Contudo, como apontam Quadros e Schmiedt (2006), esse direito deve contemplar todos os estudantes surdos — inclusive aqueles com outras necessidades educacionais específicas. Fernandes (2012) reforça essa ideia ao afirmar que o pertencimento à comunidade surda deve ser compreendido a partir de laços culturais e linguísticos, e não apenas por critérios médicos.

Essa compreensão exige que o ensino bilíngue se torne realmente acessível. Mais do que traduzir conteúdos para Libras, é preciso construir ambientes visuais ricos, interações significativas, materiais adequados e avaliações que respeitem os diferentes modos de aprender. Skliar (1998) já destacava a importância de repensar o currículo com base na diferença, e não na tentativa de normalizar os sujeitos.

No caso de estudantes surdos com TEA ou TDAH, essas adaptações tornam-se ainda mais relevantes. Como afirma Lacerda (2006), cada aluno percebe o mundo de forma singular, e a escola precisa estar atenta a isso. Em muitos casos, será necessário adaptar o ritmo das aulas, variar os recursos, estruturar melhor o uso da Libras e garantir ambientes previsíveis, de escuta e acolhimento.

Mais do que facilitar, essas práticas garantem equidade. Todos têm o direito de aprender a partir de sua língua, de sua identidade e em seu próprio tempo. Como ensina Vygotsky (2001), o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas — aqui, por uma língua visual-gestual. Cabe à escola promover essas interações de forma sensível e qualificada.

Reconhecer a diversidade na comunidade surda é afirmar o direito de cada aluno a uma escola que respeite sua língua natural e possibilite a construção significativa do saber. A escola bilíngue inclusiva deve considerar essa pluralidade como base para suas práticas e reafirmar que todos têm direito a aprender com qualidade, dignidade e pertencimento.

Resultados

O estudo sobre estudantes surdos, autistas e/ou com TDAH têm promovido mudanças significativas no engajamento e na aprendizagem, beneficiando alunos e educadores. Destaca-se a necessidade de adaptações pedagógicas, estratégias diferenciadas e um ambiente escolar mais acolhedor.

A crescente conscientização sobre as necessidades específicas desses alunos impulsiona soluções que respeitam a neurodiversidade e valorizam suas potencialidades. Recursos visuais, como vídeos legendados e tradução em Libras, assim como atividades com a língua de sinais, têm aumentado o envolvimento dos estudantes.

Estudantes autistas surdos

Em nossa experiência em uma escola bilíngue para surdos, com Libras como primeira língua (L1), português como segunda (L2) e a escrita de sinais como instrumento de letramento visual, observamos avanços na construção da identidade surda, no pertencimento e na participação nos processos de aprendizagem.

Ambientes estruturados, com rotinas claras e comunicação visual, contribuem para reduzir a ansiedade e favorecer o foco em sala. A adaptação curricular, com uso da língua de sinais e materiais acessíveis, tem facilitado a compreensão e o aprendizado.

Além disso, a personalização do ensino, considerando as habilidades e interesses dos alunos, tem proporcionado uma aprendizagem mais significativa. A escrita de sinais, enquanto ferramenta pedagógica, permite o registro dos conhecimentos na língua natural, respeitando a lógica visual dos estudantes. Isso contribui para o letramento bilíngue e valoriza a Libras também em sua forma escrita.

Esses resultados demonstram que o modelo bilíngue, quando aplicado com seriedade e respeito à diversidade, é eficaz. Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos para tornar-se um ambiente em que a surdez é reconhecida como parte da diversidade humana, e o aluno surdo é considerado sujeito de direitos, capaz de aprender, produzir e transformar sua realidade por meio de sua própria língua e cultura.

Estudantes surdos com TDAH

Para esses estudantes, atividades práticas, recursos que mantêm a atenção e a divisão de tarefas em etapas menores têm melhorado o engajamento e a concentração. O uso de tecnologias que auxiliam na organização e no acompanhamento das tarefas, junto à oferta de atividades diversificadas e desafiadoras, tem favorecido o desenvolvimento cognitivo e a autonomia.

Relação com os colegas

Também observamos melhorias significativas na participação, comunicação e nas relações entre os alunos. Há maior envolvimento nas atividades em sala, com mais colegas tomando iniciativa para propor ideias e soluções nas tarefas. As contribuições tornaram-se mais frequentes, claras e relevantes, com menos ruídos e mal-entendidos, promovendo uma troca mais aberta de informações. Os estudantes demonstram maior interesse em ouvir as opiniões e ideias uns dos outros, fortalecendo a convivência e o aprendizado coletivo.

Atividade Bilíngue: Maquete sobre os Processos Migratórios no Paraná

Com o objetivo de integrar teoria e prática no ensino bilíngue, foi realizada uma atividade didática envolvendo a construção de uma maquete para representar os processos migratórios no estado do Paraná. A atividade foi planejada para respeitar a Libras como primeira língua (L1) dos alunos surdos e o português como segunda língua (L2), promovendo uma aprendizagem significativa por meio de linguagem visual e práticas colaborativas.

- **Apresentação do tema:** conceituação de migração, emigração e imigração com apoio visual (imagens, mapas, vídeos em Libras).
- **Construção de maquete:** os alunos criaram representações tridimensionais de fluxos migratórios, incluindo bandeiras, figuras humanas e legendas com sinalização em Libras e palavras em português.
- **Apresentação bilíngue:** os grupos explicaram oralmente em Libras os significados das cenas representadas, com apoio de intérpretes e legendas.

A atividade favoreceu o desenvolvimento da linguagem acadêmica em Libras e em português escrito, além de estimular a autonomia, o protagonismo e o senso de pertencimento dos estudantes. Essa prática reforça a importância da criação de materiais e estratégias pedagógicas bilíngues que respeitem as singularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Também fica clara a importância da abordagem bilíngue no ensino de conteúdos curriculares, fortalecendo a aprendizagem por meio de práticas significativas e visualmente acessíveis.

Figura 1: Conceito de emigrar, imigrar e migrar representado em escrita de sinais



Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras.

Figura 2: Registro da atividade bilíngue com uso da escrita de sinais



Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras

Figura 5: Maquete representando os conceitos de migrar, emigrar e imigrar de forma lúdica



Fonte: Arquivo Pessoal das Autoras.

Conclusão

A construção de uma educação bilíngue e inclusiva, voltada às necessidades dos estudantes surdos — inclusive aqueles com TEA e TDAH — é uma tarefa desafiadora, mas profundamente necessária. Ao longo deste trabalho, buscamos compreender que a surdez, longe de ser uma limitação, representa uma diferença cultural e linguística que deve ser valorizada e reconhecida pela escola. A Libras, como primeira língua da comunidade surda, não é apenas uma ferramenta de comunicação: é um símbolo de identidade, pertencimento e expressão plena do sujeito surdo em sua totalidade.

A partir da experiência prática em uma escola bilíngue, foi possível identificar que as estratégias pedagógicas que respeitam a Libras como L1 e o português como L2 favorecem não apenas o processo de aprendizagem, mas também o desenvolvimento emocional e social dos alunos. A utilização de materiais visuais, rotinas previsíveis, recursos acessíveis e adaptações curriculares não são privilégios ou favores, mas sim garantias de um direito fundamental: o direito de aprender na própria língua e de ser respeitado em sua forma de ser.

Para além das questões linguísticas, este estudo evidenciou a importância de reconhecer a pluralidade dentro da própria comunidade surda. Estudantes com TEA e TDAH, por exemplo, desafiam a escola a pensar práticas ainda mais sensíveis e flexíveis, que considerem o tempo, os modos de aprendizagem e os interesses individuais. Essa escuta ativa das singularidades reforça que a inclusão não é um modelo fechado, mas um movimento contínuo de adaptação, empatia e compromisso com a equidade.

A formação continuada dos educadores, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e o envolvimento da comunidade escolar são elementos centrais para que uma educação bilíngue de qualidade se concretize. Mais do que conhecer a legislação ou dominar técnicas específicas, é preciso desenvolver uma postura ética, crítica e afetiva diante da diversidade humana.

Assim, concluímos que uma escola verdadeiramente inclusiva não é aquela que apenas “aceita” o aluno diferente, mas sim aquela que se transforma a partir dele. Quando a Libras é reconhecida como língua de instrução, quando as identidades surdas são respeitadas e quando a pluralidade dos sujeitos é vista como potencial e não como obstáculo, abrimos espaço para uma educação mais justa, democrática e significativa. É nesse caminho que desejamos seguir: valorizando cada estudante em sua totalidade, aprendendo com a diferença e fortalecendo, dia após dia, o sentido de pertencimento e dignidade que toda criança merece viver na escola.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 25 abr. 2002.

FERNANDES, Sueli. *Educação de surdos*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*.

Cadernos CEDES, Campinas, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.* São Paulo: Moderna, 2006.

PERLIN, Gládis Terezinha T. *Identidades Surdas.* In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

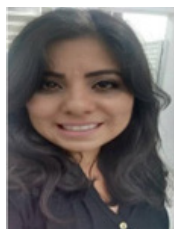
QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos.* Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

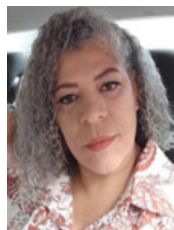
STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

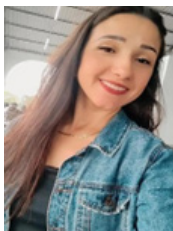
Biografia das autoras



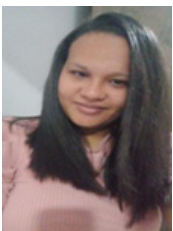
Cristiane Pires da Costa é professora bilíngue na Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz e também atua nos anos iniciais na Prefeitura de Paranaguá. É licenciada em Pedagogia e História pela UNESPAR, com segunda licenciatura em Letras Libras pela Uniasselvi. Possui especialização em Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos- Libras/Língua Portuguesa pela Fasul.



Gilvanda Souza da Silva Queiroz é professora bilíngue na Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz, onde atua nos anos iniciais do ensino fundamental. É licenciada em Pedagogia pela FAEL, com segunda licenciatura em Letras Libras pela Uniasselvi. Possui especialização em Libras e em Educação Especial Inclusiva pela FAEL, além de formação em magistério.



Leticia Mazetto Américo Velomim é pedagoga bilíngue na Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz. É licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional/Uninter, com segunda licenciatura em Letras Libras pela Uniasselvi e especialista em Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos – Libras/Língua Portuguesa pela Fasul.



Mirian Alves de Souza atua como professora bilíngue da Educação Infantil na Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz. É licenciada em Pedagogia pela Universidade UNOPAR e especialista em Educação Especial e em Alfabetização e Letramento pela Uniasselvi.



Tayanne Cardoso de Souza Gonçalves atua como professora bilíngue da Educação Infantil na Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz. É licenciada em Pedagogia pela Uniasselvi. Atualmente, é pós-graduanda em: Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial com foco em Surdez pela Uniasselvi.

LIBRAS COMO EXPRESSÃO CULTURAL E DIREITO LINGUÍSTICO DA COMUNIDADE SURDA

Bruna Brito de Queiroz

Introdução

A comunidade surda é composta por indivíduos que compartilham uma língua e uma cultura própria, que vai além da ausência da audição. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida legalmente por meio da Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, constitui um elemento essencial da identidade surda no Brasil. O reconhecimento da Libras como meio oficial de comunicação permite que a comunidade surda exerça seus direitos linguísticos e culturais. No entanto, ainda existem desafios significativos quanto à efetivação desses direitos na prática como, por exemplo, o acesso limitado à educação bilíngue e à ausência de intérpretes em espaços públicos. Este trabalho propõe refletir sobre essas especialidades linguísticas e culturais da comunidade surda brasileira, avaliando os avanços e lacunas no cumprimento das legislações, bem como a importância do respeito e fortalecimento da identidade surda.

A inclusão e o reconhecimento das diferenças linguísticas são caminhos fundamentais para uma sociedade mais justa. Por isso, este visa analisar as particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda no Brasil, à luz dos direitos linguísticos assegurados por lei, de modo a identificar os principais marcos legais que reconhecem e garantem o uso da Libras, compreender a importância da Libras na construção da identidade surda e refletir sobre os desafios enfrentados pela comunidade surda para garantir a efetivação de seus direitos linguísticos em contextos educacionais, sociais e institucionais.

Referencial teórico

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação ocorreu com a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabelece diretrizes para o uso e difusão desta língua no Brasil. A Libras possui estrutura gramatical própria, sendo visual-espacial e rica em classificadores e expressões não manuais (Quadros & Karnopp, 2004).

Segundo Strobel (2008), a identidade surda está diretamente ligada à Libras e à convivência comunitária. Skliar (1997), por sua vez, propõe uma abordagem sobre a diferença, considerando a surdez como parte da diversidade humana. As práticas bilíngues tornam-se ainda mais significativas quando associadas ao planejamento pedagógico inclusivo, conforme os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018). Compreender as singularidades dos estudantes surdos, autistas e com TDAH permite desenvolver estratégias pedagógicas que favorecem a participação ativa e respeitam seus diferentes modos de aprender e interagir.

Objetivo

Analisar as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda no Brasil, à luz dos direitos linguísticos assegurados por lei.

Especificidades Linguísticas e Culturais da Comunidade Surda

- Língua de Sinais:

A Libras, como língua natural da comunidade surda brasileira, é um sistema linguístico visual-gestual com estrutura própria, não se tratando apenas de uma adaptação da língua oral.

- Identidade e Cultura:

A Libras é um pilar fundamental para a construção da identidade surda, o fortalecimento das memórias históricas e a valorização da cultura surda, que por muito tempo foi negligenciada pela cultura ouvinte.

- **Comunicação e Interação:**

A comunidade surda se expressa, interage e constrói relações sociais por meio da Libras, permitindo participação plena em todos os âmbitos da vida social.

- **Diferenças Linguísticas:**

É crucial reconhecer a diversidade das línguas de sinais, existentes em diferentes países e até mesmo entre comunidades surdas no mesmo país, sendo a língua um elemento essencial da identidade de um povo.

Direitos Linguísticos Garantidos por Lei

- **Reconhecimento da Libras:**

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua natural da comunidade surda.

- **Educação Bilíngue:**

A Lei nº 14.191/2021 e o Decreto nº 5.626/2005 preveem o direito à educação bilíngue para pessoas surdas, sendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, além de garantir o acesso ao currículo educacional e à formação de profissionais especializados.

- **Acesso à Informação e Serviços:**

Instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos e de assistência à saúde devem garantir atendimento em Libras para pessoas surdas, assegurando o acesso à informação e aos serviços.

- **Valorização e Preservação:**

A legislação busca fortalecer as práticas socioculturais dos surdos, manter programas de formação, desenvolver currículos e materiais didáticos bilíngues, promovendo a preservação e defesa da língua de sinais.

Justificativa

A elaboração deste projeto se justifica pela necessidade de promover a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da cultura surda no contexto educacional e social. Mesmo com avanços legais como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, ainda há inúmeras barreiras que dificultam o acesso dos surdos aos seus direitos linguísticos, uma vez que a escassez de políticas públicas eficazes, bem como de materiais bilíngues e de profissionais qualificados contribui para a exclusão dessa comunidade.

É importante ressaltar, ainda, que a realidade observada na cidade de Pirapora-MG evidencia a importância de práticas pedagógicas bilíngues que respeitem as especificidades linguísticas da comunidade surda local. O envolvimento ativo dos surdos em eventos, oficinas, formações e ações públicas demonstra que a luta por direitos vai além da legislação, pois ela se fortalece por meio da participação e da representatividade.

Como professora de Libras e integrante da comunidade surda, compreendo a importância de desenvolver projetos que ampliem o conhecimento sobre os direitos linguísticos e reforcem a identidade surda. Este trabalho busca, portanto, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente do valor da Libras como língua natural dos surdos.

Resultados alcançados

A comunidade surda se organiza em torno de uma cultura visual e gestual, marcada pelo uso da Libras como língua materna. Essa identidade vai além da deficiência auditiva, englobando tradições, comportamentos sociais e valores compartilhados. A Libras possui estrutura gramatical própria e recursos visuais como classificadores, expressões faciais e corporais que enriquecem a comunicação. Sua valorização é fundamental para a construção da identidade surda e para o respeito à diversidade linguística.

A legislação brasileira avançou com a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e com o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta essa lei e estabelece diretrizes para o ensino, o uso e a formação de profissionais como Intérpretes de Libras.

No entanto, ainda existem desafios: muitas escolas não oferecem ensino bilíngue, faltam intérpretes em instituições públicas e há preconceito

para com a Libras enquanto língua. O reconhecimento cultural e linguístico da comunidade surda ainda está em processo de consolidação. Assim sendo, a efetivação dos direitos linguísticos depende do compromisso do Estado, da capacitação de profissionais e da conscientização da sociedade sobre o valor da Libras e da cultura surda. É fundamental que esses direitos sejam efetivados concretamente e não permaneçam apenas no plano legal.

Desenvolvimento

Em Pirapora-MG, existem cerca de 60 surdos, mas apenas 30 participam ativamente da comunidade, frequentando eventos e formações. A observação prática mostra a importância da inclusão dos surdos em espaços sociais, como congressos, seminários e reuniões na Câmara Municipal. A participação ativa fortalece o movimento surdo e amplia a visibilidade da causa.

A diversidade do grupo inclui crianças surdas, adultos, surdos com paralisia cerebral e especialistas que atuam na área de Libras, cujas necessidades devem ser atendidas por políticas públicas adequadas. Como professora de Libras, com três anos de experiência, desenvolvo atividades focadas na comunicação por meio do aprendizado dos sinais, classificadores e contação de histórias em Libras, visando fortalecer a identidade linguística da comunidade. Também participo de cursos técnicos de tradução e interpretação em Libras para aprimorar meu conhecimento e atuação.

Observa-se que o aprendizado de sinais e o acesso à língua são dificultados por barreiras linguísticas e pela falta de materiais didáticos adequados. O uso de estratégias visuais, como imagens e classificadores, é fundamental para melhorar o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas, garantindo a aquisição da Libras como L1 e do português escrito como L2.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Metodologia

Este projeto foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, utilizando como principal fonte a vivência da autora como professora de Libras e integrante da comunidade surda na cidade de Pirapora-MG. A pesquisa se fundamenta na observação participante, por meio de experiências em eventos, cursos de formação, oficinas, palestras e atividades comunitárias que envolvem pessoas surdas de diferentes faixas etárias.

Durante três anos de atuação na área, foi possível identificar as principais demandas da comunidade surda local, especialmente no que se refere ao acesso à educação bilíngue, à presença de intérpretes e à valorização da Libras como língua de instrução para os surdos. A realidade observada revelou a importância do fortalecimento da identidade surda por meio da língua de sinais, da cultura visual e da troca entre pares.

A identidade do surdo não está atrelada apenas à surdez, mas ao modo como ele se relaciona com outros surdos, com a Libras e com os espaços onde pode se expressar livremente, construindo uma cultura própria que precisa ser valorizada. (STROBEL, 2008)

Essa citação reforça a proposta deste trabalho ao destacar a importância de políticas públicas inclusivas e da prática pedagógica

bilíngue como caminhos para garantir os direitos linguísticos dos surdos em contextos educacionais e sociais.

Considerações finais

A comunidade surda deve ser reconhecida e valorizada em sua totalidade linguística e cultural. A Libras é mais do que um meio de comunicação, é uma expressão identitária. Apesar dos avanços legais, ainda há barreiras no acesso à educação e à participação social. É necessário ampliar as políticas de inclusão, oferecer formação continuada para profissionais e garantir a presença de intérpretes e materiais acessíveis. A luta coletiva e o envolvimento direto dos surdos são fundamentais para garantir seus direitos e fortalecer sua presença na sociedade.

Referências

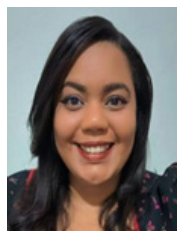
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Acesso: 01 ago. 2025.
- STROBEL, Karin. *O Surdo: caminhos para uma nova identidade*. Florianópolis: UFSC, 2008. Acesso em: 01 ago. 2025.
- SKLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1997. Acesso em: 02 ago. 2025.
- CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 03 ago. 2025.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. *Educação bilíngue para surdos: políticas, práticas e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2013. Acesso em: 09 ago. 2025.
- PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. *Fundamentos da Educação de Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2006. Acesso em: 09 ago. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Acesso em: 09 ago. 2025.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Acesso em: 09 ago. 2025.

SÁNCHEZ, Carlos. *Educação inclusiva: um olhar sobre a diferença*. Porto Alegre: Mediação, 2005. Acesso em: 09 ago. 2025.

Biografia da autora



Bruna Brito de Queiroz é professora de Libras em Pirapora-MG, com experiência em formação de surdos e participação em eventos de educação inclusiva. Atua diretamente com a comunidade surda e desenvolve projetos de fortalecimento da identidade linguística por meio da Libras.

ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS: INCLUSÃO DE UM ALUNO SURDO MIGRANTE NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÓROR ANGÉLICA – SÃO LOURENÇO DO OESTE/SC

Nadiesca Aparecida Gonçalves Limberger

Introdução

A inclusão educacional de estudantes surdos constitui, historicamente, um dos maiores desafios das escolas brasileiras, sobretudo no que se refere à garantia do direito à comunicação, à aprendizagem e à participação plena na vida escolar, o pertencimento, o reconhecimento e a valorização de sua identidade no âmbito escolar. A construção de um ambiente educacional que reconheça e valorize a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos surdos, conforme estabelecido pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, permanece como tarefa em constante aperfeiçoamento. Quando a condição de surdez se alia ao fenômeno da migração, os desafios tornam-se ainda mais complexos, envolvendo barreiras linguísticas, culturais, emocionais e pedagógicas (SKLIAR, 1998; FERNANDES, 2003).

Este estudo resulta de uma experiência vivenciada em 2024, durante minha atuação como intérprete de Libras na Educação Especial, em trabalho colaborativo com a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola de Educação Básica Sórora Angélica, situada no município de São Lourenço do Oeste, estado de Santa Catarina. O contexto envolveu o acompanhamento de um estudante surdo, adolescente, imigrante venezuelano, matriculado no primeiro ano do Ensino Médio, que chegou ao Brasil sem fluência em nenhuma língua estruturada — nem na língua escrita (espanhol), nem na língua de sinais de seu país de origem. O estudante utilizava sinais caseiros para se comunicar com a família, evidenciando um quadro de privação linguística,

situação que, segundo Quadros e Schmiedt (2006), pode comprometer significativamente o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico de crianças e jovens surdos.

Nesse cenário, a tradução e interpretação em Libras no contexto do ensino regular não se mostravam adequadas naquele momento, uma vez que o estudante ainda não possuía fluência nessa língua. A prioridade, portanto, foi promover o seu desenvolvimento linguístico, ação conduzida em parceria com o AEE. Afinal, compreender conceitos escolares mais complexos exige, antes de tudo, uma base comunicativa consistente e estruturada. O aluno apresentava resistência, vergonha que sinalizassem em sua frente, não aceitava olhar para quem sinalizasse.

Ao ser inserido na escola pública brasileira, o estudante enfrentou dois grandes desafios linguísticos: o contato com o português escrito como segunda língua e o início do processo de aprendizagem da Libras, língua oficial da comunidade surda brasileira. No decorrer do ano letivo, em parceria com a professora do AEE, foram desenvolvidas estratégias pedagógicas centradas em vivências reais e significativas, fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (ROSE; MEYER, 2002), visando tornar o ensino acessível e relevante para todos os estudantes, considerando suas experiências e contextos socioculturais.

O objetivo principal deste artigo é compartilhar práticas pedagógicas, estratégias de mediação linguística e reflexões sobre o processo de escolarização de um aluno surdo migrante, em um ambiente multilíngue e multicultural. Além disso, busca-se destacar a importância do AEE, da formação docente continuada em Libras e da escuta sensível como elementos indispensáveis para uma educação inclusiva. Como defende Mantoan (2003), a inclusão não se dá apenas pela presença física do aluno na sala de aula, mas pela sua efetiva participação nos processos de ensino e aprendizagem. Pensar metodologias que tornassem possível essa inclusão era o maior desafio naquele momento, construir estratégia para que o aluno aceitasse conhecer como é a cultura surda e ter contato com a comunidade surda.

A relevância deste relato de experiência está em evidenciar como a presença de um estudante surdo migrante reconfigura a dinâmica da escola e provoca reflexões sobre práticas pedagógicas, políticas linguísticas e relações interculturais no ambiente educativo. Essa vivência demonstra que a inclusão é, antes de tudo, um processo de construção coletiva e

contínua, que exige flexibilidade, empatia, escuta e compromisso com o direito à educação de qualidade para todos.

Referencial teórico

A educação de surdos no Brasil tem avançado nas últimas décadas, especialmente com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. A partir dessas normativas, consolida-se o entendimento da Libras como primeira língua da pessoa surda, e do português escrito como segunda língua, reforçando a importância de uma abordagem bilíngue no processo de escolarização.

Essa concepção é essencial para garantir o acesso equitativo ao conhecimento, respeitando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Conforme defendem Quadros e Karnopp (2004), o reconhecimento da surdez como diferença linguística, e não como deficiência isolada, exige que o sistema educacional valorize a Libras não apenas como instrumento de comunicação, mas como fundamento identitário e cultural do sujeito surdo.

No entanto, mesmo diante dos avanços legais, muitos estudantes surdos ainda enfrentam barreiras significativas no ambiente escolar, seja pela ausência de profissionais capacitados, pela escassez de materiais didáticos acessíveis ou pela dificuldade de implementação efetiva de práticas bilíngues. Skliar (1998) destaca que a inclusão não se resume à matrícula do aluno, mas depende de sua participação ativa e significativa nas práticas escolares, o que só é possível quando se garante o direito à comunicação plena em sua língua natural. Quando o professor regente da turma pensa em metodologias visuais em sua aula, para engajar a participação e prender a atenção do aluno surdo.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), a construção do conhecimento linguístico da criança surda depende diretamente do acesso precoce a uma língua de sinais. A ausência desse acesso pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico do estudante, pois a linguagem é o principal instrumento para a construção do pensamento, das relações interpessoais e da aprendizagem. Contudo, o contato com a Libras ainda ocorre tardiamente para muitos alunos, especialmente aqueles que não têm familiares surdos ou não têm contato com a comunidade surda. Essa realidade é agravada em contextos nos quais o diagnóstico

da surdez é tardio, ou quando a família não é orientada adequadamente sobre a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança. Por muitas vezes a procura pela normalização da surdes, o acreditar que o aparelho auditivo ou o implante coclear irá substituir uma identidade do ser surdo.

Goldfeld (2002) observa que crianças surdas que não recebem estimulação linguística adequada nos primeiros anos de vida apresentam dificuldades mais acentuadas em áreas como leitura, escrita e resolução de problemas, o que pode gerar um efeito cumulativo de defasagem ao longo da trajetória escolar. Em casos de privação linguística severa, como no de estudantes que chegam à escola sem uma primeira língua consolidada, o desafio educacional é ainda maior, exigindo intervenções pedagógicas individualizadas e intencionalmente planejadas, que respeitem o tempo de aprendizagem e valorizem a construção gradual da linguagem em contextos significativos.

O processo de inclusão escolar, no caso de estudantes surdos imigrantes, adiciona um novo nível de complexidade. Esses alunos frequentemente chegam ao Brasil sem domínio da Libras ou do português, o que exige uma atuação pedagógica sensível e articulada entre diferentes profissionais. Como destacam Skliar (1998) e Fernandes (2003), a surdez não deve ser entendida apenas como ausência de audição, mas como uma diferença linguística e cultural, que requer o reconhecimento da identidade surda em suas múltiplas formas.

A escolarização de estudantes surdos em situação de migração impõe desafios pedagógicos, linguísticos e culturais bastante particulares, especialmente quando se trata de adolescentes que ainda não tiveram acesso sistemático à sua língua de sinais de origem e tampouco adquiriram uma língua oral plenamente. No caso relatado neste artigo, o aluno surdo venezuelano chegou ao Brasil sem uma primeira língua estruturada – utilizava apenas sinais caseiros para se comunicar com a família –, o que evidenciava um quadro de privação linguística severa. Esse tipo de situação, como alerta Skliar (1998), compromete o desenvolvimento do sujeito em múltiplas dimensões, exigindo da escola um olhar atento e práticas pedagógicas ajustadas à singularidade da experiência de cada estudante.

No primeiro contato realizado com o aluno e sua família, durante o processo de acolhimento e apresentação da escola, observou-se que as perguntas direcionadas ao estudante eram respondidas pelos pais. Entre eles, a comunicação ocorria predominantemente por meio de sinais caseiros

e apontamentos, sem o uso de uma língua estruturada. Considerando que a família estava há pouco tempo no Brasil e se comunicava apenas em espanhol, a interação com a equipe escolar também apresentava limitações, o que frequentemente resultava na perda ou na fragmentação de informações importantes. Assim, como o aluno e os pais nos olhavam e sorriam sem compreender nossas explicações, essa barreira comunicacional inquietou-me por dias a busca de estratégias para esta lacuna se iniciou.

A ausência de uma língua estruturada afeta não apenas a capacidade comunicativa imediata do aluno, mas também seu acesso ao pensamento abstrato, à construção da identidade e ao senso de pertencimento social e escolar. Grosjean (2008) destaca que o desenvolvimento linguístico é a base para o desenvolvimento cognitivo, e que qualquer interrupção nesse processo compromete significativamente a aprendizagem. Em casos como o do aluno em questão, é necessário compreender que a aprendizagem de uma nova língua – no caso, a Libras – não se dá da mesma forma que em estudantes bilíngues ou com acesso precoce a ambientes sinalizados, onde os pais utilizam da Libras para comunicar. Trata-se, antes, de um processo de alfabetização linguística fundamental, em que a língua de sinais deixa de ser apenas um recurso comunicacional e passa a ser, de fato, o primeiro sistema simbólico estruturado ao qual o aluno terá acesso.

Além disso, a condição migratória traz consigo outros elementos que influenciam o processo educativo, como o choque cultural, o rompimento com vínculos sociais anteriores e, muitas vezes, a vivência de instabilidades emocionais ou traumas. Tais fatores exigem que a escola assuma uma postura acolhedora, intersetorial e humanizada, reconhecendo o estudante não apenas em sua condição de surdo, mas como sujeito multilíngue e multicultural, cujas experiências de vida são atravessadas por processos de deslocamento, reconstrução e (re)significação constantes. Como apontam Araújo e Bentes (2022), a presença de estudantes surdos migrantes desafia o modelo escolar tradicional e convoca educadores a repensarem suas práticas à luz da diversidade linguística e cultural.

Receber esse estudante representou um desafio adicional, pois era necessário compreender que, muitas vezes, suas reações estavam relacionadas ao afastamento de toda a sua história de vida. Familiares queridos ficaram para trás, vínculos afetivos foram rompidos e o percurso até chegar ao novo país deixou marcas significativas. Esses acontecimentos impactam diretamente o estado emocional e, conseqüentemente, a capacidade de concentração e engajamento nas atividades escolares. A impossibilidade

de expressar plenamente tais sentimentos, devido à barreira linguística, gera frustração e, por vezes, comportamentos de revolta, que acabam se refletindo no ambiente escolar.

Diante dessa realidade, tornou-se urgente pensar em estratégias pedagógicas que fossem além dos métodos tradicionais de ensino de línguas. A complexidade do caso exigiu um planejamento intencional, colaborativo e sensível, que respeitasse o tempo de aprendizagem do estudante e reconhecesse sua trajetória única. Foi nesse contexto que, junto à professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), iniciou-se um trabalho de mediação linguística e pedagógica pautado na escuta ativa, na valorização do cotidiano escolar e na construção gradual da Libras como primeira língua efetiva do aluno.

Nas primeiras interações, não foi possível estabelecer comunicação com o aluno por meio da língua portuguesa nem fazer associações entre sinais da Libras e sinais venezuelanos, uma vez que ele não possuía fluência prévia em nenhuma língua de sinais. A tentativa inicial de apresentar vocabulários ilustrados com imagens e sinais isolados não surtiu efeito prático, pois o estudante apenas repetia os sinais que eram lhe mostrados, sem compreender seus significados. Isso reforça a ideia defendida por Quadros e Schmiedt (2006) de que a aquisição da língua de sinais não se resume ao acúmulo de vocabulário, mas depende do uso contextualizado da língua em situações reais de comunicação. Como enfatiza Vygotsky (2001), o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado à interação social e à mediação cultural, sendo indispensável que a aprendizagem ocorra em contextos significativos e socialmente partilhados.

Diante dessa realidade, tornou-se necessário repensar a abordagem pedagógica, com foco no desenvolvimento da função comunicativa da linguagem, e não apenas em sua forma. A estratégia adotada passou a priorizar vivências significativas, a partir de situações concretas do cotidiano escolar e social, que exigissem do aluno uma ação comunicativa voluntária. Situações como ir à secretaria da escola, explicar a ausência de uniforme ou simular interações em uma loja ou padaria foram utilizadas para despertar no aluno o interesse pela comunicação e a consciência da importância de aprender uma nova língua para interagir com o mundo ao seu redor. Essas práticas dialogam com os princípios da pedagogia da experiência (Freinet, 1998), ao valorizarem a construção de sentido por meio da realidade vivida, da ação prática e da participação ativa do aluno no ambiente escolar.

Como parte das estratégias de inclusão e estímulo à comunicação, foram realizadas oficinas com os estudantes do ensino regular que compartilhavam a turma com o aluno — uma classe do primeiro ano do Ensino Médio, composta por jovens entre 15 e 16 anos. A proposta buscou ser atrativa e participativa: a turma foi dividida em quatro grupos e, por meio de jogos e dinâmicas, foram apresentados sinais utilizados no cotidiano escolar e social.

Inicialmente, observou-se que o aluno mantinha certo distanciamento e relutância em utilizar a língua de sinais. Contudo, à medida que percebeu o interesse genuíno dos colegas em aprender e se comunicar com ele, tornou-se evidente seu entusiasmo e curiosidade em desenvolver novos sinais. Esse engajamento se fortaleceu quando passou a sentir-se capaz de demonstrar os sinais aprendidos e ensiná-los aos colegas, transformando o momento em uma experiência de troca e construção coletiva de conhecimento. Com o passar dos dias os alunos queriam sinalizar, por exemplo em uma explicação de trabalho eles queriam fazer alguns sinais sobre o conteúdo para ajudar os alunos surdos melhor compreender a apresentação.

Esse movimento encontra respaldo nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe o ensino adaptado às experiências e necessidades dos alunos, valorizando a aprendizagem ativa e contextualizada (Rose e Meyer, 2002). Ao colocar o aluno no centro do processo, a prática pedagógica passou a oferecer experiências comunicativas reais, gerando envolvimento e construindo, gradativamente, os vínculos entre significante e significado na Libras. As aulas tornaram-se mais leves e interativas, e o estudante passou a sinalizar com intencionalidade e sentido. Essa mudança de postura por parte do professor e da escola representa um avanço em direção a uma prática inclusiva, em que o currículo deixa de ser rígido e passa a ser vivo, flexível e responsivo à diversidade (Mantoan, 2003).

Com o passar do tempo, foi possível observar o desenvolvimento da fluência na Libras e o início de um processo de letramento visual, ainda que limitado pela defasagem linguística acumulada ao longo dos anos. O acompanhamento pedagógico durante o terceiro trimestre permitiu uma maior contextualização dos conteúdos escolares, sobretudo quando associados ao cotidiano do aluno. A dificuldade em acompanhar temas escolares mais complexos, próprios do currículo do ensino médio, reforça a importância de práticas pedagógicas persistentes, reflexivas e flexíveis

no atendimento a estudantes em situação de atraso linguístico. Fernandes (2003) observa que o sucesso da inclusão depende da capacidade da escola em se transformar junto com o aluno, abandonando práticas tradicionais excludentes e promovendo uma cultura de acolhimento, escuta e construção conjunta de saberes.

Como destaca Sasaki (2003), a acessibilidade deve ultrapassar a dimensão física e alcançar a dimensão comunicacional e pedagógica. A experiência relatada revela que, mesmo quando os objetivos iniciais não são plenamente atingidos, há um processo formativo legítimo e potente sendo construído. É necessário reavaliar metodologias, elaborar novas estratégias e permitir que a escuta ativa oriente o fazer docente. Em contextos de alta complexidade como este, cada pequeno avanço representa uma conquista significativa – não apenas no campo da aprendizagem escolar, mas também no fortalecimento da autonomia e da identidade do sujeito. Afinal, como lembra Freire (1996), educar é um ato de coragem, afeto e compromisso com a transformação da realidade e com o respeito à dignidade de cada pessoa. Avaliar o processo e traçar novos caminhos, são necessários no decorrer do processo de ensino aprendizagem. Quando uma metodologia de ensino não traz os resultados esperados é o momento de repensar o fazer pedagógico e mudar a rota.

Considerações finais

A experiência vivenciada com o aluno surdo migrante venezuelano permitiu-me compreender, de maneira profunda e sensível, que a inclusão ultrapassa os limites da estrutura escolar e das normativas legais (MANTOAN, 2015). Ela se realiza no encontro entre seres humanos, nas trocas que respeitam o tempo do outro, nas tentativas que vão além do que é planejado, e na escuta ativa que transforma o silêncio em comunicação efetiva. Compreender que uma atividade não alcança o objetivo esperado e mesmo assim, ter a clareza para identificar a fragilidade na atuação docente é complexo e por muitas vezes frustrante.

O percurso pedagógico construído não foi linear nem previsível, e justamente por isso foi tão potente. Diante de uma realidade linguística fragilizada e de um contexto sociocultural complexo, foi preciso reinventar caminhos, adaptar estratégias e, sobretudo, olhar o aluno como sujeito inteiro, com história, potencial e desejos. Cada sinal compreendido, cada sinal criado com intencionalidade, representou uma conquista — pequena

aos olhos de muitos, mas imensa para quem luta diariamente pelo direito de se comunicar e pertencer (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A vivência narrada neste artigo reforça a urgência de políticas públicas que reconheçam a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos em situação de migração, tal como preveem a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005). Também evidencia a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da formação contínua dos profissionais da educação e da valorização da Libras como ponte para o conhecimento, para a identidade e para o mundo (STROBEL, 2008; SKLIAR, 1998).

A formação de uma rede de apoio, especialmente com os colegas de turma que se desafiaram a aprender e usar sinais para estabelecer comunicação com o aluno, foi significativa para o seu desenvolvimento e para a prática inclusiva (SKLIAR, 1998). Ele se percebeu como construtor do próprio conhecimento, e estar em um mundo sem conseguir expressar pensamentos e sentimentos é sufocante e triste. A educação precisa ser suporte para a liberdade de comunicar e aprender (MANTOAN, 2015).

Mais do que ensinar uma nova língua, este trabalho foi sobre criar possibilidades de expressão, pertencimento e autonomia (STROBEL, 2008). E é isso que se espera de uma educação inclusiva: que não apenas acolha, mas que transforme; que não apenas ensine, mas que permita aprender — com afeto, com respeito e com dignidade (MANTOAN, 2015). O crescimento profissional de todos os envolvidos também precisam ser evidenciados, são nas frustrações, nas atividades que não deram o resultado esperado que nos desafiam a ir a busca a ler e pensar em novas estratégias para este processo de ensino aprendizagem.

Referências

ARAÚJO, M. C.; BENTES, A. R. Estudantes surdos migrantes: desafios e perspectivas para a educação bilíngue. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 1, p. 15-32, 2022.

FREINET, C. *Pedagogia da experiência*. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, F. G. Inclusão escolar de alunos surdos: desafios para uma educação bilíngue. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p.

45-61, 2003.

GROSJEAN, F. *Bilinguismo e surdez: o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas bilíngues*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GOLDFELD, D. A influência da privação linguística na aprendizagem de alunos surdos. *Revista Educação Especial*, v. 15, n. 2, p. 23-38, 2002.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. Bilinguismo e educação de surdos: o que é possível aprender com a experiência da comunidade surda? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 93-108, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, R. A importância do acesso precoce à Língua de Sinais para a criança surda. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 6, n. 1, p. 45-61, 2006.

ROSE, D.; MEYER, A. *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. Alexandria: ASCD, 2002.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SKLIAR, C. O direito à diferença e o direito à igualdade na educação de surdos. *Revista Educação*, v. 21, n. 3, p. 28-43, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Biografia da autora



Nadiesca Aparecida Gonçalves Limberger é Licenciada em Letras Libras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Especialista em Educação Especial: Área da Surdez – Libras, pela Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – UNIVALE. Intérprete Educacional – UNOCHAPECÓ, campus São Lourenço do Oeste, Segunda professora de turma e intérprete educacional na rede estadual de ensino – Escola de Educação Básica Sórora Angélica.



Parte 2

**A IMPORTÂNCIA DE COMPREENDER AS
SINGULARIDADES DOS ESTUDANTES
SURDOS, AUTISTAS E COM TDAH NO
CONTEXTO ESCOLAR**

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE AS SINGULARIDADES DE ESTUDANTES SURDOS, AUTISTAS E COM TDAH

Betiza Pinto Botelho
Roberta Agra Coutelo

Introdução

Compreender as especificidades dos estudantes surdos, autistas e/ou com TDAH é fundamental para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Esses estudantes apresentam diferentes formas de perceber, comunicar e interagir com o mundo. Isso justifica a necessidade escolar de se preparar para acolher e valorizar essas diferenças, considerando suas necessidades linguísticas, cognitivas, sociais e emocionais.

Nesse sentido, este artigo resulta das vivências no curso *Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH*, promovido pela UNIPAMPA, e das experiências pessoais de uma das autoras, mulher, surda e neurodivergente. O objetivo é contribuir para reflexões e propostas que valorizem as singularidades dos estudantes surdos neurotípicos, a partir de uma perspectiva bilíngue e sensível às questões relacionadas à neurodivergência.

Referencial teórico

A inclusão escolar deve ir além da matrícula: é necessário garantir o acesso à aprendizagem e à participação de todos os estudantes. De acordo com Gesser (2009), a Libras é a primeira língua da comunidade surda, e seu reconhecimento legal representa um marco importante para os direitos linguísticos dessa população. Contudo, ainda hoje, muitas famílias e escolas não estão preparadas para assegurar o uso pleno dessa língua.

Estudantes surdos com autismo ou TDAH também enfrentam barreiras na escola. Mendes (2006) assinala que as práticas pedagógicas precisam ser flexíveis, colaborativas e sensíveis às características individuais de cada aluno. Amaral (2020) defende o uso de abordagens baseadas em evidências para o ensino de alunos surdos com TEA, incluindo estratégias visuais, estruturação de rotinas e previsibilidade. Outrossim, Ferreira et al. (2024) indicam que ainda há poucos estudos sobre estudantes que são simultaneamente surdos e autistas, o que evidencia uma lacuna importante na formação docente e nas políticas públicas. No quadro que segue, elencamos alguns estudos que se destacam no âmbito nacional e que trazem alguns apontamentos significativos para a compreensão do universo da surdez associada à neurodivergência.

Quadro 1. Pesquisas que se destacam no âmbito da surdez e neurodivergência

Títulos das pesquisas	Autor(a)(es)(as)	Ano de publicação
Autismo e surdez: uma análise das estratégias de comunicação e autoeficácia docente em escolas bilíngues para surdos.	Lopes	2019
Surdez e Autismo: um Estudo de Caso.	Rocha	2016
Surdez e autismo: possibilidades de intervenção pedagógica.	Rocha Borges	2018
Material Estruturado para Alfabetização de Alunos Surdos-autistas a partir de Interesses Restritos.	Costa e Lione	2020
Crianças surdas autistas na escola: algumas considerações sobre a aquisição de linguagem e o acolhimento institucional.	Carneiro	2020
Estratégias Metodológicas para a Aprendizagem do Aluno Surdo Autista: Uma Revisão Integrativa	Lima et al.	2019

Fonte: (Ferreira et al., 2024).

O estudo de Ferreira et al. (2024) identificou apenas seis publicações na literatura nacional que abordam diretamente estratégias pedagógicas para estudantes que apresentam simultaneamente essas duas condições. Conforme verificamos nas temáticas dos trabalhos listados no quadro acima, a abordagem da inclusão escolar de surdos com implicações neuroatípicas no contexto escolar ainda não são suficientes para consolidarmos os fenômenos neurolinguísticos que por ventura se manifestem no processo de ensino e aprendizagem. Isso revela uma lacuna no campo da educação inclusiva que precisa ser enfrentada.

Ferreira et al. (2024) ainda nos apresenta uma análise do método de pesquisa qualitativa baseada em revisão sistemática da literatura, com

foco em práticas educativas aplicadas a esse público. Entre os objetivos propostos no levantamento realizado pelos autores estão:

i) investigar e analisar o conceito de autismo e seu diagnóstico, causas e como ele é percebido pelas pessoas e pelos profissionais que atuam e/ou estão ao redor de crianças com esse diagnóstico; ii) investigar o histórico da criança surda e autista, como se deu sua vida antes e após o diagnóstico; iii) observar e relatar como é entendida a pessoa com autismo e surdez dentro da própria família e dentro do processo educacional; iv) analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo autista; v) Elaborar uma proposta de ampliação para o estudo do tema “Surdez e Autismo”, principalmente na divulgação do que precisa ser valorizado no ensino da Libras e da Língua Portuguesa Escrita na perspectiva bilíngue (p.24).

O atendimento aos objetivos propostos por ocasião da pesquisa de Ferreira et al. (2024) contribuiu para a ampliação da reflexão e das práticas pedagógicas a partir da vivência bilíngue e da escuta ativa das famílias e educadores envolvidos. A tabulação dos dados da revisão sistemática proposta nos revelou alguns achados significativos sobre a articulação entre o perfil do estudante, suas necessidades e estratégias pedagógicas a serem implementadas. O quadro que segue nos traz um panorama desses achados.

Quadro 2. Sistemática da tríade estudante-necessidade-estratégias pedagógicas extraída de Ferreira et al. (2024).

Estudante	Necessidade	Estratégias Pedagógicas
Surdo	Libras como primeira língua; acesso visual ao conteúdo	Uso de vídeos em Libras; cartazes visuais, intérprete e professores bilíngues
Autista	Previsibilidade, rotina visual, sensibilidades sensoriais.	Quadro de rotina, atividades com figuras, ambiente tranquilo
TDAH	Dificuldade de foco, impulsividade, distração fácil	Atividades curtas, uso de imagens, pausas frequentes, reforço positivo.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Adicionalmente, Rocha (2016), em seu trabalho na Universidade de Brasília, também aponta a ausência de práticas pedagógicas sistematizadas voltadas para estudantes surdos neurodivergentes. Ela defende uma formação docente mais sólida em educação bilíngue e práticas colaborativas que considerem a singularidade dos estudantes surdos com outros transtornos do neurodesenvolvimento. Segundo a autora, essas diferenças exigem um planejamento que valorize o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), permitindo que todos os alunos se desenvolvam segundo suas capacidades.

Resultados alcançados no Curso UNIPAMPA

Durante o curso promovido pela UNIPAMPA, as autoras puderam refletir sobre diversas práticas pedagógicas inclusivas. Os principais aprendizados foram:

- A valorização da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2);
- A importância de respeitar o tempo de cada aluno e evitar comparações;
- O uso de recursos visuais, tecnológicos e sensoriais para facilitar a compreensão;
- A criação de uma rotina estruturada e previsível;
- A escuta ativa das famílias e dos próprios estudantes.

Desse modo, o curso possibilitou o diálogo indissociável entre teoria e prática, o que trouxe contributos significativos para o fortalecimento da atuação docente e ampliação do olhar sobre as necessidades específicas dos alunos.

Relato de experiência pessoal: Betiza Botelho

Nasci surda em uma família ouvinte que não conhecia a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Durante muitos anos, fui oralizada, sem acesso a uma comunicação plena e efetiva. Estudei em escolas oralistas, onde frequentemente me sentia perdida, inquieta e excluída. Tinha dificuldade para compreender as aulas, acompanhar as regras das brincadeiras e me relacionar com os colegas.

Estudei em escola particular com alunos ouvintes, onde fui vítima de bullying e de exigências desproporcionais. Em diversas ocasiões, fui forçada a ler textos em voz alta, mesmo sendo surda, o que me expunha ao constrangimento diante da turma. Esses momentos me causaram sentimentos de angústia, solidão e insegurança.

Somente aos 21 anos, ao ser levada à Associação de Surdos do Ceará, tive contato com a Libras e a reconheci como minha verdadeira língua. Esse momento foi um marco transformador na minha vida. A partir de então, passei a me comunicar de maneira mais efetiva, desenvolvendo minha autoestima e reconhecendo minha identidade como parte integrante da comunidade surda.

Formei-me como instrutora de Libras pelo curso de aperfeiçoamento do MEC, em 2001, e atuei como voluntária no Centro SUVAG, posteriormente sendo contratada como professora surda, onde permaneci por dez anos. O Decreto nº 5.626/2005 passou a exigir certificação de proficiência no uso e no ensino de Libras, por meio do exame ProLibras. Vivenciei essa avaliação como um grande desafio que exigiu o aprofundamento de meus conhecimentos e estratégias pedagógicas. O exame busca avaliar a fluência na Libras, a clareza na produção de sinais, o domínio de aspectos gramaticais, o entendimento da cultura e da identidade surda, além da capacidade de ensinar a língua.

Durante minha carreira docente, atuei como professora de Libras na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com alunos surdos diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e autismo no centro SUVAG. O Centro SUVAG de Pernambuco é uma instituição privada, sem fins lucrativos, de utilidade pública federal, fundada em 1976 por pais e técnicos preocupados com a reabilitação da audição e da fala de pessoas surdas. Inicialmente, adotava a Metodologia Verbotonal, criada pelo professor Petar Guberina, com foco na oralização das crianças surdas.

Durante os primeiros dez anos, a instituição esteve voltada exclusivamente à oralização. Contudo, gradativamente, começaram a ser discutidas outras formas de comunicação, como a comunicação total, a introdução da língua de sinais e a escolarização em classes especiais. Observou-se que o modelo exclusivamente oralista também contribuía para a marginalização dos surdos, pois reforçava a defasagem cognitiva em comparação aos alunos ouvintes.

Com o fortalecimento do movimento surdo e o reconhecimento das línguas de sinais, o Centro SUVAG passou a buscar referências nacionais e internacionais sobre a educação de surdos. No início da década de 1990, assumiu, pioneiramente, uma postura bilíngue. Em 1993, foi criado o Centro Educacional Bilíngue, com ensino regular ministrado em Libras, fundamentado em uma concepção sócio-antropológica, buscando oferecer um ambiente linguístico e culturalmente adequado para o desenvolvimento das crianças surdas. A escola bilíngue tornou-se um espaço essencial para a aquisição da Libras, promovendo a valorização da cultura e da identidade surda. Assim, naquele contexto, a surdez pôde não deve ser vista como deficiência, mas como uma diferença linguística, histórica, cultural e política que enriquece a diversidade humana.

Durante minha atuação no SUVAG, enquanto ainda cursava a graduação em Letras Libras, participei da pesquisa *Memórias e História dos Surdos em Pernambuco*, promovida pelo grupo Ponto de Cultura Surda Vozes Visuais, em 2009. O estudo teve como objetivo identificar sinais utilizados por pessoas surdas pernambucanas nas décadas passadas, especialmente nos anos 1950, documentando sua evolução ao longo de 60 anos. A pesquisa baseou-se em depoimentos de surdos mais velhos e em materiais históricos, como fotografias, jornais e documentos.

Uma experiência marcante durante minha atuação foi com um aluno surdo diagnosticado com autismo e TDAH, com cerca de 10 anos, na sala de EJA. Esse aluno demonstrava grande interesse por atividades visuais e metodologias baseadas em materiais concretos. Gostava especialmente de montar numerais com peças visuais e resolver quebra-cabeças simples. Apesar das dificuldades linguísticas e da frequência irregular às aulas, observava-se sua concentração e engajamento em ambientes tranquilos, nos quais ele conseguia se organizar e aprender melhor. A escassez de materiais didáticos, devido à falta de recursos financeiros na escola, foi um desafio constante.

Posteriormente, Cursei Letras Libras, formei-me, participei de pesquisas e atualmente sou professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestre pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Enfrentei diversas barreiras, como a ausência de intérpretes em muitos momentos da formação e as dificuldades com a língua portuguesa. Apesar disso, alcancei importantes conquistas, como a aprovação em concursos públicos, o fortalecimento de amizades com pessoas surdas e o crescimento pessoal e acadêmico.

Por último, há um fato relevante sobre minha atuação enquanto pesquisadora que gostaria de destacar: a imersão nos estudos feministas. O contato com o feminismo ocorreu durante o mestrado, quando passei a compreender que as mulheres surdas enfrentam uma dupla opressão: pelo machismo e pela surdez. A partir dessa reflexão, passei a valorizar ainda mais as produções literárias em Libras, como os poemas de Renata Freitas, e a defender o protagonismo das mulheres surdas nos espaços artísticos, educacionais e sociais.

Relato de experiência pessoal: Roberta Agra

Este é um relato da minha vivência em sala de aula, quando me tornei professora de Libras e comecei a lecionar para crianças surdas. Percebi que cada estudante apresentava características e perfis muito distintos: alguns já eram fluentes em Libras, outros ainda não. Alguns sabiam ler, enquanto outros não tinham esse domínio. Havia quem aprendia com rapidez, e outros que precisavam de mais tempo e apoio.

Diante dessa diversidade, compreendi que é fundamental conhecer profundamente os alunos surdos. Investigar sua trajetória escolar e pessoal ajuda a entender suas necessidades, potencialidades e os desafios que enfrentam. Esse conhecimento é essencial para planejar atividades adaptadas ao nível de aprendizagem de cada um, respeitando seu ritmo e seu modo de aprender.

Atualmente, atuo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos surdos, e muitos deles também apresentam deficiência intelectual. Alguns chegam até nós sem saber Libras, o que infelizmente ainda é uma realidade comum. Há muitos casos de surdos com atraso significativo no desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem.

Nessas situações, o trabalho requer paciência, empatia e estímulo constante. É necessário promover a motivação e garantir a aquisição da Libras como primeira língua, ampliando o vocabulário, desenvolvendo habilidades matemáticas básicas, leitura, escrita e memorização. Cada avanço, por menor que pareça, é parte de um processo contínuo de aprendizagem e descoberta.

Recentemente, tive a oportunidade de realizar uma aula bastante diferente com meus alunos. Exibi o filme “O Presidente Surdo”, que apresenta legendas e é em ASL (Língua de Sinais Americana). Durante a exibição, eu, como professora, fui traduzindo o conteúdo para Libras,

facilitando a compreensão dos estudantes. O filme é baseado em uma história real, o que despertou ainda mais interesse entre eles.

Ao final da exibição, promovemos um debate para compartilhar impressões, experiências e refletir sobre o futuro que desejamos construir. Foi uma aula extremamente rica, significativa e produtiva, pois proporcionou não apenas o aprendizado linguístico, mas também o fortalecimento da identidade surda e da consciência crítica dos alunos.

Outro momento importante da minha vivência profissional envolveu um aluno surdo com autismo, de aproximadamente 12 anos, matriculado no 6º ano. Quando frequentava o AEE, ele sabia apenas um pouco de Libras e apresentava um atraso significativo na aquisição da língua. Além disso, sua frequência às aulas era muito irregular, o que dificultava o acompanhamento e o avanço no processo educativo.

Observei, no entanto, que ele é um aluno calmo e muito concentrado em atividades visuais. Ele demonstrava interesse especial em montar o mapa do Brasil com peças de EVA, além de gostar de ler gibis da Turma da Mônica e montar quebra-cabeças. Percebi que ele se sentia mais confortável em um cantinho tranquilo, onde conseguia se organizar melhor.

Mesmo que não frequentasse regularmente o AEE, ele costumava aparecer nos momentos em que a aula regular estava vaga, como se aquele espaço fosse um lugar seguro. Isso mostra que, apesar das dificuldades, ele estava buscando o seu espaço de pertencimento. É importante considerar que ele havia mudado de escola recentemente e estava ainda em processo de adaptação. Já se passaram sete meses desde sua chegada, e ele continua se ambientando à nova rotina escolar, que é bastante exigente — das 7h30 às 14h, com lanches e almoço no intervalo.

O AEE, nesse contexto, oferece apenas uma ou duas horas por semana, o que é insuficiente para atender às necessidades de um aluno com dupla condição: surdez e autismo.

Infelizmente, ainda faltam materiais didáticos adaptados para alunos surdos e, especialmente, para aqueles com surdez e autismo. Outro desafio é a ausência de um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) específico para alunos surdos autistas. Cabe aos professores e profissionais do AEE observarem com atenção o processo de desenvolvimento do aluno ao longo do tempo.

Nesse caso, considero essencial investigar se o estudante:

- Sabe ou não Libras;
- Utiliza ou precisa de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA);
- Tem contato visual;
- Gosta de atividades como pintura, quebra-cabeça ou leitura;
- Faz uso de medicação, se necessário;
- Apresenta crises frequentes ou esporádicas;
- Possui comportamentos mais agitados ou tranquilos.

Esses elementos ajudam a compreender melhor o perfil do estudante e possibilitam um trabalho mais sensível, planejado e empático. O mais importante é agir com calma, paciência e respeito, valorizando cada passo do aluno.

Propostas e recomendações

A partir da vivência no curso e das experiências pessoais, sugerimos:

- Investigação sobre o autismo e a surdez juntos: ainda há pouco conhecimento sobre essa intersecção;
- Ampliação da formação docente: incluir Libras e estratégias para estudantes neurodivergentes nos currículos;
- Escuta das famílias e estudantes: criar espaços para ouvir suas histórias e necessidades;
- Valorização da Libras no cotidiano escolar: garantir intérpretes e materiais acessíveis;
- Promoção de políticas públicas interseccionais: pensar gênero, deficiência, raça e classe de forma integrada.

Considerações finais

Compreender as singularidades dos estudantes surdos, autistas e com TDAH exige sensibilidade, formação e compromisso com a inclusão verdadeira. Cada estudante é único e merece ser respeitado em sua forma de aprender e se expressar. A educação bilíngue, o uso da Libras e a escuta atenta são caminhos para uma escola mais justa e humana. Esperamos que as reflexões e experiências pessoais compartilhadas sirvam de estribo para a ampliação de estudos que versem sobre surdez e neurodivergência

numa perspectiva crítica e, assim, fortalecendo as propostas educacionais bilíngues para surdos.

Referências

AMARAL, Lucelmo Lacerda. *Transtorno do Espectro Autista: uma abordagem baseada em evidências*. São Paulo: Memnon, 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 9 ago. 2025.

FERREIRA, Mayra et al. Escolarização de estudantes surdos e com autismo: estratégias educacionais mapeadas na literatura. *ResearchGate*, 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 9 ago. 2025.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?* 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos. *Revista Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 355–370, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 9 ago. 2025.

ROCHA, Amanda Santos. A prática pedagógica com estudantes surdos no ensino regular: desafios e possibilidades. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. *E-book: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)*. São Paulo, [202-?]. Disponível em: <https://www.institutoinclusaobrasil.com.br/>. Acesso em: 9 ago. 2025.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Pavão et al. Práticas de ensino colaborativo para alunos com deficiência, surdez e autismo. Universidade Federal de Santa Maria, 2024.

GONÇALVES, Simone Peixoto. Metodologias e estratégias para

estudantes surdos com TEA e TDAH. 2025.

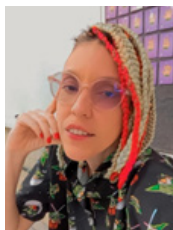
MARTINS, Francielle Cantarelli. Libras e práticas educacionais inclusivas: contribuições para o ensino de estudantes surdos com autismo. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Biografia das autoras



Betiza Pinto Botelho, é surda e mora em Recife/PE. Professora de Libras e atualmente trabalha na UFPE - Universidade Federal de Pernambuco. É formada em Letras/Libras, tem pós-graduação na área de Libras e é mestre pela UFPB - Universidade Federal da Paraíba. Buscou neste curso aprofundar seus conhecimentos e refinar suas práticas pedagógicas, com o propósito de oferecer um suporte ainda mais eficaz aos alunos surdos, autistas e com TDAH.



Roberta Agra Coutelo, é surda e reside em Recife/PE. É professora de Libras e atualmente trabalha no AEE (Atendimento Educacional Especializado) em uma escola estadual. É formada em Letras/Libras e possui pós-graduação na área de Libras. Participou deste curso com o objetivo de se desenvolver ainda mais, aprimorar a qualidade do seu trabalho e conhecer metodologias que contribuam para um melhor atendimento aos alunos surdos, autistas e com TDAH.

Capítulo 5

ENTRE O SILÊNCIO E O ESPECTRO: SINGULARIDADES DOS ESTUDANTES SURDOS AUTISTAS E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Alcione Aparecida Scheliga
Denise Maria Martins Novais
Fábio Roberto Luzia
Lidiane Sacramento Soares

Introdução

O cenário educacional contemporâneo tem se deparado com um número crescente de crianças e adolescentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em todos os setores da sociedade, incluindo a escola (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2023). Dentro desse grupo, há um segmento ainda mais específico e frequentemente invisibilizado: os estudantes surdos autistas. Trata-se de sujeitos que apresentam uma dupla singularidade, pois a surdez implica a necessidade de uma abordagem bilíngue – com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2) – enquanto o TEA pode afetar a comunicação, a interação social, o comportamento e a sensibilidade sensorial.

Compreender e atender às necessidades desses estudantes é um objetivo fundamental para a construção de uma escola inclusiva, que não se limite à matrícula, mas que promova ações intencionais e fundamentadas. É preciso garantir o respeito ao ritmo, à língua e à forma de ser de cada aluno, assegurando o acesso ao currículo e a participação plena. Tal compreensão justifica-se pela urgência de ampliar práticas pedagógicas que considerem simultaneamente as especificidades da surdez e do TEA, reduzindo barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que frequentemente comprometem o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes.

Para atender a esse propósito, é necessário investigar e propor estratégias de ensino que articulem princípios da educação bilíngue e da educação inclusiva, bem como compreender como adaptações curriculares, recursos visuais, comunicação alternativa e metodologias ativas podem favorecer o aprendizado e a socialização. A presente análise foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, tomando como referência principal o artigo “Escolarização de estudantes surdos e com autismo: estratégias educacionais mapeadas na literatura” (SALVADOR; KUMADA; MARSURA; BENITEZ, s.d.), além de obras e estudos nas áreas de bilinguismo, surdez, autismo e inclusão escolar (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2019; STROBEL, 2008; QUADROS, s.d.; LACERDA, 2011; BARKLEY, 2014; entre outros). A seleção de fontes foi realizada mediante busca de termos como “Libras”, “autismo”, “inclusão escolar”, “comunicação alternativa” e “educação especial”, e a análise seguiu procedimentos de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), permitindo identificar elementos recorrentes e extrair implicações para a prática docente.

Assim, esta reflexão busca contribuir para que escolas, professores e famílias reconheçam que a inclusão de estudantes surdos autistas requer mais do que boa vontade: exige conhecimento técnico, planejamento pedagógico individualizado e recursos adequados, a fim de garantir que a educação seja efetivamente universal e equitativa.

Fundamentação teórica

Surdez e educação bilíngue

A educação bilíngue para surdos defende o direito fundamental de acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1), aquela que estrutura o pensamento, a identidade e a relação do indivíduo com o mundo, enquanto o português escrito é ensinado como segunda língua (L2), mediada de forma visual e contextualizada (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2019). Segundo Capovilla e Raphael (2019, p. 34), “o acesso precoce à Libras favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança surda, sendo essencial para a construção de sua identidade e para a aprendizagem de outras línguas”.

Essa perspectiva bilíngue propõe que o ensino não se limite a uma tradução literal do português para Libras, mas que seja planejado

diretamente na língua visual, respeitando sua estrutura e lógica própria. Strobel (2008, p. 22) reforça essa ideia ao afirmar que “a educação bilíngue é uma proposta de resistência e reconhecimento identitário, que valoriza a cultura surda e oferece uma inclusão efetiva, rompendo com o modelo oralista e com práticas que subestimam a língua de sinais”.

Ronice Muller de Quadros, pesquisadora de referência na área, destaca que “não basta apenas ensinar duas línguas; é fundamental garantir que cada uma cumpra seu papel de forma autônoma e respeitosa. A Libras deve ter um espaço legítimo para a construção de saberes, e o português não pode ocupar o lugar da primeira língua” (QUADROS, 2004.). Essa separação clara ajuda a evitar práticas que subordinam a Libras ao português, promovendo um ambiente em que o aluno se desenvolve de maneira mais plena, com valorização de sua identidade surda.

O ensino do português como segunda língua deve ser intencional e sistematizado, utilizando-se recursos visuais, como imagens, histórias em quadrinhos, vídeos legendados e leitura compartilhada, que facilitem a compreensão da estrutura da língua escrita e respeitem o ritmo dos estudantes surdos (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2019).

Além disso, o compromisso com a educação bilíngue inclui a formação contínua dos profissionais da educação, para que compreendam a importância da Libras como língua natural do aluno surdo e saibam adaptar práticas pedagógicas que garantam a efetiva inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes (VIANNA; VAQUEIRO, 2011).

Portanto, a educação bilíngue é uma prática que valoriza a identidade cultural surda, promove a inclusão verdadeira e assegura o direito universal à educação de qualidade, respeitando a singularidade de cada aluno surdo.

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do desenvolvimento que se caracteriza por diferenças qualitativas na comunicação, na interação social e nos padrões comportamentais, com início geralmente antes dos três anos de idade (MELLO, 2003). Conforme define a Lei Brasileira nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o TEA é “uma desordem complexa do desenvolvimento, que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento da pessoa, manifestando-se por

meio de sintomas e sinais variados e com diferentes graus de intensidade” (BRASIL, 2012, art. 2º).

Entre as manifestações comuns do TEA, destacam-se dificuldades de contato visual, alterações na atenção compartilhada, resistência a mudanças e elevada sensibilidade sensorial, além de padrões repetitivos de comportamento. Essas características, porém, variam amplamente entre os indivíduos, exigindo uma abordagem educacional personalizada e centrada nas singularidades de cada aluno. Mello (2003, p. 110) ressalta que “o autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação”.

A Lei nº 12.764/2012 também assegura direitos fundamentais às pessoas com TEA, destacando no artigo 3º que “é dever da família, da sociedade e do poder público assegurar à pessoa com transtorno do espectro autista o pleno exercício dos direitos básicos inerentes à pessoa humana, garantidos na Constituição Federal, promovendo sua inclusão social e cidadania plena”. Este dispositivo legal enfatiza a importância do acolhimento e da inclusão social, que devem se refletir também no ambiente escolar por meio de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades do TEA.

Além disso, a legislação determina que o sistema educacional público e privado deve garantir o atendimento educacional especializado, o acesso a recursos e serviços de apoio pedagógico e a adaptação curricular para atender às necessidades desses estudantes (BRASIL, 2012, art. 6º). Essa previsão reforça a importância de planos educacionais individualizados (PEI), estratégias de ensino estruturadas e suporte multidisciplinar, elementos essenciais para o desenvolvimento efetivo dos alunos com TEA.

A inclusão de alunos autistas no ambiente escolar é um direito fundamental, porém o preconceito e a desinformação são barreiras que acabam dificultando e causando em muitos casos a discriminação, bullying e isolamento social de alunos que pertencem a essa condição. Inserir somente não é suficiente é preciso identificar suas reais necessidades para oferecer os suportes adequados e potencializar seu desenvolvimento. Para Maria Helena Jansen de Mello Keinert (2012, p. 319).

No sentido a que desejamos nos referir, inclusão social e educacional abrange muito mais do que simplesmente estar inserido no meio, significa realmente fazer de um processo, participando ativamente

deste, como sujeito que dá e recebe, participando de todos os momentos e sendo aceito como é. Quando se fala em inclusão, devemos sempre ter em mente o processo em que o sujeito está inserido, muito mais do que no resultado deste. As palavras mágicas: paciência, tolerância e coerência, devem estar à nossa frente em todos os momentos.

Sabemos que cada indivíduo é único, ou seja, uma pessoa que necessita de atenção, carinho, compreensão. Se tratando de crianças e adolescentes autistas é ainda mais imprescindível, pois dentro do Espectro, as características, habilidades e desafios variam significativamente de pessoa para pessoa. É preciso partir do princípio da Equidade, buscando sempre adaptar recursos, estratégias, bem como o tempo para garantir que todos possam desenvolver e atingir seu potencial.

A sensibilidade sensorial, por exemplo, pode ser um desafio significativo para muitos alunos autistas, exigindo adaptações no ambiente escolar para evitar estímulos que causem desconforto ou ansiedade (KEINERT, 2017). Do mesmo modo, a resistência a mudanças, uma característica frequente no espectro, requer a organização de rotinas previsíveis e comunicação clara para facilitar a transição entre atividades e espaços, garantindo segurança e bem-estar ao estudante.

Portanto, compreender o TEA não apenas como um conjunto de dificuldades, mas como um modo singular de ser e interagir com o mundo, é fundamental para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. Essa compreensão amplia a perspectiva do educador, que deve estar atento às particularidades de cada aluno, valorizando suas potencialidades e oferecendo os apoios necessários para seu pleno desenvolvimento.

Dupla singularidade: surdez e TEA

No que se refere à surdez, a literatura evidencia que a aquisição precoce da Libras é determinante para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social do indivíduo (STROBEL, 2008; QUADROS, 2004.). A Libras, sendo uma língua visual-espacial, oferece ao surdo acesso pleno à comunicação e ao conhecimento, desde que o ambiente escolar esteja preparado para isso.

Quando, além da surdez, há o diagnóstico de TEA, as estratégias de ensino precisam ser ainda mais específicas. As características do autismo, como a preferência por rotinas, a sensibilidade a estímulos sensoriais e as dificuldades na comunicação social, exigem que os recursos didáticos sejam cuidadosamente planejados, preferencialmente com forte apoio visual,

estruturação das atividades e previsibilidade. O estudante surdo autista, portanto, enfrenta desafios relacionados tanto à surdez quanto ao TEA. Enquanto a surdez implica a necessidade de mediação bilíngue (Libras e português escrito), o autismo pode afetar a compreensão e o uso dessa mesma língua visual, dependendo do perfil comunicativo e das habilidades cognitivas.

A conjunção dessas duas condições implica repensar a prática pedagógica. Como destaca Carvalho (2021), sem uma abordagem integrada, a inclusão desses alunos tende a ser fragmentada e ineficaz. É preciso considerar que nem todos aprenderão Libras da mesma forma ou no mesmo ritmo, podendo apresentar atraso na linguagem, mesmo visual; dificuldades cognitivas ou de atenção; e resistência a novas formas de comunicação. Por isso, recursos como planos educacionais individualizados (PEI), planos de desenvolvimento pedagógico individual (PDPI) e planejamentos educacionais específicos (PEE) tornam-se indispensáveis para garantir que o ensino seja significativo.

A utilização de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) pode complementar a Libras no apoio à expressão e compreensão de alunos com dificuldades adicionais na linguagem. Da mesma forma, a organização de uma rotina estruturada, o uso de agendas visuais e a adoção de metodologias ativas e interativas favorecem a participação desses estudantes.

Além disso, é fundamental que o trabalho pedagógico seja construído de forma colaborativa, envolvendo professores regulares, professores bilíngues, intérpretes de Libras e profissionais de apoio, em constante diálogo com as famílias. Essa articulação amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a inclusão, permitindo que a escola atue de maneira coerente, consistente e respeitosa com as singularidades de cada estudante surdo autista.

Estratégias educacionais inclusivas

A inclusão de estudantes surdos autistas no ambiente escolar exige a implementação de estratégias educacionais cuidadosamente planejadas, que atendam às suas necessidades individuais e promovam um aprendizado significativo. Entre essas estratégias, destaca-se a elaboração de planos educacionais individualizados, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado

(PDPI) e o Planejamento Educacional Especializado (PEE). Esses documentos são fundamentais para identificar as habilidades, dificuldades, interesses e necessidades específicas de cada aluno, orientando a adaptação curricular e as práticas pedagógicas de forma personalizada e efetiva.

Esses planos, quando bem construídos, possibilitam que os educadores estabeleçam objetivos claros e estratégias direcionadas, assegurando que o processo de aprendizagem respeite o ritmo e as singularidades do estudante. Eles também facilitam o acompanhamento do progresso do aluno, permitindo ajustes contínuos que potencializam o desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Dessa forma, o planejamento individualizado é uma ferramenta imprescindível para garantir o direito à educação inclusiva, conforme previsto nas legislações vigentes.

Outro recurso imprescindível para a inclusão é a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), que complementa a Libras e o português escrito para ampliar as possibilidades de expressão e compreensão. Lacerda (2011) enfatiza que a CAA deve ser funcional e adaptada às características específicas de cada aluno, podendo incluir uma variedade de suportes, como pranchas de imagens, aplicativos digitais, vídeos sinalizados e painéis visuais de rotina. Esses instrumentos são essenciais para superar barreiras comunicacionais, sobretudo quando o estudante apresenta dificuldades adicionais na linguagem ou na atenção.

A organização de rotinas previsíveis e a comunicação clara são também elementos centrais para o sucesso da aprendizagem dos estudantes surdos autistas. Ambientes escolares estruturados, que ofereçam estabilidade e previsibilidade nas atividades diárias, contribuem para a redução da ansiedade e do estresse decorrentes de mudanças inesperadas. O uso de agendas visuais, cronogramas e sinais antecipatórios permite que o aluno compreenda melhor o que acontecerá ao longo do dia, favorecendo sua autonomia e engajamento.

Os recursos visuais adaptados desempenham papel estratégico nesse contexto. Materiais como imagens, vídeos em Libras, quadros de rotina e objetos concretos ajudam a tornar o conteúdo acessível e significativo, uma vez que respeitam o canal visual preferencial dos estudantes surdos. Quando esses recursos são integrados a metodologias ativas — que estimulam a participação, a exploração e a experimentação — o processo de ensino se torna mais dinâmico, favorecendo a construção de conhecimentos de forma lúdica e contextualizada.

Além disso, a formação continuada dos profissionais da educação é essencial para o sucesso dessas estratégias. Professores, intérpretes de Libras, psicopedagogos e demais membros da equipe precisam estar capacitados para compreender as especificidades da surdez e do autismo, assim como para aplicar práticas pedagógicas inclusivas. A atualização constante contribui para a adoção de métodos eficazes, o uso adequado dos recursos didáticos e o estabelecimento de um ambiente escolar acolhedor e acessível.

O trabalho colaborativo entre todos os envolvidos na educação do aluno é, portanto, fundamental. A parceria entre a equipe pedagógica, os intérpretes de Libras, a família e profissionais de apoio cria uma rede de suporte que amplia as possibilidades de desenvolvimento do estudante. Essa colaboração garante que as estratégias educacionais sejam alinhadas e consistentes, respeitando as necessidades e potencialidades do aluno em todos os contextos em que ele está inserido.

Por fim, é importante destacar que as estratégias educacionais inclusivas não são apenas um conjunto de técnicas ou recursos, mas sim uma postura pedagógica comprometida com a valorização da diversidade e do direito à aprendizagem para todos. Investir na individualização do ensino, no respeito às particularidades e na promoção da autonomia dos estudantes surdos autistas é contribuir para uma escola verdadeiramente democrática e transformadora.

Discussão

Apesar dos avanços significativos na legislação e do crescente número de pesquisas que fundamentam boas práticas, a realidade das escolas brasileiras ainda apresenta muitos desafios para atender adequadamente estudantes com dupla singularidade — surdez e Transtorno do Espectro Autista (TEA). A maioria das instituições não está preparada para lidar com as complexidades que envolvem esses alunos, o que se reflete em práticas pedagógicas pouco eficazes e na falta de suporte adequado. Um dos fatores que contribuem para essa lacuna é a insuficiência de formação específica para os professores, que muitas vezes sentem-se inseguros e despreparados para atender às necessidades particulares desses estudantes.

A formação docente tradicional, em sua maioria, não contempla as especificidades da surdez aliadas ao autismo, o que dificulta a adoção de metodologias inclusivas verdadeiramente eficazes. Além disso, a ausência de materiais didáticos adaptados e de profissionais capacitados, como

intérpretes de Libras com experiência em TEA, limita as possibilidades de aprendizagem e interação dos alunos. Essa realidade reforça a necessidade urgente de incluir nos currículos de formação de professores conteúdos relacionados à educação bilíngue, ao autismo e à educação especial, bem como investir em formação continuada para os profissionais em exercício.

Outro ponto relevante é a distinção clara entre inclusão no papel e inclusão na prática. A presença do estudante com dupla singularidade em uma sala regular, por si só, não garante a sua participação efetiva no processo educacional. Muitas vezes, a inclusão formal se restringe à matrícula e à frequência, mas falta o atendimento individualizado, o acompanhamento adequado e os recursos pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento pleno do aluno. Recursos como intérpretes de Libras, materiais visuais adaptados e um ensino estruturado, que respeite o tempo e as particularidades do estudante, ainda são exceção em muitas escolas brasileiras, evidenciando um descompasso entre o que preveem as políticas públicas e a prática cotidiana.

A experiência docente e as pesquisas demonstram que estratégias pedagógicas específicas fazem uma diferença significativa no processo de aprendizagem dos estudantes surdos autistas. Antecipar mudanças na rotina, por exemplo, ajuda a reduzir a ansiedade e o desconforto causados por situações inesperadas, garantindo um ambiente mais seguro e acolhedor. O uso de quadros visuais para organizar as atividades do dia, assim como a variação controlada dos estímulos sensoriais, permite um melhor ajuste às necessidades sensoriais do aluno, contribuindo para a sua concentração e participação.

Além disso, respeitar o tempo de resposta individualizado é fundamental para que o estudante possa assimilar conteúdos, expressar-se e interagir sem pressão ou frustração.

Portanto, a discussão acerca da inclusão de estudantes surdos autistas no contexto escolar aponta para a necessidade de um compromisso coletivo e estruturado. É imprescindível que escolas, sistemas educacionais, políticas públicas e formações acadêmicas caminhem juntos para superar os entraves existentes. Somente assim será possível garantir uma inclusão que vá além da presença física e se concretize como participação ativa, aprendizado efetivo e desenvolvimento integral, respeitando as singularidades e promovendo a equidade educacional.

Considerações finais

Compreender as singularidades dos estudantes surdos autistas é, acima de tudo, um compromisso ético, social e educacional que deve guiar as práticas pedagógicas e políticas públicas. Reconhecer que cada indivíduo apresenta uma forma única e legítima de se comunicar, aprender e interagir é fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Mais do que simplesmente acolher a diversidade, é necessário criar condições que permitam que essas singularidades sejam valorizadas e transformadas em potencialidades reais, capazes de promover o desenvolvimento integral do estudante.

A inclusão efetiva desses alunos exige investimentos concretos e contínuos em formação docente especializada, que prepare os educadores para lidar com a complexidade da surdez combinada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, a disponibilização de recursos didáticos bilíngues adaptados e o fortalecimento do trabalho interdisciplinar, envolvendo professores, intérpretes, psicopedagogos e famílias, são essenciais para garantir que a aprendizagem seja significativa e acessível. Esses elementos vão muito além do cumprimento formal das legislações vigentes, representando a concretização do direito à educação universal, equitativa e de qualidade para todos.

É importante também destacar que, apesar dos avanços, ainda há muitas lacunas no conhecimento sobre as melhores práticas pedagógicas e de atendimento para essa população com dupla singularidade. Por isso, incentivar e realizar novas pesquisas sobre o tema é crucial para ampliar a compreensão dos desafios e das potencialidades desses estudantes. Investigar estratégias inovadoras, avaliar os impactos das intervenções e identificar formas de promover a autonomia e o protagonismo desses alunos contribuirá para o aprimoramento contínuo da educação inclusiva.

A pesquisa acadêmica deve dialogar diretamente com a prática escolar e as políticas públicas, criando um ciclo virtuoso de produção e aplicação do conhecimento que favoreça a inclusão real. Além disso, a divulgação dos resultados dessas investigações pode aumentar a conscientização social sobre a importância do reconhecimento e do respeito à diversidade linguística e neurodiversidade, combatendo preconceitos e promovendo uma cultura de aceitação e valorização das diferenças.

Em suma, compreender e atender às necessidades dos estudantes surdos autistas é um desafio que demanda compromisso coletivo, inovação

e sensibilidade. Ao investir na formação, nos recursos adequados e no avanço da pesquisa, estaremos construindo uma escola mais justa, humana e inclusiva, onde cada estudante tem a oportunidade de aprender e crescer em sua plenitude, respeitando seu tempo, sua identidade e seu modo único de ser no mundo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARKLEY, R. A. **Transtorno do Espectro Autista: características, diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Editora XYZ, 2014. (*Nota: editar conforme a obra real utilizada, se disponível*)

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **A educação bilíngue de surdos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

CARVALHO, M. S. **Inclusão escolar e o uso da LIBRAS: Desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n. 3, p. 439-452, 2021.

KEINERT, J. A. **Espectro autista: O que é? O que fazer?** -2. ed. – Curitiba: Íthala, 2017.

LACERDA, R. **Comunicação Alternativa e Aumentativa para pessoas com deficiência: princípios e práticas**. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2011.

MELLO, C. **Transtorno do Espectro Autista: um enfoque clínico e educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Relatório sobre o Transtorno do Espectro Autista**. Genebra: OMS, 2023.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. de. & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

SALVADOR, M.; KUMADA, A.; MARSURA, A.; BENITEZ, R.

Escolarização de estudantes surdos e com autismo: estratégias educacionais mapeadas na literatura. Trabalho inédito, s.d.

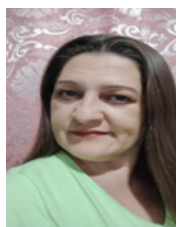
STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.**

Florianópolis: Editora da UFSC, 2008a.

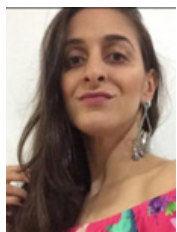
VIANNA, M. L.; VAQUEIRO, M. **“Formação docente colaborativa e a constituição de planos de ensino individualizados”.** Anais.

IV Seminário Internacional – as Redes Educativas e as Tecnologias: Referências 191 Práticas/Teorias Sociais na Contemporaneidade (CD-ROM). Rio de Janeiro, 2011

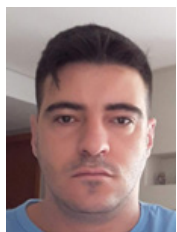
Biografia dos autores



Alcione Aparecida Scheliga é professora de Educação Especial, graduada em Pedagogia e Letras-Libras. Especialista em Educação Especial; Psicopedagogia Institucional; Libras; Autismo com Base no Modelo de Ensino Estruturado; estudante das especializações de Neuropsicopedagogia Clínica e Formação em AEE. Estudante do Curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH.



Denise Maria Martins Novais é professora de Libras. Especialista em Libras. Graduada em Pedagogia e Letras – Libras. Estudante do Curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH.



Fábio Roberto Luzia é estudante do Curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH.



Lidiane Sacramento Soares é Mestre e Doutoranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Especialista em Libras. Graduada em Letras-Libras; Pedagogia e História. Estudante do Curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH.

SINGULARIDADES QUE TRANSFORMAM: REPENSANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES SURDOS COM AUTISMO E/OU TDAH

Criste Arly Castro Pinheiro Serra
Michele Menezes Moraes Pedroso

Introdução

A inclusão escolar é um processo gradual, dinâmico e em constante transformação, que demanda formação especializada, além de adoção de metodologias diferenciadas, pelas especificidades inerentes à pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto social e escolar. Considera-se então, que é inconcebível refletir acerca da Educação Inclusiva sem pensar na formação do professorado e em práticas educativas diferenciadas voltadas a este público.

Durante as últimas décadas fomos contemplados com novos paradigmas no que se refere às Pessoas com Deficiência (PCDs) envolvendo, de um lado, um conjunto de leis e decretos sobre políticas de inclusão, direitos, alterações em estruturas curriculares; e de outro lado, desencadeando um movimento de caráter individual e coletivo por parte dessas pessoas, bem como, segmentos à estas relacionados, na direção da garantia dos direitos anunciados e do fortalecimento e divulgação dos conhecimentos adquiridos.

A legislação aponta para a obrigatoriedade da matrícula e acolhimento a todas as crianças na Escola Inclusiva. Entretanto, quando se almeja ofertar uma educação de qualidade efetiva, o atendimento e o acolhimento precisam ir além da formalidade, oportunizando a todos os estudantes condições condizentes para o exercício de suas especificidades e potencialidades. Portanto, é imprescindível que a comunidade escolar compreenda as singularidades dos estudantes surdos, autistas e com TDAH no contexto escolar, para promover o aprendizado destes discentes.

Dessa forma, este trabalho foi elaborado com o objetivo de incentivar a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas com estudantes surdos, autistas e/ou com TDAH, visando contribuir para a construção de práticas mais acessíveis, acolhedoras e inclusivas no cotidiano das nossas escolas. Nessa perspectiva, baseado nas leituras do referencial teórico indicado durante a formação, ressalta-se a necessidade de os profissionais da educação conhecerem sobre os princípios e os alicerces que sustentam a neurodiversidade, especificamente dos estudantes surdos com TEA e/ou TDAH, visto que, a ausência dessas informações poderá acarretar a continuidade de práticas pedagógicas excludentes.

Conforme Souza (2018) apud Alencar, H. F. et al.(2022):

Neurodiversidade é a noção de que condições neurológicas diferentes do “padrão” são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana. Elas não se devem a uma tragédia, um “desequilíbrio cerebral” ou a uma “limitação”. São apenas conexões neurais diferentes.

Segundo Alencar, H. F. et al.(2022), há escassez de estudos que abordem sobre a neurodiversidade, especificamente no contexto escolar, e que tenham como público-alvo profissionais da educação, tais como gestores escolares, professores e estudantes dos cursos de licenciatura. Esse aspecto pode ser prejudicial, pois a escola é um dos principais espaços de desenvolvimento, socialização e aprendizagem para pessoas neurodivergentes e neurotípicas. A expressão “neurodivergente” se refere a pessoas que têm um desenvolvimento ou funcionamento neurológico diferente do padrão esperado pela sociedade em geral. Já “neurotípico” trata-se de um indivíduo que tem um neurodesenvolvimento considerado regular.

As autoras supracitadas destacam como exemplos de pessoas neurodivergentes: autistas, pessoas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/ SD), dentre outras. Os demais indivíduos, ou seja, aqueles com o funcionamento cerebral considerado “típico” são denominados “neurotípicos”.

Com olhar mirado nas mudanças que vêm ocorrendo na educação nos últimos anos, particularmente na necessidade de se compreender como o estudante surdo com TEA e/ou TDAH aprende, realizamos esta pesquisa. Assim, o presente trabalho se justifica ao sugerir uma reflexão acerca da importância de uma formação abrangente e aprofundada que realmente possibilite ao professor a aptidão necessária para lidar com as

dificuldades inerentes a alguns quadros de deficiência e a busca de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades destes estudantes e contribua efetivamente com sua aprendizagem.

Escolarização do surdo com TEA e/ou TDAH: caminhos e perspectivas

O ser humano percebe o mundo e a presença do seu semelhante por meio dos sentidos (visão, audição, olfato, paladar, tato), e ainda assim, um indivíduo é muito mais do que o simples somatório desses sentidos. A perda de um ou mais deles não diminui, por si, a potencialidade dele, posto que, até certo ponto, uma deficiência sensorial pode ser atenuada pelo aguçamento dos demais sentidos. Essa perda, entretanto, não representa um obstáculo intransponível para que elas se relacionem de forma construtiva consigo mesma e com o mundo do qual faz parte.

Partindo da concepção de surdez como a experiência subjetivante da diminuição da capacidade de percepção dos sons, com “[...]perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.” (BRASIL, 2014, s/p), é considerado surdo, “[...] o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum” (Ibid., s/p) e parcialmente surdo “aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional, com ou sem prótese auditiva” (Ibid., s/p).

Segundo o Instituto Fio Cruz (2010), estima-se que pelo menos uma em cada mil crianças nasce profundamente surda (surdez congênita), bem como, uma a cada cem pessoas desenvolvem problemas auditivos ao longo da vida por causa de acidentes ou doenças (surdez adquirida). Estudos etiológicos (BRASIL, 1997) apontam para diversas condições potenciais, a saber: a) causas pré-natais: a surdez é adquirida no período gestacional, através da mãe; b) causas perinatais: quando surgem complicações no parto; e c) causas pós-natais: causada por problemas após o nascimento. Seguindo essa categorização, no quadro abaixo estão elencadas algumas ocorrências que podem ocasionar a surdez.

Quadro 1 – Causas da surdez segundo o período de ocorrência

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS DE OCORRÊNCIAS
PRÉ-NATAIS	Surdez adquirida durante a gestação, geralmente transmitida da mãe ao feto.	<ul style="list-style-type: none"> • Infecções maternas (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus, sífilis, herpes) • Uso de medicamentos ototóxicos na gravidez • Exposição à radiação • Consumo excessivo de álcool ou drogas ilícitas
PERINATAIS	Surdez resultante de complicações ocorridas no momento do parto.	<ul style="list-style-type: none"> • Prematuridade extrema • Hipóxia (falta de oxigênio) • Traumas cranianos no parto • Icterícia grave (hiperbilirrubinemia)
PÓS-NATAIS	Surdez provocada por condições que ocorrem após o nascimento.	<ul style="list-style-type: none"> • Meningite bacteriana • Sarampo • Caxumba • Otites de repetição • Traumas acústicos (ruídos intensos) • Uso de medicamentos ototóxicos

Fonte: Adaptado de Brasil (1997) e Instituto Fiocruz (2010).

No tocante ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta, principalmente, a comunicação, a interação social e o comportamento. Trata-se de uma condição heterogênea, ou seja, manifesta-se de formas variadas em cada indivíduo, com diferentes níveis de suporte necessários.

1. Baseados no referencial teórico estudado, a seguir destacamos as principais características do TEA:

- Déficits na comunicação e linguagem:
- Dificuldade em iniciar ou manter conversas;
- Linguagem literal (interpretação pouco flexível de metáforas ou expressões);
- Ausência ou atraso no desenvolvimento da fala (em alguns casos);
- Uso atípico da linguagem verbal e não verbal (gestos, entonação, expressões faciais).

2. Déficits na interação social:

- Dificuldade em compreender normas sociais (como fazer contato visual ou esperar a vez de falar);
 - Comportamentos considerados “inadequados” em contextos sociais;
 - Pouco interesse em interações sociais ou dificuldade em manter amizades;
 - Respostas emocionais diferentes do esperado em situações sociais.
3. Comportamentos repetitivos e interesses restritos:
- Adoção de rotinas rígidas e resistência a mudanças;
 - Movimentos repetitivos (como balançar o corpo, bater as mãos, girar objetos);
 - Interesses intensos e restritos por temas específicos;
 - Forte apego a determinados objetos ou padrões.
4. Alterações sensoriais:
- Hiper ou hipossensibilidade a sons, luzes, texturas, cheiros ou sabores;
 - Reações intensas ou ausentes a estímulos sensoriais do ambiente.

Em relação ao diagnóstico do TEA, este é clínico, baseado em critérios definidos no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Pode ser identificado em qualquer idade, mas os sinais geralmente aparecem nos primeiros anos de vida. Existem diferentes níveis de suporte dentro do espectro, o que significa que o grau de autonomia e as necessidades de cada pessoa variam consideravelmente.

É de suma importância a intervenção precoce, visto que, quanto mais cedo o autismo é identificado, maiores são as chances de desenvolver habilidades sociais, comunicativas e cognitivas com apoio profissional. A intervenção deve ser individualizada, respeitando as características e necessidades únicas de cada pessoa com TEA.

No que diz respeito ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade- TDAH, na versão atual do DSM-5, o TDAH é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por sintomas comportamentais de desatenção e hiperatividade/impulsividade, que se configuram sob três apresentações: com predomínio de desatenção, com predomínio de hiperatividade/impulsividade e apresentação combinada (American Psychiatric Association, 2014).

O DSM-5 propõe sua classificação em função da gravidade dos sintomas, como leve, moderada ou grave; com relação à quantidade de sintomas e ao nível de prejuízo social e/ou acadêmico/profissional. Para o diagnóstico, os sintomas também devem ser inconsistentes com o nível de desenvolvimento do sujeito e devem ter impacto negativo sobre suas atividades sociais, acadêmicas e/ou profissionais.

Segundo a *American Psychiatric Association* (2014), o TDAH geralmente é evidenciado na infância e pode acompanhar o indivíduo durante toda a vida. Sua etiologia é complexa e abrange uma diversidade de causas potenciais e possibilidades explicativas oriundas da genética, da neuroanatomia, da neuroquímica e de fatores ambientais. Embora o diagnóstico de TDAH seja baseado em sintomas comportamentais de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade, as evidências sugerem que as crianças com TDAH podem apresentar outros déficits.

Com relação aos aspectos neuropsicológicos e cognitivos, estudos apontam¹ que os indivíduos com esse transtorno costumam ter problemas em memória de trabalho e em velocidade de processamento, pois processam informações mais lentamente que crianças sem o transtorno; e em funções executivas, causando dificuldades tais como planejar, manter a atenção em uma tarefa, ignorar informações irrelevantes, resolver problemas.

O desempenho escolar pode estar comprometido em consequência dos principais sintomas do transtorno, principalmente déficits de atenção significativos, associados ou não à hiperatividade, sendo que a atenção seletiva às informações relevantes é importante para que ocorra aprendizagem, especialmente as que ocorrem em ambiente com diversidade de estímulos, como a escola. Jovens que tiveram diagnóstico de TDAH na infância tendem a apresentar pior desempenho acadêmico, e os sintomas de desatenção são preditores de maior comprometimento em vários domínios da vida escolar.

A importância da língua brasileira de sinais (libras) para estu-

1 Chhabildas, Pennington, & Willcutt, 2007; Willcutt, et al., 2007.

dantes surdos com TEA e/ou TDAH

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a principal forma de comunicação e expressão utilizada pela comunidade surda no Brasil. Para estudantes surdos, a Libras não é apenas uma alternativa à língua oral, mas sim uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da cognição, da identidade e da interação social. Quando associada a outros diagnósticos, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a importância da Libras torna-se ainda mais evidente.

Estudantes surdos com TEA enfrentam desafios significativos relacionados à comunicação funcional, compreensão social e linguagem. A Libras, por ser uma linguagem visual, concreta e gestual, pode ser adaptada para facilitar a compreensão desses estudantes, oferecendo estrutura, previsibilidade e estímulos visuais que favorecem a aprendizagem e a interação. Além disso, o uso da Libras contribui para a redução de comportamentos de frustração causados pela dificuldade de se comunicar, promovendo maior autonomia e inclusão social.

No caso de estudantes surdos com TDAH, que apresentam dificuldades de atenção, impulsividade e desorganização, a Libras também oferece benefícios. Por ser uma linguagem dinâmica e visual, permite manter o foco do estudante com mais facilidade do que a linguagem escrita ou oral. A comunicação através de sinais, aliada a recursos visuais, pode auxiliar na regulação comportamental e no engajamento em atividades pedagógicas.

Dessa forma, o acesso a Libras desde cedo é fundamental para o desenvolvimento do estudante surdo, permitindo a comunicação, a interação social e a construção da identidade. Assim como, é necessário que escolas e profissionais da educação estejam preparados para reconhecer as especificidades desses estudantes, oferecendo um ambiente acessível, com recursos bilíngues e estratégias individualizadas.

A Libras deve ser compreendida não apenas como um direito linguístico dos surdos, mas como uma ponte para o desenvolvimento global dos estudantes que enfrentam múltiplas barreiras, como o TEA e o TDAH. Nesse sentido, investir em formação docente, acessibilidade comunicacional e práticas pedagógicas inclusivas é um passo essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo à educação e ao pleno exercício de sua cidadania.

Resultados esperados

Espera-se que os resultados desta pesquisa evidenciem a importância de reconhecer e respeitar as singularidades dos estudantes surdos, autistas e/ou TDAH no ambiente escolar. A partir da análise do referencial indicado durante o Curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues no ensino de surdos com autismo e/ou TDAH sugere-se práticas pedagógicas eficazes para efetivação da aprendizagem destes estudantes.

Nessa perspectiva, pretende-se contribuir para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, equitativo e adaptado às necessidades específicas de cada estudante, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional.

Sugestões de práticas docentes para estudantes surdos com TEA e/ou TDAH

Comunicação acessível, clara e visual

Utilize Libras como língua principal de instrução, se o estudante for sinalizante.

- Combine Libras com recursos visuais complementares: imagens, símbolos, pictogramas e escrita simples.
- Utilize comunicação alternativa e aumentativa (CAA), se necessário (ex: pranchas, PECS, apps visuais).
- Evite metáforas, ironias ou duplos sentidos, dê instruções claras, curtas e diretas.
- Use expressões faciais e corporais de forma intencional para reforçar o significado.

Organização da rotina e previsibilidade

- Crie e mantenha rotinas visuais com apoio de imagens, cores e sinais.
- Antecipe mudanças com avisos visuais e táteis (cartazes, cartões de transição, sinais).
- Crie quadros de horários visuais e checklists de atividades.
- Repita as instruções quando necessário, sempre com calma e apoio visual.

Ambiente adaptado para foco e regulação sensorial

- Reduza estímulos visuais e auditivos em excesso (evite locais barulhentos ou muito coloridos).
- Ofereça um canto sensorial ou espaço calmo para momentos de pausa.
- Use fones abafadores, objetos sensoriais (bolas antiestresse, almofadas texturizadas) quando apropriado.
- Organize o espaço físico com sinalização visual clara (ex: “área de leitura”, “hora do lanche”).

Adaptação do conteúdo e das atividades

- Apresente as atividades de forma fragmentada (passo a passo, com apoio visual).
- Permita diferentes formas de expressão da aprendizagem (ex: desenhar, montar, sinalizar, usar tablets).
- Estimule o uso de tecnologia assistiva: apps de Libras, softwares educativos visuais e interativos.
- Dê tempos maiores ou pausas nas tarefas, conforme a necessidade de autorregulação.

Desenvolvimento da interação social e comunicação funcional

- Promova atividades sociais estruturadas, com mediação (ex: jogos com regras visuais e com etapas claras).
- Ensine habilidades sociais diretamente: como cumprimentar, esperar, pedir ajuda.
- Use histórias sociais (em Libras ou pictogramas) para ensinar comportamentos e situações do cotidiano.
- Crie momentos de interação com colegas ouvintes por meio de atividades colaborativas e inclusivas.

Atitudes e postura do professor

- Tenha uma postura pacífica, clara, afetuosa e previsível.
- Use expressões faciais congruentes com os sinais em Libras, isso ajuda na compreensão emocional.
- Dê reforço positivo frequente para comportamentos adequados.
- Valorize pequenos avanços e respeite o tempo de aprendizagem do aluno.

Trabalho conjunto com equipe multidisciplinar e família

- Colabore com intérprete de Libras, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e psicólogo.
- Envolve a família no processo, compartilhando estratégias que funcionam em sala e em casa.
- Elabore o Plano Educacional Individualizado (PEI), garantindo metas realistas e ajustadas.

Sugestões de Práticas Docentes para Estudantes com TEA e TDAH

Organização e previsibilidade

- Manter uma rotina estruturada e comunicá-la com antecedência.
- Usar quadros de horários visuais com ícones ou figuras para indicar a sequência das atividades.
- Avisar sobre mudanças com antecedência para reduzir a ansiedade.

Comunicação

- Utilizar linguagem clara, objetiva e frases curtas.
- Complementar explicações orais com imagens, vídeos ou objetos concretos.
- Permitir tempo extra para processamento das informações e respostas.

Apoio sensorial

- Criar um cantinho de regulação na sala, com objetos calmantes (fones abafadores, almofadas, brinquedos táteis).
- Evitar estímulos visuais e sonoros excessivos que possam causar sobrecarga.

Interação social

- Propor atividades em dupla ou pequenos grupos, respeitando o ritmo do estudante.
- Mediar interações, incentivando colegas a se comunicarem de forma respeitosa e paciente.

Adaptação de atividades

- Oferecer opções de resposta (oral, escrita, desenho, uso de tecnologia assistiva).

- Fracionar tarefas longas em etapas curtas e possíveis de acompanhar.
- Relacionar conteúdos aos interesses específicos do estudante para aumentar o engajamento.

Avaliação diferenciada

- Utilizar instrumentos de avaliação que privilegiam as potencialidades do estudante (apresentações orais, trabalhos práticos, uso de recursos visuais).
- Reduzir a ênfase no tempo cronometrado, priorizando a compreensão.

Parceria com família e equipe multidisciplinar

- Manter canal aberto de comunicação para troca de informações e alinhamento de estratégias.
- Participar de reuniões com psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais para adaptar o ensino às necessidades reais do estudante.

Dessa forma, no que diz respeito à inclusão, além da seleção de estratégias pedagógicas adequadas a necessidade de formação de professores tem ganhado ênfase nos debates articulados à garantia de uma educação de qualidade está relacionada com a formação inicial e permanente dos docentes. Corroborando com Gauthier (2010, p.30), a formação docente tem um “[...] papel que vai além do ensino, pois pretende uma atualização científica, pedagógica e didática, além de pressupor condição sine qua non para o desenvolvimento da educação inclusiva.” Em um contexto mais amplo, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2011), aborda diversas competências e saberes necessárias para o professor exercer sua profissão, divididos em três dimensões:

[...] a) os referentes à prática docente, ao exercício da profissão; b) os referentes ao processo de ensinar, em que ensinar não é transferir conhecimento; e c) os referentes à especificidade da espécie, em que ensinar é uma especificidade humana.

Partindo dessas premissas, ainda com um delineamento a ser reforçado e/ou redefinido em determinados aspectos, pode-se traçar um conceito de professor que não pode ser mais um mero transmissor de conhecimentos acadêmicos, mas sim, ser um educador democrático, que “[...] não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”

(FREIRE, 2011, p. 28). Tal característica exige que os professores sejam também sujeitos críticos, nutridos de habilidades e conhecimentos que aguce a curiosidade dos educandos, como afirma Freire (2011, p. 29).

[...] O bom educador reflete criticamente sobre a sua prática, entretanto o pensar certo, ser crítico é algo que não está nos manuais da academia. Então este é preciso ser promovido por si mesmo e é na formação permanente que isso vai se construindo aos poucos.

Mantoan (2006) afirma que os professores esperam aprender “[...] uma prática inclusiva que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos nas suas salas de aulas, garantindo a solução dos problemas que pensam encontrar nas escolas inclusivas” (MANTOAN, 2006, p.48). Entretanto, não existe uma “receita” eficaz a todos, é necessário levar em consideração as singularidades de cada criança. A docência tornou-se complexa e diversificada, não pode mais ser considerada uma profissão pautada apenas na transmissão do conhecimento acadêmico ou da transformação de conhecimentos científicos em saberes escolares.

Nesse sentido, a defesa pela escola inclusiva não pode prescindir à crítica, capaz de reconhecer que práticas segregadoras continuam a existir, sobretudo, nas escolas regulares amparadas por discursos inclusivos. É urgente que as demandas sociais em prol da educação que considerem a segregação e a violência, expressas em práticas consideradas inclusivas, sejam reconhecidas, para que possam ser estudadas e enfrentadas. Se tais demandas remetem à formação dos indivíduos, devem também ser consideradas pelos cursos de formação de professores, sobretudo porque estes profissionais têm um papel preponderante no enfrentamento das diversas formas de violência manifestadas nas escolas.

Considerações finais

Na perspectiva da inclusão, é primordial criarmos condições para que os estudantes surdos com TEA e/ou TDAH tenham uma educação de qualidade efetiva, deslocando a discussão de um caráter limitador para o emancipatório, tal como proposto por Adorno (1995). Para isso, precisamos repensar o conceito de uma formação inicial e permanente do professorado, baseando-se num clima de colaboração, na criação de redes de comunidade de prática formativa e comunicação entre professores, oportunizando uma maior autonomia em sua formação, estabelecendo espaços de reflexão e participação para que aprendam com a reflexão e

análise das situações problemáticas das necessidades democráticas do coletivo, para estabelecer um novo processo formativo.

A partir dos estudos empreendidos na presente pesquisa, tem-se a convicção de que é necessário persistir, desafiar-se e, acima de tudo, acreditar que a inclusão dos estudantes surdos com TEA e/ou TDAH é possível, ampliando gradualmente as ações desempenhadas e as pessoas envolvidas neste processo. É necessário, portanto, investir esforços, tempo e recursos a fim de que a inclusão das pessoas com deficiência passe de apenas um aspecto assegurado por documentos legais ou simples formalidade, como ainda é considerado por muitos, para se constituir uma realidade nas escolas regulares brasileiras de uma forma geral.

No transcorrer de nossas reflexões, apontamos o quanto as práticas pedagógicas mais contextualizadas e comprometidas com os diferentes percursos de aprendizagem dos estudantes criam possibilidades para que todos possam aprender. Isso exige o compartilhamento de ações e de ideias de professores do ensino comum, Atendimento Educacional Especializado, famílias e demais profissionais que atendam a estes estudantes.

Para tanto, a formação pedagógica do educador não deve se restringir ao estudo limitado de alguns processos práticos, o educador deve conhecer as razões da utilização de diferentes metodologias refletidas junto à formação acadêmica, deve buscar o conhecimento do que faz, porque o faz, e o domínio dos instrumentos pedagógicos para adaptá-los melhor às exigências das novas situações educativas.

Referências

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALENCAR, H. F. et al.. **Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar**. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02... Campina Grande:

Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82221> . Acesso em 10 ago 2025.

ALMEIDA, E. S. C.; RODRIGUES, Daniela Soares. **Análise do Comportamento Aplicada como Intervenção para o Autismo**. 2024. Disponível em: <https://repositorio.unipora.edu.br/index.php/psi/catalog/download/255/201/1153?inline=1>. Acesso em: 15 ago 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 - Manual**

Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança:** referencial técnico. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/referencias-bibliograficas>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).** Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/referencias-bibliograficas>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de Atuação do Ministério Público em Defesa da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/cije/Apresenta%C3%A7%C3%B5es/Manual_MP_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_-_V10_online.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Distúrbios de Audição:** Prevenção e Tratamento. Brasília: Ministério da Saúde, 1997.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria pedagógica:** pesquisa contemporâneas sobre o saber docente. Trad. de Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

INSTITUTO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Surdez e Deficiência Auditiva.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/>. Acesso em: 15 ago. 2025.

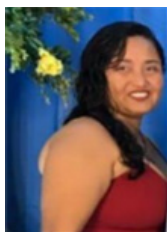
MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: **Inclusão escolar.** São Paulo: Summus, 2014.

ROVEDA, A. A. O. **Avaliação de Alunos com Autismo na Educação Inclusiva.** 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89678>. Acesso em: 15 ago. 2025.

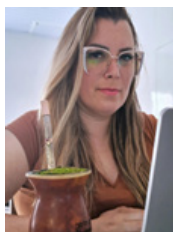
SOUZA, A. de B. M.; BOFF, A. P.; PAZINATO, V. L. (Orgs.).

Práticas Educacionais Inclusivas para Estudantes com Deficiência e Transtorno do Espectro Autista. 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/739820/2/Pr%C3%A1ticas%20Educacionais%20Inclusivas.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

Biografia das autoras



Criste Arly Castro Pinheiro Serra é Mestra em Educação Inclusiva pelo PROFEI-UEMA (2024). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2001). Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Universidade Federal do Ceará (2014). Professora de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de São Luís.



Michele Menezes Moraes Pedroso é Graduada em Educação Física, pela Urcamp - Universidade da Região da Campanha - Campus Alegrete RS, ano 2004; Especialista em Educação física e Múltiplas Culturas, pela Urcamp, ano 2006; Docente do Curso de Educação Física - Bacharel - na Urcamp, no ano de 2017 até 2023; Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Sul desde ano 2020.

SINGULARIDADES EM FOCO: O OLHAR NECESSÁRIO SOBRE AS ESPECIFICIDADES DE ALUNOS SURDOS, AUTISTAS E COM TDAH

Adriana Martins Sanchez

Carina dos Reis Nunes

Divina Carvalho Azevedo

Tatiana Papa Pimenta Quites

Introdução

Compreender as singularidades de estudantes surdos, autistas e com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é essencial para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Cada indivíduo apresenta características específicas que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas e sensíveis às suas necessidades.

Quando duas ou mais singularidades coexistem em um mesmo estudante, surge um quadro complexo que exige intervenções ainda mais especializadas. A combinação da surdez com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com o TDAH cria interações de características que resultam em desafios e potencialidades a serem compreendidos para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Quando falamos em uma educação inclusiva e equitativa, entendemos que se trata de um sistema educacional no qual todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. Não se trata apenas de colocar todos na mesma sala de aula, mas de garantir que o ambiente de aprendizado seja adaptado para atender às necessidades de cada estudante, afinal, ser inclusiva, significa oferecer uma educação que acolhe a diversidade em todas as suas formas, cujo objetivo é remover as barreiras que impedem a participação e o aprendizado de todos. Isso inclui

desde a acessibilidade física das escolas até a adaptação de currículos e metodologias de ensino.

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

Ao pensar na equidade educacional, acreditamos que ela consiste em um sistema em que, em vez de tratar todos da mesma forma, o educador deve fornecer recursos e apoio de acordo com as especificidades e necessidades de cada aluno, para que ele seja o protagonista do aprendizado. Pensar na singularidade do estudante surdo com autismo é refletir sobre a intersecção entre a identidade cultural e linguística da surdez e as características do TEA. A principal dificuldade pode estar na aquisição da Libras. Enquanto a Libras é uma língua visual, o autismo pode trazer desafios na comunicação social, como dificuldade em fazer contato visual, imitar gestos e compreender nuances da linguagem. Isso pode atrasar ou dificultar o desenvolvimento da Libras, que é a língua natural para o estudante surdo. É fundamental que a comunicação seja altamente estruturada e visual, com isso, o professor precisa criar estratégias visuais mais dinâmicas para que esse aprendizado consiga ser efetivado.

Outro ponto de atenção, é a dificuldade de interação social, característica do autismo, que pode se intensificar pela barreira de comunicação. O isolamento pode ser maior se o ambiente escolar não for bilíngue (Libras/Português) e se os colegas não estiverem preparados para interagir com a Libras, por isso, é importante pensar em um planejamento com rotinas e atividades ligadas aos processamentos sensoriais, para que o aluno surdo com autismo tenha uma melhor adequação ao processo de uma sala de aula inclusiva, pois o ambiente da sala de aula, pode ser desafiador para o estudante surdo (com seus muitos estímulos visuais), e pode se tornar opressor para o aluno com autismo devido à hipersensibilidade a sons, luzes ou texturas. É essencial que o ambiente seja adaptado para minimizar esses estímulos. Desta forma, ter atividades junto com mais dois ou três colegas (sempre trocando os grupos de alunos) em locais mais tranquilos, mas com atividades intencionais, de aprendizados de língua, de conteúdos diversos se fazem necessários e importantes.

Com relação aos alunos surdos com TDAH, eles enfrentam um desafio duplo, pois precisam lidar com a desatenção, hiperatividade e impulsividade do TDAH enquanto navegam em um mundo predominantemente ouvinte e, em alguns casos, sem acesso pleno à sua língua natural. Alguns pontos importantes para esse grupo são - que o aluno Surdo precisa da visão para processar informações, uma vez que a língua de sinais ocorre por meio de um canal viso-espacial, contudo, o TDAH causa uma desatenção que pode dificultar a concentração no intérprete de Libras ou nos materiais visuais.

Desta forma, o aluno pode ter dificuldade em manter o foco em uma conversa em Libras, pois sua atenção pode ser facilmente desviada por outros estímulos visuais. Além disso, a hiperatividade pode se manifestar em inquietação durante as aulas, dificuldade em ficar sentado e na necessidade de se mover. Uma questão também é que a impulsividade pode levar a interrupções nas conversas em Libras ou a ações precipitadas que afetam o aprendizado e a interação social.

Desta forma, considerando a diversidade e singularidade dos alunos surdos, seja com TDAH ou autismo, exige-se que o professor adote estratégias pedagógicas que utilizem reforços visuais e a Libras de maneira clara, objetiva e concisa. As atividades devem ser curtas e variadas para manter o interesse, e é essencial o uso de recursos de tecnologia assistiva para auxiliar no processo de aprendizagem e comunicação.

Ao lidar com estudantes que têm surdez e Transtorno do Espectro Autista (TEA), as escolas precisam estar prontas para adaptar tanto o currículo quanto o ambiente físico. Essa flexibilidade é crucial para atender às necessidades específicas de cada aluno. No contexto escolar, a combinação de surdez e TEA traz prioridades únicas. É importante notar que o autismo não é uma deficiência por si só, mas pode estar associado a outras condições, como a superdotação, que exige uma abordagem pedagógica especializada e inclusiva.

É de suma importância a colaboração entre a família, a escola, os intérpretes de Libras e outros profissionais. Essa colaboração é crucial, com uma abordagem que reconheça e celebre a cultura surda, ao mesmo tempo em que oferece suporte para as necessidades específicas do autismo e do TDAH. Esse é o caminho para uma educação de sucesso.

Conversando um pouco com os teóricos

Ao falarmos de neurodivergência estamos falando das variações naturais nas funções cerebrais, em que o cérebro da pessoa funciona de uma forma diferente daquela considerada típica ou neurotípica. Isso significa que as pessoas neurodivergentes podem possuir diferenças na forma como pensam, aprendem, interagem socialmente e processam informações sensoriais.

O autismo, segundo diversos especialistas como Szymanski (2012), Abner (2013), Morris (2009) e Toth (2009), é uma condição neurológica que causa dificuldades em áreas como a comunicação, a socialização e o desenvolvimento de comportamentos repetitivos.

Já a surdez se caracteriza pela perda total ou parcial da audição, o que leva o indivíduo a usar a comunicação visual como principal forma de interação. Para os surdos no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a ferramenta essencial que permite o acesso e a comunicação em um mundo majoritariamente ouvinte, que muitas vezes não está preparado para atender às suas necessidades.

No que tange aos alunos Surdos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é essencial que haja adaptação curricular de acordo com a especificidade e particularidade de cada aluno, visando sua aprendizagem equitativa e qualitativa.

Promover aprendizado aos alunos surdos é o objetivo principal de um professor, e para que a inclusão deles ocorra, faz-se necessário grandes mudanças e adaptações no ambiente escolar, tais como, instrumentos didáticos e metodologias orientadas para o aluno surdo (Pimenta, 1995).

A literatura sobre a intersecção entre surdez e Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda é relativamente limitada, mas alguns autores e pesquisadores têm se destacado no estudo dessa população específica. É importante ressaltar que a combinação de surdez e autismo pode trazer desafios únicos, tanto para a pessoa surda com TEA quanto para seus familiares e educadores.

Ao lidarmos com alunos neurodivergentes, neste caso, alunos surdos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental que ocorram adaptações de acordo com as necessidades desses alunos de forma que o conteúdo seja explanado e assimilado conforme a capacidade deles.

Leo Kanner, um dos primeiros a descrever o autismo, Kanner (1943) contribuiu para a compreensão do autismo como um transtorno distinto, o que pode auxiliar no diagnóstico diferencial em crianças surdas com dificuldades de interação social e comunicação.

O acesso à Libras favorece o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, segundo Capovilla e Raphae (2019). A interação deve ser em tempo real, por meio de colegas, monitores e professores, com mediação pedagógica e recursos visuais, em uma escola bilíngue.

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

A prática bilíngue é dar à pessoa o direito de acessar como sua primeira língua, a Libras. E a língua portuguesa como sua segunda língua, obtendo desta forma mediação adequada, estruturando seu pensamento e sua relação com o mundo, a partir da Libras.

Por isso, a importância da educação bilíngue que promove a inclusão real e respeita a cultura surda, conforme Strobel(2008) desde a mais tenra idade. As duas línguas caminham juntas, porém cada uma cumpre seu papel de forma respeitosa e autônoma, não havendo a necessidade de uma ocupar o lugar da outra. Ronice Muller de Quadros(UFSC). O Português deve ser ensinado por meio de vídeos com legendas adaptadas, leitura compartilhada, histórias em quadrinhos, imagens e seqüências visuais.

Das certezas que se tem de um caminho de desenvolvimento integral para o surdo, a língua de sinais está presente em todas, pois como aborda Quadros:

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no mundo dos surdos e ouvir as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem que para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos se faz necessário conhecer a língua de sinais (QUADROS, 2007, p. 119).

O diagnóstico precoce de autismo em crianças surdas é crucial para que a escola possa criar uma abordagem pedagógica adequada. Para isso, a proposta educacional desses alunos deve ser elaborada com estratégias metodológicas específicas em língua de sinais. Essa abordagem não se limita a um único método; ela exige um trabalho multidisciplinar que leve em conta as necessidades e características individuais de cada criança.

Segundo Lucelmo Lacerda, uma prática somente é inclusiva quando respeita a forma individual de cada aluno aprender. O aprendizado deve ser ensinado com paciência, dedicação e observando as necessidades de cada aluno. Por exemplo, alunos com TDAH apresentam impulsividade, falta de foco e desorganização. Já as crianças com TEA, necessitam de formas de aprendizagem onde as imagens, gestos, repetições e rotinas determinadas sejam utilizadas.

A Comunicação Alternativa e Aumentativa é um conjunto de recursos adaptado à realidade de cada criança e utilizado de maneira consistente. Pode auxiliar na organização do português escrito e também na aquisição da Libras. Auxilia as pessoas a expressarem seus sentimentos, vontades, ideias e necessidades. É um apoio individual, porém deve ser pensado em conjunto com os profissionais de apoio, família e também com a criança.

Uma forma de inserir o conhecimento de maneira abrangente é tornar a aula um local repleto de estímulos visuais, contendo jogos, mapas mentais, vídeos em Libras, imagens, histórias visuais e rotinas organizadas, onde o aluno possa interagir, explorar, e realizar as atividades. A ideia é criar vida no conteúdo, de modo que o aluno consiga visualizar e criar a história ali apresentada. O uso da Libras atribui significado gramatical às expressões corporais e faciais, utilizando a visão para passar as informações através das mãos, passando a ser assim a língua utilizada como forma de linguagem e comunicação.

Roman Jakobson(1896-1982), acreditava que a linguagem deve ser examinada em toda variedade de suas funções, sendo estas: função emotiva onde a informação é repassada pelo remetente, o qual produz o comunicado: função conativa, com a finalidade, muitas vezes de convencer, persuadir ou provocar algum tipo de resposta ou atitude pelo destinatário; função referencial, que tem como finalidade a transmissão da informação; função poética, centrada na mensagem, a qual chama mais a atenção pela maneira de dizer; função fática centrada no contato entre o remetente e o

destinatário; função metalinguística, na qual se usa a língua para falar da própria língua.

Os desafios do ensino de uma criança com TEA e/ou TDAH, sendo ela surda ou não são enormes: a adaptação curricular, o apoio e suporte dos profissionais especializados, a criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, a comunicação, a interação e a socialização desse aluno dentro e fora do contexto escolar, bem como, a promoção do sentimento de pertencimento do aluno dentro da instituição.

O aluno com TEA propriamente dito, leva consigo um mundo de desafios a serem superados. Um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), seja ele com qualquer nível de suporte, enfrenta em seu cotidiano escolar múltiplos desafios. A não flexibilização curricular, já tão mencionada neste artigo, contribui para esse cenário de dificuldades a serem superadas.

Os desafios multifacetados variam desde a inclusão e adaptação curricular até a adaptação da rotina desse aluno, bem como a rigidez às mudanças e a estrutura física da instituição escolar. A inclusão efetiva requer esforços conjuntos, da família, da escola e da comunidade como um todo, promovendo uma cultura de respeito, valorização e inclusão desses alunos.

Segundo Paulo Freire (1996, p.52), o professor precisa “saber que ensinar não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção”. Essa afirmação do grandioso pedagogo leva à reflexão de que, além de realizar práticas pedagógicas com os alunos, é necessário que o professor pense sobre seu papel na sociedade atual, cabendo a ele criar e promover ações eficazes para a aprendizagem dos alunos.

Relatos de vivências e experiências

O trabalho é grande, mas, ao mesmo tempo, gratificante. Com o objetivo de exemplificar melhor, apresentamos o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CMAEE, localizado em Colinas do Tocantins, em um prédio com estrutura adaptada para atendimentos nas áreas de psicologia, psicopedagogia e neuropsicopedagogia, além de atendimento em Libras. O público atendido é composto por estudantes da rede com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, ou que necessitem de um olhar diferenciado quanto à sua formação na escola

regular, por profissionais de diferentes áreas, mas que juntos, formam uma equipe de potência.

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

Vamos aqui relatar um pouco do trabalho e desenvolvimento que tem a Libras como língua de instrução e que visa proporcionar a socialização e o fortalecimento da comunidade surda no município, pois na região não há Associação de Surdos, o que deixa lacunas no processo de desenvolvimento linguístico com pares, sendo, então, uma premissa dos profissionais desta instituição proporcionar intervenções por meio de atividades, eventos etc., que culminou na valorização da comunidade surda e de suas especificidades linguísticas, sociais, culturais e educacionais.

Uma das questões que julgamos importante é a formação continuada que auxilia qualquer profissional a ter mais conhecimento, segurança e competências em sua trajetória docente, haja vista que, por mais que alguns dos estudantes atendidos possuam comportamentos atípicos, a maioria não possui laudos que comprovem algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento.

No CMAEE, o público surdo atendido na sala de atendimento em Libras é composto por crianças e adultos. O foco é o ensino de português escrito como L2 e Libras como L1. Os atendimentos acontecem duas vezes por semana para cada aluno, sendo um individualizado e um em grupo de até três estudantes, tendo a presença dos profissionais intérpretes de Libras, que atuam nas escolas regulares e que acompanham esses estudantes.

Em especial o estudante que vamos chamar de XT, trouxe aos profissionais do Centro questionamentos sobre as práticas pedagógicas, metodologias aplicadas. XT é um menino muito agitado, com foco reduzido, que esquece o que lhe é ensinado, possui dificuldades em se adaptar às regras, apresenta ansiedade excessiva, e muita necessidade de chamar atenção, além de não realizar as atividades propostas em sala de aula, e gritava e pedia diversas vezes para ir ao banheiro. Além disso, XT apresentava muita dificuldade em interagir com os colegas, demonstrando muita falta de respeito com eles, além de ter atitudes de violência ou envolvendo atos sexuais.

Pelas suas atitudes, todos os colegas preferiram afastar-se dele, principalmente as meninas.

Algo precisava ser feito: uma intervenção em prol do desenvolvimento deste aluno. Assim, buscando uma intervenção assertiva, o primeiro passo foi conhecer a história, a vida, e o contexto familiar que desse estudante. Com isso, ao compreendê-lo no contexto geral, o caminho para as devidas intervenções estava mais aberto.

Quando a neurodivergência se soma à surdez, encontrar práticas educativas eficazes se torna um desafio ainda maior. Para discutir e criar intervenções baseadas em evidências, o ponto de partida deve ser a linguagem e a comunicação. Essa é a base para entender as dificuldades desses alunos e encontrar as melhores estratégias. No caso de uma criança surda, essa abordagem é fundamental.

No que se refere a criança surda, esta

Percebe o mundo de forma diferenciada dos ouvintes, através de uma experiência visual e faz uso de uma linguagem específica para isso: a língua de sinais. Esta língua é, antes de tudo, a imagem do pensamento dos surdos e faz parte da experiência vivida da comunidade surda. Como artefato cultural, a língua de sinais também é submetida à significação social a partir de critérios valorizados, sendo aprovada como sistema de linguagem rica e independente (QUADROS, 2007, p. 55).

XT nasceu surdo e, ainda bebê, a mãe o entregou aos cuidados do pai, que, por sua vez, o deixou aos cuidados da avó paterna, alegando não dispor de tempo para cuidar da criança pois viajava bastante devido à sua profissão de caminhoneiro. A família, sendo ouvinte, como é a grande maioria da realidade dos Surdos, buscava a medicina com o desejo de encontrar a cura para surdez, mas, o que foi ofertado a XT não ajudou no processo da reabilitação auditiva.

O tempo foi passando e XT não aprendeu a oralizar, e nem teve contato com a Libras, sendo que a orientação médica proibia o aprendizado e uso da Libras como meio de comunicação, pois esta – na visão médica – atrapalharia no desenvolvimento de sua oralidade.

Quando a família procurou o CMAEE para o ensino da Libras para ele, o mesmo já estava em idade escolar e causava vários transtornos em sala de aula; além disso, em casa, apresentava as mesmas posturas agressivas: gritos, descontrole, móveis quebrados e agressões com beliscões em sua avó idosa, que já não sabia mais o que fazer.

A prática dos atendimentos com XT só era possível de forma individualizada, pois, na realização das práticas pedagógicas em grupo, o mesmo não tinha foco e nem postura adequada para o aprendizado. Como XT se dispersava rapidamente, era necessário preparar cerca de três tipos de atividades com abordagens diferentes. Com o passar do tempo e com as vivências de experiências com XT, percebemos que ele gostava de jogos que envolviam movimento.

Seguindo os estudos de Vygotsky, que, embora não tenha tratado especificamente da combinação de surdez e autismo, ele (1989) enfatiza a importância da interação social e da linguagem no desenvolvimento infantil, o que pode ser relevante para entender as experiências de crianças surdas com TEA.

Desta forma, um dos atendimentos que aqui vamos destacar foi realizado com uma estratégia de apoio usando o boliche. Vale ressaltar que XT não sinalizava, pois sempre se recusava a repetir os sinais, sendo necessário, para a introdução da Língua de sinais, foi necessário o uso de cards para que XT pudesse fazer a conexão: imagem/sinal.

A proposta da atividade consistia em o professor entregar a carta com o sinal, e XT deveria colocar ao lado a figura correspondente. Ao final da atividade, estava liberado jogar o boliche. Foi desta forma que, aos poucos, foi-se conquistando a confiança e o carinho de XT. Com estratégias pedagógicas adequadas, posturas coerentes e práticas bem estruturadas, o resultado esperado veio de forma ímpar, com XT se comunicando em Língua de Sinais.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, os professores precisam tomar decisões que foquem no desenvolvimento de competências e habilidades. Isso significa que, em vez de se prender a um plano fixo, eles devem ter a flexibilidade de envolver e motivar os alunos de diferentes maneiras, garantindo que o aprendizado seja mais dinâmico e eficaz.

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

XT tinha uma rotina com horários definidos, evitando gatilhos de ansiedade, estabelecendo horários para ir ao banheiro, bem como para as demais atividades. Mas ainda tinha um grande desafio: a inclusão nos atendimentos em grupo. Não foi fácil, porém, como muita dedicação e orientação, conseguimos que XT respeitasse os colegas.

Infelizmente, nem tudo são flores: a avó de XT não conseguiu impor autoridade, além de não ter mantido uma constância no cumprimento das rotinas estabelecidas para casa, o que dificultou muito o processo. Outro fator que foi um ponto negativo e que tornou mais lento o processo de evolução mais satisfatória foi o fato de ninguém da família se comunicar em Libras com XT, levando o mesmo a ter atitudes desrespeitosas e ficar muito agitado quando os seus familiares não o compreendiam. Embora o estudante surdo não conte com um laudo que indique a presença de algum transtorno do neurodesenvolvimento, observa-se que suas atitudes e dificuldades extrapolam a surdez isoladamente. Compreende-se, portanto, que estratégias pedagógicas voltadas para neurodivergentes — como ensino estruturado, recursos visuais e comunicação alternativa — também se revelaram eficazes nesse caso.

De acordo com estudos sobre neurodiversidade e educação inclusiva, o conceito de neurodiversidade reconhece que há múltiplas formas de funcionamento cognitivo, sensorial e comportamental. Dessa forma, a resposta educativa deve ir além da mera adaptação à deficiência sensorial e abraçar metodologias que favoreçam o protagonismo e a inclusão real do estudante, independentemente de diagnóstico formal.

Essas metodologias incluem o uso de práticas ativas (como aprendizagem baseada em projetos e ensino estruturado), que trazem previsibilidade, organização e redução da ansiedade — características particularmente eficazes em contextos de suspeita de transtornos como TEA ou TDAH. Recursos visuais, o uso consistente da Libras, legendas, materiais adaptados e comunicação multimodal são ferramentas fundamentais para surdos e também benéficas para estudantes com necessidades neurodivergentes - exatamente o que foi (e continua sendo) realizado com XT.

A presença de AEE (Atendimento Educacional Especializado) é respaldada legalmente e deve envolver diagnóstico do estudante, identificação de barreiras e elaboração de planejamento pedagógico individualizado. Mesmo sem laudo, esse atendimento se faz essencial, pois oferece os recursos pedagógicos e de acessibilidade necessários para atender

às demandas específicas. Por isso, XT tem o atendimento de forma ímpar, com qualidade e buscando contemplar suas especificidades.

A literatura aponta também que ambientes acolhedores, estratégias visuais, comunicação antecipada de mudanças na rotina, apoio familiar e sensorial fazem diferença no processo de adaptação e aprendizagem de alunos com possíveis transtornos do neurodesenvolvimento.

Desta forma, garantir uma verdadeira inclusão escolar significa ir além de simplesmente colocar estudantes surdos, autistas e com TDAH na mesma sala de aula. É uma questão ética e pedagógica fundamental reconhecer que as particularidades desses alunos não são “problemas” a serem corrigidos, mas, sim, manifestações legítimas da diversidade humana. A perspectiva da neurodiversidade reforça essa ideia, mostrando que as variações no funcionamento do cérebro são riquezas do desenvolvimento humano. Ao adotar essa visão, a escola deixa de culpar o aluno por suas dificuldades e passa a ajustar suas práticas para valorizar e acolher suas características únicas.

Reflexões finais

Desta forma, podemos concluir que, na prática, a educação inclusiva exige que a escola garanta a participação ativa desses estudantes no processo de aprendizagem. Embora a legislação brasileira exija recursos especializados, como o AEE (Atendimento Educacional Especializado), salas multifuncionais e formação contínua para professores, muitos desafios persistem. Professores frequentemente se sentem despreparados, sem o apoio institucional necessário, e os currículos continuam rígidos demais diante da diversidade de alunos.

No entanto, diversas estratégias têm se mostrado eficazes. Metodologias como o ensino estruturado, o uso de recursos visuais, a adaptação curricular, as tecnologias assistivas e a criação de ambientes previsíveis podem aumentar significativamente o engajamento e a aprendizagem. Além disso, práticas como a terapia ABA para autismo, o apoio psicoeducacional e a colaboração estreita com famílias e equipes multidisciplinares são cruciais para o sucesso.

A aplicação dessas práticas não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também fortalece a autoestima e a autonomia dos alunos, permitindo que suas potencialidades sejam vistas em primeiro plano. Pensar em inclusão vai muito além de simplesmente colocar estudantes

com surdez ou outras deficiências na sala de aula. É um processo profundo que envolve a adaptação e a transformação da cultura escolar para acolher de verdade esses alunos. A verdadeira inclusão acontece quando há uma interação de línguas, culturas e saberes, em que a convivência e o aprendizado se tornam uma via de mão dupla.

Não se trata apenas de o aluno se encaixar na escola, mas de toda a comunidade escolar, estudantes, professores e funcionários, aprenderem a conviver com as diferenças, entendendo que a diversidade é parte fundamental do processo de ensino. O principal desafio é promover uma mudança de atitude. A pedagogia inclusiva precisa se tornar a regra, não a exceção. Ela deve ser a abordagem que reconhece que cada estudante tem uma maneira única de aprender e se relacionar, e que a escola deve se adaptar a isso. Ao valorizar essa pluralidade, a escola se torna um espaço mais democrático e humanizador.

Em suma, acolher as singularidades dos estudantes surdos, autistas e com TDAH não é apenas uma obrigação legal e moral; trata-se de um enriquecimento para toda a comunidade escolar. Quando as práticas pedagógicas se transformam por meio da formação de professores, do uso de recursos adequados e da colaboração com a família e equipes de apoio, todos os estudantes se beneficiam. A escola, então, se torna um local onde a diferença é celebrada, o potencial é estimulado e a justiça educacional passa a ser uma realidade para todos.

Referências

BORGES, Thaynan da Rocha. **Surdez e Autismo**: Possibilidades de Intervenção Pedagógica. Repositório Digital- IFG, 2018.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos** - Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 3.146** de 06 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Educação de Surdos: Libras** como primeira Língua. Mennon, 2019.
- FERNANDES, Sueli. **Metodologia da Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2005.
- FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. **A atenção, a infância e os contextos educacionais**. Psicologia e Sociedade, Florianópolis, v. 29, e140387, 2017.
- FURTADO, Rita Simone Silveira. **Surdez e a relação pais e filhos na primeira infância**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.
- GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 14).
- GONÇALVES, P. P. **O Autismo e a Aprendizagem Escolar**. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/autismo/index.php?pagina=0>. Acesso em: 06 ago. 2025
- VALENTE, Flavia, RODRIGUES, Cristiane Seimetz, MAIA, Maria Olinda. **LIBRAS e Sistema Braille**. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2017.
- MACHADO, P. C. **A influência da língua viso-espacial no desenvolvimento cognitivo da criança surda**. Revista Linhas – UDESC, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MOURA, M. C. **Surdez e linguagem**. In: FEITOSA, C. B. S. L.; FERREIRA, L. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, p. 13-26, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação dos professores: Unidade entre teoria e prática**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.
- ROCHA, Amanda S. **Surdez e Autismo: Um Estudo de Caso**. Monografia apresentada ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília – UnB, 2016.
- SCHERNN, Cátia Roberta de Souza; Krause Heli (org). **Pedagogia Surda: Práticas Pedagógicas e Múltiplas**. Os desafios da inclusão de Libras no contexto educacional. São Paulo: Paco Editorial, 2025.

SCHWARTZMAN, J. S. **Condições associadas aos Transtornos do Espectro do Autismo**. In: ARAÚJO, C. A.; SCHWARTZMAN, J. S. (Org.). *Transtorno do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon, 2011.

TARDELLI, Raquel Terzoni. **A televisão, o surdo e a escola: relações possíveis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. 107f, 2008.

Biografia das autoras



Divina Carvalho Azevedo, natural e residente em Colinas do Tocantins – TO, nasceu em 07 de julho de 1991. É licenciada em Pedagogia pela Faculdade Evangélica Cristo Rei (2013), possui pós-graduação Lato Sensu em Libras: Tradução e Interpretação pela Faculdade UniBF (2020), Segunda Licenciatura em Letras/Libras pela UNIASSELVI (2024) e é Técnica em Tradução e Interpretação em Libras pelo Instituto Federal do Tocantins – IFTO (2025). Atualmente, cursa o Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa em Língua Brasileira de Sinais, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob orientação do Professor Dr. Vinícius Hidalgo Pedroni. Atua como professora de Libras no quadro de servidores efetivos da educação do município de Colinas do Tocantins, desenvolvendo atividades no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes surdos, além do ensino de Libras como segunda língua para estudantes do Ensino Fundamental I.



Adriana Martins Sanchez, natural e residente em Porto Alegre – RS, nasceu em 24 de setembro de 1967. É bacharel em Administração pela Universidade La Salle – Unilasalle Canoas (2014). Desde 2021, atua na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, desempenhando atividades de administração escolar, atendimento na secretaria, organização de documentos escolares e lançamentos no sistema ISE. Possui formações complementares em diversas áreas, entre elas: *Inteligência*

Artificial: Carreira do Futuro (Exame, 2024), *E-Social* (Fisconet, 2018), além de participações em eventos como o seminário *Desafios do Crescimento* (SEBRAE, 2014) e o congresso *Pet Rio Expo* (Centro de Convenções Sul América, 2014). Também concluiu o curso de Informática pela Data Working (1997).



Tatiana Papa Pimenta Quites é Mestranda em Ciência da Educação pela Enber University. Possui graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina e Graduação em Pedagogia e Pós Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Especialização em Educação Inclusiva, em Ensino Lúdico e Alfabetização e Letramento. Possui aprovação e certificação no Pro-Libras – exame nacional de fluência em tradução de Libras, tanto como intérprete como professora de Língua de Sinais. Atualmente é professora do UniBH, Una, Unintese e Psicopedagoga da FAJE Faculdade dos Jesuítas. Tem experiência na área de educação de pessoas surdas e pessoas com deficiência e interpretação/ tradução e docência em Língua Brasileira de Sinais, bem como na inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Membro do Conselho da Pessoa com Deficiência de Belo Horizonte. Membro do Movimento Bilingue de Surdos de Minas Gerais. Atualmente está como Assessora de cargo de gestão da Diretoria de Políticas para pessoas com deficiência de Belo Horizonte.



Carina dos Reis Nunes é Natural de Santa Catarina, tem 45 anos e reside atualmente em Uruguaiana, Rio Grande do Sul. É professora de Educação Especial, atuando na rede estadual de ensino. Sua primeira formação é em Pedagogia e, posteriormente, realizou especialização em Educação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atualmente, desempenha suas atividades profissionais na Sala de Recursos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Sirilo Zatra, em Uruguaiana, onde contribui para a inclusão e o desenvolvimento de estudantes público-alvo da Educação Especial.

SINGULARIDADES QUE ENRIQUECEM: O IMPACTO DA COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS NA EVOLUÇÃO DE ALUNOS SURDOS, AUTISTAS E COM TDAH

Daniele Spigosso Gerhardt

Introdução

Contribuir através de investigação e análise das situações, que envolvem os alunos com surdez, autismo e TDAH como se relacionam no processo educativo. Potencializando alternativas viáveis a resolução dos conflitos encontrados, com práticas diferenciadas para testar o grau de participação destes alunos que fazem parte da inclusão. Observar a relação Escola, Família, Alunos que fazem parte da Educação Inclusiva: Alternativas Teóricas e Práticas na Formação do Sujeito. O interesse pelas possibilidades de aprendizagem do surdo, autista e com TDAH surgiu durante o curso, constatando a necessidade de uma inclusão a partir da prática do bilinguismo, para melhor aprendizado escolar do surdo e do planejamento individualizado conforme a necessidade de cada aluno. Compreender as singularidades de estudantes surdos, autistas e com TDAH no contexto escolar é fundamental para promover uma educação inclusiva e eficaz. Cada um desses estudantes possui necessidades e desafios específicos que exigem abordagens pedagógicas adaptadas, criando um ambiente onde todos possam aprender e se desenvolver plenamente.

A inclusão de alunos surdos na escola regular requer a oferta de recursos como intérpretes de Libras, materiais didáticos acessíveis e professores capacitados para a comunicação em Libras. A interação com colegas ouvintes também é crucial, promovendo a troca de experiências e a construção de uma cultura inclusiva. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta uma ampla gama de manifestações. É essencial que a escola conheça as características individuais de cada aluno autista e ofereça um ambiente estruturado, com rotinas previsíveis e estratégias de comunicação adaptadas. A interação social também pode ser trabalhada com atividades

que promovam a comunicação e o respeito às diferenças. O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) pode apresentar desafios como dificuldade de concentração, impulsividade e hiperatividade. A escola pode oferecer estratégias como períodos de foco mais curtos, atividades práticas e recursos visuais para auxiliar no aprendizado. A parceria com a família é fundamental para criar um ambiente de apoio consistente, tanto na escola quanto em casa.

Ao compreender e atender às necessidades individuais de cada estudante, a escola promove um ambiente de aprendizado mais eficaz e justo para todos. Além disso, a inclusão beneficia todos os alunos, ao promover a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades sociais como empatia e colaboração. Mas a inclusão escolar enfrenta desafios como a falta de formação adequada de professores, a necessidade de adaptações curriculares e a resistência a mudanças. No entanto, a superação desses desafios é fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, onde possam desenvolver seu potencial máximo e construir um futuro promissor.

Conceitos

Quando se fala em educação logo pensamos em escola sem levar em consideração os vários fatores que fazem parte do processo educativo. Que se constitui de variadas formas complexas, não agindo individualmente, tendo os aspectos culturais e sociais que atuam profundamente neste processo de construção de crianças e adolescentes. Não se deve esquecer que o lar é o autêntico formador de pessoas, aprendendo de forma contínua através de seus pais, copiando seu proceder diante a vida, repassando valores através de exemplos familiares a serem seguidos pelos filhos. O livro do Dr. Benjamim Spock denominado *Meu Filho, meu Tesouro?* Tendo uma passagem exposta no livro de Ana Beatriz Barbosa e Silva, onde mostra seu parecer.

O ideal da educação era colocar em primeiro plano as necessidades da criança e adolescente, como uma forma de resposta adequada a toda rigidez, conformismo e autoritarismo que, em tempos passados, regulavam as relações educacionais entre pais e filhos.” (SILVA apud SPOCK, 2010, p.60,61).

Com a expansão dessas idéias e com todas as mudanças que estão ocorrendo no meio social, deixando as pessoas que fazem parte do processo

educativo, cada vez mais confusas, sem saber exatamente de quem é o papel de educar. A escola é o primeiro contato público da criança onde estão sendo deixados cada vez mais cedo nestas instituições. Pois a família tem uma vida cheia de trabalho, problemas, passando os filhos para o segundo plano, não tendo tempo para ficar e cuidar, deixando esta responsabilidade para a escola, a qual carrega esta incumbência e ainda tem um grande número de alunos. Segundo (Goldfeld, 2002) “Problemas cognitivos decorrem do meio, não da criança”.

A princípio, é no seio familiar que são construídos os primeiros conceitos de moralidade e ética. Neste sentido, cabe aos pais e responsáveis zelar pela conduta de seus filhos, no processo de socialização, não tendo que ser este o papel da escola. Ela deve subsidiar a construção de cidadania. É neste ambiente que a criança e o adolescente entram em contato com um conjunto de valores diferentes daqueles de sua família, onde devem aprender a viver em sociedade, tendo noções do coletivo, da convivência em harmonia e com democracia, acontecendo assim relações interpessoais. Ainda sobre o relacionamento (TIBA, 1998, p.131) afirma: “É o momento de tomar uma atitude. As atitudes precisam ser coerentes, constantes e consequentes isto é, necessitam do emboço de todos os professores”.

O ambiente familiar deve ser levado muito em conta, pois é a reflexo do que ocorre em seus lares. A falta de conhecimento muitas vezes nós traz inquietude, 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 e com TDAH., com isso, 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. Isto tudo no intuito de divulgar possibilidades de intervenção constituídas, a fim de contribuir para melhora diante das necessidades que estes alunos apresentam. O passo inicial é compreender como a criança surda, autista e com TDAH aprende, identificar as estratégias pedagógicas sugeridas para o processo de ensino aprendizagem, conhecer quais as ações pedagógicas pró-inclusão estão presentes na instituição em que está inserida. Segundo (Lopes & Amato, 2021) “Falta de linguagem pode vir a ocasionar danos psicológicos e sociais”.

A questão e relação entre escola, família e alunos, com a inclusão a qual nos inquieta, pois é um assunto presente em todas as instituições de ensino, e que vem causando cada vez mais debates em torno desta temática, tão importante para a educação destes sujeitos inseridos. Hoje poucos são os casos onde a família e as escolas compartilham das responsabilidades em torno da educação dos indivíduos. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, no art.4º - “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à educação entre outros”. A educação deve ser atribuída ao âmbito familiar e escolar, pois é sim dever de estes ter os mesmos objetivos em relação ao desenvolvimento da criança.

A situação nas escolas é precária devido às formas de gestão, isto ocorre pelo fato de ter variadas ideias de gestão que se desenvolvem em um contexto de outras ideias. Levando em conta apenas o que ocorre no cotidiano da escola, mas sem se dar conta que é necessário desenvolver uma forma democrática, com caráter participativo, tanto do corpo docente, como da comunidade que faz parte da instituição de ensino. Para Castro e Carvalho:

[...] Um projeto pedagógico bem definido, com as prioridades colocadas de forma consensual, facilitara sua partilha para além dos profissionais da educação, envolvendo os alunos, os pais e mesmo a comunidade local. (2005, p.41).

O projeto político pedagógico da escola deve levar em conta as práticas pedagógicas em torno da Educação Inclusiva, mas não estando somente no papel e sim fazer parte da sala de aula, sendo nossa realidade bem diferente da exposta no PPP das Instituições de Ensino. É hora de pensar sobre este assunto, que tende a se tornar cada vez mais importante. Afinal, inclusão é a face visível de uma questão mais abrangente e fundamental para o nosso futuro: a formação dos valores das nossas crianças e jovens. Pode parecer antiga esta questão, mas não é. Este trabalho de estabelecer valores de forma consciente e planejada - que podemos chamar de Educação Preventiva - é um desafio contemporâneo para pais e educadores, e é preciso assumi-lo. Noções como justiça, responsabilidade, autonomia, respeito a si e ao outro se mostram cada vez mais atuais, e influirá na capacidade de nossas crianças e jovens se realizarem em uma sociedade melhor. Como diz Santos:

No campo da gestão da educação, a democracia precisa ser experienciada socialmente como forma de sociabilidade alternativa, “levada a cabo por grupos sociais inconformados e inconformistas que,

por um lado recusam a aceitar o que existe só porque existe e, por outro, estão convictos que o que existe contém um amplíssimo campo de possibilidades”. (2000, p.343).

A instituição deve estimular seus alunos a aprender continuamente, fornecendo-lhes os instrumentos para isso, as chaves do conhecimento. À escola cabe ensinar o aluno a pensar. Igualmente, precisamos atuar dentro de um quadro de valores que leve em consideração o fato de que vivemos dentro de uma sociedade democrática, e que o bem-estar coletivo deve estar sempre presente nas decisões que tomamos. Aqui surge o grande desafio. Como conciliar características de inquietação (cognitiva) com o respeito aos outros e às regras? Para responder a esta questão, precisamos entender melhor o conceito de autonomia, direitos e deveres que devem ser seguidos em uma sociedade. Segundo Gadotti:

A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes. Autonomia é o oposto da uniformização. A autonomia admite a **diferença** e, por isso, supõe a **parceria**. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade. (1997, p.47).

À medida que a criança cresce, passa a conhecer as razões das regras, sendo capaz de entendê-las e de, portanto, segui-las por conta própria, independentemente de estar sendo vigiada ou orientada a fazê-lo. Quanto mais a criança adquire reais habilidades físicas e cognitivas, maiores responsabilidades podem ser dadas a ela. Quanto mais experiência puder ter no sentido de agir e verificar os resultados de suas ações, maior possibilidade terá de estabelecer relações entre atos e comportamentos e, assim, caminhar para a autonomia. Esse processo começa na infância e deve continuar na adolescência. Assim, dando um passo muito maior do que buscar pura e simplesmente à inclusão.

Ao lado da família, a escola permanece sendo um espaço de formação que deve, para tanto, repensar a sua ação formadora, preocupando-se em formar seus educadores para que os mesmos reúnam conhecimentos que permitam lidar com os conflitos que encontram no cotidiano escolar. Pois é na escola que deve haver interação entre a comunidade escolar, para que se encontre saídas a superação dos problemas morais e éticos que permeiam o seu dia-a-dia. Devendo assim, existir na escola, além do espaço reservado ao ensino formal, um ambiente que propicia a formação continuada dos educadores que nela atuam. Sendo que para a reflexão da prática docente depende de oportunidades, as quais elevem a formação educativa.

Considerações finais

Considerando a importância de tudo o que foi exposto, podemos analisar que a sociedade vem sofrendo significativas transformações. No ambiente escolar de modo geral sofre com as práticas pedagógicas bilíngues para o ensino de estudantes surdos com autismo e TDAH, o qual vem sendo muito estudado nos últimos anos, o que mostra a preocupação crescente diante destas práticas docentes. O fundamental para a educação é a família, que por falta de tempo ou outra razão qualquer vem delegar esse papel para a escola, todavia nem uma instituição substituirá as condições educativas da família, sem contar que não é esta a finalidade da escola, no desenvolvimento da criança. É de suma importância que a família acompanhe o trabalho escolar, conscientizando-se da importância da educação inclusiva.

Os professores convivem diariamente com estes alunos nas instituições de ensino, tendo uma preocupação crescente, com essas práticas individualizadas onde cada aluno é único por isso necessita de práticas pedagógicas adequadas para a socialização de cada indivíduo.

A escola juntamente com a família tem a missão de proporcionar aos educandos um ambiente rico em harmonia, que contribua para a formação de seres humanos participativos, trabalhando o ego dos alunos, buscando aumentar a sua autoestima, fazer com que ame a si e ao próximo, respeitando, reconhecendo os valores e virtudes de cada um, assim como as limitações. Conseqüentemente os ambientes escolares que investirem nesses valores estará contribuindo para que a prática pedagógica bilíngue seja plena no ensino de surdos com autismo e TDAH.

Referências

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90. Brasília, 1990.

CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. (Org.). *Ensinar a ensinar*: didática para escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. Linguagem e cognição numa perspectiva sócio- interacionista. São Paulo: Ed. Plexus, 2002.

LOPES, R.A; AMATO.C.A.H. *Libras e autismo*: Um diálogo possível?

Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

SILVA, Ana Beatriz B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2010.

TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização*. São Paulo: Ed. Gente, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

Biografia da autora



Daniele Spigoso Gerhardt é graduada em Pedagogia - LP pela Universidade de Passo Fundo Campus Lagoa Vermelha. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Pitágoras Unopar, Neuropsicopedagoga, Gestão Escolar e Educação Digital pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. Docente na Rede Municipal e Estadual na cidade de Lagoa Vermelha- RS. Seu objetivo é aprimorar a prática pedagógica buscando uma educação mais dinâmica para a constante mudança.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BILÍNGUE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA SURDOS, AUTISTAS E ESTUDANTES COM TDAH

Keliton Domingos de Oliveira

Introdução

A comunidade surda constitui um grupo social com identidade linguística e cultural própria, cuja marca central é o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e língua de instrução. Quando a surdez está associada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o processo de escolarização demanda adaptações curriculares, apoio especializado e a utilização de recursos visuais que assegurem acessibilidade e participação efetiva.

No contexto brasileiro, a educação inclusiva vem sendo consolidada como um direito fundamental, respaldado por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses marcos normativos reforçam a necessidade de garantir a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou comportamentais, o acesso a uma educação de qualidade em igualdade de oportunidades.

Apesar desses avanços legais e políticos, a realidade escolar ainda apresenta desafios significativos para a efetivação dos direitos de aprendizagem, sobretudo no atendimento a estudantes surdos, autistas e com TDAH. Tais alunos demandam práticas pedagógicas diferenciadas, que contemplem desde a valorização da Libras e do bilinguismo até estratégias específicas de mediação, atenção, organização do ambiente escolar e acompanhamento individualizado.

No município de Pirapora-MG, a discussão sobre inclusão escolar ganha especial relevância diante da crescente necessidade de capacitação

dos profissionais da educação, da adaptação das práticas pedagógicas e da valorização das singularidades de cada estudante. Embora haja avanços em políticas públicas e iniciativas de instituições locais, percebe-se que a inclusão efetiva exige maior investimento em acessibilidade, formação docente, elaboração de materiais pedagógicos adaptados e metodologias que respeitem o ritmo de aprendizagem e as formas de comunicação de cada aluno.

Nesse sentido, torna-se essencial refletir sobre como a escola pode constituir-se em um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de promover não apenas a matrícula, mas também a permanência e o desenvolvimento integral de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Assim, as análises realizadas têm como objetivo discutir a importância de compreender as singularidades de estudantes surdos, autistas e com TDAH no contexto escolar, destacando que cada grupo apresenta demandas específicas, as quais devem ser atendidas por práticas pedagógicas diferenciadas, considerando tanto o panorama nacional quanto às particularidades da realidade de Pirapora-MG.

Referencial teórico

A educação inclusiva tem sido amplamente discutida como princípio fundamental para assegurar o direito de todos à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno no espaço escolar. Nesse sentido, Mantoan (2003) e Mittler (2000) defendem que a escola deve ser compreendida como um espaço democrático, no qual a diversidade não é vista como obstáculo, mas como riqueza pedagógica capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A valorização das diferenças, portanto, constitui elemento central para a construção de práticas educativas que respeitem as singularidades de cada estudante.

No que se refere à surdez, estudos de Quadros e Karnopp (2004) e de Skliar (1998) destacam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da comunidade surda, sendo o bilinguismo, ou seja, o uso da Libras e da Língua Portuguesa, uma estratégia fundamental para o processo educativo. Esses autores ressaltam ainda a importância de reconhecer a cultura surda e de considerar suas especificidades linguísticas e identitárias, de modo a garantir que o ensino seja acessível e promova a verdadeira inclusão.

Quanto ao autismo, Kanner (1943), pioneiro na descrição clínica do transtorno, e Silva e Paula (2018) enfatizam a necessidade de adaptações curriculares, apoio psicopedagógico e utilização de estratégias visuais como recursos indispensáveis para favorecer a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tais estratégias contribuem para a organização do ambiente, a previsibilidade das atividades e a construção de interações sociais mais significativas, aspectos essenciais ao desenvolvimento acadêmico e pessoal desses estudantes.

No caso do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Barkley (2002) e Rohde (2019) ressaltam características centrais do transtorno, como impulsividade, desatenção e hiperatividade, que podem comprometer o desempenho escolar se não houver intervenções adequadas. Os autores defendem o uso de metodologias ativas, práticas pedagógicas diferenciadas e a organização de rotinas que favoreçam a concentração e a autorregulação, possibilitando que esses alunos se engajem mais efetivamente no processo de aprendizagem.

No contexto da educação bilíngue de surdos, destaca-se ainda o Decreto nº 10.436/2020, que estabelece a Política Nacional de Educação Bilíngue, reforçando a importância da Libras como língua de instrução e da Língua Portuguesa, prioritariamente na modalidade escrita, como segunda língua. Esse marco normativo orienta que a escolarização de pessoas surdas seja fundamentada na perspectiva bilíngue, garantindo não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a valorização de sua identidade linguística e cultural.

Dessa forma, observa-se que a inclusão escolar de estudantes surdos, autistas e com TDAH exige do sistema educacional a construção de práticas pedagógicas diferenciadas, fundamentadas em referenciais teóricos, legais e metodológicos que reconheçam e respeitem as singularidades desses sujeitos.

Resultados alcançados

Embora não existam dados públicos específicos sobre o número de alunos surdos e autistas atendidos em Pirapora-MG, a cidade tem demonstrado compromisso com a educação inclusiva por meio de iniciativas como a Semana da Educação Especial Inclusiva, promovida pela Rede Municipal de Ensino, e da formação continuada de educadores oferecida pelo Serviço de Apoio à Inclusão (SAI). Na rede estadual, a Escola

Estadual Presidente Tancredo Neves implementou uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), proporcionando apoio pedagógico especializado.

Essas ações evidenciam o esforço do município em garantir um atendimento educativo adaptado e de qualidade para estudantes com deficiência e transtornos do espectro autista, embora ainda seja necessária maior visibilidade e consolidação de políticas públicas efetivas na área de inclusão. A realidade local apresenta potencial para estudos futuros, sobretudo por meio de pesquisas de campo em escolas municipais e estaduais, com o objetivo de mapear práticas inclusivas existentes e identificar os principais desafios enfrentados pela comunidade escolar.

A partir da análise bibliográfica, constatou-se que a implementação de práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas para surdos com TEA ou TDAH contribui significativamente para o engajamento e a autonomia comunicativa dos estudantes. Além disso, observam-se avanços na interação social, na redução de barreiras atitudinais e na ampliação do desempenho escolar. Esses resultados reforçam a importância da atuação integrada de professores, intérpretes de Libras, famílias e equipes multidisciplinares, evidenciando que estratégias colaborativas são essenciais para promover uma inclusão efetiva e de qualidade.

Considerações finais

A partir do curso Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH, emergiram importantes reflexões acerca dos desafios e das possibilidades da inclusão. Entre os aspectos mais relevantes, destacaram-se os subsídios teóricos e metodológicos oferecidos aos profissionais da educação, fundamentais para a implementação de estratégias inclusivas e bilíngues mais eficazes. Nesse contexto, voltou-se o olhar para a realidade da cidade de Pirapora-MG, onde as iniciativas voltadas à inclusão educacional ainda demandam maior visibilidade e a consolidação de políticas públicas consistentes.

O cenário local mostra-se promissor para investigações futuras, especialmente por meio de pesquisas de campo em escolas municipais e estaduais, que possibilitem mapear as práticas inclusivas já existentes, identificar lacunas e compreender de forma mais aprofundada os desafios enfrentados por professores, estudantes e famílias. Esse movimento investigativo contribuirá não apenas para o fortalecimento do debate sobre inclusão, mas também para a construção de propostas pedagógicas

contextualizadas, capazes de articular teoria e prática em prol de uma educação verdadeiramente democrática e acessível.

Essa perspectiva permite avaliar de forma mais concreta a aplicação das políticas de inclusão, fortalecendo a relação entre teoria e prática e contribuindo para a elaboração de propostas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, alinhadas às diretrizes da Educação Inclusiva e Bilíngue discutidas por Mantoan (2003) e Mittler (2000), que destacam a escola como espaço democrático de valorização da diversidade.

A valorização das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda é essencial para a efetivação de uma escola inclusiva. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), como elemento central da identidade surda, deve ser respeitada e assegurada por meio de práticas pedagógicas bilíngues, conforme defendem Quadros e Karnopp (2004) e Skliar (1998). Tais práticas não apenas promovem a aprendizagem e a participação ativa, mas também fortalecem a autonomia comunicativa e a integração social dos estudantes surdos.

Superar os desafios impostos pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pelo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), conforme apontam Kanner (1943), Barkley (2002) e Silva e Paula (2018), requer sensibilidade pedagógica, formação docente contínua, recursos especializados e ambientes de aprendizagem acolhedores. Em Pirapora-MG, a consolidação da inclusão educacional depende de investimentos em acessibilidade, capacitação de profissionais, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e integração de equipes multidisciplinares.

Essas medidas são fundamentais para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso pleno e equitativo ao processo educativo, promovendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o social, o emocional e o cultural. Dessa forma, evidencia-se a importância de articular teoria, legislação e prática pedagógica no contexto local.

Referências

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH):** guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua

Brasileira de Sinais –

Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002, seção 1,

p. 23. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005, seção 1, p. 28.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.436, de 26 de abril de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10436.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 ago. 2025.

KARNOPP, L. B. **Educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROHDE, L. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

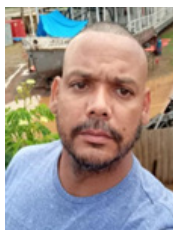
SILVA, A. B.; PAULA, C. S. **Autismo: intervenções baseadas em evidências**. São Paulo: Memnon, 2018. Acesso em: 17 ago. 2025.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998. Acesso em: 17 ago. 2025.

PREFEITURA DE PIRAPORA. SEMED **promoveu formação continuada dentro da Campanha Abril Azul**. Pirapora, 30 abr. 2025. Disponível em: <https://www.pirapora.mg.gov.br/2025/04/30/sem-ed>

promoveu-formacao-continuada- dentro-da-campanha-abril-azul/. Acesso em: 2 set. 2025.

Biografia do autor



Keliton Domingos de Oliveira é surdo, formado em Pedagogia e Licenciatura em Letras-Libras. Atua como professor de Libras e cursos básicos de Libras. Atualmente cursa pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Surdez e Libras.

RECONHECER A DIVERSIDADE HUMANA DENTRO DA ESCOLA E COMPROMISSO COM A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, SENSÍVEIS E TRANSFORMADORAS

Eumari Aparecida de Freitas
Lucilaine Cardoso Alves

Introdução

O presente artigo tem como título “Reconhecer a diversidade humana dentro da escola e compromisso com a construção de práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis e transformadora”, com o objetivo de fazer um relato reflexivo sobre as práticas, experiências e vivências pedagógicas adquiridas durante a formação do Curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH.

O processo de inclusão escolar do aluno surdo e sua trajetória desde a educação infantil é um desafio constante e necessário no contexto educacional, para garantir uma educação de qualidade é essencial que se respeite as diferenças e valorize o potencial de cada um, compreendendo as singularidades dos estudantes surdos e daqueles com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Portanto este trabalho tem como objetivo compartilhar vivências e experiências pedagógicas de duas educadoras, construídas ao longo da formação e no cotidiano da sala de aula, com estudantes surdos, autistas e/ou com TDAH. Cada relato reflete o esforço individual e coletivo para tornar o ensino mais acessível e significativo, levando em conta os diferentes modos de aprender e interagir com o mundo.

A partir das experiências reais de atuação docente, buscamos refletir sobre as estratégias utilizadas, as aprendizagens adquiridas durante o curso e os caminhos trilhados para transformar nossas práticas pedagógicas. Mais do que descrever ações, este trabalho pretende promover uma reflexão

crítica sobre a importância de reconhecer e valorizar as especificidades desses estudantes, contribuindo para a construção de uma escola mais acolhedora, justa e inclusiva.

Nos relatos a seguir, cada integrante abordará suas práticas e desafios enfrentados ao trabalhar com estudantes surdos e/ou com TDAH, trazendo à tona a riqueza e complexidade das interações que ocorrem no espaço educativo. Acreditamos que o compartilhamento dessas experiências pode inspirar outros profissionais da educação e fortalecer nosso compromisso com uma educação que, de fato, seja para todos.

Desenvolvimento

Ao longo do curso, nos deparamos com temas que dialogaram diretamente com nossas experiências pessoais e profissionais. Ambas, enquanto mães de filhos com autismo e TDAH, vivenciamos desafios diários que nos aproximaram de maneira muito sensível das temáticas abordadas. O curso nos proporcionou uma base teórica sólida, com informações e estratégias valiosas, que certamente nortearão nossa atuação docente daqui em diante.

A formação oferecida permitiu uma ampliação do olhar sobre a diversidade presente no ambiente escolar. Compreender as singularidades de estudantes surdos, autistas e com TDAH é o primeiro passo para que possamos, enquanto educadoras, acolher, planejar e mediar o processo de aprendizagem de forma efetiva e humanizada.

Um dos pontos centrais do curso foi o reconhecimento da especificidade linguística e cultural da comunidade surda, que exige práticas pedagógicas bilíngues e respeito aos direitos linguísticos garantidos por lei. A Libras, como primeira língua, deve ser valorizada e integrada ao currículo escolar, respeitando as formas de expressão e compreensão dos estudantes surdos.

Além disso, discutimos profundamente as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do TDAH, compreendendo que cada sujeito apresenta formas singulares de se relacionar com o mundo e com o conhecimento. Estratégias como o uso de rotinas visuais, tempos diferenciados, reforço positivo e ambientes organizados são fundamentais para o processo de aprendizagem desses estudantes. Como bem destacado no material do curso, “é importante lembrar que uma pessoa com TEA pode transitar entre os níveis de acordo com os estímulos, terapias que

recebe no decorrer da vida.” Essa afirmação nos convida a refletir sobre o potencial de desenvolvimento que cada sujeito possui, desde que receba o apoio necessário.

A escuta ativa e a mediação sensível foram outros aspectos fortemente abordados durante a formação. Esses elementos são indispensáveis para a construção de um planejamento pedagógico inclusivo, que leve em conta as necessidades reais dos estudantes.

Refletimos, ainda, sobre as barreiras enfrentadas pelas famílias e pelas próprias crianças, especialmente quando o acesso ao diagnóstico e às terapias adequadas é tardio ou inexistente. Como mencionaram as professoras Cláudia Adriana Ávila da Silva e Melissa Novack Oliveira Ribeiro, “Baseado nas características de cada singularidade, existem as leis que regem e asseguram essas especificidades; ou seja, as leis são fundamentais instrumentos de organização e direitos de uma sociedade. [...] Porém, baseado nas especificidades da surdez, do autismo e TDAH, será que existem leis apropriadas para essas pessoas? Como elas atuam, funcionam e são fiscalizadas?”

Sabemos que existem legislações específicas que garantem os direitos das pessoas com deficiência, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Conforme as professoras destacam: “A Lei nº 13.146/2015 é a lei que trata da inclusão no Brasil, a qual tem como objetivo garantir a inclusão social e cidadania de pessoas com deficiência, promovendo condições de igualdade. A LBI é baseada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e aborda a inclusão e acessibilidade em diversos aspectos da sociedade. É o primeiro tratado internacional de direitos humanos.”

Apesar dessas garantias legais, muitas vezes na prática elas não são cumpridas. Vemos diariamente crianças que não recebem o tratamento adequado, não contam com o apoio de profissionais especializados nas escolas e, por isso, acabam sendo excluídas de um processo educativo pleno e significativo. Essa realidade nos impulsiona a continuar lutando por uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, compreendemos que os módulos e conteúdos adquiridos ao longo do curso são essenciais para pensarmos em currículos mais flexíveis, bilíngues, acessíveis e atentos às especificidades dos estudantes surdos com autismo e TDAH. A partir de agora, nos sentimos mais preparadas para propor mudanças em nossas práticas pedagógicas, ampliar a escuta às

famílias e colaborar com nossos colegas de profissão na construção de um ambiente escolar mais justo, respeitoso e transformador.

Relato de Lucilaine Cardoso Alves

Meu nome é Lucilaine Cardoso Alves, e sou mãe de um filho diagnosticado com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) aos 6 anos, quando ele ingressou na 1ª série do Ensino Fundamental, em 1999. Na época, o diagnóstico ainda estava sendo amplamente estudado, e tivemos a sorte de contar com uma rede de apoio inicial composta por professores, psicólogo, terapeuta, neurologista e o pediatra dele.

Desde muito pequeno, ele era uma criança extremamente agitada e muito inteligente, mas com sérias dificuldades de foco e concentração. Nas atividades físicas e escolares, costumava terminar tudo antes dos colegas, o que o deixava inquieto e acabava interferindo no andamento das aulas, com barulhos, conversas e perguntas fora de hora.

Para ajudá-lo, foi criada uma estratégia com a professora: ela deixava objetos em locais específicos da escola (como a biblioteca ou a secretaria) e, sempre que ele perdia o foco, ela pedia sua ajuda para buscar esses itens, como o apagador, o giz ou o caderno de chamada. Era uma forma sutil de redirecionar sua energia e atenção.

No entanto, quando chegou ao 6º ano, tudo piorou. A falta de preparo e compreensão por parte dos professores e da coordenação tornou a convivência muito difícil. Ele passou a ser frequentemente retirado da sala, suspenso e, em um momento crítico, chegou a ser expulso.

Trocamos de escola diversas vezes até que, na 8ª série, encontramos uma escola particular onde o diretor também tinha o diagnóstico de TDAH. Isso facilitou a comunicação e, por um tempo, os estudos dele melhoraram. Mesmo assim, acabou sendo expulso novamente por desordem em sala de aula.

Apesar de nunca ter se envolvido em brigas com colegas, ele sempre teve dificuldades em lidar com figuras de autoridade, professores, coordenadores e até comigo, sua mãe. Nunca aceitava ordens facilmente, o que sempre foi seu maior desafio comportamental.

Mais tarde, em acompanhamento psicológico, o profissional pediu que ele escrevesse uma carta dizendo o que mais o deixava com raiva. Essa carta foi um divisor de águas. Com ela, compreendemos que o sentimento

de incompreensão constante poderia levá-lo a buscar refúgios perigosos, o que de fato aconteceu. Aos 15 anos, ele teve o primeiro contato com drogas, começando com a maconha, passando pela cocaína, e hoje, aos 32 anos, infelizmente, está no crack e no álcool.

A dor e a frustração dessa trajetória me ensinaram muito. Quando meu neto nasceu, redobrei minha atenção. Ao também receber o diagnóstico de TDAH, iniciei imediatamente o tratamento com homeopatia e, posteriormente, com medicação para concentração. Hoje, aos 9 anos, ele participa de todas as atividades escolares e físicas com foco e disciplina. O acompanhamento precoce tem feito toda a diferença.

Essa é a história de três gerações marcadas pelo TDAH. Espero que meu relato sirva como alerta e inspiração para outras famílias, educadores e profissionais da saúde: com apoio, informação e empatia, é possível mudar trajetórias.

A partir de 2021, passei a atuar em uma escola estadual, o que me proporcionou uma vivência intensa com crianças muito especiais. Sou ATB – Atendente de Educação Básica e já atuei na secretaria, recursos humanos e, atualmente, no setor financeiro. Apesar das funções administrativas, continuo próxima dos alunos, especialmente daqueles com TDAH, autismo e surdez.

Sendo assim e com base em toda minha história de vida, o curso Práticas Pedagógicas Bilíngues de Surdos com Autismo e TDAH, veio para ampliar meu conhecimento e minha vontade de atuar com crianças autistas, com TDAH e surdas. Um dos temas mais marcantes foi a Educação Bilíngue, compreendida como um conjunto de estratégias e ações intencionais que utilizam duas línguas como meio de instrução e comunicação, visando não apenas a fluência linguística, mas também o desenvolvimento do pensamento e da construção do conhecimento.

A qualificação profissional deve garantir formação técnica que prepare os estudantes para as demandas do mercado, com acesso especial para grupos historicamente marginalizados.

Entre as estratégias eficazes, destaca-se o currículo flexível, que integra teoria e prática, aproximando o ensino das situações reais.

Apesar dos desafios, acredito que a educação inclusiva tem grande potencial de transformar vidas, especialmente quando associada à qualificação profissional de qualidade.

Relato de Eumari Aparecida de Freitas

Meu nome é Eumari Aparecida de Freitas, atualmente trabalho como professora da Educação Infantil no CMEI Professor Andrei Mugnol Ribeiro, na cidade de Candói-PR. Trabalho com a Educação infantil com alunos de 4 (quatro) anos, no momento tenho dois alunos em fase de avaliação para TEA e TDAH, conforme instruções e informações obtidas durante o curso, mudei todo o visual da minha sala de aula, deixando apenas o necessário sem muita poluição visual.

Tenho um filho que hoje tem 23 anos. Ele foi diagnosticado com deficiência mental leve em decorrência de complicações no parto. Começou a frequentar a pré-escola aos cinco anos, mas ainda não falava. Desde muito cedo, enfrentou grandes desafios no ambiente escolar. Por não falar, ter comportamentos repetitivos e dificuldades de interação, era constantemente excluído. O mais doloroso é que os apelidos cruéis e a falta de acolhimento não vinham apenas dos colegas, mas também de professores que não sabiam como lidar com ele. Era chamado de “retardado” por não corresponder às expectativas de comportamento e aprendizado impostas pela escola.

Mesmo com tantas dificuldades, ele mostrava talentos únicos. Com apenas quatro anos, aprendeu a tocar acordeom sozinho, apenas observando. Hoje, é capaz de tocar todos os instrumentos de sopro e todos os instrumentos de teclado com facilidade e paixão, fazendo parte da Banda Municipal Talentos da Terra da cidade de Candói-PR. No entanto, nas atividades da vida cotidiana, em muitos aspectos, continua sendo dependente.

Durante toda a infância e adolescência, lutamos para entender o que se passava com ele. Somente há dois anos conseguimos um diagnóstico mais preciso: além da deficiência intelectual leve, ele é autista de nível 2 de suporte. Esse diagnóstico trouxe respostas que esperávamos há tanto tempo, mas infelizmente, chegou tarde demais para garantir os direitos que ele sempre teve, mas que nunca foram respeitados por falta de um laudo médico.

Durante sua vida escolar, meu filho não teve apoio pedagógico especializado, não teve adaptações, nem foi compreendido por seus professores. A legislação garante esses direitos, mas, na prática, eles só são cumpridos quando há laudo, documento, burocracia. E mesmo assim, ainda há resistência e desconhecimento dentro das escolas.

Por isso, acreditamos que o tema “Reconhecer a diversidade humana dentro da escola e compromisso com a construção de práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis e transformadoras” não é apenas pertinente, ele é urgente. Cada estudante tem uma história, uma forma de aprender, de se comunicar, de existir no mundo. A escola precisa estar preparada para acolher essas singularidades, enxergar o potencial que existe por trás das dificuldades, e garantir um ambiente onde todos possam aprender e se desenvolver com dignidade.

A formação dos professores, a sensibilidade para perceber além do comportamento, e o compromisso com a inclusão são fundamentais. Nossos filhos são as provas vivas de que, apesar de todas as barreiras, os talentos podem florescer, mas com apoio adequado, poderiam florescer muito antes e com menos sofrimento.

Neste trabalho temos o propósito de compartilhar sugestões de atividades e nossas práticas e experiências realizadas a partir das contribuições do curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues de Surdos com Autismo e TDAH.

O tema escolhido pela nossa dupla “Reconhecer a diversidade humana dentro da escola e compromisso com a construção de práticas pedagógicas inclusivas, sensíveis e transformadoras”, aborda a compreensão e valorização das características e necessidades únicas de cada criança promovendo o desenvolvimento integral de cada aluno. Ao longo do curso pudemos aprender sobre a importância do preparo eficiente do professor na mediação para com o aluno surdo e autista.

De acordo com Damázio (2007) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vem ao encontro do propósito de mudanças no ambiente escolar e nas práticas sociais/institucionais para promover a participação e aprendizagem dos alunos com surdez na escola comum. Muitos desafios precisam ser enfrentados e as propostas educacionais revistas, conduzindo a uma tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes e produtivas para a educação de pessoas com surdez, nas escolas públicas e particulares.

A partir do decreto 5.626/05 prevê organização de turmas bilíngues constituídas de alunos surdos e ouvintes, onde as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa são utilizadas no mesmo espaço educacional, definindo também que para os alunos com surdez a primeira língua é a Libras e a segunda é a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Sabemos das dificuldades enfrentadas quando temos um aluno surdo, isso torna-se ainda mais difícil quando esse mesmo aluno também é diagnosticado com autismo, ou outro transtorno.

Primeiro, é importante entender que essas crianças têm formas diferentes de se comunicar, de perceber o mundo e de se relacionar com as pessoas ao redor. A surdez já pede adaptações na comunicação, muitas vezes o uso da Libras, de recursos visuais, ou de aparelhos auditivos. Quando somamos o autismo, que pode trazer dificuldades na interação social e na linguagem, e o TDAH, que afeta a atenção e a impulsividade, precisamos estar ainda mais atentos e sensíveis.

É válido pontuar que, de acordo com a determinação do Art. 2o do Decreto n. 5626, “[...]considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (BRASIL, 2005).

Desse modo, em oposição a uma visão estritamente clínico-patológica que focaliza a perda auditiva, estão aqui sendo considerados os aspectos sociais, linguísticos, culturais e identitários que compõem o contexto sociolinguisticamente complexo da educação bilíngue para surdos (SKLIAR, 1998; CAVALCANTI, 1999).

Por sua vez, em consonância com a Lei n. 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), neste estudo a pessoa com autismo está sendo compreendida como a condição associada à:

- deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação
- social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012)

A articulação entre surdez e Transtorno do Espectro Autista, ainda carece de respaldo no ordenamento jurídico brasileiro, e são poucos os estudos e políticas públicas direcionadas especificamente a esse grupo de estudantes. De fato, a presença de alunos que apresentam simultaneamente

surdez e autismo é uma realidade pouco percebida no ambiente escolar, o que contribui para sua maior invisibilidade e, por vezes, negligência. Nesse contexto, embora Costa e Lione (2020) ressaltem a relevância de um diagnóstico precoce, reconhece-se a dificuldade em realizar uma avaliação precisa desses indivíduos. Isso ocorre porque, no campo da educação inclusiva, as barreiras linguísticas enfrentadas por alunos surdos dificultam significativamente a comunicação e a interação com colegas e professores ouvintes Carneiro (2020). Assim, torna-se desafiador identificar se determinadas características observadas são consequência da surdez ou se estão relacionadas ao espectro autista.

Sendo assim, a inclusão de alunos com TEA e surdez ainda apresenta desafios bem significativos, é necessário termos um olhar diferenciado para essas crianças, a escola necessita fazer adaptações, parceria entre escola e família, profissionais da saúde, os professores precisam de formação continuada para atender as necessidades específicas do aluno, garantindo um ambiente inclusivo e acolhedor.

Nesse contexto e baseando-se nas informações obtidas durante o curso deixamos aqui algumas sugestões que poderão ser realizadas com alunos surdos com TEA e/ou TDAH, para a educação infantil e podendo ser adaptado para o ensino fundamental. É fundamental utilizar estratégias que facilitem a comunicação, como a Língua Brasileira De Sinais (LIBRAS), recursos visuais, como fotos, desenhos, símbolos e legendas, auxiliam na compreensão e comunicação para alunos com TEA e surdez.

Seguindo o modelos sugeridos no curso propomos fazer:

Atividade 1: uma prancha com a rotina do dia com fotos das crianças em cada momento dos acontecimentos, essas fotos podem ser plastificadas e com velcro para colar ex: chegando na escola; descendo do onibus, fazendo a fila para ir até a sala de aula, fazendo a atividade, hora de todos irem ao banheiro, hora do lanche, hora da história, brincando no parque, hora de ir para casa. Essa prancha ou cartaz ficará exposto num lugar bem visível da sala, para o aluno surdo e autista o professor poderá levá-lo e apresentar à ele explicando tudo o que irá acontecer naquele dia, e conforme forem acontecendo vai retirando.

Atividade 2: Construção de um alfabeto: como todo autista tem um hiperfoco usar isso para construção das letras, o alfabeto pode ser construído com base no tema de interesse do aluno ex; animais, encontrar várias imagens com animais que comecem com as letras do alfabeto, colocando

também a linguagem de sinais. O uso do hiperfoco torna o processo de aprendizagem mais interessante e motivador, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Atividade 3: Lapbook adaptado. **Tema: Animais da Fazenda** (exemplo temático)

- Estrutura do Lapbook: Use uma pasta dobrável tipo cartolina em 3 partes, com bolsos, abas, janelinhas.
- Capa; Nome do aluno; Imagem do tema; Foto do aluno (opcional, ajuda na identificação);
- Ícone em LIBRAS (animais)
- Mini-livro: Animais da Fazenda
- Cada página com: Foto ou desenho grande do animal (vaca, cavalo, galinha...); Nome dos animais em português e Sinal em LIBRAS; Textura para representar o que tem no corpo do animal (pelo sintético, penas), Sequência de Histórias (3 passos), Uma historinha curta com 3 imagens: Ex: A galinha botou um ovo – O ovo rachou – O pintinho nasceu. O aluno cola na ordem, usa imagens grandes e claras (usar velcro para colar as imagens).

Considerações finais

Ao final deste percurso formativo e reflexivo, reafirmamos a importância de um olhar atento, sensível e fundamentado para as necessidades dos estudantes com deficiência. A formação nos ofereceu subsídios teóricos e práticos que ampliaram nosso entendimento sobre a inclusão escolar, especialmente em relação aos estudantes surdos, autistas e com TDAH.

Reforçamos que conhecer as legislações, respeitar as especificidades linguísticas e cognitivas, e planejar de forma intencional são passos essenciais para garantir o direito à aprendizagem de todos.

Reconhecemos que ainda há muitos desafios a enfrentar, principalmente quando se trata do cumprimento efetivo das leis e do acesso a terapias e apoios adequados. No entanto, acreditamos no poder transformador da educação quando guiada por práticas acolhedoras, acessíveis e justas. Seguiremos comprometidas em promover um ambiente escolar onde todos os estudantes se sintam pertencentes, respeitados e estimulados a aprender em seu próprio tempo e modo.

Referências

PUGA, ELEN. **Lapbook sobre Autismo: Atividade Pedagógica e Conscientização.** Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-paulista/neurociencia-e-psicopedagogia-educacao-especial-e-inclusao/lapbook-autismo-atividade-pedagogica/122905983>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DAMÁZIO, MIRLENE FERREIRA MACEDO. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.** SEESP, SEED, MEC: Brasília: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em 27 jul. 2025

PERLIN, G. **Identidades Surdas. Em Skliar, Carlos (org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Editora Mediação. Porto Alegre. 1998.

QUADROS, R. M. D. **O 'bi' em bilingüismo na educação de surdos– UFSC.** Disponível em: <https://classroom.google.com/c/Njk5MzQwMTYzOTMw/m/Nzg4MzcxNTI5NjU4/d> etails. Acesso em: 29 jul 2025.

SILVA, C. A. A. DA; RIBEIRO, M. N. O. **Curso Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e Tdah. Práticas Bilíngues e Adaptações Curriculares.** Disponível em: <https://classroom.google.com/c/Njk5MzQwMTYzOTMw/m/NzAwMjUwMjQwNjkz/d> etails. Acesso em: 11 ago. 2025

SILVA, C. A. A. DA; RIBEIRO, M. N. O. **Aula-5. Curso Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e Tdah. Práticas Bilíngues e Adaptações Curriculares.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P21erWbdPrU>. Acesso em: 11 ago. 2025.

Biografia das autoras



Eumari Aparecida de Freitas, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras- Unopar, licenciada em Letras/ Português, pela Faculdade de ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e gestão-Censupeg, Pós-graduação Lato sensu em Educação Especial e Inclusiva, Professora efetiva da Educação Infantil no CMEI Professor Andrei Mugnol Ribeiro - Candói- Pr.



Lucilaine Cardoso Alves, formada em Graduação Técnica, em Investigação Forense e Perícia Criminal, Técnica de Enfermagem, Pós-graduação em: Gestão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva, Neuropsicopedagogia, Fund. Teóricos da Psicologia, Especialização em Educação Especial na Educação Básica, ABA no TEA-aplicador ABA, curso Neuropediatria Básico e 2º graduação em Terapia Ocupacional, reside em Juiz de Fora - MG.

SURDEZ ASSOCIADA AO TEA E TDAH, UMA CONVERSA COM MUITAS POSSIBILIDADES!

Claudia Adriana Ávila da Silva
Melissa Novack Oliveira Ribeiro

Vivemos em uma sociedade formada por uma vasta diversidade, sejam elas culturais, étnicas, condições físicas, neuro divergências, entre outros.

Cada pessoa possui singularidades e uma forma única de ser, aprender e conviver nos espaços e lugares. Além disso, carrega consigo experiências, habilidades e necessidades que influenciam a sua trajetória. O que torna essa convivência tão rica e cheia de aprendizados.

Mais precisamente falando do espaço de sala de aula, dentre todas as diversas especificidades que se manifestam de diferentes formas destacam-se a surdez, o transtorno do espectro autista (TEA) e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Compreender essas condições vai além de conhecer definições clínicas, é compreender seus impactos no cotidiano, nas relações sociais e no processo de aprendizado do aluno.

Nesse sentido o desafio da educação inclusiva não se resume a inserir fisicamente o aluno na sala de aula, mas a garantir sua participação efetiva, respeitando sua forma de perceber o mundo e oferecendo estratégias que favoreçam seu desenvolvimento.

Para tal, o texto a seguir abordará cada uma dessas especificidades e também discutirá desafios observados dentro da sala de aula, as limitações e barreiras encontradas pelos profissionais da educação, além as características e necessidades dos estudantes surdos, autistas e com TDAH, bem como as adaptações pedagógicas e ambientais que contribuem para o pleno desenvolvimento destes alunos.

Surdez e educação bilíngue

A surdez é frequentemente compreendida de duas formas: pela visão clínica e “ exclusivamente fisiológica (déficit de Audição), dentro

de um discurso de normalização e de medicação” (Gesser, 2009,p.46) e pela perspectiva socioantropológica, de um povo que tem identidade e o “reconhecimento da dimensão política, linguística, social e cultural” (Gesser, 2009,p.46).

Na prática escolar, essa compreensão influencia diretamente as estratégias adotadas. A Libras, como primeira língua do estudante surdo, desempenha papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da identidade.

Historicamente, a educação de surdos no Brasil passou por fases marcadas por disputas. No período do oralismo, priorizava-se a fala e a leitura labial, muitas vezes negligenciando a língua de sinais. A comunicação total, surgida posteriormente, misturava sinais e fala, mas foi com o bilinguismo que se consolidou o entendimento de que o surdo deve ter acesso a sua língua natural desde cedo, e só então aprender o português escrito como segunda língua.

Na prática, porém, muitos estudantes surdos chegam à escola sem domínio da Libras devido a diagnóstico tardio ou à falta de uso da língua de sinais no ambiente familiar. Isso leva a atrasos significativos na linguagem e no aprendizado, além de dificuldades emocionais decorrentes do isolamento. Professores bilíngues, intérpretes e recursos visuais são essenciais para superar essas barreiras.

Primeiramente, o acesso a sua língua se torna essencial e indispensável, pois é por meio desta que o surdo terá comunicação, contato e interação com as pessoas ao seu redor desenvolvendo diálogos, e se expressando da maneira que desejar. Nesse sentido, os autores (Lopes, Amato, 2021, p.21) afirmam que a linguagem

[...] ocupa um papel inegável sendo que a sua ausência ocasiona em diversos danos psicológicos e comportamentais que certamente implicarão em desvantagens para a interação do indivíduo no meio social,sobretudo,no escolar.

Primeiramente percebe-se que um dos obstáculos enfrentados pelo sujeito surdo se dá pela barreira linguística ocasionada em alguns exemplos pelo diagnóstico tardio dessas crianças que chegam à escola sem comunicação, ou pelos familiares ouvintes que não se comunicam com essas crianças.

Trazendo estas afirmações para a problemática do surdo,percebe-se que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que

frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza um língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais (Goldfeld,2002, p.56).

Desta forma, por não haver comunicação ou esta ser insuficiente, a criança se isola das interações e relações de mundo podendo apresentar atraso no desenvolvimento sendo que “estas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso da linguagem”. (Goldfeld, 2002, p.58)

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Transtorno do Espectro Autista, é considerada uma síndrome multicausal, pois envolve fatores neurológicos, genéticos e sociais, para se obter um diagnóstico de autismo é preciso que o sujeito passe por uma análise clínica que envolve anamnese, avaliação direta com esse sujeito e exames complementares como estudo de cromossomos, incluindo DNA, avaliação neuropsicológica dentre outros.

O autismo é classificado em três níveis, de acordo com a necessidade de suporte da pessoa:

- Nível 1- também conhecido como autismo leve, este nível é caracterizado por uma necessidade de pouco suporte.
- Nível 2- é conhecido como autismo moderado, este nível é caracterizado por uma necessidade moderada de suporte.
- Nível 3- conhecido como autismo severo, este nível é caracterizado por uma necessidade de muita ajuda substancial.

A classificação dos níveis de autismo é baseada na autonomia de cada pessoa, na intensidade das características do autismo e na sua necessidade de ajuda, onde pessoas com autismo de nível 3 podem apresentar dificuldades significativas na comunicação, interação social e comportamento, além de limitação de capacidade verbal e pessoas com autismo de nível 2 e 3 podem apresentar comorbidades, como depressão, TDAH, TOC, ansiedade, epilepsia, distúrbios do sono, entre outras.

Também é importante lembrar que uma pessoa com TEA pode transitar entre os níveis de acordo com os estímulos, terapias que recebe no decorrer da vida.

Quanto à linguagem e comunicação no autismo, é possível dizer que as principais dificuldades na comunicação se devem ao fato de que pessoas com TEA apresentam dificuldades na construção de narrativas e

apresentam limitações e dificuldades para fazer uso da linguagem funcional. Crianças autistas “em alguns momentos podem apresentar “uma fala não comunicativa e estereotipada” (Lopes, Amato, 2021, p.28), além de ecolalias que se trata da repetição e ou reprodução da fala de outras pessoas, ausência do contato visual ou déficit de linguagem. Outra questão se dá pela forma literal do autista interpretar certas falas, reações ou sentimentos, podendo compreendê-los exatamente da maneira em que são ditas, não fazendo distinção de metáforas entre outros.

Quando o autista é não verbal, ou seja, não se comunica através da fala, usamos a comunicação alternativa, que pode ser através de imagens, as quais chamamos de fichas de comunicação.

Por fim, é importante lembrar que todo o autista, independentemente do nível que esteja classificado, necessita de uma rotina estruturada, desde a hora em que levanta até a hora em que irá dormir, bem como na escola ele também deverá ter uma rotina visual, de forma acessível para seu planejamento.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Segundo Rohde, Barbosa, Tramontina e Polanczyk (2000) “a desatenção pode ser identificada pelos seguintes sintomas: a dificuldade de prestar atenção a detalhes ou errar por descuido em atividades escolares e de trabalho; dificuldades para manter atenção em tarefas ou atividades lúdicas; perder coisas necessárias” como materiais, seus pertences pessoais e estarem sempre dispersos, podendo haver oscilação nesse nível de atenção.

Seguindo o estudo destes autores em que fala que a hiperatividade se caracteriza pela presença frequente das seguintes características: “agitar as mãos ou pés ou se remexer na cadeira; abandonar sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado”(Rohde, Barbosa, Tramontina, Polanczyk, 2000) ou seja, uma constante agitação motora , movimentação excessiva, instabilidade emocional, agitação interna que também podem gerar a impulsividade que são “frequentemente dar respostas precipitadas antes das perguntas terem sido concluídas; com frequência ter dificuldade de esperar a sua vez; e frequentemente interromper ou se meter em assuntos de outros” (Rohde, Barbosa, Tramontina, Polanczyk, 2000) demonstrando falta de autocontrole e tendência a agir por impulso.

É fundamental uma avaliação criteriosa e cuidadosa nestes casos podendo os sintomas se misturarem ou confundirem com outros. “Por exemplo uma criança pode ter dificuldade de seguir instruções por um comportamento de oposição e desafio aos pais e professores, caracterizando muito mais um sintoma de transtorno opositor desafiante do que de TDAH” (Rohde,Barbosa,Tramontina, Polanczyk, 2000).

Segundo estes autores, o DSM-IV subdivide o TDAH em três tipos:

- a. TDAH com predomínio de sintomas de desatenção;
- b. TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade;
- c. TDAH combinado.

Dentre esses aspectos e características é fundamental acolher estes alunos, evitando a rotulação destes, compreendendo que muitas atitudes não são intencionais e sim advindas deste transtorno.

Na criança com TDAH essas manifestações são recorrentes da desatenção, hiperatividade ou impulsividade apresentando características como agitação motora ou emocional, inquietação, pensamentos acelerados. Importante salientar que “os sintomas de desatenção e/ ou hiperatividade/impulsividade precisam ocorrer em vários ambientes da vida da criança (por exemplo, escola e casa) e manterem-se constantes ao longo do período avaliado”. (Rohde, Barbosa, Tramontina, Polanczyk, 2000).

Estratégias utilizadas para comunicação dos surdos autistas e surdos TDAH

No âmbito escolar a comunicação se torna essencial e indispensável para os alunos surdos, surdos autistas e surdos TDAH. É necessário criar vínculos, e estabelecer contato com esses sujeitos a fim de propiciar uma educação de qualidade,além de uma interação mútua, de respeito e de trocas.

Conforme nosso estudo, vimos como ocorre a comunicação voltada para o surdo, a importância de esse sujeito ter uma língua estruturada, a Língua Brasileira de Sinais, e desenvolver a sua comunicação desde cedo, num processo contínuo e gradual.

Também podemos conhecer um pouco sobre a comunicação do autista, as suas limitações e dificuldades quanto esse aspecto que se torna

tão angustiante para esse sujeito, mas que mantém importante função e deve ser estimulado desde cedo.

Já a criança com TDAH tem seu tempo de concentração reduzido, apresentam desatenção e impulsividade que acabam por afetar o seu desenvolver diário na escola e na sua vida cotidiana, afetando até mesmo nos seus relacionamentos.

Desta forma, pensando no sujeito com estas especificidades, quais estratégias utilizar para a comunicação é possível interação desses sujeitos? Visto, as dificuldades e barreiras encontradas e vivenciadas por estes.

Sobretudo no âmbito escolar, quando o aluno surdo autista e/ou surdo TDAH chega à escola, o primeiro vínculo será o contato com a professora e colegas, nesse sentido nos baseamos em uma Escola Especial de Educação Bilíngue do Rio Grande do Sul, em que utiliza a proposta bilíngue de educação que “tem como pressuposto que o surdo deve adquirir como primeira língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu País” (Goldfeld, 2002, p.42) que no nosso caso, é o português na modalidade escrita. Nesse aspecto, a primeira tarefa a ser feita, é em relação a língua, apresentar e ensinar os sinais de forma natural, também a interação com seus pares se torna um processo essencial, para reconhecimento desse sujeito dentro da comunidade surda. Quando a criança surdo autista e surdo TDAH apresenta limitações em relação a comunicação, é possível utilizar uma comunicação alternativa e ampliada (CAA), que vem a ser um, de acordo com Lopes e Amato, 2021, recursos como imagens, símbolos, estratégias e técnicas que podemos fazer uso para ampliar e complementar a comunicação destes alunos.

Também citado por Lopes e Amato, 2021, outra forma de comunicação alternativa que podemos utilizamos, são os PECS - *Picture Exchange communication symbols*, na língua portuguesa significa “Sistema de comunicação por troca de Figuras”, este serve para alunos que apresentam dificuldade ou nenhuma comunicação de forma sinalizada, fazem pouco ou nenhum contato visual e apresentam defasagens na interação e convívio social, trata-se de figuras que substituem a fala sendo ela em libras ou escrita, essas figuras representam informações e comandos que podem variar de pranchas de comunicação, fotografias, cartazes com repetição visual, agendas entre outros.

Desta forma, criando um ambiente acessível para esses sujeitos, é que os mesmos terão seus direitos assegurados, além de intervenções e buscas pelo seu pleno desenvolvimento.

Ambiente estruturado

Os surdos percebem o mundo através da visão. (Lopes, Amato, 2021, p.58) e nesse aspecto a sala de aula, ambiente em que o aluno passará boa parte do período necessita de recursos visuais, ou seja

O elemento visual configura-se como um dos principais facilitadores do desenvolvimento de aprendizagem do surdo. As estratégias metodológicas utilizadas na educação da criança surda devem necessariamente privilegiar os recursos visuais [...] (Almeida, Alves, Jardim, Sales, 2007, p.41)

Nesse sentido, o trabalho com materiais visuais, e de um currículo adaptado para o contexto do surdo certamente beneficiará seu processo de desenvolvimento, aliado a profissionais capacitados e bilíngues criando um ambiente acessível e facilitador da aprendizagem.

Outra questão importante de salientar é o fato de o sujeito com TDAH se distrair e dispersar atenção com facilidade, e diante de diversos estímulos devemos prestar atenção se não estará sendo prejudicial para seu aprendizado e em relação ao comportamento e interesses do sujeito autista, que pode apresentar rituais rígidos e repetitivos, isso devido a

Fraqueza na coerência central e, por tanto, incapacidades de captar o estímulo em sua globalidade, com a tendência de se concentrar nos detalhes em vez de ver o geral; Dificuldades nas funções executivas, ou seja, na organização e planejamento dos comportamentos para a resolução de problemas, na formulação de um plano mental de ação e na inibição das respostas impulsivas. (Pontis, 2022, p.126)

Por isso, nessas crianças há uma função essencial no uso da rotina estruturada, da previsibilidade dos acontecimentos, na organização dos ambientes e estímulos oferecidos, evitando assim, os comportamentos explosivos, as crises apresentadas por esses sujeitos ou as sobrecargas emocionais. No caso, de acontecer, é possível reverter o acontecido por meio da regulação emocional, ou seja, criar um ambiente calmo e tranquilo, em que o aluno possa se auto regular emocionalmente, afastando-se de luzes, cheiros, além de excesso de estímulos visuais.

Nos aspectos apresentados acima, se faz fundamental conhecer o nosso aluno e suas necessidades. É possível sim, esse sujeito se desenvolver

e alcançar os objetivos propostos, porém o trabalho mediador do professor e do auxiliar, se torna essencial, bem como a busca constante por informações e formação continuada, algo que deve ser sempre oferecido pelas escolas para estes profissionais, os quais atuam no processo de ensino/aprendizagem do aluno.

Algumas dicas que podem vir a auxiliar o professor que irá trabalhar com estes sujeitos, de maneira que eles possam de fato aproveitar a aula:

- Muitos autistas pensam visualmente, assim como acontece com a pessoa surda, desta maneira uma boa forma de se comunicar com o autista surdo é através de fotos, desenhos e outros códigos visuais, como a sinalização em libras;
- A mente de alguém com TDAH é muito acelerada, ou seja, tem muitos pensamentos e ideias ao mesmo tempo, o que pode fazer com que tudo se misture e acabem por não conseguir ter compreensão do que está lhe sendo apresentado, assim pessoas com TDAH necessitam de maior tempo para organizar e processar seu pensamentos.
- É importante evitar instruções muito longas, pois eles apresentam grande dificuldade em memorizar sequências. Interessante é criar uma estrutura modelo de respostas e tomadas de decisão, que a criança consiga lembrar;
- Trabalhar as habilidades da criança como uma forma de prepará-la para o futuro.
- Autistas surdos podem apresentar alguns hiperfoco e, isso significa que eles vão colocar muito esforço e interesse em algumas áreas específicas áreas de interesse e isso podem ajudar no desenvolvimento dos conteúdos, usando objetos de interesse do aluno para desenvolver os conteúdos;
- Alguns autistas surdos apresentam dificuldades motoras, o que pode motivar o desinteresse em escrever, neste caso se utilize de recursos como computador e tablet para realizar as tarefas;
- Alguns autistas surdos podem se sentir incomodados com a luz e uma dica de adaptação é colocar o aluno próximo da janela, onde ele não dependa das luzes artificiais das lâmpadas, se esse for o motivo do incômodo.

Materiais pedagógicos e estruturados

A aprendizagem de alunos surdos autistas e surdos TDAH apresenta desafios diários, visto que há a necessidade de adaptar o ambiente a materiais visuais, isto aliado a um currículo estruturado para o sujeito surdo em língua de sinais, além de agregar estas condições para a especificidade do aluno, pois devemos lembrar que o autista e o TDAH são considerados espectros, assim é diferente em cada indivíduo.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos será baseado nas individualidades e necessidades de cada um, em vista das suas aptidões ou possíveis defasagens, sendo que cada criança é única e demonstra características diversas. Além disso, o âmbito familiar dessa família e a forma que se deu a construção da comunicação dentro desse espaço precisa ser observado e orientado, pois se tratando de crianças surdas vindas de pais ouvintes conforme Nogueira, Borges, Frizzarini (2013, p. 167) “como os adultos que constituem o universo social da criança surda, em geral são ouvintes que desconhecem a Libras”, essas crianças ficam restritas ao conhecimento de mundo e trocas vivenciadas e adquiridas no âmbito familiar, chegando a escola, com um atraso cognitivo devido a essas condições, além das características e dificuldades vivenciadas pelos sujeitos autistas como por exemplos os comportamentais. Estes fatores, podem influenciar e atrasar a aquisição e aprendizagem da alfabetização dos alunos.

Nesse sentido, é possível contar com os materiais e recursos que auxiliem na aquisição de habilidades ou defasagens dos alunos e também para autonomia e desenvolvimento destes. Mas antes de pensarmos no material que iremos usar com nosso aluno precisamos pensar que o ambiente escolar deve ser preparado para que esse aluno tenha aprendizagem.

A sala deve ter informações suficientes, com material sinalizado, porém não devemos colocar material em excesso, lembrando que nosso aluno é surdo e precisa da visualidade, mas também é autista e TDAH, e o ambiente poluído pode lhe incomodar, por ter informações demais.

O uso de uma linguagem simples e direta é essencial para que todos os alunos compreendam o que deve ser feito. Se necessário também pode se usar pranchas ou aplicativos de comunicação, bem como recursos visuais e multissensoriais também ajudam muito na comunicação do aluno.

A utilização dos materiais deve levar em consideração a Língua Brasileira de Sinais para a comunicação desses sujeitos, os recursos visuais,

táteis e manipulativos, estimulando as especificidades dos surdos autistas, procurando estabelecer um vínculo com o aluno e a conexão dos conteúdos a serem ensinados, além de um currículo contextualizado às necessidades do aluno.

Conclusão

Compreender as singularidades dos estudantes surdos, com autismo e TDAH no contexto escolar se torna essencial para a construção e desenvolvimento destes. Mais do que reconhecer diagnósticos ou limitações trata-se de acolher estes estudantes respeitando suas diferenças e oferecendo suporte adequado às suas necessidades.

Assim, valorizar estes aspectos e investir em práticas de sala de aula, recursos adequados e estratégias que auxiliem esse processo, contribuirá e potencializará a aprendizagem dos alunos de forma contínua e prazerosa.

Referências

- ALMEIDA, M.V.M; ALVES, J.M; JARDIM, J.J.S; SALES, E.R.O 'Ambiente Logo Como elemento facilitador na releitura de significados em uma atividade de ciências com alunos surdos. São José dos Campos. UNIVAP, 2007.
- HONORA, Márcia. **Inclusão Educacional Alunos com Surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo.** São Paulo: Cortez, 2014.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.
- GOLDFELD, M. **A Criança Surda** :linguagem cognição numa perspectiva sócio- interacionista. São Paulo, SP: Plexus Editora, 2002.
- LOPES, R.A.; AMATO, C. A. H. **Libras e autismo- um diálogo possível?** Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021
- NOGUEIRA, C. M. I.; BORGES F. A.; FRIZZARINI, S. T. OS SURDOS E A INCLUSÃO: Uma análise pela via do ensino de MatemáticanosAnos IniciaisdoEnsinoFundamental.1.ed. Curitiba, PR, 2013.
- PONTIS, M. Autismo: o que fazer e o que evitar: guia rápido para

professores e professoras do Ensino Fundamental- Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

ROHDE, Luís Augusto; Barbosa, Genário; Tramontina, Silzá; Polanczyk, Guilherme; **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade.**

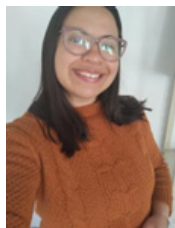
Braz.J.Psiquiatria.V.22,n.2, Dezembro 2000. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/jped/a/J3bgmpJhhqjkHYvdYPTCJsx/#:~:text=O%20transtorno%20de%20d%C3%A9ficit%20de%20aten%C3%A7%C3%A3o%2Fhiperatividade%20\(TDAH\)%20%C3%A9,Edi%C3%A7%C3%A3o%20\(DSM%2DIV\)](https://www.scielo.br/j/jped/a/J3bgmpJhhqjkHYvdYPTCJsx/#:~:text=O%20transtorno%20de%20d%C3%A9ficit%20de%20aten%C3%A7%C3%A3o%2Fhiperatividade%20(TDAH)%20%C3%A9,Edi%C3%A7%C3%A3o%20(DSM%2DIV)) .

Biografia dos autores



Melissa Novack Oliveira Ribeiro, Mestre em Educação Matemática (UFPel/2022); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFPel/2022), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (Unina/2021), Especialista em Libras (UNICID/2012); Licenciada em Filosofia (UFPel/2007); Esp. em Psicologia Social (Unina/2024); Graduada (2 graduação) em Letras - Português/Libras (UniFatecie/2024); Licenciatura Plena no Magistério (IEEAB/1996). Atualização em Libras e CAE para Surdocegueira (Unina/2019). Extensão em Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual (UFU/2023); Extensão em Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino (UFU/cursando); Participou de minicursos na área da cegueira (2015). É professora concursada do Magistério Municipal, na cidade de Pelotas (2009). Atuou como Professora na disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental II, pela rede Municipal (2014). Atuou como tutora a distância no curso de Filosofia (UFPel/2017). Atuou como professora convidada na ação de extensão “PEDAGOGIA SURDA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MÚLTIPLAS PARA O ENSINO DE SURDOS” (Unipampa/2024). Atuou como professora convidada no curso: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES NO ENSINO DE SURDOS COM AUTISMO E TDAH do módulo III: Práticas Bilíngues e Adaptações Curriculares (Unipampa/2025). Atualmente

é professora e coordenadora dos Anos Iniciais na Escola Especial de Educação Bilíngue Professor Alfredo Dub. Orcid: 0000-0002-6330-8358



Cláudia Adriana Avila Da Silva Mestranda em Educação Matemática (UFPEL- 2024/2026), Extensão e Formação Continuada para Professores de Surdos- (UFRGS/2021), Extensão, Orientação e Formação Didática, metodologia e Currículo Bilíngue de Surdos- (UFU,2023), Extensão, alfabetização e letramento de crianças surdas- (IFSC,2024); Licenciatura Plena no Magistério (IEEAB/2011), licenciada em Pedagogia (UNIASSELVI/ 2023). Participou de minicursos na área do autismo, TDAH e afins). Atuou como professora convidada na ação de extensão “PEDAGOGIA SURDA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MÚLTIPLAS PARA O ENSINO DE SURDOS” (Unipampa/2024). Atuou como professora convidada no curso: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES NO ENSINO DE SURDOS COM AUTISMO E TDAH do módulo III: Práticas Bilíngues e Adaptações Curriculares (Unipampa/2025). Atualmente é professora dos Anos Iniciais na Escola Especial de Educação Bilíngue Professor Alfredo Dub. Orcid: 0009-0001-1257-5624.

Parte 3

AS CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH), BEM COMO AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DESSES ESTUDANTES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA, TDAH E SURDEZ: REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS

Fabírcia Souza Cândido Morais

Introdução

A educação inclusiva tem sido objeto de debates e transformações significativas, especialmente no que se refere à garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. No contexto brasileiro, o movimento pela inclusão escolar ganhou força com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e com políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reafirmando o compromisso do Estado com a equidade e o respeito à diversidade.

Ao abordar a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), torna-se imprescindível considerar as diretrizes clínicas (BRASIL, 2025; DSM-5-TR, 2022) e pedagógicas que orientam as práticas docentes. Estudos como os de Barkley (2015) e do Ministério da Saúde (2014) contribuem para a compreensão dos aspectos comportamentais e cognitivos desses transtornos, sendo essenciais para o planejamento de intervenções eficazes no ambiente escolar. A relevância de metodologias que considerem o Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018; ROSE; MEYER, 2002) também se destaca como forma de eliminar barreiras e ampliar as possibilidades de acesso ao currículo.

No que se refere à inclusão de estudantes surdos, é necessário reconhecer que o processo vai além de adaptações pontuais, exigindo uma transformação epistemológica que contemple as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Autores como Skliar (2016) e Strobel (2008) criticam a abordagem medicalizante e integradora historicamente aplicada à surdez, ressaltando a urgência de uma perspectiva que valorize a diferença como potência, e não como deficiência a ser corrigida.

Quadros e Karnopp (2004) reforçam essa visão ao defenderem o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos surdos e do português como segunda, destacando a necessidade de práticas bilíngues efetivas na escola. Essa concepção é corroborada por Karnopp (2004), que propõe uma abordagem que vá além da inclusão formal e promova, de fato, o pertencimento e a valorização da identidade surda.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão não constitui uma concessão, mas um direito que exige a revisão de paradigmas pedagógicos excludentes, abandonando a lógica da homogeneização e acolhendo a pluralidade de modos de ser, aprender e comunicar.

Nesse sentido, os fascículos teórico-práticos desenvolvidos em Bagé (2023) representam uma iniciativa relevante, ao propor estratégias pedagógicas específicas para a inclusão de alunos surdos com TEA e TDAH. Tais materiais dialogam com a produção acadêmica nacional e internacional e apontam caminhos possíveis para uma prática docente sensível às múltiplas dimensões da diferença.

Ao integrar estudos das áreas da saúde, pedagogia e ciências da linguagem, esta proposta busca contribuir para a construção de um espaço escolar verdadeiramente inclusivo, que reconheça e respeite as singularidades de cada estudante, assumindo um compromisso ético, político e pedagógico com a justiça educacional e a dignidade humana.

Desenvolvimento

Prática pedagógica inclusiva e resultados alcançados

A formação voltada à inclusão de estudantes com surdez, TEA e TDAH tem desempenhado papel relevante no aprimoramento da prática pedagógica, sobretudo diante do crescente reconhecimento da diversidade como característica intrínseca à educação contemporânea. A inclusão, nesse contexto, não se limita à inserção física de estudantes com deficiência ou transtornos no ambiente escolar, mas demanda transformações profundas nas estruturas pedagógicas, na comunicação e na cultura institucional (MANTOAN, 2003).

Embora ainda não tenha havido atuação direta com estudantes surdos, os conhecimentos adquiridos no curso Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH, oferecido pela Universidade

Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob tutoria de Widis Pinheiro da Silva, possibilitaram ressignificar a compreensão sobre inclusão e ampliar estratégias pedagógicas para estudantes neurodivergentes. Compreender a surdez sob a ótica sociolinguística e cultural, conforme discutem Skliar (1998), Strobel (2008), Quadros (2005) e Karnopp (2010), despertou maior sensibilidade para diferentes formas de linguagem, comunicação e processamento da informação — aspectos essenciais também no contexto da neurodiversidade.

Ao entender a surdez como diferença linguística e cultural, e não apenas como deficiência, evidencia-se que sujeitos surdos e estudantes com TEA e TDAH necessitam de práticas pedagógicas diferenciadas, que respeitem suas formas singulares de perceber, interagir e aprender. Essa compreensão conduz à adoção de uma concepção ampliada de acessibilidade, que extrapola o uso da Libras como recurso exclusivo da comunidade surda e valoriza múltiplas linguagens como ferramentas legítimas de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2008).

Inspirada pelo paradigma bilíngue — que reconhece a Libras como primeira língua da pessoa surda e o português como segunda —, ressalta-se a importância de estruturar práticas pedagógicas que valorizem não apenas as línguas em sua dimensão verbal, mas também linguagens visuais, gestuais, pictográficas e sensoriais. Tais recursos, além de fundamentais para a inclusão de estudantes surdos, revelam-se eficazes no atendimento de alunos com TEA e TDAH, que frequentemente enfrentam barreiras na comunicação oral, na organização do pensamento e na manutenção da atenção.

A construção de um planejamento pautado na acessibilidade comunicacional, visual e metodológica consolidou-se como diretriz pedagógica permanente. O uso de recursos multimodais — como vídeos com interpretação em Libras, infográficos, imagens sequenciais, painéis visuais, histórias sociais, quadros de rotina e materiais manipuláveis — passou a integrar o cotidiano da sala de aula. Esses recursos contribuem para a inclusão de alunos surdos e favorecem um ambiente estruturado e estimulante, beneficiando estudantes com TEA e TDAH ao proporcionar segurança, organização cognitiva e melhores condições de engajamento.

Eficácia dessa abordagem foi observada em uma experiência com aluno do 4º ano do Ensino Fundamental diagnosticado com TEA e TDAH. Estratégias inspiradas no bilinguismo e na pedagogia visual promoveram avanços significativos na comunicação, autonomia e interações sociais. O

uso de instruções claras e segmentadas, reforçadas com imagens, aliado a quadros de rotina visual e à organização do tempo e do espaço, foi decisivo para o progresso acadêmico e comportamental do estudante.

No caso de estudantes com TDAH, a estruturação visual do ambiente e o uso de materiais que promovem autorregulação — como timers visuais, organizadores gráficos e pausas programadas — mostraram-se eficazes para reduzir impulsividade e ampliar o foco atencional. Já para estudantes com TEA, a previsibilidade das rotinas, a organização do espaço e o uso de linguagens não verbais favoreceram o desenvolvimento da linguagem funcional, a compreensão de regras sociais e o fortalecimento das interações entre pares (SCHMIDT; BOSA, 2017).

A escuta atenta, o respeito ao ritmo individual e o acompanhamento personalizado fortaleceram a autoestima e as habilidades socioemocionais, frequentemente fragilizadas em estudantes neurodivergentes. O acolhimento dessas especificidades favorece não apenas a permanência escolar, mas amplia as possibilidades de participação ativa e significativa nos processos de aprendizagem.

Práticas orientadas pela perspectiva inclusiva, mesmo quando concebidas inicialmente para públicos específicos, apresentam potencial de ampliação e impacto sobre a diversidade presente nas salas de aula. A acessibilidade, compreendida como princípio pedagógico, constitui ferramenta de equidade, assegurando que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento de forma significativa e adequada às suas singularidades.

Apesar dos avanços, permanecem desafios para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva, como escassez de materiais adaptados, ausência de formação continuada para todos os profissionais, falta de especialistas e resistência à implementação de metodologias inovadoras (MEC, 2008). Para enfrentar tais barreiras, o diálogo com colegas, a troca de experiências e a busca por soluções criativas, acessíveis e contextualizadas aos recursos disponíveis são estratégias essenciais.

Entre as práticas promissoras, destaca-se a reorganização do espaço físico da sala de aula com foco na acessibilidade comunicacional, como a disposição em semicírculo, favorecendo a visibilidade e interação. Essa organização, aliada ao uso de sinais visuais, apoios estratégicos e linguagem corporal sistemática, amplia o repertório comunicacional e relacional de estudantes com TEA e TDAH. A articulação com a professora regente e com as famílias fortalece redes de apoio, tornando o processo educativo mais integrado e eficaz.

Valorizar múltiplas formas de linguagem — oral, visual, gestual e simbólica — e respeitar as singularidades dos estudantes contribui para tornar o ensino-aprendizagem mais significativo. Práticas estruturadas, visuais e sensoriais atendem às demandas de estudantes neurodivergentes e favorecem a aprendizagem de todos, ao criar ambientes claros, seguros e engajadores.

O processo de inclusão é dinâmico, complexo e desafiador, mas também profundamente enriquecedor. Exige sensibilidade, escuta ativa, criatividade e atualização constante, visando à construção de uma escola democrática, equitativa e afetiva, em que todas as formas de aprender sejam legitimadas e em que todos os estudantes possam desenvolver plenamente suas potencialidades e exercer sua cidadania com dignidade.

Considerações finais

A trajetória de formação voltada para a educação bilíngue de estudantes surdos, aliada à prática com alunos com TEA e TDAH, tem sido fundamental para consolidar uma concepção de educação verdadeiramente inclusiva, pautada no respeito às diferenças, no reconhecimento das singularidades e na busca constante por estratégias pedagógicas que assegurem a equidade no processo de ensino-aprendizagem (MANTOAN, 2015; SILVA; COSTA, 2019).

Ainda que minha experiência direta com estudantes surdos não tenha se concretizado até o momento, os conhecimentos adquiridos no curso de *Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH* proporcionaram um reposicionamento ético, teórico e metodológico diante da diversidade escolar (FASCÍCULO TEÓRICO-PRÁTICO, 2023). Compreender a surdez sob a ótica da diferença linguística e cultural — e não como ausência ou limitação — foi um divisor de águas na minha construção profissional (KARNOPP, 2004; SKLIAR, 2016). Essa nova perspectiva ampliou meu repertório didático e despertou a consciência de que a inclusão exige transformações profundas na estrutura da escola, no currículo, nas formas de ensinar e nas relações humanas estabelecidas dentro e fora da sala de aula (MITTLER, 2003; MANTOAN; PRIETO, 2006).

A prática pedagógica inclusiva, quando pautada em estudos sólidos e conduzida com intencionalidade, mostrou-se potente na promoção de avanços reais na aprendizagem e no desenvolvimento de alunos

neurodivergentes (RODRIGUES et al., 2023; ROSE; MEYER, 2002; CAST, 2018). A experiência com o aluno com TEA e TDAH revelou que estratégias como o uso de recursos visuais, organização do ambiente, rotina estruturada e mediação empática podem transformar o cotidiano escolar e impactar positivamente a trajetória educacional dos estudantes (BRASIL, 2014; BRASIL, 2022; AUTISM SPEAKS, s.d.).

Entretanto, é preciso destacar que a construção de uma escola inclusiva não se dá de forma isolada ou pontual. Trata-se de um processo contínuo, coletivo e político, que demanda investimento em formação continuada, diálogo entre os profissionais da educação, envolvimento das famílias e compromisso institucional com uma pedagogia que acolha a diversidade como elemento constitutivo do espaço escolar (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2015; SILVA; COSTA, 2019). A inclusão, nesse sentido, não é uma adaptação eventual, mas uma filosofia de ação que orienta o fazer pedagógico cotidiano (MITTLER, 2003).

Reforço que os resultados alcançados até aqui, embora parciais, são expressivos e indicam um caminho promissor. As práticas desenvolvidas, inspiradas pela abordagem bilíngue e por uma visão ampliada de acessibilidade, revelam-se eficazes não apenas para estudantes com necessidades educacionais específicas, mas, para todos os alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, convivência mais respeitosa e uma cultura escolar mais empática (ROSE; MEYER, 2002; CAST, 2018).

Como educadora em constante formação, mantenho viva a disposição de aprender, desaprender e reaprender, buscando sempre alinhar teoria e prática de forma ética e sensível às realidades que me cercam. Acredito que a escuta ativa, o acolhimento das diferenças e o compromisso com a equidade são pilares indispensáveis para a construção de uma escola democrática, onde todos possam aprender, participar e se desenvolver plenamente (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2015; SKLIAR, 2016).

Por fim, reafirmo meu compromisso com a educação inclusiva como um projeto de sociedade mais justa, plural e humana. Que cada passo dado — seja na reflexão, na formação ou na prática — contribua para o fortalecimento de uma pedagogia que valorize e celebre a diversidade em sua plenitude (MANTOAN; PRIETO, 2006; MITTLER, 2003).

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR*. Arlington, VA: **American Psychiatric Association**, 2022. Disponível em: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- AUTISM SPEAKS. *School Community Tool Kit*. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.autismspeaks.org/tool-kit/school-community-tool-kit>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- BARKLEY, R. A. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. 4. ed. **Guilford Press**. New York, 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 5 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Texto referência — Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2024/259881-texto-referencia-transtorno-do-espectro-autista/file>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 28 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília, 2014. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS – CONITEC. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas — Transtorno do Déficit de Atenção com**

Hiperatividade (TDAH). Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/t/transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah/view>. Acesso em: 5 ago. 2025.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines** *version 2.2*. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FASCÍCULO teórico-prático: Introdução aos Conceitos Fundamentais da Educação de Surdos e Inclusão de Alunos com TEA e TDAH. **Bagé**: [s.n.], n. 1, 2023.

FASCÍCULO teórico-prático: Metodologias e Estratégias Pedagógicas para Surdos com TEA e TDAH. **Bagé**: [s.n.], n. 3, 2023.

FASCÍCULO teórico-prático: Práticas Bilíngues e Adaptações Curriculares. **Bagé**: [s.n.], n. 2, 2023.

KARNOPP, L. B. A surdez: um olhar sobre a diferença. **Mediação**. Porto Alegre, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? **Moderna**, (Coleção Cotidiano Escolar). São Paulo 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2025.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. **Summus**. São Paulo, 2006.

MITTLER, P. *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. **Routledge**. London, 2003.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. **Artmed**. Porto Alegre, 2004.

RODRIGUES, A. et al. Estratégias educacionais e pedagógicas para o ensino de alunos com TDAH. **Revista RSD**, [S.l.], 2023. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/45105/35982/470507>. Acesso em: 5 ago. 2025.

ROSE, D. H.; MEYER, A. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. **Alexandria**, VA: ASCD, 2002.

SILVA, K. A.; COSTA, M. F. Educação inclusiva: práticas pedagógicas e os desafios da formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1530–1546, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13123>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre a diferença*. 8. ed. **Mediação**. Porto Alegre, 2016.

STROBEL, K. *Comunidade surda, identidade e escola inclusiva*. **Mediação**. Porto Alegre, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *International Classification of Diseases (ICD-11)*. **WHO**. Geneva, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/>. Acesso em: 5 ago. 2025.

Biografia da autora



Fabrícia Souza Cândido Morais é professora licenciada, com experiência na Educação Especial desde 2020, atuando com estudantes com TEA e TDAH. Promove práticas pedagógicas inclusivas que asseguram o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos. Defende uma educação humanizada, empática e acessível, focada no desenvolvimento integral de cada estudante.

INCLUSÃO EM FOCO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TEA E TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR BILÍNGUE

Maria Luísa Marques de Ornelas

Introdução

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige, cada vez mais, que os profissionais da educação reconheçam e respondam às múltiplas formas de ser, aprender e interagir presentes no ambiente escolar. Entre os diversos desafios enfrentados nesse contexto, destaca-se a necessidade de compreender as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtornos do neurodesenvolvimento que impactam diretamente os processos de aprendizagem, comunicação e socialização dos estudantes.

Diante disso, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam repensadas à luz de estratégias que respeitem as singularidades de cada estudante e favoreçam sua participação ativa no processo educacional. Esse olhar atento, sensível e comprometido foi intensamente trabalhado ao longo do curso “Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH”, que proporcionou uma reflexão crítica sobre os caminhos possíveis para promover uma educação mais equitativa, acessível e de qualidade.

Este artigo propõe discutir as principais características do TEA e do TDAH, além de apresentar estratégias pedagógicas inclusivas que podem ser aplicadas no cotidiano escolar. A partir de uma fundamentação teórica e de experiências vivenciadas, são explorados temas como a escuta ativa, a mediação pedagógica sensível, o uso de recursos acessíveis e a importância dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na promoção de um ensino adaptado às diferentes formas de aprender. O objetivo é contribuir para o fortalecimento de práticas que reconheçam a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo e

que garantam a todos os estudantes o direito de aprender, se expressar e pertencer.

Referencial teórico

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta de forma precoce e acompanha o indivíduo ao longo da vida. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), o TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos.

As manifestações do TEA são amplas e variáveis, razão pela qual se fala em “espectro”. Algumas crianças apresentam maior comprometimento na linguagem, enquanto outras conseguem se comunicar verbalmente, mas demonstram dificuldades significativas na compreensão de sutilezas sociais, como expressões faciais ou metáforas. Além disso, é comum a presença de hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais, como sons, luzes, texturas e odores.

No ambiente escolar, essas características podem impactar diretamente a aprendizagem e o relacionamento interpessoal. Estudantes com TEA geralmente se beneficiam de rotinas previsíveis, do uso de recursos visuais, de espaços organizados e de estratégias que favoreçam a comunicação, como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). Também é fundamental que o professor compreenda e respeite os tempos e os modos de expressão desses alunos, promovendo um ambiente acolhedor, estruturado e responsivo às suas necessidades específicas (SCHWARTZMAN, 2011; AMARAL & SOLOMON, 2011).

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é outro transtorno do neurodesenvolvimento que afeta uma parcela significativa da população em idade escolar. De acordo com Barkley (2006), o TDAH é caracterizado por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento do indivíduo.

Barkley e Murhy (2008, apud Scheider, 2019) relatam que, o TDAH é considerado como um transtorno da inibição e da autorregulação proporcionando uma sintomatologia relevante, e o diagnóstico pode ser feito em três subtipos clínicos: um em que prevalecem a hiperatividade e impulsividade, outro em que dominam a desatenção e o tipo combinado, em que ambas as características estão presentes.

Os níveis de gravidade do TDAH consistem em leve, moderado e grave. No nível leve, há poucos sintomas que resultam em não mais do que pequenos prejuízos no funcionamento social e profissional. O moderado reflete sintomas ou prejuízo funcional entre “leve” e “grave”. E, por fim, o nível grave é quando há presença de muitos sintomas particularmente graves, ou os sintomas podem resultar em prejuízo acentuado no funcionamento social ou profissional (PAIANO et al, 2018, p. 5).

A desatenção se manifesta por dificuldade em manter o foco, escutar instruções, concluir tarefas ou organizar atividades. Já a hiperatividade-impulsividade pode incluir inquietação, dificuldade para permanecer sentado, fala excessiva, impulsividade nas ações e dificuldade de esperar a vez. Esses comportamentos nem sempre estão associados a má conduta, mas sim à dificuldade em regular os impulsos e sustentar a atenção.

Para a Associação Brasileira do Déficit de Atenção -ABDA (ABDA, 2024) o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, causado por fatores genéticos, surgindo na infância e geralmente dura a vida toda. O distúrbio apresenta-se por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou AD/HD.

Estudos científicos mostram que portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. O que parece estar alterado nesta região cerebral é o funcionamento de um sistema de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (principalmente dopamina e noradrenalina), que passam informação entre as células nervosas (neurônios) (ABDA, 2024).

Na escola, o TDAH pode dificultar a permanência nas atividades, a assimilação de conteúdos e o relacionamento com colegas e professores. Assim como no TEA, estratégias pedagógicas específicas são necessárias. O uso de instruções claras e objetivas, a fragmentação das tarefas, o oferecimento de intervalos curtos entre as atividades, a utilização de reforços positivos e a adaptação do ambiente físico são ações que podem

favorecer o desenvolvimento escolar desses estudantes (ROHDE, 2010; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Práticas pedagógicas inclusivas e o DUA

A construção de um ambiente educacional acessível para estudantes com TEA, TDAH e outros perfis neuro diversos exige mais do que adaptações pontuais — requer um planejamento pedagógico baseado na flexibilidade, no respeito às diferenças e na valorização das múltiplas formas de aprender. É nesse contexto que se insere o **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**, uma abordagem que propõe diretrizes para o desenvolvimento de práticas inclusivas desde o início do processo de ensino.

Ainscow et al. (2006) referem seis formas possíveis de equacionar o conceito de inclusão. Na mesma ordem de ideias, Echeita (2013) sublinha que o conceito de inclusão tem muitos significados e, nessa medida, compara-o com um poliedro de múltiplas facetas, onde cada uma delas contém algo da sua essência, mas nenhuma esgota o significado pleno do conceito. A Figura 1, que seguidamente se apresenta, procura ilustrar esta ideia, integrando também as seis formas de perspetivar o conceito de inclusão referido por Ainscow et al. (2006).

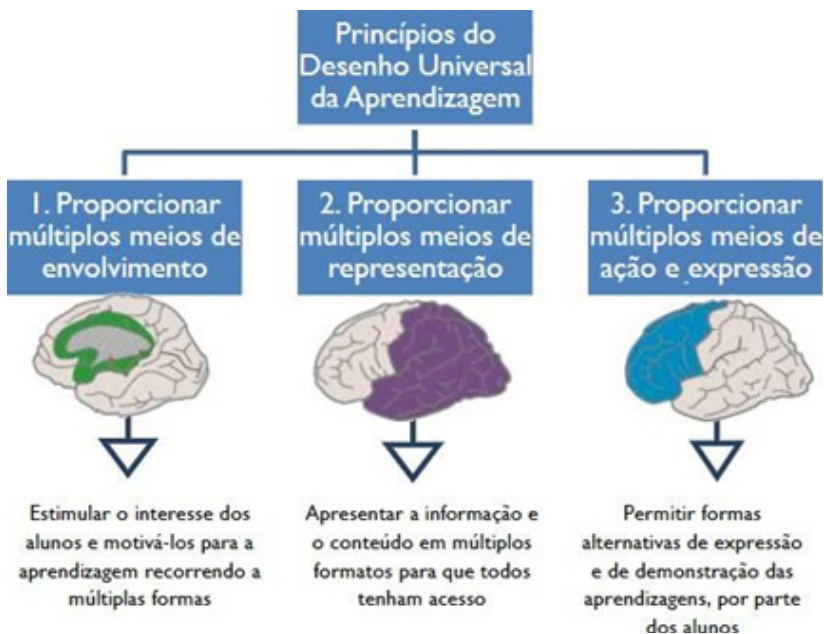
Figura 1. Seis formas de perspetivar a inclusão (com base em Ainscow et al.,2006 e Echeita, 2013)



Segundo o CAST (2018), o DUA fundamenta-se em três princípios básicos: (1) oferecer múltiplas formas de representação do conteúdo, para que todos compreendam o que está sendo ensinado; (2) disponibilizar diferentes formas de ação e expressão, permitindo que os estudantes demonstrem seu aprendizado de maneiras variadas; e (3) promover múltiplas formas de engajamento, considerando os interesses e motivações dos alunos.

De acordo com as neurociências estas três redes não funcionam exatamente da mesma forma em todas as pessoas, e.g. algumas podem ter mais capacidades a nível da rede de reconhecimento, outras podem ter mais fragilidades na rede afetiva (Rose & Meyer, 2002). Com base nesta ideia de que cada aprendiz é diferente e tendo como finalidade facilitar o acesso de todos os alunos ao currículo comum, CAST desenvolveu três princípios (ver Figura 2), que procuram dar orientações aos docentes sobre o modo como podem tornar as suas aulas mais acessíveis.

Figura 2. Princípios básicos do DUA (baseado em National Center On Universal Design for Learning, 2014).



Considerando que a motivação desempenha um papel crucial na aprendizagem, o primeiro princípio reconhece que os alunos diferem nos seus interesses e nas formas como podem ser envolvidos e motivados para aprender (Courey et al., 2012). Na realidade, não há um meio de

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

No segundo princípio considera-se que os alunos diferem no modo como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Para educar esses alunos é necessário recorrer a diferentes formas de Princípios do Desenho Universal da Aprendizagem.

O terceiro princípio pressupõe que os alunos diferem no modo como podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que sabem, alguns podem ser capazes de se expressar bem através da fala, mas não através da escrita, ou vice-versa.

Aplicar o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) significa, por exemplo, utilizar recursos visuais, auditivos e táteis na apresentação dos conteúdos; permitir que os estudantes escolham entre escrever, desenhar, dramatizar ou gravar áudios como forma de avaliação; e criar estratégias que valorizem o esforço e o progresso individual, incentivando a autonomia e o pertencimento. Essa abordagem não beneficia apenas os estudantes com TEA e TDAH, mas todos os alunos, pois amplia as possibilidades de acesso, permanência e sucesso na escola.

A adoção do DUA, somada à escuta ativa, à mediação sensível e à colaboração entre os profissionais da educação, configura um caminho potente para garantir que o direito à educação inclusiva seja efetivamente respeitado.

Estratégias pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA e TDAH

O planejamento pedagógico inclusivo requer a adoção de estratégias específicas que respeitem as necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A seguir, são apresentadas abordagens organizadas em eixos temáticos que favorecem o desenvolvimento desses estudantes:

- Estruturação do ambiente e da rotina: uso de rotinas visuais, cronogramas ilustrados, organização do espaço com sinalizações, antecipação de mudanças e ambientes com baixa sobrecarga sensorial.

- Mediação pedagógica e comunicação: utilização de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), instruções claras e visuais, reforço positivo, histórias sociais e jogos simbólicos.
- Regulação emocional e comportamental: cantinhos de autorregulação com objetos calmantes, escalas visuais de emoções, pausas de relaxamento, acordos de sinais para indicar cansaço ou sobrecarga.
- Foco, atenção e permanência na tarefa: divisão de tarefas em etapas curtas, timers visuais, gamificação, alternância de atividades de diferentes exigências cognitivas.
- Avaliação flexível: uso de diferentes formas de expressão do conhecimento (desenhos, vídeos, dramatizações), tempo estendido, portfólios e critérios personalizados de progresso.
- Inclusão bilíngue: apoio de intérprete de Libras adaptado, materiais visuais com sinalização em Libras e CAA, socialização mediada e linguagem acessível.

Essas estratégias contribuem para uma prática pedagógica que respeita a diversidade, valoriza os diferentes modos de aprender e garante a participação efetiva de todos os estudantes no ambiente escolar.

Resultados alcançados

A partir das reflexões e das práticas desenvolvidas durante o curso “Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH”, foi possível identificar avanços significativos tanto no planejamento pedagógico quanto no engajamento dos estudantes com TEA e TDAH. A implementação de estratégias baseadas em abordagens inclusivas contribuiu para um ambiente mais acolhedor, estruturado e responsivo às necessidades desses alunos.

Entre os resultados observados, destacam-se:

a. Aumento do engajamento nas atividades propostas:

A utilização de recursos visuais, rotinas estruturadas, pistas visuais e antecipação de atividades favoreceu o engajamento dos estudantes com TEA. Eles passaram a demonstrar maior interesse nas propostas didáticas, especialmente quando estas respeitavam seus tempos e ofereciam previsibilidade. Já os estudantes com TDAH beneficiaram-se da divisão

das tarefas em etapas menores, do uso de cronogramas visuais e da oferta de pequenas pausas entre uma atividade e outra, o que reduziu a dispersão e aumentou a produtividade.

b. Melhoria na comunicação e nas interações sociais:

Com o uso de estratégias baseadas na Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), como quadros de imagens, aplicativos e recursos visuais, os estudantes com TEA passaram a se comunicar com mais autonomia e clareza. Além disso, a proposição de atividades em duplas e em pequenos grupos, com mediação intencional do professor, incentivou interações positivas entre colegas, contribuindo para a formação de vínculos e a redução do isolamento social.

c. Desenvolvimento de maior autonomia:

Ao promover práticas que respeitam os modos diversos de expressão dos alunos, observou-se uma crescente autonomia dos estudantes na realização das tarefas escolares. A oferta de diferentes formas de participação e expressão — como registros escritos, desenhos, dramatizações ou apresentações orais — permitiu que cada estudante demonstrasse suas habilidades de maneira significativa.

d. Sensibilização e colaboração da equipe escolar:

A reflexão sobre o DUA e a troca de experiências ao longo do curso motivaram também a sensibilização de outros profissionais da escola. Houve maior abertura para o trabalho colaborativo, reuniões pedagógicas mais inclusivas e ações articuladas entre professores, equipe de apoio e famílias, visando um planejamento centrado nos estudantes.

e. Superação de desafios pedagógicos e organizacionais:

Embora obstáculos como a escassez de materiais adaptados, a resistência à flexibilização curricular e a falta de formação específica ainda sejam reais, o curso oferece ferramentas concretas para enfrentá-los. A adoção de um planejamento flexível, a reorganização do espaço físico da sala de aula e o uso de tecnologia assistiva contribuíram para tornar o ensino mais inclusivo e eficiente.

Esses resultados demonstram que, quando há intencionalidade pedagógica, formação continuada e compromisso com a inclusão, é possível transformar o cotidiano escolar e garantir que todos os estudantes

— inclusive aqueles com TEA e TDAH — tenham seu direito à educação assegurado de forma plena.

Considerações finais

A trajetória de aprendizagem vivenciada ao longo do curso “Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH” evidenciou que uma educação verdadeiramente inclusiva só é possível quando há escuta sensível, planejamento intencional e compromisso com as singularidades dos estudantes. Compreender as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um passo essencial para que o professor possa construir estratégias pedagógicas que não apenas favoreçam o aprendizado, mas também respeitem o modo como cada sujeito se comunica, interage e se desenvolve.

Ao considerar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), é possível criar ambientes educacionais acessíveis desde o planejamento, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de participação. Mais do que adaptar conteúdos, trata-se de criar uma cultura escolar que valorize a diversidade e reconheça as diferentes formas de ser, aprender e conviver.

As práticas desenvolvidas e as reflexões construídas durante o curso reforçaram a importância da mediação pedagógica afetiva, da flexibilização curricular, da comunicação alternativa e do uso de recursos visuais e tecnológicos. Essas ferramentas, quando utilizadas com intencionalidade, promovem autonomia, engajamento e pertencimento, contribuindo significativamente para o sucesso escolar dos estudantes com TEA e TDAH.

Apesar dos avanços, os desafios persistem: a falta de formação continuada, a escassez de materiais adaptados, as barreiras atitudinais e a resistência a mudanças ainda dificultam a consolidação de uma escola inclusiva. Contudo, ao adotar uma postura reflexiva, colaborativa e comprometida, é possível superá-los gradativamente.

Como próximos passos, pretende-se aprofundar o uso de práticas bilíngues com estudantes surdos com TEA e TDAH, ampliar o repertório de estratégias pedagógicas acessíveis e fortalecer a articulação com as famílias e a equipe multidisciplinar. A missão de educar para a inclusão não é simples, mas é urgente e necessária. Ela exige sensibilidade, conhecimento e ação — e começa no cotidiano da sala de aula.

Referências

- ABDA, Associação brasileira de Déficit de Atenção (2024) Homepage. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? In C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, & E. Miquel, La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori Editorial, S.L
- AMARAL, D. G.; SOLOMON, M. The Neuroscience of Autism Spectrum Disorders. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARKLEY, R. A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARKLEY, Russell A. TDAH: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. 1. ed.; 5. reim. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.
- BARKLEY, Russell A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Manual para Diagnóstico e Tratamento. Porto Alegre. Artmed. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-822020100002000_07&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 mar.2024
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.
- CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- Courey, J. S., Tappe, P., Sike, J., & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with universal design for leaning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27. DOI: 10.1177/0888406412446178.
- Echeita, G. (2013). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. In C. Giné (coord.), D. Duran;
- J. Font, E. Miquel. La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.

Nacional Center on Universal Design for Learning [NCUDL]. (2014). *UDL Guidelines*

—Version 2.0. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Principios-basicos-do-Desenho-Univers al-para-a-Aprendizagem-DUA-Fonte-Nunes-e_fig1_338010245. Acesso em: 27/07/2025.

ROHDE, L. A. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: da criança ao adulto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Biografia da autora



Maria Luísa Marques de Ornelas é professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Bagé a quase 15 anos, formada em Magistério, Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Orientação e supervisão escolar, Especialista em Educação infantil, Artes, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Neuropsicopedagogia, Educação Especial e AEE, Atendimento Educacional Especializado, atualmente cursando Fonoaudiologia pela Urcamp.

CAMINHOS INCLUSIVOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM TEA E TDAH

Maria Elisa de Oliveira

Introdução

A inclusão escolar consiste na promoção de uma educação igualitária, democrática e equitativa a todos os alunos, respeitando as suas necessidades e especificidades. Nesse sentido, destaco a minha atuação como professora em sala de recursos multifuncionais de uma escola pública, no município de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, onde atendo alunos com diferentes necessidades educacionais, como TEA e TDAH. Os alunos com TEA possuem uma dificuldade acentuada em sua comunicação e interação social, além de serem resistentes a mudanças repentinas; enquanto que os alunos com TDAH possuem aspectos de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Dessa forma, o artigo visa abordar práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA e TDAH, seja em sala de recursos multifuncionais, como também, em sala de aula regular. Para tal, compreende-se as características de cada aluno e suas especificidades. Considera-se que a reflexão acerca da temática pode construir mudanças significativas e necessárias à efetivação da inclusão educativa ao longo de toda a Educação Básica. Deste modo, a inclusão escolar requer um processo colaborativo, organizando os espaços da escola, para que todos se sintam parte dela. Antes de realizar este curso, minhas estratégias estavam centradas em atividades grupais e jogos pedagógicos, o qual obtive resultados positivos. Não obstante, com o curso pude abrir um leque para novas estratégias pedagógicas, a fim de aprimorar o meu atendimento, favorecendo o desenvolvimento integral desses alunos.

Para isso, colocarei em prática novas estratégias pedagógicas, como rotinas mais visuais, reforço positivo constante, entre outros. Este relato tem como objetivo compartilhar minha experiência profissional e os desafios pertinentes para a efetivação da inclusão, além de mensurar como

as estratégias pedagógicas aprendidas no curso vêm contribuindo para uma prática mais inclusiva e significativa.

Referencial teórico

Características do TEA

Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação e a interação social, além de apresentar padrões restritivos e repetitivos de comportamento. A terminologia espectro exemplifica a dimensão do TEA, reforçando que cada autista é único, possuindo suas características individuais, mesmo que com características que se assemelham (APA, 2014).

O TEA é classificado em três níveis de suporte, de acordo com a necessidade de cada pessoa, sendo eles: nível 1 – é conhecido como autismo leve, este nível é caracterizado por uma necessidade de pouco suporte; nível 2 – é conhecido como autismo moderado, este nível é caracterizado por uma necessidade moderada de suporte; nível 3 – é conhecido como autismo severo, este nível é caracterizado por uma necessidade de ajuda substancial. A classificação dos níveis vai depender da autonomia de cada indivíduo, levando em consideração que uma pessoa com TEA pode transitar pelos três níveis, através de estímulos e terapias que recebe no decorrer de sua vida (Pezzi; Weizenmann; Zanon, 2020).

Uma das características do TEA é o déficit na linguagem e comunicação, ou seja, apresentam dificuldades na construção de narrativas e limitações ao fazer o uso da linguagem funcional. Além disso, pessoas com TEA podem apresentar ecolalia, que se refere a repetição da fala de outras pessoas. Quando o autista é não verbal, ou seja, não se comunica através da fala oral, utiliza-se da comunicação alternativa e aumentativa que pode ser através de imagens, os quais chamam-se pranchas de comunicação (Pezzi; Weizenmann; Zanon, 2020).

A pessoa com TEA possui uma certa rigidez a mudanças e imprevisibilidade, necessitando de uma rotina estruturada e visual desde ao acordar até a hora de dormir, previsivelmente organizada e planejada; sendo transposto esses padrões para o ambiente escolar, visando que o mesmo desenvolva suas tarefas de forma acessível e adequada (Angelis; Teixeira, 2022). Outrossim, no ambiente escolar o aluno com TEA possui dificuldades na aprendizagem, devido aos déficits na comunicação,

socialização e linguagem, levando em consideração a falta de formação de professores da rede regular de ensino, o qual acarreta muitas vezes em um manejo inadequado a esse aluno, de forma que a inclusão escolar não se efetiva (Pezzi; Weizenmann; Zanon, 2020).

Dessa forma, é importante que haja abordagens individuais, por conseguinte, um suporte individual necessário a esse aluno, levando em consideração as suas necessidades e limitações. Esse suporte pode ser um monitor individual para auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, como também, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que visa suplementar ou complementar o desenvolvimento integral desse aluno, o qual ocorre no turno inverso de aula, em salas multifuncionais com um professor especializado na área da educação especial. O desenvolvimento do aluno só será efetivo se a família, equipe diretiva, professor do AEE, professor da sala regular, monitor (em alguns casos), outros profissionais especialistas (dependendo do aluno), trabalhem de forma conjunta e colaborativa, garantindo os direitos de aprendizagem desse aluno (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Portanto, cada autista é único, possuindo suas potencialidades e limitações, que necessitam ser trabalhadas de forma que promova o seu desenvolvimento integralmente, no ambiente escolar e familiar, necessitando de estímulos constantes e conhecimento por parte dos profissionais que o atendem.

Características do TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico que afeta a atenção, o controle dos impulsos e o nível de atividade do indivíduo. Nesse sentido, as principais características da pessoa com TDAH são: primeiramente, a desatenção, a qual se distrai facilmente, tem episódios de esquecimento e dificuldade em seguir instruções; a hiperatividade, a qual se expressa pela agitação, fala excessiva, e dificuldade em ficar parado por muito tempo em determinado lugar ou desenvolvendo determinada atividade; e a impulsividade, interrompendo, agindo sem pensar e com dificuldade de esperar. Grande parte dos alunos que possuem diagnóstico de TDAH necessitam de medicação para se manterem concentrados em sala de aula, pois essa dificuldade na concentração acarreta em dificuldades na aprendizagem (Desidério; Miyazaki, 2007).

De acordo com o DSM-5, o TDAH se subdivide em três tipos, sendo eles: TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade; TDAH combinado (APA, 2014). Diante dessas características é fundamental que o professor acolha o aluno e evite a rotulação do mesmo, de forma que compreenda que muitas atitudes desse aluno não são intencionais e sim advindas do transtorno.

Em relação ao ambiente escolar, é importante ressaltar que alunos com TDAH tem dificuldades na permanência e constância em tarefas, por isso é necessário que o professor planeje atividades adaptadas a esse aluno. Sendo estas atividades curtas e objetivas, para que o mesmo consiga finalizar a tarefa proposta, pois atividades longas acabam sendo inacabadas/incompletas pelos alunos com TDAH, devido a seu tempo limitado de concentração (Desidério; Miyazaki, 2007).

Outra questão a destacar é a organização da pessoa com TDAH, seja no ambiente escolar ou familiar, muitas vezes estes indivíduos não conseguem se organizar e tendem a perder seus pertences, ou não lembrar onde os guardou. O ambiente escolar, mais precisamente a figura docente, é importante para auxiliar o aluno nesta organização logística, orientando-o ao pegar seus materiais, como também a guardá-los (Confortin; Maia, 2015).

Outrossim, o aluno com TDAH possui dificuldades comportamentais que acarretam em dificuldades acadêmicas, pois o mesmo não possui pré-habilidades necessárias para o processo de aprendizagem, como a capacidade de permanecer sentado por determinado tempo em um lugar, ouvindo e assimilando o conhecimento transmitido. Em alguns casos, a intervenção medicamentosa torna-se necessária e benéfica, para que esse aluno não seja prejudicado em seu desenvolvimento e minimizar suas dificuldades (Confortin; Maia, 2015).

Por fim, é preciso que o ambiente escolar esteja preparado e adequado ao aluno com TDAH, possuindo todo o suporte necessário para que esse aluno se desenvolva de forma integral e qualificada como os demais, por meio de instruções claras e curtas; uso de rotina e organização; oferecer pausas e reforço positivo.

Estratégias pedagógicas inclusivas

Quando se pensa em inclusão escolar, não se deve pensar apenas em introduzir o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento,

altas habilidades ou superdotação, mas deve-se pensar em integrá-lo no ensino regular, fazendo com que o mesmo se sinta pertencente daquele lugar, em síntese, incluí-lo no processo de ensino aprendizagem. Uma das formas de incluir esse aluno é aplicando estratégias pedagógicas inclusivas, para que o mesmo possa se desenvolver de forma integral como os demais alunos, mesmo com suas limitações. Para tanto, é essencial compreender as necessidades desse aluno, com diagnóstico ou não, e efetivar ações que possam integrá-lo ao ensino regular, adaptando conteúdos e atividades quando estas são necessárias. Segundo Matos e Sekkel (2014), um ambiente inclusivo é um espaço em que se articula ações comprometidas com o conhecimento, bem como a busca pela satisfação das necessidades do indivíduo, objetivando a construção de uma sociedade verdadeiramente humana.

Para o aluno com TDAH, que tem uma dificuldade maior em se manter atento e concentrado e uma tendência a não responder quando chamado, busca-se a implementação de rotinas fixas e previsíveis, simplificando as instruções das atividades, bem como atividades curtas e objetivas. Sendo que cada atividade deverá levar em consideração as singularidades dos alunos (Silva, 2024).

Por conseguinte, aos alunos com TEA que possuem dificuldades relacionadas a comunicação e interação social, além de possuírem comportamentos repetitivos e restritivos, utilizar-se de uma rotina fixa e previsível como com o aluno com TDAH é essencial, possibilitando ao aluno se organizar no ambiente escolar, tarefa que pode parecer simples para um aluno típico. Além disso, para esse aluno é necessário a utilização de estímulos visuais, esquemas e instruções objetivas/diretas (Silva, 2024). Outra estratégia pedagógica é a segmentação das atividades em etapas menores, pois assim permite que o aluno compreenda e execute as atividades de forma autônoma e eficaz. Essas estratégias didáticas são essenciais para o aluno com TEA, considerando toda sua potencialidade (Silva, 2024). Ademais, todas essas estratégias pedagógicas inclusivas necessitam de um ambiente estruturado e previsível, com todo o suporte da equipe diretiva e professor do AEE, além da disponibilidade de recursos materiais acessíveis para esses alunos; sem esses elementos, a assertividade da inclusão torna-se inviável.

Outras estratégias a se utilizar são recursos como agendas visuais, timers e sinalizadores de tempo, principalmente para alunos com TEA, pois necessitam do conhecimento do tempo e da previsibilidade, para

que assim consigam se organizar quanto a sua rotina. Além disso, é fundamental que seja contínuo o reforço positivo e *feedbacks* imediatos por parte do professor, motivando e engajando o aluno no seu processo de aprendizagem (Santos *et al.*, 2024).

A abordagem de momentos de movimento e pausas planejadas também são fundamentais para o desenvolvimento desses alunos, pois auxilia na regulação emocional, habilidade deficitária no transtorno. Por conseguinte, é necessário que o professor realize adaptação nos materiais didáticos curriculares de acordo com a necessidade do aluno, a fim de que o currículo seja baseado no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), viabilizando a inclusão socioeducativa (Santos *et al.*, 2024). A adaptação de materiais didáticos e conteúdos letivos/curriculares é imprescindível para que a inclusão seja efetiva, não apenas ao tratar-se de alunos com diagnóstico de transtornos do neurodesenvolvimento, mas abrangendo todo aluno que possua dificuldades de aprendizagem, demonstrando a preocupação com o desenvolvimento integral da criança.

Não obstante, a tecnologia assistiva também pode ser utilizada como uma estratégia didática inclusiva, a qual se refere a recursos e equipamentos que visam o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais, atrelando a tecnologia à inclusão. Neste íterim, a Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) é considerada como um aporte dessa tecnologia, em especial para alunos com TEA, facilitando a sua comunicação; em caso de alunos não verbais, as pranchas de comunicação favorecem o seu desenvolvimento comunicativo e social, além de incluir este no ambiente escolar como um todo (Correa; Moro; Valentini, 2021).

Portanto, o uso de estratégias pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento integral de alunos diagnosticados, ou em processo de diagnóstico, de TEA e TDAH, levando em conta as particularidades de cada sujeito, como também, a adaptação de materiais conforme as necessidades destes alunos. Esses elementos e procedimentos didáticos são essenciais para que a inclusão socioeducativa passe a ser uma realidade e não uma utopia, deixando o ambiente teórico para a prática no ensino regular.

Resultados esperados

Atuo diretamente em sala de recursos multifuncionais em uma escola pública do Estado, na qual atendo alunos com TEA, TDAH e outros diagnósticos. O Atendimento Educacional Especializado (AEE),

que acontece na sala de recursos, visa complementar e suplementar o desenvolvimento de alunos público-alvo da educação especial, sendo eles: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Cabe ressaltar que alunos com TDAH se enquadram em transtornos de aprendizagem, possibilitando o seu atendimento na sala de recursos, levando em consideração a organização administrativa de cada estado/município.

Na sala de recursos multifuncionais, o atendimento acontece ao aluno no contraturno, podendo ser de forma individual ou coletiva. Nesse caso, os meus atendimentos acontecem das duas formas, a depender da necessidade e limitação de cada aluno. Nesse espaço busco eliminar barreiras, favorecendo a plena participação desses alunos em seu processo de ensino e aprendizagem, através de recursos pedagógicos e de acessibilidade de acordo com as necessidades específicas de cada um.

Diante dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, algumas estratégias pedagógicas já passei a utilizar como recurso de ensino na sala de recursos, tais como: previsibilidade e rotina escolar; jogos pedagógicos elaborados; e atendimento em grupo, trabalhando a socialização e comunicação, os quais são dificuldades pontuais dos alunos com TEA. Essas estratégias têm demonstrado grande relevância educativa, trazendo benefícios aos alunos e propiciando o desenvolvimento de novas habilidades.

Para isso, é importante ressaltar que estratégias como o uso de jogos pedagógicos, trabalhos em grupo, rotina fixa e previsível, atividades curtas e objetivas, pausas entre as tarefas, são estratégias que podem e devem ser utilizadas em sala de aula regular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com alunos de diferentes perfis. Neste íterim, o aluno TEA ou TDAH precisa que haja um planejamento adaptado as suas necessidades, mas que não deixe de lado sua participação como aluno dentro da turma.

O profissional especializado que atua nas salas de recursos necessita também orientar e dar suporte pedagógico aos demais professores, elencando estratégias, respondendo dúvidas, auxiliando na confecção de materiais adaptados para determinadas atividades/disciplinas. A inclusão escolar só será possível e efetiva quando todos os agentes envolvidos estejam comprometidos num processo contínuo de estudos e colaboração.

Particularmente, os desafios que encontro na escola é a falta de formação continuada aos professores, capacitando e aperfeiçoando seus conhecimentos na área de inclusão, adaptando-se a realidade contemporânea, bem como a falta de recursos didáticos adaptados e

atualizados. Além disso, há uma leva de professores conservadores que são resistentes e rígidos em relação a inclusão, por ignorância sobre o assunto ou medo. Outro ponto importante é a participação das famílias na escola e na vida escolar destes alunos, elemento importante para o desenvolvimento integral destas crianças, visto que o aprendizado deve ter continuidade no ambiente familiar. Esses desafios afetam na minha atuação de forma negativa, pois o processo de inclusão escolar deve acontecer em todos os espaços, na escola, família e sociedade como um todo.

A solução pensada para esses desafios requer mudanças na educação, iniciando pela criação de políticas públicas que promovam formações continuadas obrigatórias aos professores em relação a educação especial, indiferente da disciplina ministrada. Quanto as famílias, a intervenção já está acontecendo diariamente, para que assim possamos ter seu apoio e participação no desenvolvimento de seus filhos. Diante dos professores, as estratégias utilizadas é o diálogo, orientação e suporte constante, para que não se percam quanto ao que a inclusão escolar requer, pois não basta o aluno estar inserido na escola, ele precisa ser de fato um membro deste ambiente. A inclusão vai além da integração.

Por fim, o curso foi de grande importância, pois me fez refletir acerca de vários pontos em relação a minha atuação profissional, a qual estou sempre buscando novas estratégias para que o ensino inclusivo seja efetivo. Além disso, é essencial proporcionar a esses alunos um ensino de qualidade, favorecendo o seu desenvolvimento integral e respeitando as suas necessidades, bem como interesses.

Conclusão

A inclusão escolar é um processo contínuo e colaborativo, requer a participação de todos os membros da comunidade escolar, atuando de forma efetiva neste processo. Não obstante, são muitos os desafios enfrentados pelas escolas para efetivarem a inclusão escolar, seja pela falta de recursos financeiros ou formação docente especializada, elementos que necessitam de atenção especial, pois estes empecilhos inviabilizam a inclusão do aluno e o seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, estratégias pedagógicas são fundamentais para que a educação inclusiva se efetive no contexto das instituições de ensino regulares, garantindo o direito à educação de todos, como é previsto legislativamente. Neste íterim, é necessário que o professor esteja em

constante formação, buscando metodologias e estratégias pedagógicas que contemplem a educação inclusiva, pois é por meio de erros e acertos que se consolida a educação para todos. Reafirma-se o respeito às singularidades de cada aluno, bem como o desenvolvimento de uma formação crítica, reflexiva e participativa na formação docente.

O papel do professor é primordial para a efetivação da educação inclusiva nas escolas de ensino regular, como também, as políticas públicas e a legislação que garantem este processo continuamente. Além disso, é fundamental que os professores considerem as singularidades dos alunos com TEA e TDAH, respeitando as diversas formas de aprendizagem, comunicação e socialização; valorizando os caminhos que já foram percorridos para que a inclusão seja uma realidade, considerando também os desafios superados e os objetivos a serem alcançados.

A educação inclusiva tem como premissa promover a educação de qualidade para todos, fazendo com que os alunos se sintam sujeitos de sua aprendizagem, respeitando as diferenças, objetivando tornar o direito à educação para todos uma realidade concreta. Sendo assim, torna-se fundamental que o professor foque na capacidade de progressão dos alunos, potencializando-as a partir de metodologias ativas e estratégias pedagógicas dinâmicas/adaptadas que proporcionem o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Por fim, continuo diariamente lutando para que a inclusão seja concretizada nas escolas, realizando o meu papel como docente especializada e atuante na área inclusiva. Além disso, busco aprimorar as minhas estratégias de ensino através do estudo e prática cotidiana, para que eu possa proporcionar aos meus alunos um ensino de qualidade, equitativo, dinâmico, democrático e inclusivo.

Referências

APA, American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANGELIS, Luciana Oliveira de; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro. Transtorno do Espectro do autismo (TEA): caracterização, diagnóstico e intervenção. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 22, n. 2, 2022,

p. 108-125. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index>.

php/cpgdd/article/view/15625/11727. Acesso em: 27 jul. 2025.

CONFORTIN, Helena; MAIA, Maria Inete Rocha. TDAH e Aprendizagem: um desafio para a educação. **PERSPECTIVA**, Erechim, v. 39, n. 148, 2015, p. 73-84. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

CORREA, Ygor; MORO, Tatiele Bolson; VALENTINI, Carla Beatris. Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, 2021, p. 2963-2970. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16060/11989>. Acesso em: 29 jul. 2025.

DESIDÉRIO, Rosimere C. S; MIYAZAKI, Maria Cristina de O. S. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): Orientações para a família. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 2, n. 1, 2007, p. 165-178. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/G4mGnPctSwHkLZgMn8hZs7b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2025.

MATOS, Larissa Prado; SEKKEL, Maria Claire. Educação Inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, jan/abril, 2014, p. 87-

96. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MFPNQmcQrBVQKj3yPfdkRvk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2025.

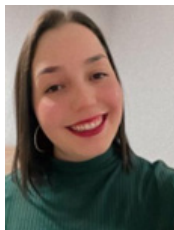
PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; WEIZENMANN, Luana Stela; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, n. 3, 2020, p. 1-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SANTOS, Franciele Del Vecchio dos. et al. Práticas pedagógicas inclusivas e os desafios da educação para todos: um estudo teórico. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 9, 2024, p. 1-13. Disponível em: <file:///C:/Users/maria/Downloads/420+N9+Contribuciones.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SILVA, Daiane Costa. Educação para Todos: construindo espaços inclusivos para alunos com autismo, TDAH e outras necessidades especiais. **X CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, 2024, p. 1-6. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/>

conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID19885_TB8023_11102024094525.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

Biografia da autora



Maria Elisa de Oliveira tem 26 anos. É pedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva, além de especialização em Alfabetização e Letramento. Atua na rede pública de ensino estadual, diretamente na Educação Especial, atendendo em sala de recursos multifuncionais.



Parte 4

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS BILÍNGUES NO ENSINO DE
SURDOS COM AUTISMO E TDAH**

EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS COM TDAH: DESAFIOS E NECESSIDADES DE APOIO INTEGRAL

Fabiana Loiva Bacher Migliavacca
Elenice Garcia Castilho
Maria Auxiliadora Santos Sabino
Silvana Maria Genari dos Santos

Introdução

A inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas representa um dos grandes desafios da educação contemporânea, especialmente quando essas necessidades envolvem múltiplas condições, como a surdez associada ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados por educadores no processo de ensino-aprendizagem de alunos que apresentam esse perfil, a partir da vivência com um estudante do 4º ano do Ensino Fundamental, identificado neste trabalho como “M”.

A história de M ilustra a realidade de muitas crianças que, além de viverem em contextos familiares frágeis, enfrentam a negligência institucional e a ausência de políticas públicas eficazes no acompanhamento interdisciplinar necessário para o seu pleno desenvolvimento. Uma importante ferramenta com aplicação em várias áreas de conhecimento pode nos elucidar uma solução para a demanda por resultados em trabalhos de inclusão. Como por exemplo identificar a habilidade de comunicação entre duas partes. Por meio dessa análise, propomos discutir a importância do diagnóstico precoce, da parceria família-escola e do suporte especializado como pilares fundamentais da educação inclusiva.

O caso relatado, da estudante D, revela a necessidade urgente de articulação entre escola, família e serviços especializados. De acordo com Mantoan (2015), a inclusão não pode ser responsabilidade apenas da escola: ela requer o envolvimento de todos os atores sociais.

Entretanto, a inclusão de alunos com deficiências múltiplas, como a surdez associada ao transtorno do espectro autista (TEA), apresenta desafios significativos. As dificuldades aumentam quando a família não participa ativamente do processo, comprometendo a integração escolar e social do estudante.

O objetivo deste artigo é relatar a experiência com uma aluna surda e autista que não domina a Libras e cuja família não procura atendimentos especializados, refletindo sobre os impactos dessa realidade no processo de ensino- aprendizagem.

A ausência da Libras como recurso comunicativo, priva os alunos de acesso a uma língua natural da comunidade surda, essencial para o desenvolvimento cognitivo e social (QUADROS; KARNOPP, 2004). No caso dos estudantes surdos e com TEA, pesquisas indicam que a comunicação alternativa associada à Libras pode favorecer a aprendizagem e a interação.

Além disso, a falta de participação familiar contraria o que estabelece a Lei nº 13.146/2015, segundo a qual a família é corresponsável pelo desenvolvimento educacional da criança. O engajamento familiar é apontado por Glat e Pletsch (2011) como elemento fundamental para o sucesso da inclusão.

Portanto, a situação exposta reforça a importância de políticas públicas de conscientização e de estratégias pedagógicas inclusivas que considerem as singularidades de cada aluno.

Desenvolvimento

Fundamentação teórica

A Educação Inclusiva no Brasil foi marcada por uma grande resistência social em aceitar as pessoas com deficiência. A sociedade discriminava e excluía essas pessoas da escola e do convívio social. Somente no século XIX houve uma conscientização da importância e necessidade em atender aqueles que possuíam algum tipo de deficiência, assim, começou-se a fazer um atendimento assistencial, onde os deficientes eram atendidos por uma equipe composta por médicos, assistentes sociais, psicopedagogos, psicólogos, dentre outros (CARDOSO, 2003).

Foi no século XX que essas iniciativas oficiais no âmbito nacional surgiram e, posteriormente, passaram a fazer parte também do contexto escolar. As pessoas com necessidades educacionais, que eram atendidas na classe especial, contribuíram para que houvesse a exclusão e segregação, visto que no início o atendimento a estas pessoas era feito por uma equipe e quando passaram a ter acesso ao ambiente escolar, foi criada uma classe exclusiva para atendê-los. Atualmente denomina-se de educação inclusiva, devido às pessoas com deficiência terem acesso a escola de ensino regular.

Cardoso (2003) ressalta que:

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito de necessidades educacionais especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (CARDOSO, 2003, p 19-20).

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) define no artigo 205 que a educação é para todos, e no artigo 208 – III que o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência será, preferencialmente, na rede regular de ensino. Sendo assim, a pessoa com deficiência deve matricular-se no ensino regular e ter acesso à educação igualitária. De fato, é notório o aumento da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas salas de ensino regular, tanto na rede municipal, quanto na estadual e particular.

Ferreira (2000) afirma que:

Tendo como referência a Constituição de 1988, que registrou o direito público subjetivo à educação de todos brasileiros, inclusive os portadores de deficiência, estes preferencialmente junto à rede regular de ensino, a questão das políticas públicas a eles destinadas tornaram-se mais presentes em diferentes espaços da legislação educacional da União, Estados e Municípios. As novas constituições estaduais e as leis orgânicas municipais reproduziram ou ampliaram as referências à educação especial (FERREIRA, 2000, p 2).

Passa a ser fundamentado o atendimento educacional das pessoas com deficiência, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que conceitua e orienta a abordagem inclusiva nos sistemas regulares de ensino. Enfatiza a educação especial no capítulo V tendo referência no artigo 59, que “[...] os sistemas de ensino assegurarão

aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Apesar da LDB já estar em vigor por um longo período, não houveram mudanças significativas na realidade escolar, pois nem todas as pessoas com necessidades educacionais especiais estão inseridas em uma sala de ensino regular.

Uma política dessa natureza deve abranger o aspecto social - garantir o reconhecimento das crianças, dos jovens e dos adultos como cidadãos e de seus direitos de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível – e o aspecto propriamente educacional, que significa adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos, qualificação dos professores e de todos os profissionais envolvidos no processo educativo. Só assim teremos uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos (BRANDÃO, 2006).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro – 2008 disponibiliza o atendimento educacional especializado onde garante acompanhamento técnico e financeiro, dos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando autonomia destes fora e dentro da sala de aula:

A matrícula do aluno, alvo da educação especial é determinada na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que implementa o Decreto supracitado, a qual em seu artigo 1º determina “que os sistemas de ensino devem matricular os alunos nas classes comuns de ensino regular no atendimento educacional especializado “em salas de Recursos Multifuncionais ou centro de atendimento educacional especializados da rede pública de instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas” (ELISIÁRIO, SANTOS 2010/2011 p. 108).

Neste mesmo Decreto, nº 6571/2008 da política nacional de educação especial determina por lei, a sala de recursos multifuncionais no artigo 3º “define as ações de apoio técnico do atendimento educacional especializado (AEE) quanto à definição da sala de recursos multifuncionais”. Com este recurso o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, vem contribuir para a aprendizagem destes fora da sala de aula. As instituições que possuem este recurso, devem fazer o atendimento a outras pessoas com necessidades especiais mesmo que não estejam matriculadas na rede de ensino regular (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 6.949/09 de 25 de agosto de 2009, ressalta na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência no artigo 24, que Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

De acordo com Freitas (2008):

O que ocorre em nossos tempos é que alguns matizes de diferenças até aqui ignorados ou ocultos têm sido repensados, pelo menos não negados, talvez porque a legislação tenha estabelecido critérios mais rigorosos ou por outras razões. As formas de diferenças do corpo, de aprendizagem de linguagem, de movimento, de ser, de vestir-se, de viver devem ser vistas como um atributo, uma propriedade, uma característica das pessoas com dificuldades para aprender, mas como uma possibilidade para ampliar a compreensão acerca da intensidade das diferenças humanas. Essas afirmativas adquirem relevância quando se fala sobre avaliação na escola, particularmente, na escola com educação inclusiva (FREITAS 2008 apud ELISIARIO, SANTOS 2010/2011 p.14).

A Conferência de Salamanca, organizada pela UNESCO e pelo governo da Espanha de 7 a 10 de julho de 1994, contou com a participação de 94 representantes de governos e de organizações não governamentais na Conferência Mundial das Necessidades Educativas Especiais, considerada como marco histórico na Educação Inclusiva. Este documento tem sido um referencial básico nos debates sobre educação no Brasil e traz em seu texto a educação para todos, incluindo as pessoas com necessidades educacionais especiais, reconhecendo a importância da educação para elas no ensino regular. A partir desta declaração, surgiu o termo necessidades educacionais especiais em substituição do termo crianças especiais.

A expressão “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização. (UNESCO, 1994, p. 18).

Com base nos aparatos legais da Educação Inclusiva, percebemos a preocupação com o atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, buscando inúmeras medidas para inclusão socioeducativa destas.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, bem como pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). Trata-se de uma condição que se manifesta desde a infância e acompanha o indivíduo ao longo da vida, apresentando diferentes níveis de comprometimento, o que reforça a ideia de espectro. A diversidade

de manifestações faz com que cada pessoa autista seja única, exigindo abordagens diferenciadas no campo educacional, clínico e social.

De acordo com Kanner (1943), que descreveu os primeiros casos de autismo, havia um padrão de isolamento social e dificuldade em lidar com mudanças no ambiente. No entanto, estudos contemporâneos demonstram que o autismo não pode ser reduzido a uma limitação, mas deve ser compreendido como uma forma singular de funcionamento humano, com potencialidades e necessidades específicas (MELLO, 2007). Nesse sentido, compreender o TEA requer uma visão que vá além do diagnóstico clínico, considerando os aspectos sociais, emocionais e culturais que influenciam o desenvolvimento do sujeito.

No contexto educacional, a inclusão de estudantes com autismo é um desafio que demanda práticas pedagógicas acessíveis e adaptadas às suas necessidades. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) asseguram o direito ao acesso e permanência na escola, reforçando a importância de um ensino pautado no respeito às diferenças. Portanto, a escola tem papel fundamental na construção de um espaço de aprendizagem significativo, promovendo a valorização das singularidades do aluno com TEA e favorecendo sua participação social.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade que comprometem o desempenho acadêmico, social e ocupacional do indivíduo (APA, 2014). Os sintomas geralmente se manifestam antes dos 12 anos de idade e podem variar em intensidade, sendo divididos em três apresentações: predominantemente desatenta, predominantemente hiperativa-impulsiva ou combinada. A prevalência do TDAH em crianças em idade escolar varia entre 5% e 7% mundialmente, sendo considerado um dos transtornos mais comuns nessa fase do desenvolvimento (ROHDE; HALPERN, 2004).

De acordo com Barkley (2002), o TDAH não deve ser compreendido apenas como uma dificuldade de manter a atenção, mas como um transtorno associado ao déficit nas funções executivas, responsáveis pela autorregulação, organização e controle do comportamento. Dessa forma, crianças com TDAH podem apresentar dificuldades em planejar tarefas, concluir atividades, respeitar regras sociais e controlar impulsos, o que

impacta diretamente o processo de aprendizagem. Além disso, o transtorno frequentemente está associado a outros quadros, como dificuldades de aprendizagem, ansiedade e problemas de comportamento, exigindo uma avaliação cuidadosa e uma intervenção multidisciplinar.

No contexto educacional, a presença do TDAH exige adaptações pedagógicas que contemplem estratégias de ensino diferenciadas e um ambiente escolar inclusivo. Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), é fundamental que a escola desenvolva práticas que favoreçam a atenção, a motivação e a autorregulação do aluno, como a utilização de recursos visuais, organização da rotina e atividades breves e diversificadas. Além disso, o acompanhamento da família e o trabalho conjunto com profissionais da saúde são indispensáveis para promover o desenvolvimento global da criança com TDAH, garantindo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o fortalecimento de suas habilidades socioemocionais.

Metodologia

A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, documental e de relatos de experiências. Os participantes são dois estudantes do ensino fundamental, com diagnóstico de surdez e transtorno do espectro autista. O acompanhamento ocorreu ao longo de dois meses, com observações semanais em sala de aula e nos momentos de atividades pedagógicas. Também se refere a uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e descritiva, em que foi realizada a partir da análise de obras acadêmicas, artigos científicos, legislações e documentos que compõem a legislação em educação especial, com importância nos processos de inclusão de estudantes com surdez e transtorno do espectro autista (TEA).

Para a fundamentação teórica, foram consultados dados de trabalhos sobre o tema, além de documentos normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O objetivo da pesquisa bibliográfica foi reunir, sistematizar e analisar as principais contribuições teóricas e legais que fundamentam a escolarização de alunos com surdez e TEA, buscando compreender os desafios e possibilidades para a prática pedagógica inclusiva.

Resultados e discussão

O caso do estudante M

O aluno M chegou à escola no 2º ano do Ensino Fundamental, sem diagnóstico formal, sem domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sem habilidades básicas como a autonomia para se alimentar. Logo observou-se que havia algo distinto em seu comportamento: não conseguia manter o foco, apresentava esquecimento frequente dos conteúdos aprendidos e grande seletividade alimentar. Tais características são compatíveis com sintomas de TDAH, conforme descrito por Barkley (2008), que destaca a dificuldade de concentração, impulsividade e desatenção como traços centrais do transtorno.

Além do TDAH, M é surdo e vive em um ambiente familiar que não domina Libras. A comunicação entre ele e seus responsáveis é limitada, o que dificulta ainda mais seu desenvolvimento emocional e cognitivo. A ausência de um ambiente estruturado em casa e a falta de rotina afetam diretamente o progresso educacional de M. Segundo Vygotsky (1997), o aprendizado da criança ocorre na interação com o meio social e cultural; quando essa interação falha, o desenvolvimento é prejudicado. A resistência inicial da mãe em buscar um diagnóstico e acompanhamento especializado agravou ainda mais a situação. Após muita insistência, a avaliação foi realizada e o diagnóstico de TDAH confirmado. No entanto, mesmo com o diagnóstico, M continua sem o apoio de profissionais fora da escola. A família não fornece suporte emocional ou organizacional, o que sobrecarrega a escola e os professores.

O caso do estudante D

O caso da estudante em questão, apresenta diagnóstico de deficiência auditiva e TEA. Não utiliza Libras nem possui domínio da língua oral. Isso resulta em grande dificuldade de comunicação com colegas, professores e demais profissionais da escola.

Durante as atividades escolares, observa-se limitação de atenção, baixa interação social e episódios de isolamento. Para facilitar sua participação, a equipe docente adota recursos visuais, pictogramas, atividades práticas e adaptações curriculares, valorizando a comunicação alternativa. Com isso, a aluna D, surda e autista, enfrenta diariamente

barreiras que vão além da sala de aula, agravadas pela ausência de suporte familiar e pela falta de acesso a recursos especializados essenciais para seu desenvolvimento.

Sem acompanhamento terapêutico e educacional adequado, ela encontra dificuldades para se comunicar, compreender o mundo ao seu redor e participar ativamente das atividades escolares, o que pode gerar sentimento de frustração, isolamento e desmotivação. A pesquisa em educação inclusiva demonstra que a presença da família e o suporte adequado, aliados a estratégias pedagógicas adaptadas, são fundamentais para que estudantes com autismo e deficiência auditiva possam se desenvolver plenamente, não apenas em termos acadêmicos, mas também emocionais e sociais

A situação da aluna D evidencia a urgência de ações integradas entre escola, família e serviços especializados, garantindo a ela oportunidades reais de aprendizado, comunicação e inclusão. Entretanto, a ausência de apoio familiar constitui um fator agravante. A família não busca acompanhamento fonoaudiológico, psicopedagogo, psicológico ou terapias multidisciplinares, tampouco participa de reuniões escolares de forma efetiva. Essa ausência da participação familiar prejudica a continuidade do trabalho pedagógico e compromete o desenvolvimento integral da estudante.

A importância do suporte familiar e institucional

A atuação da escola, por mais comprometida que seja, é limitada diante da ausência de uma rede de apoio eficaz. A legislação brasileira, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), garante o direito à educação com igualdade de condições. No entanto, esses direitos frequentemente não se concretizam pela ausência de recursos humanos e materiais adequados.

O caso de M mostra que, sem apoio familiar e institucional, os professores precisam assumir múltiplas funções: além de ensinar, são responsáveis por aspectos terapêuticos, emocionais e organizacionais da vida da criança. Isso gera sobrecarga e pode comprometer o atendimento de outros estudantes, criando um cenário exaustivo e ineficiente.

A família, quando envolvida, pode atuar como agente facilitador do desenvolvimento da criança. O interesse demonstrado pelo padrasto

de M em aprender Libras é um ponto positivo que pode, futuramente, servir de ponte para uma comunicação mais eficaz e uma maior inserção do aluno no contexto familiar e escolar.

Conclusões

Para discorrer sobre as palavras finais deste estudo, sem, no entanto, considerá-lo concluído, nos remetemos à problemática que nos impulsionou a iniciarmos essa pesquisa voltada para Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência: o processo de inclusão em sala de aula do ensino regular. Será que está havendo a inclusão da pessoa com deficiência na sala de aula regular?

Com base nesta indagação, foi desenvolvida a investigação, com resultados que aferem na ótica dos discentes, sujeitos da investigação, que a presença dos alunos com deficiência em sala de aula do ensino regular, provocou mudanças significativas no cotidiano da escola, desde as flexibilizações curriculares, a capacitação docente, a estrutura escolar.

No entanto, no que se refere à compreensão conceitual, no processo de mudança de mentalidade de inclusão escolar, observou-se a presença de turbulências, conflitos, sobre a apreensão dessa base de pensamento na realidade do contexto escolar. Principalmente em fase de aplicação de medidas inovadoras nas práticas pedagógicas e demais barreiras de comunicação, informação e ajudas técnicas a impulsionar os caminhos da acessibilidade para desenvolver integralmente todos os discentes da escola.

Este contexto educacional nos permite perceber a importância de desenvolver proposições e ações no ambiente escolar, com a participação de todos os elementos partícipes deste desafio, incentivando os discentes a conviverem com o acesso cotidiano das comunicações, informações e demais acessibilidades. Por conseguinte, a diferença em sala de aula está no fato de como se aprende, se comporta diante das diversas situações provocativas de ensino aprendizagem no ambiente escolar. Na ótica dos docentes, técnicos, gestores, a escola possui a intenção de promover a inclusão de todos os discentes no ambiente regular, entretanto esse processo exige mudanças de concepção em suas práticas pedagógicas, como a visão sócio interacionista, considerada um caminho metodológico para o saber fazer pedagógico, um dos principais instrumentos para a inclusão no chão da escola.

A investigação também proporcionou o aprofundamento dos conhecimentos teóricos por meio dos renomados autores pesquisadores desta área de conhecimento que contribuíram como referência ao longo da realização deste estudo. A base legal e política, os conceitos básicos, a realidade escolar pesquisada, respaldar as análises e reflexões desenvolvidas sobre o tema pesquisado.

Vale ressaltar, que este estudo não esgota a possibilidade de novas investigações por meio de instrumentos que possibilitem uma análise mais aprofundada sobre a Inclusão escolar da pessoa com deficiência nas instituições que atendem esta demanda de alunado, a respeito da temática apresentada. Este estudo é uma contribuição acadêmica possível de ser considerado no âmbito da abrangência pesquisada.

O caso do aluno M evidencia os desafios reais da inclusão escolar de crianças com múltiplas necessidades, especialmente quando há ausência de suporte familiar e institucional. O diagnóstico de TDAH e a condição de surdez exigem um atendimento educacional especializado, baseado em estratégias individualizadas, mediação com profissionais da saúde e articulação com a família.

É urgente que o poder público amplie os recursos disponíveis para as escolas, ofereça formações continuadas aos professores e garanta o atendimento multidisciplinar aos estudantes. A parceria entre escola, família e profissionais especializados é indispensável para garantir o direito à educação de qualidade para todos, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990).

Somente com a união de esforços será possível criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, no qual alunos como M tenham oportunidades reais de desenvolvimento pleno, autonomia e dignidade.

O caso relatado, da aluna D, revela a necessidade urgente de articulação entre escola, família e serviços especializados. De acordo com Mantoan (2015), a inclusão não pode ser responsabilidade apenas da escola, ela requer o envolvimento de todos os atores sociais.

A ausência da Libras como recurso comunicativo priva a aluna de acessar uma língua natural da comunidade surda, essencial para o desenvolvimento cognitivo e social (QUADROS; KARNOPP, 2004). No caso de estudantes surdos com TEA, pesquisas indicam que a comunicação alternativa associada à Libras pode favorecer a aprendizagem e a interação.

Além disso, a falta de participação familiar contraria o que estabelece a Lei nº 13.146/2015, segundo a qual a família é corresponsável pelo desenvolvimento educacional da criança. O engajamento familiar é apontado por Glat e Pletsch (2011) como elemento fundamental para o sucesso da inclusão.

Portanto, a situação exposta reforça a importância de políticas públicas de conscientização e de estratégias pedagógicas inclusivas que considerem as singularidades de cada aluno.

A experiência relatada demonstra que a inclusão de estudantes surdos com autismo é um processo complexo, especialmente quando há ausência de apoio familiar e de atendimento especializado. Apesar dos esforços da equipe pedagógica em adaptar conteúdos e promover recursos de comunicação alternativa, a falta de envolvimento da família compromete o desenvolvimento integral da aluna.

É imprescindível fortalecer políticas públicas que assegurem a conscientização familiar e o acesso a serviços multidisciplinares. Ademais, a formação docente deve contemplar estratégias específicas para o ensino de surdos e de alunos com TEA, garantindo que o direito à educação inclusiva seja efetivamente cumprido.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: guia completo e atualizado para o tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo: (Lei nº 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16

jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

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

CARDOSO, M. S. **Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada.** Educação (Porto Alegre), Porto Alegre, 2003.

ELISIARIO, L. S.; SANTOS, W. L. S. **Guia de estudos de disciplinas: estratégias pedagógicas para o aluno com deficiência mental.** 2011

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: A educação do portador de deficiência**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p. (Pesquisa em Educação).

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, v. 2, p. 217–250, 1943.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MELLO, A. M. **Autismo: guia prático**. São Paulo: Memnon, 2007.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

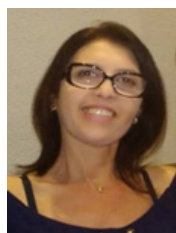
ROHDE, L. A.; HALPERN, R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização**. *Jornal de Pediatria*, v. 80, n. 2, p. 61-70, 2004.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Biografia das autoras



Fabiana Loiva Bacher Migliavacca, 54 anos, nasceu na cidade de Sapiranga -RS, no dia 09 de novembro de 1970, é graduada em Pedagogia, com Pós-Graduação em Psicopedagogia e Especializações em Educação Especial com ênfase em Surdez e em Gestão Escolar. Possui 28 anos de experiência na docência voltada à educação de surdos, atuando na elaboração e aplicação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento linguístico e cognitivo desses estudantes. Atualmente, exerce a função de coordenadora pedagógica na Escola

São Mateus, em Sapiranga/RS, contribuindo para a gestão educacional e para a consolidação de práticas que promovem a inclusão e a qualidade no processo de ensino-aprendizagem.



Elenice Garcia Castilho, 43 anos, nasceu na cidade de Belém, no dia 24 de junho de 1982, é graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, e Licenciatura Plena em Letras Libras na Universidade Estadual do Pará-UEPA. Possui 16 anos de experiência na docência no ensino regular, atualmente exercer a função de docente na rede municipal de ensino SEMEC/CRIE, como professora de Libras no AEE e ensino regular.



Maria Auxiliadora Santos Sabino, 54 anos, nasceu na cidade de Capela - SE, no dia 17 de outubro de 1970, é graduada em Pedagogia e Educação Inclusiva, com Pós-Graduação em AEE E Especialização em BRAILLE/LIBRAS. Possui 08 anos de experiência na docência no ensino regular bem como na sala de recursos multifuncionais. Atualmente, exerce a função de docente na sala de recursos multifuncionais no Colégio Estadual Professor Leão Magno Brasil, em Nossa Senhora Socorro/SE, contribuindo para o desenvolvimento do aluno atípico e no processo inclusivo de ensino-aprendizagem.



Sylvania Maria Genari dos Santos, 60 anos, nasceu na cidade de Santo Antônio da Patrulha RS em 20/10/1964, Graduada em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa - ULBRA – Gravataí RS (2003), Especialização em Diálogos entre a Literatura e a História e do RS – Facos Osório RS - (2006) e Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2011). Foi tutora presencial, do Curso de Aperfeiçoamento Educação para a Diversidade, oferecido pela UFRGS em 2010/2011; tutora presencial do Curso de Especialização Material Didáticos oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG em 2011/2012 e tutora presencial do

Curso de Graduação Letras - Português/Espanhol oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG em 2013/2016. Atualmente é professora da rede estadual de ensino atuando como Diretora na E.E.E.F. Afonso Celso. Faz parte do grupo GEG de Santo Antônio da Patrulha. Tem experiência na área de Educação, em EAD, considerando relevante o aperfeiçoamento tecnológico dos profissionais da educação.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS BILÍNGUES NO ENSINO DE SURDOS COM AUTISMO E TDAH

Rodolfo Rocha Pirola

Introdução

As experiências pedagógicas inclusivas bilíngues voltadas ao ensino de surdos com autismo e TDAH demandam estratégias que considerem simultaneamente as especificidades linguísticas e as necessidades educacionais decorrentes das condições associadas. Nesse sentido, Machado et al. (2020) destacam a centralidade do professor surdo no processo bilíngue, não apenas como mediador linguístico, mas como agente que contribui para a construção de um espaço escolar acessível e culturalmente significativo para os estudantes. Esse papel se torna ainda mais relevante quando o público-alvo apresenta diagnósticos múltiplos, pois a mediação exige adaptações metodológicas que integrem a Libras e o português escrito com suportes visuais e recursos estruturados para a manutenção da atenção. Lopes e Amato (2021) complementam essa perspectiva ao afirmarem que a comunicação bilíngue com estudantes autistas surdos requer não apenas domínio linguístico, mas também compreensão das características comportamentais e sensoriais, o que impacta diretamente na organização das aulas e no uso de estímulos adequados.

A articulação entre o ensino bilíngue e as práticas inclusivas para estudantes com TDAH e autismo, segundo Salvador et al. (2022), envolve a utilização de estratégias diversificadas, como a segmentação das tarefas em etapas menores, o uso de recursos visuais consistentes e a manutenção de rotinas estáveis. Essas medidas são fundamentais para minimizar sobrecargas cognitivas e favorecer a participação ativa dos alunos. Já Alves (2019) enfatiza que a formação de professores ouvintes para atuar no ensino bilíngue deve incluir conteúdos que abordem simultaneamente a educação de surdos e as demandas decorrentes de outras deficiências ou transtornos,

garantindo que o profissional esteja apto a adaptar metodologias sem comprometer a aquisição linguística. Dessa forma, a intersecção entre bilinguismo, autismo e TDAH no contexto escolar requer um planejamento pedagógico cuidadoso, sustentado por conhecimento especializado e práticas inclusivas alinhadas às particularidades dos estudantes.

Na perspectiva de Machado et al. (2020), a atuação docente em contextos inclusivos bilíngues precisa se basear em um currículo que respeite a identidade linguística e cultural dos surdos, ao mesmo tempo em que contempla adaptações voltadas para os desafios de atenção e interação social. Essa concepção amplia o escopo das experiências pedagógicas ao promover um ensino que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que se organiza em torno da construção de sentidos compartilhados entre professores e alunos. Lopes e Amato (2021) argumentam que, para os estudantes autistas surdos, a clareza nas instruções e a previsibilidade das atividades favorecem a regulação emocional e a compreensão das tarefas, fatores que impactam diretamente o engajamento. Assim, a coerência entre planejamento, execução e acompanhamento das práticas é essencial para que a experiência educacional seja efetiva.

Já Salvador et al. (2022) observam que o mapeamento de estratégias para esse público evidencia a importância de criar ambientes de aprendizagem visualmente acessíveis e linguisticamente consistentes, com recursos que permitam tanto a imersão na Libras quanto o desenvolvimento da leitura e escrita em português. Alves (2019) acrescenta que essa estruturação deve ser acompanhada por um processo formativo contínuo, que possibilite ao professor refletir e ajustar suas práticas de acordo com a evolução dos estudantes. Nesse sentido, as experiências pedagógicas inclusivas bilíngues no ensino de surdos com autismo e TDAH configuram-se como um campo que exige não apenas domínio técnico-linguístico, mas também sensibilidade para articular intervenções pedagógicas às singularidades cognitivas e comunicativas, garantindo que a aprendizagem ocorra de forma significativa e alinhada às necessidades educacionais de cada aluno.

A questão que norteia esta pesquisa pode ser formulada da seguinte forma: Como as experiências pedagógicas inclusivas bilíngues no ensino de surdos com autismo e TDAH são planejadas, implementadas e avaliadas no contexto educacional, considerando as especificidades linguísticas e cognitivas desses estudantes?

O objetivo geral consiste em analisar as experiências pedagógicas inclusivas bilíngues voltadas ao ensino de surdos com autismo e TDAH,

com foco nas estratégias utilizadas, nos recursos empregados e nos resultados observados no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos objetivos específicos, estruturam-se da seguinte maneira: (I) identificar as bases conceituais e legais que sustentam o ensino bilíngue inclusivo para surdos com autismo e TDAH; (II) descrever as principais estratégias pedagógicas bilíngues aplicadas ao ensino desse público, com destaque para os recursos visuais e adaptações metodológicas; e (III) analisar as contribuições e desafios apontados na literatura sobre a formação docente para atuação no ensino bilíngue inclusivo voltado a surdos com autismo e TDAH.

A justificativa para a realização desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de compreender de forma aprofundada como o ensino bilíngue inclusivo pode responder às demandas educacionais de estudantes surdos que também apresentam autismo e TDAH, tendo em vista que esse recorte combina múltiplas especificidades que impactam diretamente o processo de aprendizagem. Ao explorar experiências documentadas e práticas relatadas, pretende-se fornecer subsídios teóricos e metodológicos que contribuam para a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas, potencializando o acesso à educação e a permanência escolar desses alunos em conformidade com os princípios da inclusão e do bilinguismo.

Nesta pesquisa adotou-se uma metodologia de caráter bibliográfico, com a compilação, análise e síntese de dados e informações previamente publicados em artigos científicos, revisões sistemáticas, meta-análises e livros acadêmicos que tratam das experiências pedagógicas inclusivas bilíngues no ensino de surdos com autismo e TDAH. A busca foi realizada em bases de dados eletrônicas reconhecidas, como SciELO, Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, utilizando palavras-chave específicas como “ensino bilíngue”, “educação inclusiva”, “surdez”, “autismo” e “TDAH”. A seleção do material seguiu critérios de inclusão pautados na relevância para o tema, na atualidade das publicações e na qualidade metodológica dos estudos, de modo a garantir um levantamento consistente e representativo da produção acadêmica existente.

Referencial teórico

O ensino bilíngue inclusivo para surdos com autismo e TDAH se fundamenta em princípios teóricos que consideram a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, estabelecendo

uma base linguística capaz de promover a comunicação e a aprendizagem de forma estruturada. Essa concepção está relacionada à valorização da identidade surda e à necessidade de garantir meios de acesso aos conteúdos escolares em língua visual, considerando também as demandas cognitivas e comportamentais associadas ao autismo e ao TDAH. De acordo com Machado et al. (2020), o protagonismo do professor surdo no processo bilíngue possibilita um ensino mais próximo da realidade linguística dos estudantes, favorecendo a interação e a compreensão. Já Salvador et al. (2022) apontam que a presença de transtornos associados requer ajustes metodológicos adicionais, que assegurem clareza nas instruções, previsibilidade nas rotinas e uso consistente de recursos visuais para apoiar a compreensão.

A estrutura legal que sustenta o ensino bilíngue inclusivo no Brasil tem como base documentos normativos que asseguram o direito à educação de surdos em Libras e português escrito, bem como a implementação de práticas pedagógicas acessíveis. As diretrizes nacionais indicam a obrigatoriedade da presença de profissionais habilitados em Libras e a adoção de recursos que atendam às necessidades educacionais específicas. Conforme Alves (2019), a formação de professores ouvintes para o ensino bilíngue deve contemplar tanto os aspectos linguísticos quanto a compreensão das condições associadas, permitindo uma prática pedagógica que atenda de forma integrada às demandas desses alunos. Lopes e Amato (2021) acrescentam que o conhecimento das características do autismo e do TDAH é fundamental para estruturar estratégias adequadas, assegurando que a abordagem bilíngue seja efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

O marco normativo que regula a educação bilíngue também dialoga com tratados internacionais que defendem o direito de pessoas com deficiência a uma educação inclusiva e de qualidade, sem discriminação. No contexto nacional, leis e decretos reforçam a obrigatoriedade da oferta de Libras e da presença de profissionais capacitados. Para Lopes e Matos (2023), compreender esse arcabouço legal é essencial para que gestores e professores implementem práticas coerentes com as garantias estabelecidas. Donida e Goulart (2025) observam que a atuação docente deve considerar não apenas a dimensão linguística, mas também os contextos sociais e culturais que influenciam a experiência escolar de surdos com transtornos associados, garantindo que as adaptações propostas sejam efetivamente aplicadas.

O ensino bilíngue para surdos com autismo e TDAH exige a construção de ambientes pedagógicos que valorizem a interação visual e que mantenham a previsibilidade nas atividades, a fim de reduzir barreiras à participação. Segundo Santos e Santana (2025), a mediação linguística deve ser adaptada para contemplar a diversidade de respostas comportamentais e atencionais presentes nesses estudantes. Lemes et al. (2025) reforçam que o planejamento pedagógico deve articular conteúdos acadêmicos com práticas que respeitem o tempo de processamento de informações, utilizando recursos visuais e tecnológicos de forma intencional para potencializar a aprendizagem.

As bases conceituais do ensino bilíngue inclusivo integram a perspectiva sociocultural da educação de surdos, reconhecendo que a língua de sinais é um elemento central na constituição identitária e no acesso ao conhecimento. Nesse sentido, Machado et al. (2020) ressaltam que a presença de modelos linguísticos surdos na escola contribui para a construção de um espaço educativo mais alinhado à cultura visual. Guisso (2021) destaca que, quando há comorbidades como o autismo e o TDAH, a ação pedagógica precisa ser ainda mais planejada, considerando variações sensoriais e de atenção que interferem na interação e no desempenho acadêmico.

O entendimento da educação inclusiva voltada para estudantes com autismo e TDAH também é indispensável para o sucesso do ensino bilíngue. Lopes e Amato (2021) explicam que a previsibilidade das rotinas e a clareza das instruções favorecem a regulação emocional e a participação de estudantes autistas surdos. Alves (2019) acrescenta que a formação docente deve abordar aspectos ligados ao manejo comportamental e à organização do tempo e do espaço, para que as estratégias bilíngues não sejam comprometidas por barreiras de atenção ou de compreensão.

No campo legal, documentos como o Decreto nº 5.626/2005 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estabelecem parâmetros para a implementação de políticas voltadas à educação bilíngue de surdos, articuladas com práticas inclusivas para alunos com outras deficiências ou transtornos. Salvador et al. (2022) indicam que a aplicação desses marcos depende do alinhamento entre políticas públicas e práticas escolares. Dias (2024) observa que, para além da legislação, é necessário que a escola desenvolva condições concretas para a efetivação dessas práticas, assegurando que recursos humanos e materiais estejam disponíveis e sejam adequados ao público atendido.

A articulação entre teoria e prática no ensino bilíngue inclusivo demanda uma compreensão abrangente das especificidades linguísticas e cognitivas dos estudantes. Lemes et al. (2025) apontam que, para surdos com autismo e TDAH, o sucesso pedagógico está vinculado à combinação de metodologias visuais, ajustes no ritmo das atividades e uso de recursos multimodais. Santos e Santana (2025) reforçam que a adequação da interpretação e da mediação linguística é determinante para que a informação seja acessível e compreensível, o que requer preparo técnico e sensibilidade dos profissionais.

A implementação do ensino bilíngue inclusivo também exige um compromisso institucional com a formação continuada dos profissionais envolvidos. Alves (2019) destaca que os cursos de formação devem contemplar práticas voltadas à educação de surdos com transtornos associados, proporcionando subsídios teóricos e práticos para atuação. Guisso (2021) salienta que essa formação deve ser acompanhada de suporte pedagógico permanente, para que os ajustes necessários sejam incorporados à rotina escolar e não dependam apenas da iniciativa individual do professor. Donida e Goulart (2025) defendem que essa compreensão envolve não apenas o domínio das bases linguísticas, mas também a articulação com práticas inclusivas que respeitem as particularidades cognitivas e sensoriais. Dias (2024) complementa afirmando que a consolidação dessas práticas depende do diálogo entre políticas públicas, formação docente e adequações pedagógicas, assegurando que a inclusão seja de fato implementada no cotidiano escolar.

As estratégias pedagógicas e os recursos aplicados ao ensino bilíngue inclusivo de surdos com autismo e TDAH devem ser pensados de forma a garantir que a Libras, enquanto primeira língua, e o português escrito, enquanto segunda, sejam integrados em um processo que respeite as especificidades linguísticas e cognitivas desses estudantes. A organização das atividades precisa considerar rotinas claras, previsíveis e estruturadas, fator que contribui para a redução de barreiras atencionais e comportamentais. Para Machado et al. (2020), o uso de elementos visuais e a mediação por professores surdos fortalecem a imersão na língua de sinais e favorecem a compreensão do conteúdo. Já Salvador et al. (2022) indicam que adaptações metodológicas, como a segmentação de tarefas e o uso de recursos tecnológicos interativos, podem ampliar a participação dos alunos e possibilitar um acompanhamento mais individualizado do progresso.

A utilização de recursos visuais como vídeos, imagens, pictogramas e quadros de rotina é fundamental para favorecer a compreensão e a organização das informações no ensino bilíngue inclusivo. Alves (2019) ressalta que o planejamento pedagógico deve incorporar tais ferramentas de forma coerente com os objetivos de aprendizagem, garantindo que a mediação em Libras e a leitura e escrita em português sejam estimuladas simultaneamente. Lopes e Amato (2021) complementam que, no caso de estudantes com autismo, a clareza visual e a previsibilidade das atividades reduzem comportamentos de resistência e facilitam a adaptação às demandas escolares, fortalecendo o engajamento e a autonomia do estudante.

A construção de um ambiente escolar que valorize a comunicação visual e o uso de suportes estruturados é um dos pilares para a efetividade do ensino bilíngue de surdos com autismo e TDAH. Lopes e Matos (2023) observam que a presença de professores capacitados para lidar com diferentes perfis comportamentais e linguísticos é decisiva para garantir a acessibilidade pedagógica. Donida e Goulart (2025) destacam que a prática docente deve ser baseada em estratégias de mediação que considerem o tempo de processamento de cada aluno, evitando sobrecarga sensorial e promovendo uma aprendizagem gradativa, sem comprometer o desenvolvimento linguístico.

A presença de professores bilíngues, sejam surdos ou ouvintes, possibilita que a mediação entre Libras e português escrito seja mais eficiente e adaptada às necessidades individuais dos alunos. Santos e Santana (2025) enfatizam que a atuação desses profissionais deve considerar variações atencionais e sensoriais, principalmente no caso de estudantes com TDAH. Lemes et al. (2025) acrescentam que a combinação de recursos visuais, apoio tecnológico e ajustes no tempo das atividades favorece a assimilação dos conteúdos e mantém a motivação durante o processo de aprendizagem, elemento crucial para a permanência escolar.

O uso de tecnologia assistiva no ensino bilíngue inclusivo tem potencial para ampliar a participação e o acesso à informação. Segundo Machado et al. (2020), recursos digitais como aplicativos de tradução em Libras, plataformas interativas e materiais multimodais favorecem a compreensão de conceitos abstratos. Guisso (2021) explica que, no caso de alunos autistas surdos, o uso desses recursos precisa ser planejado para não gerar estímulos excessivos que comprometam a atenção, devendo ser aplicados de forma gradual e com objetivos definidos.

A adaptação curricular é outro aspecto relevante, uma vez que as atividades devem ser elaboradas com base em metas realistas e compatíveis com as condições de aprendizagem do estudante. Lopes e Amato (2021) apontam que a fragmentação das tarefas em etapas curtas e a avaliação contínua permitem identificar avanços e dificuldades, orientando o replanejamento pedagógico. Alves (2019) defende que essa adaptação deve ser acompanhada por estratégias de reforço positivo e por mecanismos que incentivem a interação social, promovendo um ambiente escolar mais acessível.

A interação entre pares é uma estratégia que contribui para a construção de habilidades sociais e para o desenvolvimento da linguagem, especialmente no contexto bilíngue inclusivo. Salvador et al. (2022) relatam que atividades colaborativas em grupo, mediadas por professores e intérpretes, fortalecem a comunicação e a compreensão mútua. Dias (2024) complementa que, para estudantes com autismo e TDAH, a mediação deve incluir orientações claras e visuais sobre papéis e tarefas, evitando ambiguidades que possam gerar frustração.

A formação continuada de professores que atuam no ensino bilíngue inclusivo é indispensável para a aplicação de estratégias pedagógicas eficazes. Lemes et al. (2025) indicam que essa formação deve integrar conhecimentos sobre bilinguismo, educação de surdos e manejo de transtornos associados. Donida e Goulart (2025) reforçam que o processo formativo precisa contemplar práticas reflexivas e colaborativas, possibilitando que os educadores compartilhem experiências e aprimorem suas abordagens.

A organização física do espaço escolar também influencia na eficácia do ensino bilíngue inclusivo. Santos e Santana (2025) explicam que a disposição das carteiras, a iluminação adequada e a ausência de elementos visuais distrativos favorecem a atenção e a comunicação em Libras. Lopes e Matos (2023) acrescentam que os ambientes devem possibilitar o contato visual entre todos os participantes e garantir acessibilidade aos materiais, de forma que as adaptações físicas complementem as metodologias de ensino adotadas.

Assim, a articulação entre recursos, estratégias e adaptações metodológicas constitui a base para um ensino bilíngue inclusivo capaz de atender às especificidades de surdos com autismo e TDAH. Dias (2024) argumenta que o êxito desse processo depende da interação coordenada entre professores, intérpretes e equipe pedagógica, assegurando que todos

compartilhem os mesmos objetivos e métodos. Guisso (2021) enfatiza que a construção de um plano pedagógico individualizado, aliado a uma abordagem bilíngue consistente, é essencial para garantir que cada estudante tenha acesso efetivo ao conhecimento e às oportunidades de participação na vida escolar.

Resultados esperados

A integração da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua é um ponto comum entre as reflexões de Machado et al. (2020) e Salvador et al. (2022), que reconhecem a relevância dessa articulação para o desenvolvimento linguístico de surdos com autismo e TDAH. Ambos concordam que o uso de recursos visuais potencializa a compreensão, mas enquanto o primeiro enfatiza o papel do professor surdo como modelo linguístico e mediador cultural, o segundo reforça a necessidade de ajustes metodológicos específicos, como segmentação de tarefas e previsibilidade das rotinas. A convergência entre essas abordagens sugere que a eficácia das estratégias adotadas aumenta quando a mediação docente é combinada com práticas que respondem diretamente às demandas comportamentais e cognitivas dos alunos.

Alves (2019) e Lopes e Amato (2021) compartilham a visão de que a formação de professores bilíngues precisa contemplar conhecimentos sobre educação de surdos e sobre as particularidades de estudantes com autismo e TDAH. Enquanto Alves destaca a preparação de docentes ouvintes para atuar em contextos inclusivos, Lopes e Amato dão ênfase ao planejamento de atividades que considerem o tempo de processamento das informações e a clareza das instruções. A aproximação entre essas perspectivas mostra que a qualificação profissional deve ser simultaneamente técnica e sensível às especificidades, garantindo que a mediação entre Libras e português escrito seja consistente e adaptada ao perfil de cada turma.

As contribuições de Lopes e Matos (2023) e Donida e Goulart (2025) dialogam ao apontar a importância da formação continuada e da compreensão das variáveis socioculturais no ensino bilíngue inclusivo. Lopes e Matos destacam a necessidade de professores aptos a lidar com diferentes perfis linguísticos, enquanto Donida e Goulart defendem a integração entre aspectos sociais, culturais e linguísticos para assegurar práticas coerentes e funcionais. Embora enfoquem dimensões distintas, ambos indicam que o preparo docente não se limita a técnicas de sala

de aula, mas exige compreensão do contexto mais amplo no qual a aprendizagem acontece.

Santos e Santana (2025) e Lemes et al. (2025) convergem na ênfase sobre o papel da mediação linguística adaptada às necessidades individuais dos estudantes. Para Santos e Santana, a adaptação da interpretação deve atender variações atencionais e sensoriais, especialmente em casos de TDAH, enquanto Lemes et al. ressaltam o uso intencional de recursos tecnológicos e visuais para ampliar a participação. A complementaridade desses apontamentos indica que a mediação, quando associada ao uso estratégico de ferramentas pedagógicas, pode reduzir barreiras comunicacionais e favorecer o engajamento dos alunos.

A análise de Machado et al. (2020) e Guisso (2021) revela uma preocupação compartilhada com a adequação dos recursos às características dos estudantes. Enquanto Machado et al. defendem a valorização da presença de professores surdos como referência linguística, Guisso alerta para o risco de sobrecarga sensorial no uso de tecnologias com estudantes autistas surdos. Essa interação de ideias sugere que a escolha de recursos deve ser pautada tanto pela identidade linguística quanto pela adaptação cuidadosa às condições sensoriais e cognitivas dos alunos.

As reflexões de Lopes e Amato (2021) e Alves (2019) mostram alinhamento no entendimento de que as adaptações curriculares são essenciais para a eficácia do ensino bilíngue inclusivo. Lopes e Amato apontam para a importância da fragmentação de tarefas e avaliação contínua, enquanto Alves defende estratégias de reforço positivo que incentivem a interação social. Essas ideias se complementam ao indicar que ajustes de conteúdo e estratégias motivacionais são igualmente necessários para sustentar o processo de aprendizagem.

Salvador et al. (2022) e Dias (2024) contribuem para a compreensão de que a colaboração em atividades de grupo pode fortalecer a comunicação e a compreensão mútua. Salvador et al. destacam o papel das atividades colaborativas mediadas por intérpretes, enquanto Dias enfatiza a importância de orientações claras e visuais para evitar frustrações. Essa articulação de perspectivas evidencia que a interação social, quando bem estruturada, é uma ferramenta poderosa no desenvolvimento das habilidades linguísticas e sociais.

As colocações de Lemes et al. (2025) e Donida e Goulart (2025) apontam para a formação continuada como elemento central para a qualificação do ensino bilíngue inclusivo. Lemes et al. destacam a integração

de conhecimentos sobre bilinguismo e manejo de transtornos, enquanto Donida e Goulart reforçam a importância de práticas colaborativas entre educadores. Ao se complementarem, essas abordagens mostram que a troca de experiências e o aprendizado conjunto fortalecem a aplicação de metodologias mais eficazes.

Santos e Santana (2025) e Lopes e Matos (2023) tratam da importância do espaço físico na facilitação da comunicação e da aprendizagem. Para Santos e Santana, a organização espacial deve minimizar distrações e favorecer o contato visual, enquanto Lopes e Matos defendem a acessibilidade física aos materiais e à disposição que favoreça a interação em Libras. A combinação desses elementos evidencia que o ambiente escolar não é apenas um suporte, mas parte integrante do processo pedagógico inclusivo.

Ainda nesse cenário, Dias (2024) e Guisso (2021) concordam que a personalização do plano pedagógico é indispensável para assegurar o acesso efetivo ao conhecimento. Dias enfatiza a necessidade de integração entre professores, intérpretes e equipe pedagógica, enquanto Guisso destaca a importância de manter a consistência na abordagem bilíngue. Essa complementaridade sugere que o alinhamento entre os profissionais e a constância metodológica são fatores decisivos para a consolidação da aprendizagem e da participação dos estudantes no contexto escolar.

Conclusão

A análise das experiências pedagógicas inclusivas bilíngues voltadas ao ensino de surdos com autismo e TDAH evidencia que a articulação entre Libras como primeira língua e português escrito como segunda é um elemento estruturante para garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Essa integração linguística não apenas assegura o acesso aos conteúdos curriculares, como também contribui para a construção de uma identidade cultural e comunicativa sólida, aspecto fundamental para a participação ativa dos estudantes no contexto escolar. Ao mesmo tempo, a necessidade de adaptações metodológicas específicas se mostra recorrente, uma vez que as demandas cognitivas e comportamentais desse público requerem estratégias que vão além das práticas bilíngues convencionais, incluindo o uso intensivo de recursos visuais, segmentação de tarefas e manutenção de rotinas estáveis.

O estudo também aponta que o sucesso das práticas bilíngues inclusivas depende de um planejamento pedagógico cuidadoso, sustentado por uma compreensão profunda das especificidades de cada estudante. Nesse sentido, o uso de metodologias ativas e o suporte de recursos tecnológicos assistivos mostram-se relevantes para ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem. O papel do professor, seja ele surdo ou ouvinte, é determinante nesse processo, atuando como mediador não apenas linguístico, mas também social e cultural. A capacidade de interpretar sinais de sobrecarga sensorial, ajustar o ritmo das atividades e manter um ambiente de previsibilidade são aspectos que fortalecem a interação e reduzem barreiras ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos.

Outro ponto relevante identificado é a importância de um ambiente escolar adaptado, tanto no aspecto físico quanto na organização das interações. A disposição das salas, a iluminação, o controle de estímulos visuais e sonoros e o acesso facilitado a materiais pedagógicos adequados favorecem a comunicação em Libras e a atenção dos estudantes. Essa adaptação vai além de ajustes estruturais, abrangendo também a definição de papéis claros nas atividades coletivas e a oferta de mediação constante, o que possibilita a construção de vínculos e o desenvolvimento de competências sociais. Ao incorporar esses elementos, o espaço escolar se torna um facilitador do aprendizado, integrando recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos em benefício dos estudantes.

Em síntese, a pesquisa evidencia que as experiências pedagógicas inclusivas bilíngues para surdos com autismo e TDAH exigem a convergência entre políticas institucionais, formação docente qualificada, adequações ambientais e metodologias centradas nas necessidades específicas dos estudantes. A efetividade dessas práticas depende de uma abordagem integrada, que considere simultaneamente os aspectos linguísticos, cognitivos, sensoriais e sociais do processo educativo. Ao reconhecer e incorporar essas dimensões, a escola se posiciona como espaço de acesso ao conhecimento e de construção de pertencimento, assegurando que cada estudante possa desenvolver seu potencial acadêmico e participar de forma plena da vida escolar e comunitária.

Referências

ALVES, Vanessa Cristina. A formação de professores ouvintes para o ensino bilíngue (Libras/Português) de crianças surdas nas escolas inclusivas. **A Interlocução de Saberes na Formação Docente** 3, p. 1, 2019.

DIAS, Marília Silva. O professor de língua espanhola e a educação especial: conflitos e desafios no ensino de alunos surdos. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, n. 13, 2024.

DONIDA, Lais Oliva; GOULART, Aline Grasielle Olin. Surdos autistas, autistas surdos: a necessidade de suprassunção entre os conhecimentos produzidos socialmente. **REIN-Revista Educação Inclusiva**, v. 10, n. 2, p. 8-38, 2025.

GUISSO, Luana Frigulha. Aluno autista no atendimento educacional especializado: um estudo de caso. **Conselho Editorial Científico**, p. 79, 2021.

LEMES, Vânia Azevedo; BRANDO, Alzira Maira Perestrello; FIGUEIREDO, Cátia Crivelenti. Ensino bilíngue para estudantes surdos com transtorno do espectro autista: uma revisão narrativa da literatura. **REIN-Revista Educação Inclusiva**, v. 10, n. 2, p. 145-158, 2025.

LOPES, Raquel Aparecida; AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera. **Libras & Autismo-um diálogo possível?**. Editora Dialética, 2021.

LOPES, Raquel Aparecida; MATOS, Carine Gurunga. Perfil de professores de alunos surdos com autismo em espaços escolares bilíngues. **Communitas**, v. 7, n. 17, p. 238-250, 2023.

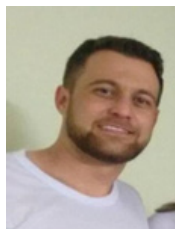
MACHADO, Augusto; SÁ, Osilene Maria; CRUZ, Silva. Em questão: o protagonismo do professor surdo e o processo bilíngue de ensino-aprendizagem de alunos surdos. **Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão Volume 6**, p. 146, 2020.

SALVADOR, Silvana Monalisa França et al. Escolarização de estudantes surdos e com autismo:: estratégias educacionais mapeadas na literatura. **Revincluso-Revista Inclusão & Sociedade**, v. 2, n. 1, 2022.

SANTOS, Muyara; SANTANA, Ana Paula. Desafios e possibilidades na interpretação educacional para estudantes surdos com

especificidades. **REIN-Revista Educação Inclusiva**, v. 10, n. 2, p. 99-121, 2025.

Biografia do autor



Rodolfo Rocha Pirola, Natural de Araranguá/SC, é surdo e atua como professor instrutor de Libras, atualmente na Prefeitura Municipal de Criciúma/SC. É licenciado em Letras/Libras e bacharel em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Santa Cecília (UNISANTA) e em Libras pela Faculdade Dom Alberto. Atualmente, é graduando em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/RJ), polo UFSC. Profissional dedicado e em constante aperfeiçoamento, busca aprofundar práticas pedagógicas voltadas à inclusão, com ênfase no atendimento a alunos surdos, autistas e com TDAH.

RELATO REFLEXIVO: A JORNADA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA À LUZ DA TEORIA E DA DIVERSIDADE

Elisangela Teresinha Andolhe
Marcia Andreia Facio Silva

Introdução

Este relato reflexivo é um convite à introspecção e à sistematização das práticas pedagógicas, com o intuito de contextualizar as vivências em sala de aula à luz dos conhecimentos adquiridos durante a formação. O propósito é transcender a mera descrição de eventos, buscando uma análise crítica e aprofundada de como a atuação docente tem sido moldada pela presença de estudantes com surdez, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outras deficiências. Longe de ser um mero exercício formal, trata-se de um espaço de honestidade intelectual e emocional, em que a teoria se confronta com a realidade complexa do cotidiano escolar.

Ao longo desta jornada de reflexão, as perguntas que guiam a escrita se entrelaçam em um compromisso singular com a educação inclusiva. Primeiramente, questiona-se quais estratégias devem ser empregadas para assegurar que esses estudantes não apenas participem, mas também se desenvolvam plenamente no ambiente escolar. Esta reflexão nos obriga a ir além das adaptações superficiais e a considerar o *design* de uma prática pedagógica que seja intrinsecamente acessível. Dessa forma, aprofunda-se a análise sobre como o referencial teórico e as discussões do curso transformam nosso olhar e nossas metodologias, permitindo-nos ir além da intuição e da boa vontade. O intuito é evidenciar como o conhecimento científico e a experiência de outros profissionais se tornaram ferramentas indispensáveis para a nossa atuação. Por fim, questionamo-nos sobre como temos nos dedicado a tornar o ensino mais acessível, considerando a diversidade dos modos de aprendizagem, comunicação e interação, e honrando as especificidades de cada um.

Conforme Mantoan (2006), os grupos escolares foram formados a partir de um princípio que recorta a realidade, segregando os alunos em normais e deficientes, sistematizando o ensino em regular e especial e deixando os professores em constante busca para trabalhar com diferentes realidades. Foi nesse contexto que buscamos este curso, a fim de aperfeiçoar nossas práticas docentes.

Esta atividade representa, portanto, uma valiosa oportunidade de valorizar nossas experiências, de articular a teoria com a prática e de fortalecer o compromisso com uma educação que seja, de fato, inclusiva. O objetivo final é construir um documento que, mais do que uma narrativa pessoal, sirva como ferramenta para o diálogo entre educadores, promovendo a troca de saberes e reforçando que a inclusão é um processo contínuo de aprendizado, adaptação e, acima de tudo, de humanização, mostrar que estamos em processo e busca de constante conhecimento, para que assim os alunos consigam chegar a um verdadeiro aprendizado, e não fiquem só enfeitando os bancos escolares, primando pela qualidade na educação inclusiva.

Desenvolvimento

A prática pedagógica, para ser verdadeiramente transformadora e não apenas assistencialista, precisa de um alicerce teórico robusto que a oriente e justifique. A formação nos permitiu revisitar e aprofundar conceitos que, hoje, fundamentam cada ação desenvolvida em sala de aula. Nesse campo, buscamos articular as teorias com o cotidiano, demonstrando como os conhecimentos adquiridos se materializam em estratégias concretas, com foco em três pilares centrais: a **escuta ativa**, a **mediação sensível** e o **planejamento pedagógico inclusivo**.

A surdez e a abordagem bilíngue: da patologia à diferença cultural

A forma como compreendemos a surdez é o ponto de partida para qualquer prática inclusiva. O curso reforçou a superação da visão clínica — que enxerga a surdez como uma deficiência a ser corrigida — em favor do conceito socioantropológico. Essa perspectiva, defendida por teóricos como Ronice Quadros (2006), entende a surdez não como patologia, mas como diferença **linguística** e **cultural**. A pessoa surda não é definida pela “falta de audição”, mas por sua identidade, sua cultura e, principalmente,

por sua língua: a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Como afirma a pesquisadora, essa abordagem é “essencial para que a criança surda se constitua como sujeito falante, pensante e criador” (QUADROS, 2006, p. 30).

A Lei nº 10.436/2002, que trata do reconhecimento e do apoio à inclusão social da Língua Brasileira de Sinais, estabelece a Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas. Conforme Albres e Neves (2013), não é possível compreender a Libras como um adorno no campo da aprendizagem; ela constitui a base para todo o processo educativo do aluno surdo e deve ser prioridade em uma proposta de Educação Bilíngue. Portanto, essa normativa tem como objetivo capacitar profissionais de diversas áreas do conhecimento, estimulando o uso da Libras nas escolas, a partir da interação entre corpo docente, coordenação escolar, alunos e familiares.

Além disso, o Decreto nº 5.626/2005, assegura a inclusão na educação básica e superior e determina a obrigatoriedade de professores de Libras no quadro pedagógico das instituições de ensino. A presença de profissionais qualificados possibilita o rompimento de barreiras que ainda persistem na sociedade, em que pessoas com deficiência auditiva e surdas continuam sendo excluídas devido às dificuldades de comunicação. Observa-se que os deficientes auditivos enfrentam diariamente o preconceito, a desinformação e a falta de estruturas nas instituições de ensino para desenvolver seu potencial. Como apontam Thoma & Hillesheim:

Nesse contexto, a diferença surda é marcada, sobretudo, pela especificidade linguística desses sujeitos. A partir disso, uma gama de pesquisas voltou-se para as questões linguísticas envolvidas no ensino, e a política bilíngue despontou com grande força, mostrando-se adequada às peculiaridades dos surdos (THOMA & HILLESHEIM, 2011, p. 163).

Em vista de que o professor é o condutor do conhecimento, partirá dele a definição da melhor metodologia para o aprendizado do aluno surdo. Gesser (2012, p. 103) destaca que “o professor recorre às maneiras de ensinar – culturalmente estabelecidas – de sua região, comunidade, etnia, classe social, e assim por diante”. Portanto, essas maneiras de transmitir o conhecimento constituem uma construção subordinada a diversos fatores presentes no ambiente escolar.

As práticas de ensino desenvolvem-se conforme o andamento do processo dentro da sala de aula; a esse respeito, “podemos definir a cultura

do ensinar como uma filosofia de trabalho, princípios, pressupostos, ideias, mitos e crenças quanto à natureza da linguagem” (ALMEIDA FILHO, 1993 apud GESSER, 2012, p. 103).

Os autores reafirmam a importância de se ter um profissional que saiba usar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou contar com uma pessoa que possa atuar como intérprete nesse processo; somente assim os alunos surdos, usuários da Libras, conseguirão aprender e desenvolver suas habilidades dentro do contexto de ensino-aprendizagem.

Desse modo, observa-se que esses requisitos estão intrinsecamente ligados à formação do professor, pois este encontra-se em constante processo de crescimento individual, de aprendizagem e adaptação ao sistema de profissionalização, levando em conta sua subjetividade e dificuldades.

Essa compreensão é vital para o planejamento pedagógico, pois elege a Libras como primeira língua (L1) do estudante surdo. A abordagem **bilíngue**, portanto, não é uma opção, mas uma necessidade para garantir que a criança se aproprie de uma língua natural, essencial para seu desenvolvimento cognitivo, social e para sua inserção na comunidade surda. A Língua Portuguesa, por sua vez, é ensinada como segunda língua (L2), na modalidade escrita, utilizando a Libras como ponte para sua compreensão. Essa prática está respaldada por importantes marcos legais, como a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras, e o Decreto nº 5.626/2005, que a regulamentou. Este último, em seu Art. 22, reforça a importância do intérprete de Libras como mediador linguístico, assegurando que o estudante surdo tenha pleno acesso ao conteúdo e participe ativamente das interações escolares.

Autismo e TDAH: uma perspectiva da neurodiversidade

O referencial teórico também instrumentalizou nossa pesquisa para compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) como manifestações da **neurodiversidade**, e não como “falhas de caráter”. Essa visão, fundamentada em estudos da neurociência e da psicologia do desenvolvimento, libertou os preconceitos que permeiam as práticas pedagógicas e nos orientou a focar em estratégias que acolham e deem suporte às diferentes formas de processamento sensorial e cognitivo.

Para estudantes com TEA, a teoria indica que previsibilidade e organização são fundamentais para reduzir a ansiedade e a sobrecarga

sensorial. A utilização de rotinas visuais e o uso de suportes concretos para conceitos abstratos são estratégias que ajudam a organizar o mundo ao redor do estudante, facilitando sua participação. O planejamento pedagógico deve, portanto, considerar a hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial, criando um ambiente com estímulos controlados e materiais adaptados.

Dessa maneira, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) também é uma aliada no processo de comunicação, pois, por ser totalmente visual, contribui para que o aluno com TEA compreenda e até sinalize algumas palavras. Essa experiência já foi realizada em uma sala de aula do ensino regular, na qual os alunos estavam aprendendo o alfabeto em Libras, pois possuíam um colega surdo e colegas com TEA; todos conseguiram sinalizar, confirmando que os alunos inclusos conseguem aprender quando os planejamentos dos professores consideram essa exterioridade.

Devido ao fato de que os interesses da pessoa com esse transtorno são restritos, como atitudes repetitivas, em certos casos eles repetem muito o que é falado, demonstram atenção fixa a determinados objetos e irritam-se facilmente com barulhos. Portanto, as aulas de Libras nessa classe regular contribuíram para o melhor andamento da comunicação e expressão desses alunos.

Visto que entender o Transtorno do Espectro Autista é compreender a melhor maneira de mediar seu desenvolvimento, contribuindo para uma verdadeira inclusão e somando para o sucesso das práticas pedagógicas, devemos considerar que eles apresentam um único olhar sobre o mundo. Dessa forma, é necessário pensar em múltiplas estratégias, usando a criatividade para elaborar alternativas que se encaixem da melhor maneira possível às suas necessidades.

E, ao falar em inclusão, não podemos deixar de destacar a escola como um elemento fundamental nesse processo. Sendo o segundo grupo social em que a criança está inserida, a instituição deve funcionar como uma ponte para relações afetivas concretas, permitindo que a criança adquira novos conhecimentos nesse ambiente.

Sendo assim, destacamos que a inclusão escolar pode trazer alterações significativas para a família. Serra (2004) afirma que a família de um aluno com TEA tem um papel decisivo no processo de inclusão desses estudantes na sociedade em geral.

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um

comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber. (CUNHA, 2011, p. 68).

Consequentemente, faz-se necessária a escolha de materiais e práticas pedagógicas que estimulem esse aluno, já que ele possui uma limitação intelectual. No entanto, se for bem estimulado, alcançará um desenvolvimento dentro do seu próprio tempo, construindo um processo de aprendizagem e tornando-se protagonista de diferentes descobertas.

Outro fator que devemos considerar é o processo emocional desse aluno, pois, segundo Weiss (2000, p. 23), os '[...] aspectos emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento'. Assim, podemos entender que esses fatores estão relacionados aos aspectos afetivos de cada indivíduo e interferem gradativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ser planejadas e estruturadas por etapas, respeitando o ritmo de cada aluno, que hoje está imerso em uma sociedade que ainda segrega grupos de pessoas com limitações em aspectos de formação e desenvolvimento.

No caso do TDAH, o conhecimento teórico alerta para déficits nas funções executivas, como a capacidade de planejar, organizar e inibir comportamentos impulsivos. A prática pedagógica, nesse caso, precisa ser estruturada para oferecer suporte externo a essas funções. A divisão de tarefas em etapas menores, o uso de lembretes visuais e a alternância entre atividades que demandam atenção concentrada e aquelas que permitem movimento são algumas das estratégias que buscamos aplicar.

É importante também considerar a empatia, frequentemente incluída em nosso vocabulário diário, mas muitas vezes não colocada em prática. Culturalmente, a empatia é conhecida como a ação de “colocar-se no lugar do outro”. Conforme o dicionário Aurélio, devemos nos permitir sentir o que sentiria outra pessoa caso estivesse na mesma situação e nas mesmas circunstâncias, organizando, dessa forma, da melhor maneira possível o fazer pedagógico com esses alunos.

Escuta Ativa, Mediação Sensível e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) base que une todas essas abordagens é a interconexão de três pilares: a **escuta ativa**, a **mediação sensível** e o **planejamento pedagógico inclusivo**. A escuta ativa, como defendia o educador Paulo Freire, é um “ato de profundo respeito pelo outro”, uma condição essencial para o diálogo e para a construção do conhecimento de forma conjunta.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), ele reforça que “ensinar exige saber escutar”. Em uma sala de aula inclusiva, isso se traduz na capacidade de ir além do verbal, interpretando o comportamento, os gestos e as reações como formas válidas de comunicação, seja a expressão em Libras, a aversão sensorial ou a necessidade de movimento.

Dessa forma, a escuta ativa só será contemplada plenamente se o educador acolher seus alunos com amorosidade, sendo essa uma palavra frequentemente encontrada nas falas cotidianas de alguns educadores.

Portanto, precisamos vivenciar esse sentimento diariamente, com consideração, respeito, afeto, carinho, desvelo, compaixão, ternura, cuidado, carícia e compreensão por cada um que participa de nossas vivências pedagógicas, firmando o compromisso existencial com o outro, baseado no cuidado, no respeito e no afeto, transformando as relações e o processo educativo, conforme ensina Paulo Freire.

A mediação sensível, por sua vez, é a concretização do princípio de Vygotsky, que via o professor como mediador entre o conhecimento e o aluno, auxiliando-o a atuar em sua **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**. Como afirmava o psicólogo, “a verdadeira direção do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o social, mas do social para o individual” (VYGOTSKY, 2007). Em nossas práticas, essa mediação se manifesta na oferta de suporte estratégico, como a utilização do intérprete de Libras para o aluno surdo ou a criação de rotinas visuais para o aluno autista.

Visto que a mediação utilizada no ambiente escolar tem por escopo o desenvolvimento de um **ambiente acolhedor**, ela possibilita aos alunos o desejo e a prática da comunicação aberta, do diálogo, de escutar o outro, de conviver com o outro e de se colocar no lugar do outro, fazendo uso da empatia na prática diária.

Finalmente, a teoria do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), amplamente discutida na formação, é o pilar que garante a integração de todas essas práticas. O DUA, cujas diretrizes são desenvolvidas pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST), nos ensinou a deixar de lado a mentalidade de “adaptação” e a adotar a mentalidade de **planejamento para a diversidade**.

Em vez de adaptar uma aula para um estudante específico, planejamos o currículo de forma flexível desde o início, oferecendo:

- **Múltiplos Meios de Representação:** Apresentar o conteúdo de formas variadas — oralmente, com textos, imagens, vídeos com legendas e em Libras.
- **Múltiplos Meios de Ação e Expressão:** Permitir que os estudantes demonstrem o que aprenderam por meio de diferentes canais, como uma prova escrita, um projeto visual, uma apresentação em Libras, um desenho ou uma produção oral.
- **Múltiplos Meios de Engajamento:** Variar as atividades para manter a motivação e o interesse, conectando o conteúdo aos interesses e experiências dos estudantes. Essa abordagem não beneficia apenas os estudantes com necessidades específicas, mas toda a turma, pois promove um aprendizado mais rico, flexível e acessível para todos.

Considerando que a inclusão é, ao mesmo tempo, um direito e um desafio, devemos sempre manter esse olhar para realizar a diferenciação pedagógica, juntamente com a aprendizagem cooperativa, que são pilares fundamentais para uma educação inclusiva.

Resultados da pesquisa

A aplicação de um referencial teórico tão robusto — alicerçado na escuta ativa, na mediação sensível e no planejamento inclusivo — tem se traduzido em resultados visíveis e transformadores no ambiente escolar. Nossas práticas evoluíram de um modelo reativo, em que agíamos após a manifestação da dificuldade do aluno, para um modelo proativo, em que a diversidade se tornou o ponto de partida do nosso planejamento. Essa transição não é um feito isolado, mas a materialização de um compromisso ético e pedagógico.

Uma das mudanças mais notáveis foi o aumento substancial do engajamento e da participação dos estudantes. Antes do curso, a ausência de um planejamento intrinsecamente inclusivo fazia com que o aluno surdo ficasse isolado, enquanto estudantes com TEA e TDAH mostravam dificuldade em se manter conectados às atividades. Com a adoção de materiais didáticos visuais e a presença de um intérprete de Libras devidamente posicionado, o aluno surdo passou a interagir mais com os colegas, a fazer perguntas e a participar ativamente dos debates. Essa transformação pode ser compreendida sob a ótica da pedagogia dialógica de Paulo Freire, que enfatiza que “o diálogo, enquanto encontro amoroso

dos homens que se dedicam à tarefa comum de aprender e agir, é que possibilita a sua humanização” (FREIRE, 1996, p. 79).

Para os alunos com TEA e TDAH, as rotinas visuais e a mediação sensível surtiram efeitos profundamente positivos. O uso de cronogramas e de tarefas divididas em etapas, por exemplo, diminuiu a ansiedade e a sobrecarga sensorial, resultando em menos comportamentos disruptivos e mais foco. Essa intervenção direta na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito de Vygotsky (2007), permitiu que os estudantes executassem tarefas com o nosso auxílio que, de outra forma, não conseguiriam realizar sozinhos, construindo um caminho mais seguro para a autonomia.

Apesar dos resultados positivos, o caminho da inclusão não é livre de desafios. Um dos mais significativos é a ausência de materiais adaptados prontamente disponíveis. Outro desafio é a falta de formação específica de outros profissionais da equipe escolar. Para superar esses obstáculos, buscamos soluções por meio da produção de recursos visuais próprios, do compartilhamento desses materiais com colegas e da participação em formações continuadas e grupos de estudo sobre o tema.

Vivemos, de fato, em um mundo rodeado de diversidades, o que faz da educação um desafio diário, estimulando os educadores a buscar novas formas de ensinar e a manter os alunos motivados para o aprendizado, experimentando novas maneiras de desenvolver o conhecimento.

Portanto, reafirmamos nosso compromisso em estar constantemente em busca de formações continuadas, com a certeza de que nossos alunos são proativos e precisam de estímulos para alcançar o desenvolvimento dentro do processo de aprendizagem.

Considerações finais

A finalização deste relato não marca o fim de um processo, mas a consolidação de um novo olhar sobre a educação e a reafirmação de um compromisso que se renova a cada dia. Os principais aprendizados construídos ao longo da formação e das vivências em sala de aula nos levaram a um profundo entendimento de que a verdadeira inclusão transcende a simples adaptação de materiais ou o cumprimento de protocolos. Ela reside, de forma mais essencial, na capacidade de escutar sensivelmente, de mediar estrategicamente e de planejar intencionalmente para a diversidade.

Visto que é dentro da escola que desenvolvemos a produção do conhecimento, onde o aluno tem o papel de iniciante na aprendizagem, o professor é o protagonista desse processo, sendo que a construção dos saberes pode ocorrer quando docentes e discentes reconhecem, em seus espaços, um ambiente que permite a criação de relações de troca e de conhecimento. É necessário que esses atores tenham autonomia para ensinar e aprender, dando seguimento ao seu crescimento intelectual e pessoal.

Dessa forma, reafirmamos aqui, com a clareza que a experiência nos proporcionou, o nosso engajamento com uma prática pedagógica que enxerga o estudante com surdez, Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH e outras deficiências não por suas limitações, mas por suas inesgotáveis potencialidades. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1, as rotinas visuais, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a mediação são mais do que ferramentas metodológicas; são, em sua essência, expressões de um respeito profundo pela singularidade de cada ser humano, reconhecendo que a diversidade é a condição natural e desejável da existência humana. A escola, neste contexto, não pode ser um lugar de uniformização, mas um espaço de celebração das múltiplas formas de ser, aprender e se comunicar.

A escuta ativa, que outrora parecia ser apenas uma técnica, revelou-se um ato de humanidade. A mediação sensível tornou-se a ponte que une o nosso conhecimento à singularidade de cada aluno, e o planejamento inclusivo, guiado pelos princípios do DUA, foi a força motriz que nos libertou da inércia. Acreditamos firmemente que essa abordagem é a única capaz de construir uma educação equitativa, pois ela não espera que o aluno se adapte à escola, mas que a escola se adapte ao aluno.

Os desafios, embora reais e, por vezes, esmagadores, são apenas combustíveis para a busca contínua por soluções e por um aprimoramento constante. Os próximos passos, portanto, são claros e desafiadores. Pretendemos continuar aprimorando as práticas, buscando formações continuadas e me engajando em iniciativas de defesa da educação inclusiva. Meu compromisso é ir além dos muros da minha sala de aula, atuando como um catalisador para que a educação se torne, de forma genuína, um direito e uma realidade para todos.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino, NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Libras em Estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 ago. 2021.

CAST. (2018). **UDL Guidelines - Version 2.2**. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 6 de agosto de 2025.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

SERRA, D. C. G. A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos. Rio de Janeiro, Fevereiro de 2004.

QUADROS, R. M. (2006). **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP.

VYGOTSKY, L. S. (2007). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes.

ANDRADE, Maria Eloísa Borges de et al. Libras e educação inclusiva no contexto brasileiro contemporâneo: uma revisão bibliográfica. **Revista Psicologia em Foco**, v. 14, n. 20, p. 173-186, jan. 2022.

FERREIRA, Leidiane da Costa. **Educação Inclusiva: A Importância da**

Libras Na Educação Infantil para Crianças Surdas e Ouvintes. João Pessoa: Coremas, 2021.

KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; ZILIO, V. M. Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. **Revista Educação Especial**, v. 33, e28, 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos.** São Carlos: EdUFSCar, 2020.

MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. (Org.). *Inclusão escolar* São Paulo: Summus, 2006.

SILVA DA CRUZ, Osilene Maria de Sá e. **Educação de surdos em perspectiva bilíngue.** Rio de Janeiro: INES, 2023.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

WEISS, M. L. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Biografia das autoras



Elisângela Teresinha Andolhe é uma dedicada professora da rede pública estadual do município de Três Passos, no Rio Grande do Sul. Sua atuação é multifacetada e voltada para a educação inclusiva, atuando em Salas de Recursos Multifuncionais (AEE) e como professora de Libras no curso normal. Além de seu trabalho na rede estadual, ela também atua como intérprete e tradutora de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Instituto Federal Farroupilha, campus Santo Augusto. Sua sólida formação acadêmica inclui graduações em Ciências Plenas - Biologia, Pedagogia e Educação Especial, complementadas por pós-graduações em Interdisciplinaridade, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em Interpretação, Tradução e Docência em Libras. A trajetória profissional

de Elisângela reflete seu profundo compromisso com a garantia de um ensino acessível e de qualidade para todos.



Márcia Andreia Facio Silva é professora graduada em Licenciatura em Ciências Humanas e está finalizando a graduação em Letras/Libras. Possui pós-graduação em Educação Inclusiva, pós-graduação em Tradução, Interpretação e Docência da Língua Brasileira de Sinais, além de capacitação em Tradução e Interpretação de Libras no contexto escolar, Ensino de L2 para Surdos e Curso de Pedagogia Surda. Sempre em busca de conhecimento, atualmente trabalha em uma escola municipal na cidade de São Borja-RS: pela manhã, atua como intérprete de Libras em sala regular; à tarde, como professora em turmas de pré- escolar e segundo ano do Ensino Fundamental; e à noite, como professora de Libras e Didática no curso de Magistério. A trajetória profissional de Márcia é pautada pelo compromisso com uma verdadeira inclusão, pois, como diz Paulo Freire, “a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”. Ela busca constantemente uma formação continuada e eficaz para o aprendizado dos alunos, promovendo trocas significativas de conhecimento.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A TRAJETÓRIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES PARA ALUNO SURDO COM TEA E TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL

Helio Alves de Melo Neto
Matheus Batista Barboza Coimbra
Nívia Maria Netto Toledo Ferreira

Introdução

Para encarar o desafio de redigir este relato de experiência, destinado à publicação, optamos por compartilhar a trajetória e vivências profissionais na Escola Municipal de Belo Horizonte, durante o ano de 2023, do primeiro autor deste capítulo. Dessa maneira, em alguns momentos, a narrativa da experiência está na primeira pessoa do singular, considerando que é um relato pessoal.

A atuação descrita aqui ocorreu na função de professor de Libras e acompanhante pedagógico de um aluno surdo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental, em uma sala inclusiva. Essa experiência representou um desafio significativo na sua prática docente, especialmente por envolver a articulação entre diferentes necessidades educacionais.

Participamos do Curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH, que tem me proporcionado embasamento teórico e prático para aprimorar o nosso trabalho. A educação de alunos surdos com diagnósticos associados, como TEA e/ou TDAH, é um campo emergente e desafiador na pedagogia bilíngue. Essa intersecção exige práticas que conciliem o direito linguístico e cultural da comunidade surda com metodologias adaptadas às características comportamentais e cognitivas específicas dos alunos neurodivergentes.

O presente relato tem como objetivo documentar e analisar uma experiência concreta de acompanhamento pedagógico bilíngue com um aluno surdo, autista e com TDAH, à luz de referenciais teóricos consagrados e de evidências recentes presentes na literatura nacional e internacional.

De acordo com Quadros (2005), compreender o “bi” do bilinguismo na educação de surdos implica reconhecer a Libras como primeira língua (L1) e eixo estruturante do processo educativo, enquanto a língua portuguesa escrita deve ser ensinada como segunda língua (L2), com mediação pedagógica intencional e uso de estratégias visuais. Essa abordagem se torna ainda mais relevante quando aplicada a estudantes surdos com TEA e TDAH, cujas formas de atenção, interação e organização da linguagem podem diferir substancialmente das de seus pares.

As estratégias que foram utilizadas em sala de aula com este estudante basearam-se no uso da Libras como língua de instrução. Como as professoras regentes ministravam todas as disciplinas, trabalhávamos em conjunto com um tradutor e intérprete de Libras. Minha função era desenvolver estratégias de pedagogia surda, utilizando recursos visuais, imagens de conceitos desconhecidos (mostradas no celular ou no computador) e vídeos que contextualizassem fenômenos e conteúdos trabalhados.

O curso contribuiu significativamente para melhorar e transformar minha prática. Ainda que minha atuação com esse aluno tenha durado apenas um ano, devido à mudança de escola, essa experiência foi fundamental para ampliar meus conhecimentos e fortalecer minha compreensão sobre a importância da colaboração na educação de estudantes surdos com TEA e TDAH.

Buscamos constantemente tornar o nosso ensino mais acessível, respeitando os diferentes modos de aprendizagem. Para isso, é basilar o uso da língua de sinais como língua de instrução, o apoio de professores de Libras e tradutores/intérpretes de Libras e o uso de recursos visuais como celular, tablet e computador, sempre priorizando a clareza e a adaptação dos conteúdos às necessidades do aluno.

Referencial teórico

A prática pedagógica com estudantes surdos que apresentam diagnósticos associados de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) demanda um

olhar fundamentado nas especificidades linguísticas, culturais e cognitivas desses sujeitos, assim como nas estratégias pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem e participação.

No campo da educação bilíngue para surdos, Quadros (2005) destaca que o “bi” do bilinguismo implica reconhecer a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), garantindo que cada uma cumpra seu papel de forma autônoma. A L1 deve ser o eixo estruturante do processo educativo, valorizando a identidade surda e assegurando acesso linguístico pleno desde a infância, enquanto a L2 deve ser ensinada de forma contextualizada e com recursos visuais adequados. Essa perspectiva é essencial quando se trata de alunos surdos com TEA e TDAH, pois a clareza linguística e a previsibilidade das interações ajudam na organização cognitiva e social desses estudantes.

A literatura recente aponta que, no caso de estudantes surdos com TEA, a barreira comunicacional e as características do espectro autista exigem estratégias específicas, como o ensino estruturado, apoio visual constante e estímulo precoce à Libras. O mapeamento de Salvador *et al* (2022) indica que a combinação entre ensino da Libras como L1, estratégias visuais e ensino estruturado potencializa a escolarização desse público, sendo fundamental que os cursos de formação docente incluam tais temáticas.

No tocante ao TDAH associado à surdez, Nogueira *et al.* (2021), à luz da Teoria dos Campos Conceituais (Vergnaud, 1990), demonstram que a aprendizagem de conceitos, como os matemáticos, requer mediação adaptada às especificidades linguísticas da Libras, contemplando sinais, expressões faciais e representações múltiplas. O estudo revela que a adoção de uma abordagem dialógica e visual favorece a autonomia e autoestima, além de contribuir para a consolidação de esquemas de contagem e raciocínio lógico.

Nesse sentido, o estudo realizado por Soler, Almeida e Rangni (2024) aponta que há uma escassez de estudos que tratem da surdez associada a outras especificidades, como o autismo. Esse fato faz com que seja difícil para o professor adotar estratégias de ensino adequadas para esse público, prejudicando o desenvolvimento de atividades pedagógicas que sejam adequadas para o estudante surdo com outras especificidades associadas. Dessa maneira, quando o professor não tem acesso a práticas científicas sobre a sua atuação pedagógica, a sua intervenção tende a se basear em tentativas individuais e intuitivas, o que pode comprometer a

qualidade do ensino, a inclusão efetiva do estudante e, conseqüentemente, o seu processo de aprendizagem.

A pesquisa realizada por Salvador *et al* (2023) apresenta uma revisão bibliográfica sobre os desafios e práticas relacionadas à inclusão escolar de estudantes que vivenciam simultaneamente a surdez e o transtorno do espectro autista (TEA). A pesquisa analisou produções acadêmicas nacionais e internacionais, revelando a escassez de estudos específicos sobre essa dupla condição e destacando a necessidade de estratégias pedagógicas que integrem a Libras como primeira língua e o ensino estruturado como suporte complementar. Os resultados apontam para a importância do uso de recursos visuais, da comunicação alternativa e da formação de professores capacitados, além da urgência de inserir a temática nos currículos de cursos de licenciatura e formação continuada. O estudo conclui que, para garantir uma escolarização efetiva e inclusiva, é essencial reconhecer as singularidades desses estudantes, promover práticas baseadas em evidências e valorizar tanto suas potencialidades quanto suas identidades culturais e linguísticas

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA), discutida por Lacerda (2018), oferece um referencial de práticas baseadas em evidências para o trabalho com autismo, ressaltando a importância de objetivos claros, estímulos consistentes, avaliação contínua e individualização das estratégias. Embora a Política Nacional de Educação Especial apresente diretrizes gerais, a aplicação da ABA no contexto escolar pode aprimorar a inclusão de estudantes com TEA, desde que adaptada à realidade bilíngue da comunidade surda.

No contexto formativo do curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH, reforça-se o papel da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) como ponte para ampliar a expressão e a compreensão, especialmente em alunos com atrasos ou dificuldades de linguagem. A CAA pode apoiar tanto a entrada da Libras quanto a organização da L2, quando utilizada de maneira contextualizada e colaborativa com a família e demais profissionais.

Assim, o referencial teórico que embasa a prática relatada aqui combina:

- a perspectiva bilíngue de Quadros (2005), garantindo a centralidade da Libras;
- as estratégias visuais e estruturadas indicadas por Salvador *et al* (2022) e Lima *et al* (2020);

- a abordagem dialógica e multimodal de Nogueira *et al* (2021) para construção de conceitos;
- e os princípios de práticas baseadas em evidências e ensino estruturado discutidos por Lacerda (2018), que favorecem a aprendizagem de estudantes com TEA e TDAH.

Essa base teórica sustenta a proposição de currículos flexíveis, bilíngues e focados nas especificidades de estudantes surdos com diagnósticos associados, permitindo práticas pedagógicas inclusivas que respeitem ritmos, potencialidades e identidades.

Resultados alcançados

Durante um ano letivo completo, atuei em uma escola pública elaborando um relatório solicitado pela Associação dos Surdos de Minas Gerais, entidade terceirizada pela Prefeitura de Belo Horizonte. O documento foi produzido com base nas orientações do coordenador pedagógico e contemplou os seguintes aspectos: identificação da escola; desenvolvimento do ensino da disciplina; interação do estudante surdo com a disciplina; interação do estudante surdo com a professora regente; interação do estudante surdo com os colegas; e, por fim, uma conclusão geral.

Para este relato publicado, optei por não mencionar nomes de alunos ou da instituição, em respeito aos princípios éticos e morais que regem a confidencialidade. No entanto, posso descrever as características da minha atuação e a relação estabelecida com os alunos.

O estudante surdo atendido apresentava também diagnóstico de autismo e TDAH. Tinha 9 anos na época e estava matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental I, em uma turma inclusiva com aproximadamente 27 colegas ouvintes no ano de 2023. Entre os colegas, havia também uma aluna com síndrome de Down, acompanhada por uma auxiliar de sala.

Durante minha atuação como professor de Libras-acompanhante, o estudante contou com o apoio do profissional TILS (Tradutor e Intérprete de Libras) e do Instrutor de Libras, ambos presentes na mesma sala de aula. Ele apresentava baixa fluência em Libras e demonstrava um nível intermediário de compreensão da língua portuguesa na modalidade escrita.

Embora utilizasse aparelhos auditivos, conseguia ouvir parcialmente o que as pessoas diziam e se expressar oralmente com certa dificuldade. Seu vocabulário falado era limitado a algumas palavras específicas, o que tornava

a comunicação verbal restrita. Essa condição foi observada e relatada pelo tradutor e intérprete de Libras responsável pelo acompanhamento.

Na maioria das situações, o aluno conseguiu compreender as falas das professoras e dos colegas, bem como as informações transmitidas por mim em Libras. Essa experiência evidenciou a importância da mediação linguística e da inclusão efetiva no ambiente escolar.

Desenvolvimento do ensino na sala de aula

Durante o primeiro semestre, observamos comportamentos inadequados por parte do estudante, que incluíam o uso de materiais escolares para brincadeiras durante as aulas e dificuldade em manter a atenção nas atividades propostas. Esse padrão de comportamento se repetia com frequência, o que levou a equipe pedagógica a realizar uma conversa sobre o caso.

A professora regente percebeu que havia algo além da simples indisciplina e sugeriu aos pais que o aluno fosse avaliado por um profissional da área médica. O diagnóstico revelou a presença de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e autismo de grau leve. Essa descoberta foi surpreendente tanto para os professores quanto para a família, e trouxe novos caminhos para o acompanhamento pedagógico do estudante.

Outro desafio enfrentado foi relacionado à visão. O aluno demonstrava dificuldade para enxergar o conteúdo escrito no quadro e frequentemente pedia que eu copiasse as informações em seu caderno para facilitar a leitura. Eu, o TILPS e a professora solicitamos à mãe que o levasse a uma consulta com um oftalmologista. Após a avaliação, ele passou a utilizar óculos, o que contribuiu significativamente para sua participação nas atividades.

Em casa, o aluno realizava as tarefas com o apoio da mãe. Durante as aulas, ele costumava pedir papéis para desenhar, o que nem sempre era permitido, especialmente quando interferia na realização das atividades pedagógicas. Apenas ao final das tarefas, quando estavam prestes a ser concluídas, permitíamos que ele desenhasse como forma de incentivo. Mesmo diante da negativa, ele persistia, o que demonstrava sua necessidade de expressão e também os efeitos do TDAH em sua rotina escolar.

Nos dois primeiros trimestres, a escola concedia certificados de honra ao mérito aos alunos com bom desempenho acadêmico e

comportamento exemplar. O estudante surdo, com autismo e TDAH, ficou frustrado ao perceber que não receberia o reconhecimento, pois havia apresentado dificuldades de desempenho e comportamento. Chorou ao compreender que não havia atendido aos critérios. Diante disso, propôs a ele uma estratégia: se desejasse receber o certificado, precisaria demonstrar esforço, respeito e comprometimento. Ele aceitou o desafio.

No último trimestre, seu comportamento melhorou consideravelmente. Ele passou a compreender que o reconhecimento vinha como consequência de atitudes positivas. Como resultado, recebeu o certificado de “Aluno Exemplar”, o que representou uma conquista significativa para ele e para todos nós envolvidos em seu processo de aprendizagem.

Em diversas ocasiões, o estudante surdo com autismo e TDAH demonstrava resistência em copiar textos extensos do quadro, o que pode ser atribuído à sua condição de TDAH, que afeta diretamente sua capacidade de concentração e organização. Esse aspecto exigiu adaptações e estratégias específicas para garantir sua participação efetiva nas atividades escolares.

Interação entre o estudante surdo e as disciplinas

A interação do estudante surdo, com diagnóstico de autismo e TDAH, com as disciplinas escolares revelou talentos notáveis em áreas como Matemática e Artes. Nessas atividades, ele demonstrava facilidade de raciocínio, criatividade e engajamento, destacando-se positivamente entre os colegas.

Por outro lado, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia, o desempenho do estudante foi mais limitado. Essa dificuldade está relacionada, em grande parte, à sua baixa capacidade de concentração durante as aulas ministradas pela professora regente. Com frequência, ele desviava o foco para brincadeiras com materiais escolares, o que comprometia sua participação e a assimilação dos conteúdos.

Além disso, essas disciplinas exigem o domínio da língua portuguesa em sua forma oral e escrita, considerada uma segunda língua para o estudante surdo. Essa condição linguística representa um desafio adicional, especialmente para alunos com autismo e TDAH, que já enfrentam barreiras cognitivas e comunicativas. Por isso, o desempenho nessas áreas

foi afetado, exigindo adaptações e estratégias específicas para promover sua inclusão e aprendizagem.

Apesar desses desafios, o estudante foi aprovado para o 4º ano do Ensino Fundamental, mantendo notas acima da média. Essa conquista reflete não apenas seu potencial cognitivo, mas também o esforço conjunto da equipe pedagógica, dos profissionais de apoio e da família, que contribuíram para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A interação entre estudante surdo e a professora da sala

A interação entre o estudante surdo com autismo e TDAH e as professoras da sala pode ser considerada razoável, embora tenha apresentado desafios ao longo do ano letivo. As docentes não possuíam conhecimento em Libras, mas conseguiam se comunicar oralmente com o estudante. Com frequência, era necessário solicitar que o estudante surdo copiasse os conteúdos no caderno e mantivesse a atenção durante as atividades. No entanto, essas orientações foram, em diversas ocasiões, ignoradas por ele.

Essa postura também se refletia na relação com minha atuação como professor de Libras-acompanhante e com o intérprete de Libras presente em sala. Em determinados momentos, a professora regente demonstrou sinais de frustração diante da resistência do aluno em seguir as orientações, o que acabou gerando tensão na relação pedagógica. O estudante surdo chegou a relatar que sentia receio da professora devido às reações que presenciava, o que pode ter contribuído para o distanciamento.

Esse cenário evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas mais sensíveis e adaptadas às especificidades de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com múltiplos diagnósticos, como surdez, autismo e TDAH. A construção de vínculos positivos, o fortalecimento da empatia e o investimento em práticas inclusivas são fundamentais para promover um ambiente escolar acolhedor, respeitoso e verdadeiramente inclusivo.

A interação entre estudante surdo com os colegas

A interação entre o estudante surdo com autismo e TDAH, e os colegas de turma demonstrou aspectos positivos ao longo do ano. Os estudantes conseguiam se comunicar com ele por meio da fala e também utilizavam sinais básicos em Libras, graças às aulas semanais que ministrei

para a turma. Esse conhecimento contribuiu para uma aproximação inicial e para a construção de vínculos sociais.

No entanto, alguns episódios exigiram intervenções pedagógicas e orientação comportamental. Durante o primeiro semestre, o estudante demonstrava afeto por meio de abraços frequentes, especialmente com as meninas da turma. Após relatos feitos por elas a mim e ao TILPS, informando desconforto com essa atitude, foi necessário conversar com o estudante e orientá-lo sobre os limites interpessoais e o respeito ao espaço dos colegas.

Em outro momento, ocorreu um incidente mais grave, no qual o estudante deu um soco no olho de um colega, resultando em uma advertência formal. Também houve situações em que ele empurrou colegas para ficar à frente na fila, o que gerou desconforto entre os demais estudantes.

Além disso, observou-se que o estudante evitava se aproximar de uma colega que apresentava dificuldades de comportamento e baixo desempenho escolar. Ele chegou a se afastar fisicamente da mesa dela, demonstrando certo incômodo com a convivência.

Em alguns momentos, o estudante relatou sentir-se excluído das brincadeiras no recreio, o que o levou a ficar sozinho e, por vezes, chorar. Esses episódios podem estar relacionados a dificuldades de socialização e à forma como ele interpreta as interações sociais, o que é comum em estudantes com os diagnósticos que apresenta.

Essas vivências reforçam a importância de ações educativas que promovam a empatia, o respeito às diferenças e a mediação constante das relações interpessoais. A inclusão não se limita à presença física na sala de aula, mas envolve a construção de um ambiente acolhedor, onde todos os estudantes possam se sentir pertencentes e valorizados.

Considerações finais

Em síntese, o estudante surdo apresenta notável desempenho em Matemática e Artes, revelando habilidades que podem ser ainda mais potencializadas com estímulo adequado. Há uma expectativa positiva de que também venha a avançar nas demais áreas do conhecimento, especialmente se contar com suporte pedagógico e emocional consistente. Para favorecer seu desenvolvimento global, recomenda-se acompanhamento especializado com profissionais como fonoaudióloga, psicóloga e professor particular

de Língua Portuguesa, de modo a contribuir para o aprimoramento da comunicação, da autorregulação emocional, da socialização e do progresso no aprendizado do português como segunda língua.

No campo comportamental, é necessário trabalhar a redução de atitudes persistentes e teimosas, promovendo estratégias que incentivem a flexibilidade e o respeito às regras de convivência. Igualmente, manter e ampliar sua capacidade de atenção será essencial, considerando que a complexidade das disciplinas tende a aumentar no próximo ano letivo. Outro ponto fundamental é assegurar o acesso a pares linguísticos em Libras, permitindo interações mais significativas com outras crianças surdas, fortalecendo sua identidade surda, ampliando seu repertório linguístico e favorecendo a construção de vínculos sociais mais sólidos. Assim, com planejamento, sensibilidade e ações inclusivas, a escola pode criar um ambiente que valorize suas potencialidades e ofereça os recursos necessários para seu pleno desenvolvimento.

A experiência de acompanhar um estudante surdo com autismo e TDAH evidenciou a importância de práticas pedagógicas bilíngues, o que foi aprofundado em 2025, com a participação no Curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH, promovido pela Universidade do Pampa (UNIPAMPA). Ao longo de três módulos, ministrados por professores de seis disciplinas, foram apresentadas estratégias valiosas que abriram caminhos para práticas mais eficazes, inclusivas e sensíveis às singularidades desses estudantes. O curso possibilitou ampliar a compreensão sobre as diferenças entre estudantes surdos e estudantes surdos com autismo e TDAH, ressaltando que, embora compartilhem a identidade surda e o uso da Libras, pertencem a um grupo minorizado que carrega uma diversidade rica e complexa dentro da própria cultura surda.

A partir dos referenciais teóricos estudados, a prática pedagógica alinhada à perspectiva da educação bilíngue defendida por Quadros (2005) – com o ensino da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua – mostra-se essencial. Estratégias visuais e estruturadas, o uso de abordagens dialógicas e multimodais e os princípios de práticas baseadas em evidências e ensino estruturado revelam-se caminhos eficazes para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos com TEA e TDAH.

Os relatos de experiências apresentados por diversos autores reforçam que reconhecer as singularidades desses estudantes não significa

adotar uma visão capacitista, mas, sim, assumir uma postura pedagógica atenta e sensível às suas necessidades. Desse modo, promover uma educação verdadeiramente inclusiva exige respeitar suas identidades, valorizar suas potencialidades e garantir que tenham acesso a recursos e interações que favoreçam seu pleno desenvolvimento, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Referências

LACERDA, Lucelmo. Análise do comportamento aplicada como orientadora da inclusão escolar: uma possibilidade no Brasil. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

REZENDE, Veridiana; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; ZANQUETTA, Maria Emília Melo Tamanini. Surdez, TDAH e contagem: a experiência de João à luz da teoria dos campos conceituais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 138–151, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57402. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57402> . Acesso em: 18 ago. 2025.

QUADROS, Ronice. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.

SALVADOR, Monalisa França et al. Escolarização de estudantes surdos e com autismo: estratégias educacionais mapeadas na literatura. **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2023. DOI: 10.36942/revincluso.v2i1.772. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/772> . Acesso em: 18 ago. 2025.

SOLER, Priscila Silveira; ALMEIDA, Thayná Carvalho de; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Dupla excepcionalidade: altas habilidades e surdez. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024129, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19129>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19129>. Acesso em: 18 ago. 2025.

VERGNAUD, Gérard. La théorie des champs conceptuels. Recherche en Didactique des Mathématiques. Grenoble: La Pensée Sauvage, v. 10, n. 2.3, p. 133-170, 1990.

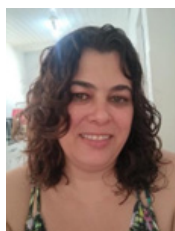
Biografia dos autores



Helio Alves de Melo Neto é mestre em Educação Bilíngue pelo INES e doutorando em Estudos Linguísticos pela UFMG. Possui formação em Arquitetura e Urbanismo (PUC Minas) e Licenciatura em Letras-Libras (UFSC). Atua como professor de Libras na ASMG e na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, além de ser bolsista do Núcleo de Libras da UFMG. Tem experiência nas áreas de Educação, Linguística e Tradução Libras–Português.



Matheus Batista Barboza Coimbra é mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia e doutorando em Educação Especial na UFSCar. Possui formação em Letras (Uninter) e Pedagogia (UFOP). Atua como professor de Língua Portuguesa e Libras no IFSULDEMINAS - Campus Poços de Caldas. Tem experiência na área de tradução e interpretação de Libras/Português e ensino de Libras.



Nívia Maria Netto Toledo Ferreira é uma pedagoga experiente com 49 anos de idade. Recentemente, assumiu o cargo de Supervisora Pedagógica em uma escola estadual de educação especial em Carangola - Minas Gerais, onde tem trabalhado nos últimos 5 meses. Com sua formação em Pedagogia, Nívia traz uma abordagem educacional especializada para apoiar o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais. Sua experiência e dedicação refletem seu compromisso com a educação inclusiva e o bem-estar dos estudantes.

O BILINGUISMO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE SURDOS COM AUTISMO E TDAH

Illian Patrícia Teles Ferreira
Natane Pereira da Silva Gonçalves

Introdução

A inclusão escolar no Brasil consolidou-se a partir de legislações como a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)**, a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)** e a **Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)**. Estes marcos legais estabelecem o direito de todos os estudantes à educação em condições de igualdade, assegurando acessibilidade, participação e aprendizagem.

Entretanto, a prática pedagógica em sala de aula ainda enfrenta desafios significativos. Estudantes surdos que também apresentam diagnósticos como **TEA, TDAH, TOD ou Deficiência Intelectual** exigem estratégias específicas, recursos diferenciados e atenção constante dos docentes. O acompanhamento de duas alunas com múltiplas necessidades educacionais evidenciou a necessidade de adaptação contínua e planejamento intencional.

O objetivo deste relato é analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas implementadas, destacando o papel da **formação continuada**, do **ensino bilíngue** e da colaboração com a família e outros profissionais na promoção da inclusão escolar.

Referencial teórico educação inclusiva no Brasil

Mantoan (2003) enfatiza que a educação inclusiva vai além da presença física do estudante em sala de aula; trata-se de **participação efetiva e aprendizagem significativa**. A BNCC (2017) reforça que práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptadas às necessidades de

cada estudante, garantindo o desenvolvimento das competências gerais e específicas.

Ensino bilíngue para surdos

A Libras é a primeira língua da comunidade surda brasileira, com reconhecimento legal garantido pela **Lei nº 10.436/2002**. Quadros e Karnopp (2004) destacam que o ensino bilíngue deve assegurar que a Libras seja utilizada para **acesso completo ao currículo**, enquanto o português escrito atua como segunda língua (L2), promovendo letramento bilíngue.

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Bosa (2006) observa que estudantes com TEA apresentam dificuldades de interação social, comunicação e comportamento. Para garantir participação, recomenda-se **rotinas estruturadas, apoio visual constante, reforço positivo e atividades contextualizadas**, proporcionando previsibilidade e segurança.

Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e transtorno opositivo desafiador (TOD)

Barkley (2002) explica que o TDAH afeta a atenção sustentada, a autorregulação e a organização do estudante. Estratégias eficazes incluem instruções curtas, pausas frequentes, reforço positivo e apoio visual. O TOD, frequentemente associado ao TDAH, exige técnicas de mediação comportamental, combinado com diálogo e suporte emocional para reduzir comportamentos desafiadores.

Recursos pedagógicos e tecnologia assistiva

Segundo CAST (2018), o **Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)** propõe múltiplos meios de apresentação, engajamento e expressão. Para estudantes surdos com diagnósticos associados, o uso de vídeos com Libras, softwares educativos e aplicativos de comunicação aumentam a acessibilidade, promovem autonomia e fortalecem a compreensão.

Formação continuada de professores

Perrenoud (2000) destaca que a formação continuada permite aos professores refletir sobre sua prática, trocar experiências e criar estratégias personalizadas, essenciais para atender às necessidades educacionais específicas.

Metodologia

O estudo configura-se como um **relato de experiência** baseado em observações de duas professoras bilíngues que atuaram com estudantes surdos em turmas inclusivas da Educação Básica.

O registro incluiu:

- Observação sistemática das alunas;
- Diário reflexivo das professoras;
- Avaliação do engajamento e desempenho acadêmico;
- Registro das estratégias pedagógicas aplicadas;
- Análise da colaboração entre escola, família e profissionais de saúde.

As práticas pedagógicas foram planejadas considerando **diagnósticos, interesses individuais, perfil cognitivo e linguístico das alunas**, e ajustadas continuamente com base em resultados observados.

Relato de experiências

Estudante A

A primeira aluna apresentava surdez, TEA, TDAH e DI. Inicialmente, demonstrava resistência às atividades, ansiedade elevada e baixa concentração. Após início da medicação e apoio da equipe interdisciplinar, houve progresso significativo.

As estratégias eficazes incluíram:

- Libras simplificada e sinais adaptados;
- Imagens e símbolos visuais para apoiar a compreensão;
- Simulados acessíveis em vídeo e impresso;
- Atividades curtas, estruturadas e repetitivas;

- Uso de reforço positivo para motivar participação.

Estudante B

A segunda aluna apresentava surdez, TDAH e TOD. Demonstrava resistência em atividades de leitura e escrita, mas alto interesse por desenho e matemática.

As estratégias adotadas foram:

- Atividades práticas e manipulativas em matemática;
- Textos simplificados com ilustrações;
- Acordos de comportamento e reforço positivo;
- Exploração do desenho como recurso de aprendizagem e expressão.

Estratégias pedagógicas detalhadas

As autoras organizaram as estratégias em quatro categorias:

- **Linguística** – Libras simplificada, palavras-chave, legendas em vídeos;
- **Visual** – imagens, cores, gráficos, fluxogramas de tarefas;
- **Motivacional** – reforço positivo, metas individuais, premiações simbólicas;
- **Tecnológica** – aplicativos de comunicação, vídeos educativos, recursos digitais adaptados.

Quadro 1 – Estratégias pedagógicas por objetivo

Objetivo	Estratégia	Resultado esperado
Compreensão de conteúdos	Libras simplificada + imagens	Maior autonomia e segurança
Engajamento	Reforço positivo + metas	Participação ativa e motivada
Comunicação	Recursos digitais adaptados	Redução de frustração e aumento da expressão

Discussão

As experiências relatadas confirmam que a inclusão bilíngue exige **adaptação contínua, formação docente e colaboração**.

- **Legislação e BNCC:** garantem direitos, mas não detalham estratégias; cabe às professoras inovar e adaptar recursos.
- **TEA e TDAH:** exigem atenção individualizada, rotina estruturada e reforço positivo; a literatura apoia essas práticas (Bosa, 2006; Barkley, 2002).
- **Acessibilidade e tecnologia:** vídeos em Libras e aplicativos aumentam autonomia, especialmente em provas e atividades complexas.
- **Colaboração familiar:** fundamental para reforçar rotina, medicação e comportamentos positivos fora da escola.

O relato evidencia que, apesar da complexidade dos casos, **avanços significativos são possíveis** com planejamento, sensibilidade e prática bilíngue

Considerações finais

Conclui-se que práticas pedagógicas bilíngues, planejadas e adaptadas, promovem **participação, aprendizagem e autonomia** em estudantes surdos com múltiplas necessidades.

As autoras reforçam a importância da:

- Formação continuada;
- Colaboração com familiares e profissionais de saúde;
- Valorização do desenho como recurso pedagógico;
- Implementação de recursos tecnológicos e materiais acessíveis.

Sugere-se que futuras pesquisas explorem **recursos digitais, adaptação de conteúdos da BNCC e inclusão em turmas regulares**, ampliando o alcance das práticas inclusivas.

Referências

BARKLEY, R. A. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C. A. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.436/2002**. Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. CAST. *Universal Design for Learning Guidelines v2.2*. [S. l.], 2018.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fonte

Biografia das autoras



Illian Patrícia Teles Ferreira - Concluiu o ensino médio na Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro (2011). Possui experiência na área de Letras, com interesse em estudos e práticas voltadas ao ensino e à linguagem.



Natane Pereira da Silva Gonçalves - Técnica em Tradução e Interpretação de Libras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG, 2023). Bacharela em Humanidades pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Campus JK (UFVJM, 2019). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP, 2022), em Artes Visuais pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI, 2023) e em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Campus JK (UFVJM, 2024). É também especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI, 2023); em Ciências Humanas

e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho (UFPI, 2023); em Gestão Escolar – Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção (FUNIP, 2023); em Língua Portuguesa na Educação Básica (FUNIP, 2023); em Psicopedagogia e Educação Infantil (FUNIP, 2023) e em Inspeção Escolar (Faculdade Iguaçu – FI, 2024).

ENTRE LÍNGUAS E POSSIBILIDADES: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS COM ALUNOS SURDOS COM AUTISMO E TDAH

Débora Meireles da Silva
Lóris Marta Matozo Soares Xavier

Introdução

Este relato de experiência aborda as práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvidas com estudantes surdos com perfis heterogêneos, incluindo aqueles que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A atuação nesse contexto evidencia a complexidade do processo educativo e a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem as singularidades cognitivas, sensoriais, linguísticas e socioemocionais de cada estudante, reconhecendo a diversidade como elemento central da educação inclusiva. A temática insere-se na perspectiva da educação bilíngue e valoriza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como instrumento fundamental para assegurar o direito à comunicação e promover o acesso pleno ao currículo escolar, em conformidade com a legislação vigente, tais como a Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5.626/2005.

O objetivo deste estudo consiste em analisar e relatar estratégias pedagógicas implementadas no AEE que favoreçam a comunicação plena em Libras, a utilização de recursos visuais, concretos e sensoriais, bem como a organização intencional e funcional do espaço escolar. Além disso, busca-se destacar a importância da mediação bilíngue, do planejamento pedagógico inclusivo, evidenciando a centralidade da valorização da identidade surda no processo de aprendizagem. Adicionalmente, pretende-se refletir sobre a articulação entre teoria e prática, promovendo a compreensão de que intervenções pedagógicas efetivas exigem planejamento, sensibilidade, adaptação constante e atenção às particularidades de cada estudante.

A relevância deste relato reside na necessidade de fornecer subsídios teóricos e práticos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, considerando as demandas complexas de estudantes surdos com TEA e/ou TDAH. A experiência corrobora que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado por múltiplos fatores interdependentes, sendo necessário integrar estratégias de comunicação em Libras, recursos visuais, materiais concretos, mediação sensorial e afetiva, assim como a construção de ambientes escolares estruturados, tranquilos e acolhedores. Dessa forma, o estudo contribui para a promoção da equidade, da autonomia e do protagonismo dos estudantes, reforçando que a inclusão transcende a presença física na escola e se consolida na valorização das diferenças e no respeito às especificidades individuais.

Referencial teórico

A organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil está amparada por um conjunto de dispositivos legais que orientam sua oferta, funcionamento e objetivos. Essas normativas estabelecem parâmetros para garantir que estudantes público-alvo da educação especial tenham assegurados o direito ao acesso, à participação e à aprendizagem no ensino regular, por meio de serviços, recursos e estratégias que complementem e/ou suplementem sua formação escolar. Entre esses documentos, destacam-se o Decreto n.º 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, que, em conjunto, definem a concepção e as finalidades do AEE, bem como o papel e as atribuições do profissional responsável por sua execução.

Especificamente, o Decreto n.º 7.611/2011 regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, definindo-o como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas destinados a complementar e/ou suplementar a formação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Articulado ao ensino comum, o AEE tem como finalidade assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes, além de promover a eliminação de barreiras no processo educativo.

Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 estabelece que o professor do AEE deve possuir formação específica para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade adequados

às necessidades do público-alvo da educação especial. Atuando de forma complementar ao ensino regular, esse profissional realiza atendimentos individuais ou em pequenos grupos, elabora e executa o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e trabalha em articulação com os docentes da sala de aula comum. Portanto, seu papel abrange desde a adaptação de materiais e o uso de tecnologias assistivas até o desenvolvimento da autonomia e da comunicação, oferecendo suporte efetivo ao processo de escolarização.

Cumprir salientar que a prática pedagógica inclusiva, especialmente no contexto do AEE, demanda uma abordagem que transcenda adaptações superficiais, incorporando princípios que assegurem equidade no acesso ao conhecimento. O atendimento a estudantes surdos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) exige compreensão aprofundada de suas singularidades cognitivas, sensoriais, linguísticas e socioemocionais, respeitando diferentes modos de aprender.

À vista disso, a teoria sociocultural de Vygotsky (1989) contribui significativamente para compreender a importância da mediação social e da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky (1989), os processos psicológicos superiores emergem da interação social mediada pela linguagem, tornando a comunicação um instrumento essencial para a construção do conhecimento. No contexto dos estudantes surdos, a Libras assume um papel central como meio de mediação simbólica, permitindo a expressão, a compreensão e a construção do saber, em consonância com suas experiências culturais e cognitivas.

Complementando essa perspectiva, Skliar (1998) propõe uma abordagem crítica da surdez, compreendendo-a como uma diferença cultural legítima, estruturada por valores, práticas e pela Língua de Sinais. O autor alerta para os riscos de modelos educacionais que buscam “normalizar” estudantes surdos e defende práticas que valorizem a diversidade, a identidade linguística e cultural. Nessa linha, Pereira (2000) reforça a importância da educação bilíngue, que utiliza simultaneamente a Libras e a Língua Portuguesa, associada a recursos visuais e materiais concretos, como forma de ampliar o acesso ao currículo e fortalecer a autonomia dos estudantes.

A partir dessas contribuições teóricas, torna-se evidente a necessidade de assegurar o direito à comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida pela Lei n.º 10.436/2002 e pelo Decreto n.º

5.626/2005 como segunda língua oficial da comunidade surda brasileira, garantindo a inclusão efetiva dos estudantes surdos no processo educativo. No entanto, como observa Gonçalves (2021, p. 55), apesar da existência de leis que asseguram direitos às pessoas com deficiência, a inclusão escolar ainda se configura como um movimento recente e em processo de consolidação nas escolas brasileiras. Assim, a integração entre a mediação social, a valorização da identidade cultural e linguística e a garantia legal da Libras constitui um alicerce indispensável para práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, que promovam o desenvolvimento cognitivo, a autonomia e a participação plena dos estudantes surdos no ambiente escolar.

Tanto o TEA quanto o TDAH estão classificados no DSM-5¹, que fornece critérios padronizados para o diagnóstico de transtornos do neurodesenvolvimento. O TEA, segundo o DSM-5, apresenta prejuízos na interação social e nos comportamentos não verbais, como dificuldades no contato visual, na postura e na expressão facial, além de comprometimentos na comunicação verbal e não verbal, podendo haver atraso ou ausência da linguagem. O manual também classifica o TEA de acordo com a gravidade dos déficits e o nível de suporte necessário: Nível 1, requer suporte e apresenta impactos moderados; Nível 2, demanda suporte substancial; e Nível 3, exige suporte muito substancial em todas as áreas da vida (Matos, 2021).

O TDAH é classificado pelo DSM-5 como transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade. Indivíduos com TDAH podem apresentar atrasos na linguagem, nas habilidades sociais e motoras, além de variações de humor e inflexibilidade. O diagnóstico baseia-se em sintomas como distração por estímulos externos, dificuldade em concluir tarefas e comportamentos impulsivos.

Diante dessas características, o professor que atua com estudantes com TEA ou TDAH enfrenta desafios relacionados à diversidade de perfis cognitivos, comportamentais e socioemocionais, exigindo estratégias pedagógicas individualizadas. Entre as principais demandas estão a

1 O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição), mais conhecido como DSM-5, é a versão mais atualizada desta ferramenta utilizada internacionalmente para traçar diagnósticos psiquiátricos. O DSM é revisado periodicamente, sendo sua última atualização feita em 2013, referente à quinta edição que está em vigor. O intuito do Manual é guiar e embasar os profissionais que lidam com transtornos relacionados à mente, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de padronizar os diagnósticos (American Psychiatric Association, 2014).

gestão da atenção, manutenção do engajamento, adaptação de conteúdos e recursos de ensino, além da construção de rotinas e ambientes que minimizem a sobrecarga sensorial ou emocional. A formação específica do docente é essencial, abrangendo conhecimentos sobre as características das condições, técnicas de intervenção pedagógica, uso de tecnologias assistivas e estratégias de comunicação, como a Libras, quando necessário. Ademais, a qualificação contínua permite planejar, implementar e avaliar práticas inclusivas de forma eficaz, promovendo o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes e sua participação plena no ambiente escolar (Silva; Marques; Oliveira, 2023).

À luz disso,

mediar e flexibilizar são ações fundamentais no direcionamento pedagógico de professores que estão dispostos a encontrar estratégias para ensinar alunos com as mais diversas particularidades. A mediação e a flexibilização exigem que os educadores conheçam as potencialidades e déficits de seus alunos, e assim direcionar as estratégias metodológicas, avaliativas e curriculares (Baril, 2020, p. 8).

Nesse contexto, é relevante considerar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma vez que a inclusão não se resume a oferecer atividades individualizadas. Pensar em Educação Inclusiva implica superar um planejamento único, criando oportunidades de aprendizagem que valorizem e respeitem as diferentes habilidades de cada estudante. Por meio das diretrizes e princípios do DUA, torna-se possível proporcionar experiências que promovam uma aprendizagem significativa e efetiva (Portella *et al.*, 2024).

Outrossim, o DUA também proporciona benefícios aos educadores, permitindo que abordem os conteúdos de maneira mais abrangente e criativa, estimulando novas estratégias de planejamento e ensino. Em um mundo cada vez mais inclusivo, se destaca como uma abordagem essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento pessoal, tornando o ambiente de aprendizagem mais acessível, equitativo e enriquecedor para todos.

Sebastián-Heredero (2020) esclarece que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem como objetivo superar a rigidez dos currículos tradicionais, que frequentemente deixam de atender estudantes com diferentes necessidades, incluindo superdotados, alunos com altas habilidades, com deficiências ou considerados de desempenho médio. Ao reconhecer que a variabilidade individual é a regra, e não a exceção, o DUA propõe um planejamento curricular flexível desde o início, apoiado

em três princípios fundamentais: modos múltiplos de apresentação (o “o quê” da aprendizagem), modos múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem) e modos múltiplos de engajamento e envolvimento (o “porquê” da aprendizagem). Esses princípios possibilitam que todos os alunos aprendam a partir de seu próprio ponto de partida, promovendo inclusão real, equidade de oportunidades e uma educação acessível, respeitando as singularidades de cada estudante.

Assim, em vez de optar por uma visão polarizada dos diferentes modelos de planejamento do ensino, evidencia-se o potencial de uma abordagem integradora e colaborativa, que combine o coletivo, representado pelo DUA, com o individual, por meio do PEI (Plano Educacional Individualizado). Essa integração possibilita a elaboração de um planejamento mais abrangente e flexível, capaz de superar limitações de cada abordagem isoladamente, ao mesmo tempo em que preserva suas características essenciais e fortalece a prática pedagógica inclusiva (Cenci; Bastos, 2022).

A aplicação desses princípios no AEE envolve o uso de recursos visuais, materiais concretos e sensoriais, além da organização intencional do espaço escolar, visando atender às necessidades específicas de cada estudante e promovendo a participação ativa e significativa no processo educativo. Essas práticas encontram respaldo nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que destacam a necessidade de garantir acessibilidade linguística e pedagógica.

Dessa forma, a articulação entre os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a teoria sociocultural de Vygotsky (1989), a perspectiva de Skliar (1998) e as contribuições de Pereira (2000) compõe uma base teórico-metodológica sólida para práticas inclusivas. Essa combinação destaca a necessidade de planejamento flexível, recursos diversificados, mediação bilíngue e valorização da identidade surda, assegurando participação plena no contexto escolar. O referencial legal, como a Lei n.º 10.436/2002, o Decreto n.º 5.626/2005, a BNCC e a Constituição Federal, reforça que a inclusão implica reconhecer e promover as potencialidades individuais, indo além da mera presença física na escola.

Resultados alcançados

As práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas implementadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) demonstraram avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos com diferentes perfis e necessidades. A adoção de estratégias visuais, sensoriais e comunicacionais, centradas na Língua Brasileira de Sinais (Libras), no respeito ao ritmo individual e na construção de vínculos afetivos, contribuiu diretamente para o desenvolvimento da atenção, comunicação, autonomia e engajamento. Cabe ressaltar que a atuação pedagógica foi fundamentada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), garantindo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, e no trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multiprofissional.

Quadro 1 - Comparativo dos casos dos estudantes surdos atendidos no AEE

Caso	Idade	Perfil diagnóstico	Estratégias utilizadas	Avanços observados
1	6 anos	Surdo, não verbal, TEA nível 1	Libras associada a materiais visuais, jogos concretos, recursos sensoriais	Melhor atenção, concentração, autonomia e socialização; participação nas atividades do AEE e sala regular; expressão de necessidades
2	9 anos	Surda, TEA, baixa audição	Associação imagem–sinal–palavra escrita; materiais táteis e visuais; atividades de raciocínio lógico e coordenação motora fina; ambiente adaptado	Evolução na comunicação receptiva e expressiva em Libras; maior engajamento; interesse por histórias sinalizadas e jogos pedagógicos
3	8 anos	Surdo, não verbal, TEA nível 3	Rotina visual estruturada; pranchas com imagens reais; Libras associada a objetos concretos; recursos táteis	Aumento do interesse visual; reconhecimento de sinais básicos; redução de comportamentos de fuga
4	15 anos	Surdo, não verbal, TEA nível 3	Libras; pranchas visuais; objetos concretos; controle sensorial do ambiente	Melhora na atenção visual; reconhecimento de sinais básicos; engajamento em atividades simples; previsibilidade e segurança

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Os quatro estudantes surdos acompanhados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresentavam perfis distintos, com idades entre 6 e 15 anos, diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) em diferentes níveis, sendo alguns não verbais e, em um caso, portador de baixa audição. Apesar das diferenças, todos se beneficiaram de práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas, centradas na Libras e complementadas por recursos visuais, materiais concretos e táteis, jogos lúdicos, rotinas visuais estruturadas e estratégias de controle sensorial. Essas intervenções foram cuidadosamente planejadas para respeitar o ritmo, o tempo emocional e as necessidades individuais de cada estudante, promovendo não apenas o aprendizado, mas também o bem-estar emocional e a participação efetiva nas atividades escolares.

Ao longo do acompanhamento, foram constatados avanços importantes, como o aprimoramento da atenção visual, o reconhecimento de sinais básicos em Libras, maior engajamento em atividades simples e maior previsibilidade e segurança proporcionadas pela rotina visual estruturada. O uso de recursos lúdicos e sensoriais, como massinha, figuras, jogos de encaixe e pranchas de comunicação, contribuiu para a compreensão e execução das tarefas, enquanto a musicalidade visual em Libras demonstrou-se eficaz para manter o foco e estimular respostas gestuais espontâneas. Observou-se, ainda, um crescimento gradual da curiosidade visual em relação aos pares e aos adultos de referência.

Esses resultados evidenciam que a combinação de um ambiente organizado, recursos visuais adaptados, estratégias sensoriais e mediação afetiva é fundamental para o sucesso pedagógico. A aplicação consistente dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) permitiu múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, oferecendo a cada estudante caminhos próprios para acessar o conhecimento de maneira significativa e inclusiva.

A seguir, apresentam-se registros que ilustram algumas das práticas pedagógicas implementadas (Figura 1)

Figura 1 - Registros das práticas pedagógicas



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Considerações finais

A construção de práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) configurou-se como uma experiência transformadora, tanto para os estudantes quanto para

minha trajetória profissional como instrutora de Libras e professora de apoio. Cada estudante acompanhado apresentou um universo singular de possibilidades, desafios e descobertas, evidenciando a relevância de uma educação centrada na escuta sensível, no respeito à diversidade e na valorização da identidade surda. Ora, a prática pedagógica inclusiva exige sensibilidade, formação contínua e conhecimento das especificidades dos estudantes, especialmente no atendimento a surdos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Por conseguinte, é fundamental compreender suas singularidades, respeitar diferentes modos de aprender e garantir o direito à comunicação em Libras.

O curso Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH aprofundou temas como direitos linguísticos, características do TEA e do TDAH, mediação bilíngue e aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como proposta de acessibilidade. As estratégias adotadas, incluindo o uso de recursos visuais, atividades concretas, repetição visual e organização do espaço, apoiaram-se em referenciais como Vygotsky (1989), Skliar (1998) e Pereira (2000), reforçando a importância de considerar o contexto social e cultural do estudante surdo. A elaboração de materiais adaptados, o uso da Libras como língua de instrução, a mediação sensorial e afetiva e a criação de ambientes tranquilos e organizados alinharam-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e à Base Nacional Comum Curricular. Nesse contexto, o DUA orientou a flexibilização do ensino com foco no acesso, no engajamento e na expressão, tornando recursos visuais, imagens reais, texturas, objetos de referência e tecnologias assistivas elementos essenciais para a aprendizagem de estudantes surdos, com ou sem deficiências associadas.

A integração entre bases legais, perspectivas bilíngues e princípios inclusivos fundamentou as práticas pedagógicas, reafirmando o compromisso ético e pedagógico com a equidade e a aprendizagem significativa. A atuação com estudantes surdos com TEA e TDAH demonstrou que não existe um único caminho para ensinar, aprender ou comunicar, mas múltiplas formas de abordagem adaptáveis às necessidades de cada sujeito. Logo, as intervenções baseadas na Libras, no uso de materiais visuais e sensoriais, na organização do ambiente e na construção de vínculos afetivos ampliaram o acesso ao currículo e favoreceram o desenvolvimento integral dos estudantes, mesmo diante de contextos desafiadores. Consequentemente, observou-se que o planejamento pedagógico deve ser flexível, acolhedor e

fundamentado em princípios do DUA, priorizando o acesso, a participação e a expressão de todos.

A articulação com a equipe escolar, a família e os profissionais da saúde revelou-se essencial para garantir coerência nas ações e na continuidade nos avanços. Afinal, mais do que aplicar técnicas, a prática com estudantes surdos, especialmente aqueles com autismo, demanda presença, paciência e comprometimento com uma educação verdadeiramente inclusiva. Nesse ensejo, a Libras, como língua de instrução, constitui não apenas um recurso pedagógico, mas um direito linguístico e uma ponte que possibilita aos alunos se expressarem, aprenderem e ocuparem seus espaços na escola e na sociedade.

Em síntese, este relato evidencia a importância do investimento contínuo em formação docente, na produção de materiais acessíveis e na construção de ambientes que reconheçam e valorizem as diferenças como potencialidades. A inclusão não se limita à presença física do estudante na escola, mas envolve reconhecimento, respeito e compreensão de sua forma singular de ser e aprender, consolidando práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral e a equidade educacional. É nessa perspectiva que sigo atuando com coragem, sensibilidade e esperança na transformação que a educação bilíngüe inclusiva pode proporcionar.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

BARIL, Nathalie. **Atendimento educacional especializado nos diferentes níveis e modalidade de ensino** [recurso eletrônico]. Curitiba: Contentus, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002, seção 1, p. 23. Disponível em: <https://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005, seção 1, p. 28. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009, seção 1, p. 17. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CENCI, Adriane, BASTOS, Amélia Rota de Bastos. Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, p. e27402, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v47.27402>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27402>. Acesso em: 11 ago. 2025.

GONÇALVES, Patricia. **Atendimento educacional especializado** [recurso eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2021.

MATOS, Widson Davi Vaz de. **Aprendizagem de pessoas com autismo**: a importância do atendimento educacional especializado [recurso eletrônico]. Belém: Neurus, 2021.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição de Língua Portuguesa por aprendizes surdos. *In: SEMINÁRIO SURDEZ: DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO*, 2000, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: INES, 2000. p. 95-100.

PORTELLA, Fabiani Ortiz; GODOFLITE, Marliese Christine Simador; PEREIRA, Thiele Araujo; HENRIQUES, Renato Ventura Bayan. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): abordagem sociointeracionista unindo para incluir. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 133-141, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v41n124/0103-8486-psicoped-41-124-0133.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SILVA, Ludinalva de Oliveira Mendes; MARQUES, Juliana Cristina Fernandes Bilhar; OLIVEIRA, Jorge Alberto de. **TDAH conhecer para incluir: estratégias de intervenção clínica e escolar** [recurso eletrônico]. São Paulo: Dialética, 2023.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Biografia das autoras



Débora Meireles da Silva é Graduada do Curso de Pedagogia e professora instrutora de Libras e atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Possui experiência no ensino de estudantes surdos, incluindo aqueles com TDAH, TEA, paralisia cerebral, deficiência auditiva e surdocegueira, desde a Educação Infantil até o

Ensino Fundamental, com foco na acessibilidade linguística por meio da Libras.



Lóris Marta Matozo Soares Xavier é tradutora-intérprete de Libras/Português, graduada em Letras com habilitação em Libras, com especializações em Libras e em Educação Especial Inclusiva. É mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e atualmente cursa doutorado na mesma área, aprofundando seus estudos sobre linguagem, inclusão e práticas pedagógicas bilíngues. Possui ampla experiência como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuando com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades educacionais especiais.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS COM ESTUDANTES SURDOS, AUTISTAS E COM TDAH

Aline da Silva Gomes Buzinaro

Introdução

A educação bilíngue de surdos tem conquistado avanços importantes no Brasil, sobretudo após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da comunidade surda e do português escrito como segunda língua. Apesar dos progressos, a prática ainda enfrenta desafios significativos quando o ensino de estudantes surdos se associa a outras condições do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Essas condições, por apresentarem características próprias, exigem do professor adaptações específicas que se somam às demandas já presentes na escolarização bilíngue. Trata-se de um campo educacional em que as exigências vão além do domínio de conteúdos curriculares. A inclusão de estudantes surdos com TEA e/ou TDAH demanda um olhar atento às suas formas de aprender, ao modo como se comunicam e às condições que precisam para se sentir pertencentes ao espaço escolar. Isso significa que o professor deve mobilizar tanto conhecimentos teóricos quanto sensibilidade para interpretar sinais, perceber dificuldades e, principalmente, criar estratégias que favoreçam a aprendizagem.

Este relato de experiência foi elaborado a partir da prática em uma escola bilíngue de surdos, no 1º ano do Ensino Fundamental. A vivência mais marcante se refere ao acompanhamento de um aluno surdo severo, não sinalizante, que apresenta múltiplas deficiências e características de autismo. Há também experiências com outros estudantes diagnosticados com TEA e TDAH, além de alunos que apresentam características desses transtornos, mas sem laudo formal. Essas situações tornaram evidente a

complexidade do trabalho docente em contextos inclusivos, nos quais teoria e prática se encontram e se transformam mutuamente.

No caso do aluno não sinalizante, a ausência de comunicação é uma das maiores barreiras. Como não há linguagem oral ou sinalizada, torna-se essencial estabelecer vínculos fortes para que pequenos gestos e reações sejam interpretados corretamente. Esse cuidado permite identificar momentos de interesse, desinteresse ou desconforto, prevenindo crises e garantindo que as propostas pedagógicas tenham maior efeito. Assim, o vínculo entre professor e aluno passa a ser tão importante quanto o planejamento pedagógico, pois é por meio dele que a aprendizagem pode acontecer de forma significativa.

As estratégias utilizadas nessa prática envolvem recursos visuais, adaptações na comunicação, respeito ao tempo de cada estudante e uso do hiperfoco como aliado no ensino. Aprender a identificar o momento de avançar ou interromper uma atividade é parte essencial do processo. O curso de formação, nesse sentido, contribuiu para ampliar a compreensão sobre as características do TEA e do TDAH, além de oferecer subsídios para pensar práticas pedagógicas mais acessíveis. Uma das aprendizagens mais importantes foi perceber que comportamentos desafiadores, como a agressividade, muitas vezes resultam da frustração do aluno por não ter uma língua para se expressar. Essa compreensão permite ao professor adotar uma postura de acolhimento em vez de punição.

Outro ponto discutido no curso e incorporado à prática foi o uso da tecnologia como ferramenta de apoio. A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), por exemplo, surge como um recurso promissor para ampliar as possibilidades comunicativas do aluno não sinalizante, favorecendo a interação e a participação escolar. Ainda que sua implementação esteja em fase inicial na escola, essa estratégia já é vista como uma possibilidade concreta de promover maior inclusão.

A busca por um ensino acessível também se reflete em outras escolhas pedagógicas, como o uso de materiais concretos, associação entre imagens e sinais, adaptação de conteúdos em Libras e português escrito e organização visual do espaço escolar. Para alunos surdos, o excesso de estímulos visuais pode provocar confusão; para aqueles com TEA, pode gerar sobrecarga sensorial; e, no caso do TDAH, a consequência costuma ser a dificuldade de concentração. Por isso, a sala de aula precisa ser organizada de forma clara e objetiva, sem abrir mão de elementos que garantam previsibilidade e rotina.

A experiência relatada demonstra que, em muitos casos, o tempo de realização das atividades precisa ser flexibilizado e que o trabalho em rede com a equipe pedagógica, terapeutas e médicos é fundamental para dar suporte ao aluno, neste sentido também inclui a parceria entre família e escola, pois considerar a vivência da família, comunicação em casa, preferências e dificuldades auxilia em sala de aula. Assim, a prática docente se constrói de forma coletiva, envolvendo diferentes profissionais em busca de estratégias eficazes.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo apresentar práticas pedagógicas planejadas e adaptadas para estudantes surdos que, além da surdez, apresentam TEA e TDAH. As reflexões aqui reunidas partem da vivência profissional e dos aprendizados obtidos no curso de formação, com a intenção de discutir como a articulação entre teoria e prática pode favorecer a inclusão escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Referencial teórico

A educação bilíngue de surdos no Brasil tem se consolidado como um campo em constante evolução, fundamentada na valorização da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda. Contudo, quando essa realidade se cruza com condições do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), surgem desafios adicionais para professores e instituições. A compreensão das especificidades de cada estudante torna-se indispensável para a elaboração de práticas pedagógicas que sejam inclusivas, efetivas e sensíveis às singularidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais (Goldfeld, 2002; Lopes & Amato, 2021).

Do ponto de vista linguístico e cultural, a Libras é elemento essencial para o desenvolvimento da identidade e da cognição da criança surda. É por meio dela que se estabelecem os primeiros vínculos de comunicação e se estruturam as bases para a aprendizagem do português escrito. Essa concepção está prevista em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que asseguram o direito a uma educação bilíngue e inclusiva (Brasil, 1996; Brasil, 2015). Nesse sentido, a escola deve atuar como um

espaço de acolhimento e de construção de sentidos, no qual os direitos linguísticos e educacionais dos estudantes sejam efetivamente garantidos.

No caso de estudantes surdos que também apresentam TEA, a complexidade aumenta, pois se somam as barreiras linguísticas às características próprias do transtorno. O TEA é definido por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento (APA, 2014). Crianças com TEA podem apresentar dificuldades em estabelecer contato visual, compreender metáforas ou abstrações, lidar com mudanças de rotina ou interagir socialmente de maneira convencional. Em sala de aula, essas particularidades podem se manifestar como resistência a mudanças, foco em interesses restritos e dificuldades na compreensão de instruções não objetivas.

Para enfrentar esses desafios, a literatura aponta estratégias pedagógicas que privilegiam a previsibilidade, a estruturação e o suporte visual. O uso de cronogramas diários, rotinas bem definidas e recursos visuais favorece a organização e reduz a ansiedade dos estudantes com TEA (Pontis, 2022). Além disso, o emprego de tecnologias assistivas e recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), como o PECS (Picture Exchange Communication System), amplia as possibilidades de interação e participação, principalmente quando associado à Libras, que já é a língua de instrução para estudantes surdos (Lopes & Amato, 2021).

Outro aspecto relevante é a valorização dos interesses específicos do aluno com TEA, que podem ser utilizados como porta de entrada para o engajamento e a motivação em atividades escolares. Essa estratégia dialoga com o princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que defende a flexibilização de objetivos, métodos e formas de avaliação, de modo a atender às diferentes necessidades e modos de aprender (CAST, 2018). Assim, ao considerar o hiperfoco de alguns alunos autistas, o professor pode transformar uma aparente limitação em oportunidade de aprendizagem significativa.

Por sua vez, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que comprometem o desempenho escolar e a organização das atividades cotidianas (Rohde et al., 2000). Estudantes com TDAH frequentemente apresentam dificuldade em manter a atenção por longos períodos, esquecem instruções, cometem erros por descuido e demonstram impaciência para aguardar sua vez em interações sociais ou escolares. Tais características podem gerar frustrações tanto para os próprios alunos quanto

para os professores, especialmente em ambientes que exigem concentração e disciplina.

Para favorecer a aprendizagem desses estudantes, recomenda-se a adoção de estratégias pedagógicas que contemplem atividades curtas, variadas e interativas. O professor deve oferecer instruções claras e objetivas, dividir tarefas em etapas menores e proporcionar feedback imediato, auxiliando o estudante a perceber seu progresso (Barkley, 2015). O uso de recursos visuais, como quadros de tarefas, timers e esquemas de organização, também é considerado eficaz para auxiliar na autorregulação da atenção e do comportamento. Além disso, promover espaços de movimento controlado, nos quais o aluno possa descarregar sua energia sem comprometer a dinâmica da turma, pode contribuir para um ambiente mais inclusivo e menos excludente.

Quando se trata de estudantes surdos com TDAH, o desafio pedagógico envolve tanto o manejo da atenção quanto o respeito às necessidades linguísticas. Nesse caso, a clareza visual e gestual da Libras se torna uma vantagem, pois oferece uma forma de comunicação direta e objetiva, reduzindo ambiguidades comuns na comunicação oral. Entretanto, é fundamental que o ambiente de sala de aula seja organizado de modo a evitar distrações visuais excessivas, garantindo foco e acessibilidade ao mesmo tempo.

No contexto mais amplo da inclusão escolar, tanto o TEA quanto o TDAH exigem práticas pedagógicas pautadas na flexibilidade, no planejamento e na escuta sensível. A mediação docente deve estar atenta às necessidades individuais, ao ritmo de aprendizagem e às formas de expressão de cada aluno, evitando comparações que possam reforçar estigmas ou exclusões. Nesse processo, a formação continuada de professores é indispensável, visto que a compreensão dos transtornos e o acesso a metodologias inclusivas impactam diretamente na qualidade do ensino oferecido.

Com isso, percebe-se que uma prática pedagógica inclusiva para alunos surdos com TEA ou TDAH deve articular múltiplas dimensões: linguística, cognitiva, socioemocional e legal. A integração entre os fundamentos teóricos, a legislação vigente e a experiência prática do professor possibilita a construção de estratégias que respeitam a singularidade de cada estudante, favorecem a aprendizagem significativa e promovem a autonomia e a participação ativa em sala de aula.

Dessa forma, a escola se fortalece como espaço democrático e inclusivo, no qual a diversidade não é vista como obstáculo, mas como oportunidade de enriquecimento coletivo. A valorização da Libras, a compreensão das características do TEA e do TDAH, e a aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas e acessíveis consolidam o compromisso com uma educação que reconhece, respeita e potencializa as diferenças.

Relato de experiência

Na turma em questão, o planejamento pedagógico foi adaptado de forma individualizada. Um dos casos envolvia um aluno surdo com múltiplas deficiências, características de autismo e ausência de sinalização. Neste caso, a comunicação inicial baseou-se em estímulos visuais concretos, objetos reais e figuras, associadas gradativamente a sinais básicos em Libras. Apresenta hiperfoco em peças de montagem, esse interesse foi utilizado como estratégia para o ensino de emparelhamento de cores, formas e tamanhos, integrando gradualmente conceitos matemáticos e de alfabetização. Essa abordagem está alinhada ao que Vygotsky (1998) propõe ao afirmar que “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança interage com pessoas em seu ambiente”. Além disso o hiperfoco é usado como um regulador nos momentos de desinteresse e crises do aluno em sala de aula, aumentando assim seu rendimento.

Para os alunos com características de TEA ou TDAH sem diagnóstico formal, foi necessário adotar estratégias preventivas, como segmentação de tarefas, uso de materiais visuais e rotina estruturada. O ambiente da sala foi organizado para minimizar distrações, e a disposição dos alunos levou em conta suas necessidades sensoriais.

Resultados esperados

Com base na experiência prática na escola bilíngue de surdos e nos conteúdos adquiridos durante o curso, espera-se que a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas contribua para o engajamento, a participação e a aprendizagem de estudantes surdos, autistas e com TDAH. Para o aluno surdo com características autista com múltiplas deficiências, a criação de um vínculo sólido, o respeito ao tempo de processamento das atividades, o uso do hiperfoco como recurso de aprendizagem e a

implementação da CAA são fundamentais para favorecer a atenção, a concentração e a motivação nas tarefas.

Espera-se que a utilização de recursos visuais, pranchas de comunicação, imagens e sinais, aliados a um planejamento estruturado, promova avanços na comunicação e na interação social com colegas e professores. Além disso, a aplicação de estratégias adaptadas para estudantes com TDAH, como segmentação de atividades, reforço positivo e pausas programadas, deve contribuir para a manutenção da atenção, a organização das tarefas e a redução de comportamentos impulsivos, impactando positivamente o clima da sala de aula.

Ainda que muitas práticas estejam em fase de planejamento, os resultados esperados incluem: melhoria na compreensão de conteúdos, aumento da autonomia do estudante, maior segurança para se expressar, desenvolvimento de habilidades sociais e fortalecimento de vínculos afetivos. A expectativa é que essas estratégias, quando aplicadas de forma sistemática e contínua, possam ser adaptadas a diferentes turmas, níveis de ensino e perfis de estudantes, promovendo práticas inclusivas, acessíveis e bilíngues.

Entre os desafios previstos estão a escassez de materiais adaptados, a necessidade de formação contínua da equipe escolar e as dificuldades de comunicação inicial com alunos não sinalizantes. Para superar essas barreiras, planeja-se intensificar a articulação entre professores, auxiliares, terapeutas e familiares, além de utilizar recursos tecnológicos e visuais que tornem o ensino mais concreto, compreensível e motivador.

Dessa forma, a implementação dessas práticas pedagógicas visa não apenas atender às necessidades individuais dos estudantes, mas também contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, acolhedora e eficaz, fortalecendo o compromisso com o desenvolvimento integral e a participação ativa de todos os alunos.

Considerações finais

O relato apresentado evidencia que a educação bilíngue de surdos, quando articulada com práticas pedagógicas adaptadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), demanda atenção cuidadosa às singularidades de cada aluno. A experiência prática demonstrou que o vínculo entre professor e estudante, aliado ao planejamento individualizado e ao uso

de recursos visuais e tecnológicos, constitui base essencial para favorecer a comunicação, a aprendizagem e a participação ativa.

A compreensão aprofundada das características do TEA e do TDAH permite que estratégias pedagógicas sejam planejadas de forma intencional, respeitando o ritmo de atenção, o hiperfoco e as necessidades socioemocionais dos alunos. Ao mesmo tempo, a valorização da Libras como primeira língua e a adaptação de conteúdos em português escrito asseguram que a inclusão não se restrinja ao acesso físico à escola, mas se estenda à efetiva apropriação do conhecimento e valorização da cultura.

O curso de formação contribuiu significativamente para ampliar a visão sobre práticas pedagógicas inclusivas, oferecendo subsídios teóricos, estratégias e referências legais que fundamentam a ação docente. Entre os principais aprendizados: o uso de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), a articulação entre equipe pedagógica, terapeutas e familiares, e a necessidade de flexibilizar o tempo e a organização das atividades conforme as especificidades de cada estudante.

Os resultados esperados e observados reforçam a importância de um ensino acessível, bilíngue e adaptado às necessidades individuais. Espera-se que tais práticas possam ser continuamente aprimoradas e replicadas em diferentes contextos, promovendo autonomia, desenvolvimento socioemocional e habilidades cognitivas, além de fortalecer vínculos afetivos e sociais.

Por fim, este relato evidencia que a construção de uma educação realmente inclusiva depende da articulação entre teoria, prática, legislação e sensibilidade pedagógica. O compromisso com a inclusão exige inovação, reflexão contínua e a busca constante por estratégias que favoreçam a participação plena de todos os estudantes, reconhecendo e potencializando suas diferenças como oportunidades de aprendizagem e crescimento coletivo.

Referências

APA. American Psychiatric Association. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARKLEY, R. A. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: guia completo para pais, professores e profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

LOPES, R. A.; AMATO, C. A. H. *Libras e autismo – um diálogo possível?* Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

PONTIS, M. *Autismo: o que fazer e o que evitar: guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

ROHDE, L. A.; BARBOSA, G.; TRAMONTINA, S.; POLANCZYK, G. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 22, n. 2, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/J3bgmpJhhqjkHYvdYPTCJsx/>.

VIEIRA, D.; LIONE, V. *Práticas para mediação pedagógica do estudante surdo-autista em perspectiva bilíngue de escolarização*. Ebook. Atena Editora, 2023.

Biografia da autora



Aline da Silva Gomes Buzinaro – Intérprete de Libras, formada em Gestão do Agronegócio, Pós graduada em Libras e educação para Surdos, Atendimento educacional especializado e educação especial, estudante de Pedagogia, atua como professora auxiliar no Ensino Fundamental em escola bilíngue para surdos. Tem experiência com alunos surdos com múltiplas deficiências, TEA e TDAH, desenvolvendo práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas. Participou do curso “Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH”, integrando os conhecimentos adquiridos à sua prática docente.



Parte 5

A RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ACESSÍVEIS E OS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS BILÍNGUES

Roberta Caroline Valério de Souza

Introdução

O cenário educacional contemporâneo demanda práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade dos estudantes e rompam com modelos tradicionais excludentes. A educação inclusiva busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades, tenham acesso a um ensino de qualidade e que promovam seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como uma prática educativa fundamental, visando minimizar as barreiras presentes no ambiente escolar por meio de adaptações, adequações e flexibilizações no currículo, nas atividades e nas interações em sala de aula (SEBASTIÁN-HEREDERO; DA COSTA MOREIRA; MOREIRA, 2022). Essa proposta se revela especialmente significativa na educação bilíngue de alunos surdos, onde a visualidade e os recursos linguísticos adaptados são essenciais para garantir o acesso ao conhecimento. Essa perspectiva auxilia significativamente no processo de desenvolvimento dos alunos, promovendo maior interação e aprendizagem ao oferecer diferenciações curriculares e flexibilização, criando ambientes acolhedores que desafiam e atendem às necessidades individuais dos estudantes.

O DUA, com sua proposta de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, alinha-se perfeitamente ao contexto da educação de surdos, valorizando a diversidade linguística e cultural como recursos, e não como barreiras.

Na perspectiva de Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022), a diferenciação curricular é central porque permite reorganizar o ensino

para atender a diferentes perfis de estudantes, criando espaços que acolhem a diversidade e estimulam desafios adequados a cada necessidade.

Para Sebastián-Herederro, Moreira e Moreira (2022), a diferenciação curricular assume papel fundamental porque reorganiza o ensino para contemplar a diversidade dos estudantes e favorecer ambientes inclusivos. O modelo de organização curricular do DUA foca no potencial do aluno, oferece maior flexibilidade, e reduz as barreiras na aplicação das atividades, na avaliação e nas interações de ensino-aprendizagem. Este estudo tem como objetivo apresentar o DUA, seus princípios e uso no desenvolvimento de práticas educativas no ensino da Matemática em escolas bilíngues de Libras para alunos surdos, abordando a adaptação curricular, objetivos e estratégias de ensino, recursos e avaliações, com base em pesquisas já realizadas no Brasil sob a perspectiva do DUA.

Conforme a visão do CAST (2018), revisitada por Sebastián-Herederro, Moreira e Moreira (2022), sobre a estruturação e sua importância, o DUA é um modelo educacional que se estrutura em três eixos centrais: como o conhecimento é transmitido, como os estudantes interagem com esse conhecimento, e como o interesse e a participação são estimulados.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem se consolidado como uma abordagem pedagógica essencial para promover práticas educativas inclusivas e equitativas, especialmente no ensino da Matemática. Ao propor a flexibilização de métodos, materiais e formas de engajamento, o DUA favorece a participação ativa de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências sensoriais, como os surdos. Segundo Sebastián-Herederro, Moreira e Moreira (2022), o DUA orienta a criação de ambientes educacionais que considerem a variabilidade dos alunos como ponto de partida para o planejamento pedagógico, rompendo com o modelo tradicional que tende a padronizar o ensino.

Na Educação Matemática, essa perspectiva é particularmente relevante, pois a disciplina, por sua natureza abstrata e simbólica, pode representar uma barreira significativa para estudantes com necessidades específicas de comunicação e linguagem. O uso de estratégias visuais, táteis e multimodais, como recomenda o DUA, amplia as formas de acesso aos conteúdos matemáticos. A apresentação de enunciados em múltiplos formatos, por exemplo, em Libras, em Português escrito, por meio de frases e textos e por meio de vídeos que contribuem para a compreensão dos conceitos, tornando o ensino mais acessível e significativo.

Os estudos da autora Dayse Garcia Miranda (2021) reforçam essa ideia ao discutir a importância do bilinguismo em Libras e Português na escolarização de estudantes surdos. Miranda (2021) propõe a integração do DUA ao currículo bilíngue, destacando a utilização de materiais adaptados que considerem os diferentes estilos de aprendizagem. Essa proposta está alinhada à concepção de Ronice Müller de Quadros (1997), que defende a estruturação do ambiente escolar bilíngue com a Libras como primeira língua e o Português como segunda. Para a autora, “a aquisição da linguagem é um processo complexo que envolve a interação da criança surda com o ambiente linguístico” (QUADROS, 1997, p. 25). Tal estrutura respeita a singularidade linguística dos estudantes surdos e está em consonância com os princípios do DUA, que valoriza a multiplicidade de formas de representação e expressão.

A pesquisa de Dayse Garcia Miranda (2021), intitulada “Currículo bilíngue e práticas pedagógicas: um diálogo possível com o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)”, revela-se extremamente relevante para os estudos voltados à educação de estudantes surdos, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas. Miranda (2021) explica que seu principal objetivo é discutir como os princípios do DUA podem ser integrados ao currículo bilíngue em Libras e Língua Portuguesa, promovendo uma abordagem que respeita as especificidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos. Entre os resultados alcançados, destacam-se a defesa do uso de materiais adaptados, materiais visuais, textuais e até mesmo os multimodais. Esses recursos apresentados na pesquisa da Miranda (2021), destacam a valorização da colaboração docente na formulação de estratégias pedagógicas eficazes. Essa pesquisa é fundamental para a construção da minha própria investigação no mestrado, que tem como foco compreender e aprimorar a adaptação de enunciados de problemas matemáticos para estudantes surdos. A articulação entre o DUA e o currículo bilíngue, proposta por Miranda (2021), oferece subsídios teóricos e metodológicos valiosos, ao evidenciar a importância do trabalho colaborativo entre professores bilíngues e do planejamento de atividades acessíveis, capazes de garantir o pleno acesso dos estudantes surdos à linguagem matemática.

Outra pesquisa que se destaca pela proposta são das escolas bilíngues-polo, como apontam Martins & Lacerda (2016), exemplifica a aplicação prática do DUA em contextos inclusivos. Nessas instituições, o ensino ocorre em salas multisseriadas com equipes pedagógicas especializadas, que implementam estratégias diversificadas para garantir o

aprendizado de todos os alunos. No ensino de Matemática, isso se traduz na elaboração de avaliações acessíveis com recursos visuais e táteis, bem como no uso de tecnologias assistivas e recursos multimodais sendo esses recursos compostos por imagens, vídeos, gráficos e gestos e que ampliam as formas de comunicação e representação do conhecimento matemático.

Nesse contexto, o DUA demonstra ser não apenas compatível com a educação bilíngue, mas também uma base metodológica de grande proporção para a promoção de práticas matemáticas inclusivas. A convergência entre os princípios do DUA e as diretrizes da educação bilíngue para surdos evidencia a importância de uma abordagem pedagógica sensível às especificidades linguísticas e cognitivas dos alunos. Assim, o ensino de Matemática, quando orientado por esse desenho pedagógico, torna-se um campo fértil para a construção de saberes significativos, respeitando a diversidade e promovendo a equidade educacional.

Nesse contexto, o artigo de Fábio Garcia Bernardo (2022), intitulado “O Desenho Universal na Aprendizagem no Ensino de Matemática: aspectos teóricos e práticos na educação de estudantes com deficiência visual”, contribui significativamente para a discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas, ao destacar a aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no ensino de matemática. Bernardo (2022) explica que a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular tem impulsionado a busca por estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades de cada aluno, promovendo equidade no acesso ao conhecimento.

Bernardo (2022) apresenta uma abordagem teórico-prática centrada nos três princípios fundamentais do DUA, sendo eles os múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação e de expressão, como ferramentas essenciais para criar ambientes de aprendizagem acessíveis e significativos. Conforme Bernardo (2022), uma pedagogia realmente inclusiva demanda o abandono de métodos fixos e a adoção de abordagens mais flexíveis, que se ajustem às diversas maneiras de aprendizado dos estudantes.

Embora o estudo de Bernardo (2022) foquem em estudantes com deficiência visual, os fundamentos abordados dialogam de maneira clara e produtiva com outras formas de neurodiversidade, incluindo a surdez, especialmente quando se trata da adaptação de enunciados matemáticos para alunos surdos bilíngues.

Um dos pontos centrais da análise de Bernardo (2022) é a necessidade de adaptar os enunciados de problemas matemáticos para

torná-los compreensíveis a estudantes com deficiência visual. Bernardo (2022) sugere, entre outras estratégias, o uso de recursos táteis, descrições verbais minuciosas e representações alternativas que não se limitam ao aspecto visual (Bernardo, 2022). Essas estratégias evidenciam a importância de diversificar as formas de apresentar os conteúdos, princípio que também pode ser amplamente aplicado no ensino de matemática, para alunos surdos, substituindo a dependência do texto escrito por representações visuais, acessíveis em Libras, vídeos, esquemas gráficos e outras formas de visualização do conteúdo.

O desenvolvimento de recursos pedagógicos inclusivos também é amplamente discutido no estudo de Bernardo (2022). O autor exemplifica como materiais concretos e tecnológicos podem ser utilizados para ensinar conceitos matemáticos de maneira mais acessível, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. No contexto da educação de surdos, essa abordagem pode ser transposta para a utilização de recursos visuais tridimensionais, animações e objetos manipuláveis que dialoguem com as práticas bilíngues, valorizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de instrução e expressão do pensamento matemático.

Bernardo (2022) reafirma a importância da ênfase na formação docente, destacando que os avanços de qualquer proposta inclusiva dependem da capacitação contínua dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Isso implica não apenas o domínio de recursos e estratégias adaptativas, mas também a construção de uma postura ética e reflexiva, sensível às singularidades dos estudantes (Bernardo, 2022). Para a realidade de alunos surdos bilíngues, a formação docente deve contemplar tanto aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda quanto práticas pedagógicas visuais e colaborativas, que envolvam a atuação integrada de professores e intérpretes de Libras.

As contribuições do artigo de Bernardo (2022) são altamente relevantes para a pesquisa que investiga a adaptação de enunciados matemáticos para alunos surdos bilíngues. Embora o foco do autor esteja na deficiência visual, os princípios e exemplos apresentados fortalecem a ideia de que práticas pedagógicas inclusivas devem ser construídas a partir da diversidade sensorial e cognitiva dos estudantes. A aplicação dos fundamentos do DUA se apresenta como uma base teórica potente para a construção de um ensino de matemática inclusivo, que considera as múltiplas formas de aprender e expressar o conhecimento. Para os alunos surdos bilíngues, isso significa romper com a centralidade do texto escrito

e abrir espaço para uma matemática que também se comunica por meio do corpo, do gesto, da imagem e do sinal.

Ensinar para todos: estratégias de matemática baseadas no dua, desenho universal para a aprendizagem

Zerbato (2018) argumenta que, na perspectiva do DUA, as dificuldades não estão nos alunos, mas na rigidez das práticas pedagógicas.

Segundo Zerbato (2018), explica que o princípio do DUA deixa de apontar somente para as limitações do aluno e passa a repensar em como o ensino é estruturado para esse aluno, indicando que é a inflexibilidade pedagógica que dificulta a aprendizagem, e não as características individuais do estudante. Assim, propõe-se a criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis desde o início do planejamento pedagógico (ZERBATO, 2018). Essa perspectiva se mostra eficaz no atendimento a alunos surdos, pois reconhece e valoriza suas formas visuais de comunicação e aprendizagem.

No contexto da matemática, um componente curricular frequentemente apontado como desafiador, o DUA permite a criação de enunciados e materiais visuais acessíveis, favorecendo a compreensão de conceitos por meio de recursos multimodais. Isso pode incluir vídeos em Libras, representações gráficas, objetos manipuláveis, softwares educativos e atividades interativas (OLIVEIRA et al., 2021). Essas estratégias garantem que os estudantes surdos possam acessar os conteúdos de maneira significativa, respeitando seu modo de interação com o mundo.

Segundo o CAST (2018), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se baseia em três pilares principais: apresentar o conteúdo de maneiras variadas, permitir que os alunos demonstrem seu aprendizado de diferentes formas e oferecer múltiplas estratégias para mantê-los motivados.

De acordo com o modelo do DUA (CAST, 2018, apud Sebastián-Herederó; Moreira; Moreira, 2022), sua estrutura é organizada em três eixos centrais: garantir variadas formas de representar os conteúdos, diversificar as possibilidades de ação e expressão dos alunos e ampliar estratégias de engajamento.

Cada um desses princípios pode ser aplicado ao ensino da matemática, permitindo, por exemplo, que o mesmo conteúdo seja apresentado por meio de diferentes formatos visuais e linguísticos, que os alunos escolham formas variadas de expressar seus conhecimentos, e que

se mantenham motivados por meio de estratégias que considerem seus interesses e necessidades (CONTE; HABOWSKI, 2022).

Além disso, a diferenciação curricular no modelo do DUA permite adaptar objetivos de aprendizagem, propor atividades de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos e criar avaliações diversificadas. Como destaca Zerbato (2018), tais diferenciações não visam à fragmentação do currículo, mas à sua reorganização para garantir equidade no acesso à aprendizagem. Isso é especialmente relevante na educação bilíngue, onde a língua de sinais não deve ser vista como obstáculo, mas como ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes surdos.

A articulação entre DUA e tecnologias assistivas também é uma questão discutida na literatura e nos estudos de diferentes autores (SEBASTIÁN-HEREDERO; DA COSTA MOREIRA; MOREIRA, 2022). Embora distintas, ambas compartilham o propósito de tornar o ambiente educacional mais acessível. Segundo Oliveira et al. (2021), o DUA pode integrar as tecnologias assistivas como ferramentas mediadoras do processo de ensino, favorecendo a construção de práticas pedagógicas inovadoras, colaborativas e centradas no aluno.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com o objetivo de analisar e refletir sobre a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no ensino de Matemática para alunos surdos em contextos bilíngues. A opção pela metodologia qualitativa se justifica pela necessidade de compreender os significados, as práticas e os contextos educacionais relacionados à inclusão, à acessibilidade e ao ensino da Matemática a partir de múltiplas perspectivas teóricas.

As estratégias metodológicas consistiram na seleção, leitura crítica e análise interpretativa de produções acadêmicas já publicadas que discutem os princípios do DUA no ensino de Matemática em escolas bilíngues, as contribuições do DUA no planejamento pedagógico inclusivo. As fontes foram localizadas em bases de dados científicas, tais como Google Acadêmico, Scielo, Redalyc, repositórios institucionais de universidades públicas, além de livros especializados, revistas científicas e documentos oficiais ligados à educação inclusiva e bilíngue.

Foram estabelecidos critérios de seleção que privilegiaram estudos científicos publicados a partir do ano 2000, com recorte especial para as produções mais recentes dos últimos dez anos, buscando garantir a atualização e relevância dos dados analisados. Os textos escolhidos contemplam tanto pesquisas empíricas quanto teóricas desenvolvidas no

Brasil, por autores que abordam o ensino de Matemática na perspectiva da inclusão, o uso do DUA como ferramenta pedagógica e os princípios que regem a educação bilíngue de surdos.

Para a sistematização dos dados, os documentos analisados foram categorizados conforme os seguintes eixos temáticos: (1) os principais desafios no ensino e na aprendizagem de alunos surdos no contexto escolar; (2) a aplicação dos princípios do DUA no ensino de Matemática; (3) as práticas de adaptação curricular e uso de recursos acessíveis; e (4) a articulação entre DUA, bilinguismo e formação docente. Essa categorização permitiu organizar os achados da pesquisa em torno de aspectos recorrentes na bibliografia brasileira, favorecendo uma leitura crítica e fundamentada sobre o papel do DUA na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, eficazes e equitativas.

Análise do contexto educacional, na aplicação das tecnologias assistiva e do DUA

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Tecnologia Assistiva (TA) são conceitos complementares que buscam a inclusão e a acessibilidade, embora não sejam excludentes. Enquanto a TA se concentra em ferramentas específicas para superar deficiências, o DUA propõe um planejamento universalizado que minimiza a necessidade de adaptações posteriores (OLIVEIRA; GONÇALVES; BRACCIALI, 2021). Essa sinergia entre DUA e TA é crucial para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, especialmente em contextos de educação bilíngue de alunos surdos, onde a comunicação e a compreensão são fatores primordiais. Conte e Habowski (2022) ressaltam as encruzilhadas e interseções entre DUA e TA, evidenciando como ambos os campos contribuem para a remoção de barreiras e a promoção da equidade educacional.

No ensino de matemática em escolas bilíngues de Libras, a aplicação do DUA é particularmente relevante. Ao oferecer materiais visuais e textuais adaptados, o DUA permite que os enunciados matemáticos sejam apresentados de diversas formas, contemplando diferentes estilos de aprendizagem e as especificidades da comunidade surda (SEBASTIÁN-HEREDERO; DA COSTA MOREIRA; MOREIRA, 2022). Isso inclui o uso de recursos visuais ricos, exemplos práticos contextualizados à cultura surda, e a incorporação da Libras como língua de instrução e mediação.

A perspectiva do DUA possibilita adaptações e adequações que flexibilizam tanto o currículo escolar quanto às atividades individuais para os alunos em sala de aula, auxiliando no processo de desenvolvimento dos alunos e promovendo maior interação e aprendizagem (ZERBATO, 2018). Essa flexibilidade é vital na matemática, uma disciplina que, por vezes, apresenta desafios conceituais abstratos. Através do DUA, é possível desdobrar esses conceitos em múltiplos formatos, desde representações concretas e manipuláveis até vídeos em Libras e diagramas interativos, garantindo que o aluno surdo tenha acesso a diversas vias para construir seu conhecimento.

Silva (2025) destaca que o planejamento pedagógico orientado pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) contribui significativamente para o ensino inclusivo da Matemática, sobretudo quando direcionado a estudantes surdos. Em sua pesquisa com licenciandos de Matemática, a autora evidencia que práticas pedagógicas que utilizam jogos didáticos e recursos visuais promovem maior engajamento dos alunos e facilitam a mediação dos conteúdos matemáticos. Segundo a autora, a inserção de elementos visuais e manipulativos permite que os estudantes surdos se apropriem dos conceitos matemáticos de forma mais concreta e significativa, respeitando sua experiência visual e sua forma de construção de conhecimento. Silva ressalta ainda que a adoção de múltiplas formas de representação, como vídeos em Libras, diagramas e materiais táteis, amplia as possibilidades de compreensão e expressão dos estudantes, assegurando-lhes maior autonomia no processo de aprendizagem. Sua investigação reforça a importância da formação docente para o uso consciente e criativo dos princípios do DUA, destacando que práticas colaborativas e planejamentos flexíveis são fundamentais para garantir a efetiva inclusão de alunos surdos no ensino de Matemática.

Silva (2025) explica que as práticas educativas do DUA no ensino de matemática para alunos surdos deve considerar alguns pontos essenciais: Múltiplas formas de representação: Apresentar informações e conteúdos matemáticos de diversas maneiras, como por meio de vídeos em Libras, gráficos, ilustrações, diagramas, objetos concretos, jogos e softwares educativos. A tradução e adaptação de enunciados para a Libras é crucial.

Múltiplas formas de expressão: Oferecer aos alunos variadas maneiras de demonstrar o que aprenderam, permitindo que respondam através de desenhos, modelos, escrita, encenações, ou comunicação em Libras, além das respostas tradicionais.

Múltiplas formas de engajamento: Estimular o interesse e a motivação dos alunos, proporcionando escolhas nas atividades, definindo objetivos claros e relevantes, e oferecendo feedback construtivo e oportunidades de colaboração. Isso pode incluir a criação de projetos matemáticos relacionados ao cotidiano dos alunos surdos.

Conforme Zerbato (2018), a avaliação deve ser mais abrangente do que apenas provas escritas. Ela deve incluir uma variedade de ferramentas, como observações, atividades práticas e registros em Libras, para capturar de forma mais fiel o processo de aprendizagem dos estudantes.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) representa um paradigma educacional que se alinha perfeitamente às necessidades da educação inclusiva, especialmente no contexto do ensino de matemática para alunos surdos em escolas bilíngues de Libras. Ao propor a flexibilização do currículo e das práticas pedagógicas, o DUA reconhece e valoriza a diversidade, transformando-a em um ponto de partida para a construção do conhecimento (SEBASTIÁN-HEREDERO; DA COSTA MOREIRA; MOREIRA, 2022). A sua aplicação no ensino de matemática, por meio da oferta de materiais visuais e textuais adaptados, da valorização da Libras e da promoção de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, minimiza as barreiras de aprendizagem e potencializa o desenvolvimento cognitivo e social desses estudantes.

A integração do DUA com a Tecnologia Assistiva (TA) fortalece ainda mais as possibilidades de inclusão, demonstrando que, juntos, esses enfoques podem criar ambientes educacionais mais acessíveis e equitativos (CONTE; HABOWSKI, 2022; OLIVEIRA; GONÇALVES; BRACCIALI, 2021). Em última análise, a adoção do DUA nas escolas bilíngues de Libras não é apenas uma questão de adaptação, mas sim um compromisso com a excelência educacional que reconhece a singularidade de cada aluno, promovendo um aprendizado significativo e duradouro para todos. A efetividade do DUA reside em sua capacidade de transformar o ensino, tornando-o verdadeiramente universal.

Considerações finais

A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem no ensino da matemática em escolas bilíngues de Libras representa um avanço significativo para a inclusão de alunos surdos, promovendo acessibilidade, equidade e respeito à diversidade linguística e cultural. Ao oferecer

múltiplas formas de ensinar e aprender, o DUA contribui para romper barreiras históricas no acesso ao conhecimento matemático e potencializa as capacidades dos alunos, valorizando suas identidades.

Esse modelo pedagógico não apenas atende às exigências legais de inclusão, mas, sobretudo, amplia as possibilidades de aprendizagem para todos, consolidando uma escola verdadeiramente democrática. As práticas educativas fundamentadas no DUA demonstram que a adaptação curricular e o uso intencional de recursos visuais e linguísticos são estratégias viáveis e eficazes no ensino da matemática para alunos surdos, reforçando a importância de sua implementação contínua e colaborativa.

Referências

BERNARDO, Fábio Garcia. **O Desenho Universal na Aprendizagem no Ensino de Matemática: aspectos teóricos e práticos na educação de estudantes com deficiência visual**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 17, n. esp. 2, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619869873006>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências**. Revista Educação Especial, v. 35, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313169978025/313169978025.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MARTINS, Sueli Fernandes; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A construção de escolas de referência bilíngue para surdos: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 66, p. 65-86, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JFyPjFnRSxxhd8wPZK5TPff/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

MIRANDA, Dayse Garcia. **Currículo bilíngue e práticas pedagógicas: um diálogo possível com o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**. UNIFESP, 2021. Disponível em: https://www.unifesp.br/reitoria/proec/images/Dia_da_Educação_Bilingue_Dayse_Miranda.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

OLIVEIRA, Ana Rita de Paula e; GONÇALVES, Andréia Garcia; BRACCIALI, Ligia Maria Pepe. **Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.

4, p. 3034–3048, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619869873006/html/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

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

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; DA COSTA MOREIRA, Samantha Ferreira; MOREIRA, Fernando Ricardo. **Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 17, n. esp. 2, p. 1904-1925, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17087/14102>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, Thaize de Lima da. **Formação de professores, ensino inclusivo e alunos surdos: um estudo com licenciandos de matemática a partir do uso de jogos numa perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/62025>. Acesso em: 30 jun. 2025.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 15 abr. 2024.

Biografia da autora



Roberta Caroline Valerio de Souza é mestranda do PROFEI (Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional), turma de 2024, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Possui graduação em Letras, Artes Visuais e Letras-Libras, além de especialização em Libras e Educação Digital. Atua como professora de Arte na rede Pública Municipal e Estadual do Paraná, de Maringá, com foco em práticas pedagógicas inclusivas.



Parte 6

**CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS
ACESSÍVEIS**

RECURSOS DIDÁTICOS BILÍNGUES: ACESSIBILIDADE PARA ESTUDANTES SURDOS E COM TEA

Fernanda Carvalho da Fonsêca
Letícia Maia Paranhos Paredes
Paula Ferreira Ribeiro
Uiara Janaina Escobar Pereira

Introdução

A proposta do presente artigo é articular as palestras, discussões e conhecimentos adquiridos ao longo do Curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues de Surdos com Autismo e TDAH com as nossas experiências na atuação docente. Abordaremos o recorte do atendimento de estudantes surdos que tenham o Transtorno do Espectro Autista (TEA), pautado na perspectiva da educação bilíngue, focando no desenvolvimento de estratégias e materiais didáticos para o atendimento desse público que ainda carece de estudos específicos e que, cada vez mais, está presente em nossas salas de aula.

A partir dessas aprendizagens, os objetivos deste artigo são analisar como é possível produzir materiais didáticos bilíngues em Libras acessíveis e que facilitem o aprendizado de estudantes surdos com TEA na promoção da inclusão educacional e cultural. Também identificar de que forma os materiais educativos podem transmitir e valorizar a cultura surda, além de reconhecer a importância dos recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem de discentes surdos com autismo. Por fim, investigar como a educação bilíngue promove a acessibilidade linguística.

De acordo com esses objetivos, buscamos ressaltar a importância do uso de tecnologias e recursos assistivos que permitam que os sujeitos com surdez e TEA se comuniquem, independente do lugar em que estejam inseridos. Diante disso, o uso dessas ferramentas futuramente poderá ser visto não apenas como objeto comunicacional, mas como um facilitador e aproximador de relações interpessoais, acercando ouvintes e não ouvintes.

Aspectos teóricos

A educação bilíngue de surdos no Brasil é uma modalidade de educação escolar que visa garantir o desenvolvimento linguístico e acadêmico de pessoas surdas. A Lei nº 14.191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, tornando-a uma modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e em Português, na modalidade escrita, como segunda língua.

A proposta bilíngue busca captar o direito de acesso à educação através da língua natural, adquirida de forma simples e espontânea pela pessoa surda quando em contato com pessoas que utilizam essa língua. A língua portuguesa será desenvolvida no contexto da escola bilíngue na modalidade escrita e o seu ensino, baseado nas técnicas de ensino de segundas línguas. Ainda refletindo sobre a educação de surdos, é importante estarmos atentos ao respeito à diversidade cultural como nos traz Quadros (1997, p. 28, grifo nosso):

A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser **bilíngue**, deve ser **bicultural** para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda.

Nesse mesmo sentido, compartilharemos estratégias de atendimento ao aluno surdo com TEA no entendimento de que o espaço escolar precisa ser bilíngue e bicultural para os alunos surdos. É importante que seja criado um espaço em que exista o respeito às realidades psicossocial, cultural e linguística das pessoas surdas. Para isso, contamos com as palestras do Curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH, associando-as as nossas experiências de trabalho.

Temos clareza que os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista exigem o entendimento de suas especificidades. A palavra espectro, presente em seu nome, já mostra a imensa variabilidade de apresentação deste “transtorno do desenvolvimento que afeta de maneira decisiva e predominante nossa capacidade de percepção social” (BRITES, 2019, p. 37). Com isso, reconhecemos que

adotar abordagens com diferentes estratégias de comunicação é importante para o desenvolvimento educacional e social desses indivíduos.

A pessoa surda e autista possui condições que aumentam os desafios de socialização. Segundo Passos e Santos (2022), a dificuldade de interação social é uma característica marcante do autismo e, quando combinada com a surdez, que por si só pode gerar obstáculos de comunicação e acesso à informação, as interações podem se tornar ainda mais complexas. Nessa perspectiva, as barreiras comunicacionais para surdos e autistas são diferentes. Para surdos, há a falta de acesso à Libras e para autistas a questão é biológica, diferindo de sujeito para sujeito. A Libras pode ser um caminho para comunicação do indivíduo autista, mas não soluciona as suas necessidades, por isso, são imprescindíveis mais estratégias.

Para a pessoa surda com autismo, a Libras pode ter um papel fundamental como primeira língua (L1) para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, já que “a sinalização é uma resposta muito intuitiva e também econômica do corpo que se expressa, indica, aponta, imita, aciona” (PASSOS; SANTOS, 2022, p. 61). Como apresentou a professora Me. Simone Gonçalves (2025), para estudantes com autismo e surdez, a Libras pode ser um recurso poderoso, no entanto precisa ser apresentada com apoio visual, com uma rotina estruturada e muita repetição contextualizada.

As escolas estão recebendo um número crescente de alunos identificados como autistas e isso também é uma realidade na comunidade surda, contudo essa comunidade encontra a barreira da comunicação já que há a carência de profissionais habilitados em Libras para fazer o atendimento escolar adequadamente. A aquisição tardia da língua, também é um aspecto extremamente preocupante, que deve ser considerado na avaliação do aluno surdo.

Ao participarmos da aula da professora Dra. Francielle Cantarelli Martins (2025) identificamos que cerca de 90% das crianças que recebem o diagnóstico da surdez, nascem em famílias ouvintes que, na maioria das vezes, desconhecem o que é a surdez ou a língua de sinais. Nesses casos, é comum acontecer a aquisição tardia da língua, que costuma acontecer apenas quando a criança é levada a uma escola bilíngue de surdos. Frequentemente esses alunos já passaram pela experiência de não acompanhar seus pares em uma escola de ouvintes, o que gera alguns comportamentos que, muitas vezes, são confundidos com os do autismo. Podemos citar, por exemplo, “comportamentos como a falta de contato

visual e agitação podem estar relacionados à ausência de língua estabelecida e de comunicação efetiva” (informação verbal)¹.

Diante desse contexto educacional, deparamo-nos com alunos singulares entre si, com necessidades educacionais diversas, porém, com extrema necessidade de atenção dos professores. Sendo assim, antes de qualquer iniciativa, é indispensável que conheçamos nossos estudantes e suas especificidades, dessa forma é possível pensar em como tornar sua permanência, aprendizado e integração em grupo um momento de experiências significativas. Como destaca Escaraboto (2007, p. 135):

Diante de tais problemas, acreditamos que conhecer o aluno nas primeiras semanas do ano letivo é fundamental não só para a adaptação da criança no contexto escolar, como também para que o professor saiba com quem e como vai trabalhar, delineando práticas e intervenções consistentes que venham ao encontro das necessidades individuais de cada um.

Atualmente as tecnologias se fazem cada vez mais presentes em nossas vidas e podem ser aliadas na educação bilíngue de estudantes surdos com TEA, como afirma Martins (2025). Podemos pensar especialmente na Libras para quebrar algumas barreiras de comunicação. As ferramentas tecnológicas contribuem não apenas para a comunicação de alunos com necessidades comunicacionais escolares, conforme Bersch (2017), mas também para suas atividades fora do ambiente escolar. Dentre elas podemos citar as pranchas de comunicação, os aplicativos, o uso de fichas de rotina (com imagens), a CAA (comunicação aumentativa e alternativa), entre outros. Ou seja, o uso de tecnologias é facilitador para a escolarização dos educandos, porém, enquanto educadores precisamos também ofertar materiais didáticos para garantir a inclusão e o sucesso educacional de todos os alunos. É de suma importância considerar que eles devem ser “acessíveis, visuais, concretos e interativos” (MARTINS, 2025), de modo a facilitar a compreensão e o engajamento de todos os estudantes.

Estratégias: práticas pedagógicas

A discussão sobre recursos tecnológicos e materiais didáticos acessíveis para alunos surdos com TEA é um tema recente, de acordo com a professora Dra. Francielle Cantarelli Martins (2025). Representa uma demanda emergente na área educacional, já que há escassez de pesquisas

1 Fala da professora Dra. Francielle Cantarelli Martins na disciplina do Curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues de Surdos com Autismo e TDAH (2025).

e materiais voltados especificamente para estes estudantes. Levando em consideração os aspectos comunicacional, comportamental e educacional desses aprendizes, as estratégias pedagógicas para alunos surdos com TEA envolvem a adaptação e a criação de materiais didáticos bilíngues, considerando tanto a Libras quanto o português escrito. Devemos valorizar a premissa de que os materiais pedagógicos devem ser elaborados com base na experiência visual e concreta dos alunos:

Para construir um ambiente de aprendizagem favorável a esses e aos demais alunos, que potencialize a capacidade de pensar de cada um, de questionar e entrar em conflito com novas ideias, o professor da sala de aula comum deverá buscar recursos e materiais diversificados. Por meio de uma metodologia vivencial de aprendizagem, os alunos ampliam sua formação, indo ao encontro de respostas aos seus questionamentos, no processo investigativo. Ao agir dessa maneira o aluno aprende a aprender, desenvolvendo a linguagem e a língua, o pensamento, as aptidões, as habilidades e os talentos. (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 9-10)

É evidente a importância do professor na confecção dos materiais para o processo de ensino e aprendizagem dos discentes surdos com TEA, no entanto, são muitos os desafios que esses profissionais enfrentam para criar materiais didáticos acessíveis e inovadores. Podemos citar a falta de capacitação adequada e a questão do tempo, já que, na maioria das vezes, os professores precisam trabalhar em mais de uma escola para melhorar a renda familiar. Também notamos a dificuldade de acesso às tecnologias dentro das escolas como aplicativos com recursos de legendas e interpretação em Libras, internet de qualidade, computadores com boa memória para vídeos, programas e jogos.

Os autores Alvez, Ferreira e Damázio (2010) ressaltam a importância do Atendimento Educacional Especializado durante este processo na identificação, organização e produção de recursos didáticos visuais acessíveis. Segundo os autores, é essencial “ter muitos materiais visuais dispostos em murais, livros, painéis, fotos sobre os conteúdos e outros” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 14) como uma forma de tornar a aula mais representativa. Eles citam e ilustram exemplos significativos de materiais pedagógicos acessíveis e inovadores desenvolvidos para promover a educação inclusiva: maquetes representando elementos geográficos, conceitos do ciclo de vida em Libras, cartaz do esqueleto humano, discussão de termos técnicos do conteúdo indígenas brasileiros em Libras através de painel e materiais visuais, mapa mundi, pintura em tela, livros, entre outros.

Os materiais pedagógicos para alunos surdos com TEA devem ser acessíveis, visuais, concretos e interativos, como explicado por Martins (2025), sendo relevante que estimulem a curiosidade e a atenção, promovendo a compreensão e o engajamento. O trabalho por meio de tecnologias assistivas possibilita o registro dos conteúdos em Libras, além de facilitar a adoção de metodologias que estimulam maior interesse e participação dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Como exemplos de recursos tecnológicos acessíveis, a professora Martins (2025) nos apresentou jogos visuais em Libras que propõem associações de imagens e sinais, como os jogos da memória com imagens de objetos, animais ou outros elementos, e suas respectivas representações em Libras. Ademais nos mostrou jogos de dominós que combinam o aprendizado da língua de sinais com o português escrito e um jogo de cartas projetado para ensinar vocabulário e configuração de mãos de forma lúdica. Vimos também livros com QR Codes que direcionam para contações de histórias em Libras e aplicativos com dicionários em Libras e jogos digitais bilíngues.

Para Bersch (2017), a tecnologia assistiva pode aumentar a funcionalidade e a participação de estudantes com surdez e autismo. A CAA também pode auxiliar na vida diária e nas vivências práticas. Algumas adaptações simples, como o mural com a rotina diária que pode ser construído em feltro, com cartões plastificados para maior durabilidade e velcro no verso, como na imagem:

Figura 1 e 2 - Painel com a rotina diária



Fonte: arquivo da autora (2025)

A utilização de quadro mostrando a rotina traz segurança aos alunos de todas as idades e de qualquer turma. Os exemplos que mostramos acima são utilizados em uma turma de alfabetização em uma escola bilíngue de surdos em que um aluno com sete anos tem diagnóstico de autismo. O painel de velcro iniciou somente com os registros do dia na construção do quadro, no qual era fixada a foto da professora que iria atender a turma e a foto de cada aluno presente na aula. No momento da escrita desse artigo, a turma completa a rotina relacionando as atividades que fizeram ontem e que terão no dia seguinte, apesar de necessitarem ainda compreender melhor as questões relacionadas à passagem do tempo e ao futuro.

Interessante destacar que esse recurso beneficia toda a turma e não somente os alunos com TEA. No entanto, especificamente para estes é um exercício que favorece o contato visual, estimula a participação e favorece a comunicação de forma não-verbal. Isso fica evidente, por exemplo, quando o estudante manipula o cartão com a sua própria imagem e coloca no dia marcando a sua presença na aula. O painel na porta do armário de metal usa ímãs no verso das fichas, por isso, as portas do armário, que costumam ser um espaço sem uso nas salas de aula, acabam ficando bem funcionais.

A CAA também é uma estratégia que pode ampliar as habilidades de comunicação de pessoas que têm dificuldades em utilizar a fala ou a escrita para se expressar. De acordo com Bersch (2017), destina-se a compensar e facilitar, permanentemente ou não, prejuízos e incapacidades dos sujeitos com graves distúrbios da compreensão e da comunicação expressiva (gestual, falada e/ou escrita), podendo ser aumentativa para adicionar à fala de alguém, e/ou alternativa para ser usada no lugar da fala. Existem muitos tipos diferentes de CAA, em opções com ou sem tecnologia e de baixa tecnologia, como nas figuras a seguir:

Figura 3 e 4: Pranchas de comunicação e dispositivos eletrônicos



Fonte: sites Pedagogia de Ideias² e Mind Express³

A Escrita da Língua de Sinais surge como um instrumento de bastante importância para que os alunos das escolas bilíngues de surdos desenvolvam a competência linguística em Libras, pois ela permite o registro gráfico da primeira língua da comunidade surda brasileira que utiliza uma língua visual-espacial e contribui para o letramento bilíngue. No contexto específico que apresentamos, a Escrita da Língua de Sinais é mais uma ferramenta que auxilia os alunos. Na figura 5, mostramos a grade de horários de uma turma do 7º ano de uma escola bilíngue de surdos em Porto Alegre em que os dias da semana e as disciplinas estão escritas em língua de sinais, por ser a primeira língua de comunicação da escola, mas também estão presentes as fotos de cada professor. Isso cumpre a função de contribuir na organização da rotina dos alunos de forma que eles saibam como será o atendimento no dia a dia.

Figura 5 - Quadro de horário de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental

Fonte: arquivo da autora (2025)

2 Disponível em: <https://pedagogiadeideias.com/p/prancha-de-comunicacao-alternativa-e-aumentativa/> Acesso em: 10 ago. 2025.

3 Disponível em: https://www.clik.com.br/clik_ca_1.html Acesso em: 10 ago. 2025

Os alunos podem participar ativamente na construção dos materiais e se beneficiam muito mesmo durante o processo de criação. A professora precisa estar atenta para valorizar todas as formas expressivas dos alunos e quando pensamos em alunos com TEA isso é ainda mais importante. As imagens de um livro, por exemplo, podem mostrar expressões ou desejos que o aluno não consegue manifestar. A literatura surda contribui bastante na identificação do aluno surdo com a comunidade surda e com a construção da sua própria identidade surda. O cartunista surdo Lucas Ramon Alves de Lima Maciel, por exemplo, escreve histórias em quadrinhos utilizando a Libras. A riqueza de detalhes das ilustrações contribui para que os alunos surdos com TEA consigam entender um pouco aquela expressão facial ou aquele sentimento. Além disso, os livros trazem temas que complementam ou são a base de muitos projetos. Como exemplo, podemos citar os dinossauros, as cores e a história de uma menina surda filha de pais ouvintes que não se comunicam com ela. São muitas as possibilidades de abordagens. A literatura surda é muito rica e contribui muito para o trabalho nas nossas salas de aula bilíngues de surdos.

Uma outra questão que necessita nossa atenção é a busca de estratégias para aproximar as famílias da escola. A parceria com as famílias, principalmente para traçar as melhores estratégias de atendimento do aluno surdo com TEA, é fundamental. Nas figuras a seguir, mostramos uma situação em que as famílias foram convidadas para uma mostra de trabalho na turma como forma de aproximar família e escola.

Figura 6, 7, 8 e 9 - Mostra de Trabalhos para as famílias em uma turma dos anos iniciais em uma escola bilíngue de surdos



Fonte: arquivo da autora (2025)

A mostra de trabalhos foi sobre os conhecimentos desenvolvidos a partir da leitura do livro “Meu sonho com os dinossauros!” criado por Lucas Ramon. A partir da obra, foram construídos dinossauros com sucata e os alunos escolheram imagens de diferentes dinossauros para montarmos um jogo da memória em tampinhas de garrafa. Um jogo simples, mas dinâmico que a turma jogou também com os familiares. O momento foi de grande orgulho por parte dos estudantes e marcou a aprendizagem de alguns sinais pelas famílias. Trazê-las para serem parceiras do trabalho que é desenvolvido na escola é um desafio difícil, mas muito importante que beneficia principalmente os alunos.

Considerações finais

As estratégias apresentadas no presente texto podem e precisam ser adequadas a cada educando, ao perfil comunicativo de cada um, de cada turma e de cada realidade. É necessário sempre olhar para as possibilidades de cada estudante, suas habilidades e, a partir delas, promover as aquisições de cada sujeito. Nenhuma atividade é um fim em si mesma, mas janelas para novas aprendizagens.

O Curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH, promovido pela Universidade Federal do Pampa, contribuiu grandemente em nossa formação docente e proporcionou um espaço rico de trocas de experiências e reflexões, mostrando que não estamos sozinhas na busca por qualidade de ensino bilíngue para alunos surdos com autismo e TDAH. Foi possível reconhecer que é fundamental garantir que todas as informações estejam acessíveis aos estudantes surdos, em Libras e em Português escrito, com o intuito de promover o pleno desenvolvimento de nossos alunos. Da mesma forma, entendemos que a CAA é um recurso que promove o desenvolvimento da habilidade de comunicação dos alunos de todas as idades.

Reiteramos que as exposições apresentadas pelas palestrantes contribuíram para nossa formação profissional, assim como as leituras enriqueceram nosso conhecimento acerca das diferentes necessidades educacionais de sujeitos surdos e autistas. Da mesma forma, ampliamos nosso entendimento sobre os usos da CAA para estimular a participação de cada estudante. Através dela é possível oferecer diferentes possibilidades a cada um deles, respeitando as suas especificidades e favorecendo a expressão com o uso de imagens, sinais, quadros ou pranchas de comunicação.

Sendo importante buscar alinhar o trabalho em conjunto com estudante, professora, família e profissional do atendimento educacional especializado, quando houver.

Por fim, ressaltamos que a formação continuada de professores independe da sua área de atuação e precisa ser constante para que estejam atualizados a respeito das demandas educacionais de seus estudantes. Para isso torna-se indispensável que o professor conheça seu aluno, mantenha-se próximo dele, observando suas demandas. Desta maneira, enquanto profissionais ativas em nossa área, observamos o quanto esse tempo de estudo nos fez refletir sobre nós, diante das necessidades de nossos estudantes (típicos e atípicos). Cada aluno se apresenta de um jeito, não podemos colocar todos dentro uma caixa, ensinar da mesma maneira, pois cada um se molda de um jeito, cada um apresenta uma certa necessidade educacional. Portanto, enquanto docentes, acreditamos que olhar para o aluno com cuidado, afeto e respeito é essencial para uma relação frutífera entre educador e educando.

Referências

ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paulo; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília, DF: MEC/SEESP; [Fortaleza: Edições UFC], 2010. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 4. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/a-educacao-especial-na-perspectiva-da-inclusao-escolar-abordagem-bilingue-na-escolarizacao-de-pessoas-com-surdez/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, v. 21, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. **Lei no 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de

surdos. Brasília: Casa Civil, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

ESCARABOTO, Kellen M. **Sobre a importância de Conhecer e Ensinar**. PSICOL. USP, São Paulo, out./dez. 2007, 18(4), 133-146.

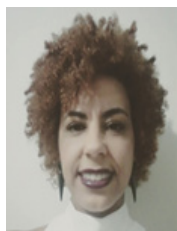
GONÇALVES, Simone. **Aula 04**. Unipampa Oficial. Plataforma: YouTube, 19 jul. 2025. 1h 43 min. 23 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/Gemgy10Lw2A> Acesso em: 05 jul. 2025.

MARTINS, Francielle Cantarelli. **Aula 03**. Unipampa Oficial. Plataforma: YouTube, 05 jul. 2025. 2h 8 min. 49 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/Y8G7GhZFuUM>. Acesso em 05 jul. 2025.

PASSOS, Thalita Mayrink Xavier; SANTOS, Tiago Batista dos. O uso da língua de sinais por crianças autistas: leituras e observações de aplicabilidade. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro: INES. Ed. 43, p. 50-65, 2022

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

Biografia das autoras



Fernanda Carvalho da Fonsêca é Técnica em Informática Industrial pelo SENAI/ Juiz de Fora. Graduou-se em Tecnologia em Produção de Vestuário pelo Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil (Senai Cetiqt-2018) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva (2023). Possui especialização em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais e em Docência na Educação Profissional e Tecnológica pela mesma instituição. Atualmente cursa especialização em Docência com ênfase em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais e licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal do Oeste do Paraná. Possui formações em Libras, educação de surdos e tecnologias aplicadas à deficiências visuais. Atuou em projetos de

pesquisas sobre Paulo Freire e ministrou aulas de português como língua de acolhimento em projeto de extensão pelo CEFET/MG. Atuou trabalha como Assistente Educacional na rede estadual prestando apoio a alunos da educação especial e atuamente é estagiária de pós graduação na rede municipalde Belo Horizonte auxiliando alunos com defasagem na alfabetização. Tem como áreas de interesses: alfabetização, educação de surdos, com deficiência visual e surdo-cegas, história da educação, educação popular e social.



Letícia Maia Paranhos Paredes é surda, casada, mãe de duas adolescentes, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Psicopedagogia e Tecnologia da Comunicação e da Informação e em Atendimento Educacional Especializado. Atua como professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick em Porto Alegre - RS.



Paula Ferreira Ribeiro é Professora Especialista em Educação Inclusiva, atua na educação a 16 anos, tendo sua jornada trilhada pela inclusão. Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Educação Especial, cursista de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. Acredita que estudar, faz a vida valer mais a pena, traz ânimo, move à esperança.



Uiara Janaina Escobar Pereira, Natural de Santa Maria/RS, é graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde atualmente cursa o Mestrado em Educação Especial. Atua como professora de Educação Especial na Rede Estadual de Educação, no município de Júlio de Castilhos/RS.



Parte 7

**A RELEVÂNCIA DA ESCUTA ATIVA, DA
MEDIÇÃO SENSÍVEL E DO PLANEJAMENTO
PEDAGÓGICO INCLUSIVO**

ENTRE A SURDEZ E O AUTISMO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PRÁTICAS BILÍNGUES INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leydmar Rodrigues dos Santos

Introdução

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mais do que a simples presença física de estudantes com deficiência nos espaços escolares. Trata-se de um compromisso ético e pedagógico com a promoção de práticas que respeitem a singularidade de cada estudante, reconhecendo suas potencialidades e necessidades específicas, e garantindo que todos tenham acesso a oportunidades reais de participação e aprendizagem. Nesse cenário, a escuta ativa, a mediação sensível e o planejamento pedagógico inclusivo constituem pilares fundamentais, capazes de transformar o cotidiano escolar em um espaço de acolhimento, pertencimento e desenvolvimento.

A inclusão efetiva demanda uma abordagem que vá além da aplicação de metodologias padronizadas, pois pressupõe o reconhecimento da diversidade como valor e não como obstáculo. Tal perspectiva se torna ainda mais relevante quando se trata de estudantes que apresentam múltiplas condições, como a associação entre surdez e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa combinação impõe desafios adicionais à comunicação, à interação social e à aprendizagem, exigindo do educador sensibilidade para compreender diferentes linguagens e flexibilidade para ajustar estratégias.

Este relato de experiência se insere no contexto das atividades formativas voltadas à prática pedagógica com estudantes surdos, autistas e/ou com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sendo construído a partir das vivências durante o curso e das experiências acumuladas na atuação docente. A proposta é refletir sobre estratégias já utilizadas e sobre as transformações ocorridas a partir dos conhecimentos

adquiridos na formação, destacando o impacto dessas mudanças no cotidiano escolar.

Ao longo do processo, emergiram questões centrais que guiaram a prática e a reflexão: Quais estratégias seriam mais adequadas para favorecer a participação de um estudante com surdez e TEA nível 3? Como articular recursos linguísticos e sensoriais de forma integrada, considerando os diferentes modos de aprendizagem? De que maneira as orientações teóricas do curso poderiam ser aplicadas para tornar o ensino mais acessível, dinâmico e significativo?

Nesse sentido, buscou-se desenvolver ações que contemplassem a participação ativa do estudante, respeitando suas especificidades e potencialidades, bem como fortalecer o compromisso ético com a inclusão.

Ao compartilhar este relato, pretende-se não apenas apresentar as experiências vivenciadas, mas também contribuir para a troca de saberes entre profissionais da educação, ampliando o debate sobre práticas que, de fato, transformam a realidade escolar e promovem uma educação mais equitativa e humana.

O presente artigo é fruto da vivência profissional como professora bilíngue no atendimento a um estudante com surdez neurossensorial profunda bilateral e diagnóstico de TEA nível 3 de suporte, aqui identificado pelo pseudônimo T.D.S., em instituições públicas de Educação Infantil. Ao longo de dois anos e meio, foi possível acompanhar sua trajetória escolar, marcada por desafios significativos no campo comunicacional, comportamental e sensório-motor, mas também por avanços expressivos decorrentes de intervenções planejadas e mediadas com intencionalidade.

O objetivo central é compartilhar as estratégias adotadas, as reflexões pedagógicas e os resultados observados, analisando-os à luz de referenciais teóricos e normativos que orientam as práticas inclusivas no Brasil. Pretende-se, assim, contribuir para o debate sobre como o planejamento pedagógico, quando pautado na escuta atenta e na mediação sensível, pode integrar de forma articulada recursos linguísticos, sensoriais e cognitivos, respeitando as formas singulares de aprender e se comunicar dos estudantes surdos e autistas.

Desenvolvimento

Fundamentação teórica

A inclusão escolar se firma como princípio jurídico e pedagógico no Brasil. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI assegura o direito de pessoas com deficiência à educação na rede regular, com oferta de recursos e serviços de apoio necessários à participação plena (BRASIL, 2015). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB orienta a transversalidade da educação especial, devendo ser oferecida, sempre que possível, junto à educação comum (BRASIL, 1996). No âmbito específico da educação de surdos, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Libras, reconhecendo-a como língua e orientando políticas bilíngues que considerem Libras (L1) e Português escrito (L2) (BRASIL, 2005). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de adaptação curricular para atender às singularidades dos estudantes (BRASIL, 2017).

Entretanto, a implementação do bilinguismo exige sensibilidade para a diversidade de perfis entre estudantes surdos. Skliar destaca que “a educação de surdos deve ser pensada a partir de um projeto bilíngue e bicultural, que reconheça a Libras como língua legítima, portadora de uma cultura, e o surdo como sujeito de sua própria história” (SKLIAR, 2005, p. 25). Essa perspectiva cultural e linguística orienta a valorização da Libras como direito e não apenas como técnica pedagógica.

Quando a surdez coexiste com o TEA, as demandas tornam-se mais complexas. O DSM-5 caracteriza o TEA por déficits persistentes na comunicação e interação social e por comportamentos restritos e repetitivos (APA, 2014). Temple Grandin chama a atenção para as particularidades do processamento sensorial e cognitivo em pessoas com TEA, sugerindo que professores se atentem a essas formas de percepção para adequar intervenções (GRANDIN, 2011). Assim, em situações nas quais a aquisição funcional da Libras seja dificultada por traços autísticos (atenção muito breve, pouca reciprocidade social, hipersensibilidade sensorial), faz-se necessária a flexibilização do projeto bilíngue: integrar recursos visuais, táteis e sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para garantir o acesso ao currículo e à comunicação.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky orienta a mediação pedagógica: “o aprendizado, desperta processos internos de desenvolvimento que só operam quando a criança está em interação com pessoas em seu

ambiente e em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1998, p. 112). A ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) reforça a importância de um mediador sensível, que ofereça suporte ajustado às possibilidades do estudante e aumente progressivamente sua autonomia.

A escuta ativa — amplamente discutida na tradição humanista (ROGERS, 1997) — implica ouvir com empatia e atenção às manifestações verbais e não verbais do estudante. Em educações inclusivas, a escuta ativa funciona como instrumento de decodificação: gestos, olhares, padrões motores e reações fisiológicas são sinais que orientam a intervenção pedagógica e o ajuste ambiental.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), formulado pelo CAST (2018), fornece princípios práticos para a construção de currículos flexíveis: (a) múltiplos meios de representação; (b) múltiplos meios de ação e expressão; e (c) múltiplos meios de engajamento. A adoção desses princípios torna possível oferecer vias alternativas de acesso e expressão, essenciais para estudantes que não se beneficiam exclusivamente de canais auditivos ou verbais. A literatura sobre CAA reforça que sistemas aumentativos/alternativos, quando integrados às rotinas, ampliam a competência comunicativa e favorecem interações sociais funcionais (LIGHT; MCNAUGHTON, 2014).

Mantoan (2003) lembra que a inclusão exige transformação institucional: “o ensino inclusivo deve flexibilizar suas práticas, métodos e avaliações, de forma a permitir que todos os estudantes aprendam e participem” (MANTOAN, 2003, p. 45). Assim, a integração entre legislação, teorias do desenvolvimento, DUA e práticas de CAA compõe um arcabouço teórico que legitima a opção por planejamento flexível e mediação sensível como caminhos para promover participação e aprendizagem significativas.

Contextualização da experiência

O estudante T.D.S. ingressou em 2023, aos quatro anos, no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), após implante coclear realizado no ano anterior em decorrência de surdez neurossensorial profunda bilateral. Nos primeiros contatos escolares, apresentou quadro de desregulação comportamental intenso: dificuldade de permanecer sentado, impulsividade motora, ausência de noção de perigo (escalava

móveis e mesas) e exploração oral de objetos — inclusive do processador do implante — o que exigia supervisão constante.

Comunicacionalmente, não utilizava linguagem verbal nem Libras, tampouco demonstrava compreensão funcional de comandos simples. A interação com adultos e pares era limitada: recorria ao adulto como instrumento para obtenção de objetivos (puxava pela mão para indicar desejo), não sustentava contato visual e emitia vocalizações sem intencionalidade comunicativa clara. Observavam-se movimentos estereotipados (girar rodas de carrinho, rodopiar, balançar a cabeça) e seletividade alimentar severa — alimentava-se quase exclusivamente de iogurte, bolacha wafer e refrigerante, chegando a apresentar náusea diante de outros cheiros.

Do ponto de vista motor, evidenciava atraso na coordenação fina e grossa; não reconhecia partes do corpo, cores, formas, letras ou números, e demonstrava resistência a atividades coletivas como rodas e contação de histórias. Documentação médica indicava diagnóstico de TEA nível 3 de suporte, epilepsia e hipoglicemia, justificando a necessidade de apoio intensivo e planejamento pedagógico altamente individualizado.

Em 2024, aos cinco anos de idade, foi transferido para a Escola B, onde permanece até a data de produção deste artigo, mantendo o vínculo com a mesma professora bilíngue. Nesse mesmo período, a família iniciou o tratamento com canabidiol associado à terapia antiepilética. Observou-se, então, redução das crises de irritabilidade, maior estabilidade emocional e aumento do tempo de permanência em sala, o que possibilitou a introdução, de forma sistemática, de estratégias comunicacionais e pedagógicas.

Estratégias pedagógicas e mediação sensível

As intervenções foram organizadas em eixos interdependentes, articulando rotina, ambiente, comunicação, regulação sensorial e articulação com a família e a equipe multidisciplinar.

Rotina visual e previsibilidade: a rotina diária foi representada por cartões sequenciais com imagens, permitindo a antecipação das atividades e a redução da ansiedade associada às transições. A previsibilidade favoreceu a autorregulação e diminuiu ocorrências de ruptura comportamental (MANTOAN, 2003; GRANDIN, 2011).

Suporte humano compartilhado: a presença constante de uma monitora de apoio garantiu segurança física e permitiu a realização de

intervenções imediatas em comportamentos de risco (retirada de objetos da boca; prevenção de quedas). A atuação em dupla (professora + monitora) possibilitou dividir responsabilidades: enquanto uma mediava atividades, a outra garantia segurança e apoio à autorregulação.

Organização espacial por zonas: a sala foi repartida em zonas funcionais (canto sensorial, canto de leitura, área de CAA, mesa de atividades), proporcionando clareza ecológica e facilitando a rotação de atividades em tempos curtos, de acordo com o nível de atenção do estudante.

Introdução gradual de Libras: embora a aquisição plena de Libras tenha sido dificultada pelas características do TEA (baixa reciprocidade social, atenção breve), foram introduzidos sinais básicos ligados a objetos e rotinas, apresentados de forma contextualizada e repetida.

Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA): adotaram-se pranchas com pictogramas e imagens concretas. Inicialmente, as pranchas foram utilizadas em atividades de associação (vestir figura, identificar banheiro, hora do lanche). Progressivamente, organizaram-se sequências de imagens representando rotinas, favorecendo seleção e expressão de preferências. A CAA foi integrada às rotinas e utilizada de forma natural (LIGHT; MCNAUGHTON, 2014).

Adaptação sensorial e alimentação: a seletividade alimentar foi abordada mediante exposição gradual, sem coerção, em parceria com a família e a equipe de saúde escolar — priorizando experiências sensoriais seguras e associadas a reforçadores positivos.

Atividades de regulação motora e cognitiva: atividades de sopro (para fortalecimento orofacial), jogos de encaixe, quebra-cabeças simples e circuitos motores adaptados foram implementados para fortalecer coordenação motora e promover foco atencional.

Escuta ativa e observação sistemática: a professora sistematizou registros de comportamentos, padrões de interesse e sinais não verbais, transformando a observação em hipóteses de intervenção. A escuta ativa (ROGERS, 1997) orientou a decodificação de gestos e rotinas, evitando interpretações superficiais e permitindo respostas pedagógicas precisas.

Articulação família-escola e equipe interdisciplinar: reuniões periódicas e orientações conjuntas com terapeutas, família e gestão escolar garantiram coerência entre os ambientes e sustentaram mudanças, como a introdução do canabidiol e o ajuste de estratégias escolares.

Resultados observados

Os avanços, embora graduais, foram consistentes e multifacetados:

- Socialização: melhoria na tolerância à presença de colegas e início de comportamentos de reciprocidade em situações estruturadas.
- Comunicação: aumento da intenção comunicativa; uso funcional da CAA para escolhas e solicitações; gestos e apontamentos mais frequentes e orientados; sem desenvolvimento pleno de Libras ou fala funcional, mas com progressos claros na comunicação funcional.
- Habilidades motoras: desenvolvimento da coordenação motora fina (manuseio de blocos, quebra-cabeças, instrumentos de escrita) e maior segurança em atividades de motricidade ampla.
- Autonomia: avanços na alimentação (ampliação do repertório e autonomia no uso de talheres), maior independência em rotinas de higiene com mediação.
- Regulação comportamental: redução na frequência e intensidade de crises, particularmente após ajuste medicamentoso, e melhor capacidade de permanência em sala.
- Aprendizagem associativa: capacidade de associar imagens a ações, objetos e espaços, evidenciando raciocínio lógico em tarefas de pareamento e classificação.

Esses resultados indicam que a conjugação entre escuta ativa, mediação sensível e planejamento pedagógico intencional, alinhada a recursos bilíngues flexíveis e a sistemas CAA, favoreceu a participação e o progresso de T.D.S. no ambiente escolar.

Considerações finais

A prática relatada confirma que a inclusão efetiva de estudantes com surdez e Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer a conjugação de saberes teóricos, sensibilidade humana e arranjos organizacionais que ultrapassem a mera inserção física do aluno no ambiente escolar. É indispensável transformar práticas pedagógicas, currículos e espaços para que se tornem, de fato, acessíveis e responsivos às demandas individuais. Nesse processo, a escuta ativa se revela como ferramenta essencial, permitindo ao docente decodificar formas não convencionais de expressão; a mediação

sensível oferece suporte para o avanço gradativo das aprendizagens; e o planejamento inclusivo, orientado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e por fundamentos sociointeracionistas, amplia as possibilidades de participação e protagonismo dos estudantes.

Os progressos de T.D.S. — ainda que graduais — demonstram que avanços em autonomia, comunicação e regulação emocional dependem de um planejamento colaborativo que envolva escola, família e terapeutas, sustentado por profissionais qualificados em práticas bilíngues e pelo uso diversificado de recursos pedagógicos. Entre as conquistas, destacam-se a maior interação social, a ampliação da intenção comunicativa, a redução de comportamentos de risco e o aumento da tolerância a diferentes estímulos sensoriais. Contudo, permanecem desafios importantes, como a ampliação da formação continuada para professores, o acesso a materiais adaptados, a articulação intersetorial e a garantia de políticas públicas que assegurem tempo, equipe e recursos adequados para a inclusão plena.

Ao concluir este percurso, retoma-se a consciência de que a escuta sensível, a adaptação contínua de estratégias e o compromisso inegociável com a inclusão contribuíram não apenas para o desenvolvimento do estudante, mas também para uma atuação docente mais reflexiva, crítica e acolhedora. O planejamento pedagógico que considera as singularidades de estudantes surdos, autistas e com TDAH — respeitando suas diferentes formas de aprender, comunicar e interagir — representa uma prática pedagógica que dialoga com o direito à educação e com a valorização da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Os caminhos percorridos mostram que a inclusão escolar não é um destino, mas um processo permanente de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor. Superar barreiras comunicacionais, sensoriais e cognitivas exige persistência, criatividade e disposição para rever métodos e posturas. O fortalecimento de práticas colaborativas, a escuta das famílias e a integração de múltiplos saberes profissionais constituem estratégias que se mostraram fundamentais e devem ser mantidas.

Como próximos passos, pretende-se consolidar as práticas que se mostraram eficazes, ampliar o repertório de estratégias bilíngues e investir em recursos tecnológicos e visuais que favoreçam a compreensão e a participação. Também se almeja contribuir para a formação de outros docentes, compartilhando experiências e construindo coletivamente currículos flexíveis e bilíngues, capazes de responder às necessidades específicas de estudantes como T.D.S. e de tantos outros que compõem

a diversidade escolar brasileira. Nesse sentido, reafirma-se o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e humanizada, que reconhece e valoriza a diferença como parte fundamental da experiência de aprender e ensinar.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CAST. **Universal Design for Learning Guidelines (version 2.2)**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 08 ago. 2025.
- GRANDIN, Temple. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- LIGHT, Janice; MCNAUGHTON, David. **Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? Augmentative and Alternative Communication**, v. 30, n. 1, p. 1–18, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre:

Mediação, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Biografia da autora



Leydmar Rodrigues dos Santos é pedagoga, com segunda licenciatura em Letras Libras e graduação em Educação Especial e Inclusiva. Possui pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, Libras e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Atua como professora de apoio a crianças autistas na rede estadual de Minas Gerais e como professora de apoio e intérprete de Libras na Prefeitura Municipal de Bocaiúva MG.

A RELEVÂNCIA DE UMA MEDIAÇÃO SENSÍVEL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS AUTISTAS E TDAH

Gabriela Barbosa Sucupira Leite
Ingrid dos Santos Machado
Michele do Nascimento Gobetti

Introdução

Este estudo lança um olhar sensível sobre a inclusão de estudantes surdos na Educação Bilíngue, com atenção especial àqueles que também apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) e TDAH. Partindo do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como pilar essencial, a pesquisa investiga como a escuta ativa e práticas pedagógicas mediadoras podem transformar o ambiente escolar. O objetivo é analisar estratégias e recursos que favoreçam a aprendizagem, compreendendo os desafios diários enfrentados pelos professores. A relevância da investigação cresce ao considerarmos que a falta de acesso à língua materna na infância, somada a outros transtornos, amplifica as barreiras na comunicação e interação social. Desta forma, buscamos refletir sobre caminhos para uma educação que não apenas inclua, mas que acolha e potencialize o desenvolvimento pleno desses estudantes, garantindo seu direito a uma formação de qualidade e verdadeiramente humana.

Referencial teórico

De acordo com a Lei nº 12.764, de dezembro de 2012, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizada clinicamente por dois critérios principais: I – deficiência persistente e clinicamente significativa na comunicação e interação sociais, incluindo dificuldades na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e falha em estabelecer relações sociais adequadas ao seu nível de desenvolvimento; e II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e

atividades, como comportamentos estereotipados, sensibilidade sensorial incomum, aderência excessiva a rotinas e interesses fixos. Além disso, o §2º da mesma lei determina que a pessoa com TEA deve ser considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

A inclusão no Brasil, especificamente tendo como foco a educação, ainda é um grande desafio. Apesar de avanços significativos de políticas públicas direcionadas à inclusão, que assegurem ao estudante estar numa escola, fortalecendo o processo de desenvolvimento e aprendizado. É imprescindível enfatizar que este processo de inclusão sala de aula, ainda requer muitos cuidados para que realmente seja efetivada como qualidade e assegurando um desenvolvimento pleno aos discentes.

Segundo Costa e Lione (2020), ainda existe uma grande lacuna quanto ao mapeamento de estudantes surdos com autismo matriculados nas escolas, uma vez que a maioria das redes de ensino os classifica como portadores de deficiência múltipla. Essa ausência de categorização específica dificulta o planejamento e a implementação de políticas públicas e programas educacionais adequados. Em consonância com Lima et al. (2019), a falta de dados precisos compromete a elaboração de estratégias eficazes para atender às necessidades desses alunos de forma apropriada.

Durante a participação do curso percebe-se o aumento de alunos matriculados, além do surdo existem outras características como autismo e o TDAH que estávamos acostumados a receber estudantes surdos nas escolas bilíngues e com isso não tem materiais preparados para atender outros tipos de surdos. Trazendo desafios aos profissionais da educação para trabalhar com discentes autistas, é necessário conhecer a sua individualidade, pois nem todos são iguais, ou seja, conhecer melhor para saber quais estratégias e estímulos podem ser trabalhados.

Conhece-se alguns autistas que não gostam de barulhos ou têm sensibilidade, outros não gostam que toque nele, não quer ficar em sala de aula com outros alunos. Além disso, é necessário escutar os pais desses alunos, quais são as dificuldades dos alunos em relação à convivência familiar, como foi a descoberta do filho ser autista e TDHA

Ao trabalhar com alunos surdos e autistas, é imprescindível a mediação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do uso do Português escrito, além disso com recursos tecnológicos visuais e oferecer aos estudantes surdos autistas matérias de suas necessidades para aprendizagem. Pensando no estudante surdo-Autista, é importante entender não somente os níveis de autismo, mas sim conhecer as características desse aluno que

entra numa escola que vai ter o ambiente que é social diferente de quando está em casa com seus pais e irmãos.

Pois no ambiente escolar, pode ser um desafio para quem não é acostumado a conviver no lugar com outros alunos e barulhos, etc. Além disso, o profissional que irá trabalhar com esse aluno, precisa ter paciência e empatia, uma vez que o aluno precisa ter seu tempo de adaptação para esse convívio. Na escola inclusiva, precisa incluir nas atividades para que, desenvolva a estimulação visual espacial. Com o aluno surdo e autista, precisa criar materiais que façam o estudante entender os conteúdos com clareza, e assim conseguir realizar tudo que lhe é proposto.

Quanto mais cedo tiver o diagnóstico do autismo, será mais fácil estimular a criança no desenvolvimento e aprendizagem, pois quando o diagnóstico for tardio, fica difícil a estimulação dependendo do nível. No campo educacional, precisamos ter a consciência de que estamos recebendo dois tipos de alunos surdo, autista e ou TDHA, não é somente questão da visão com os surdos têm de ser visual, mas também a compreensão e as adaptações para a comunicação.

Visto que, alguns não têm a Libras como Primeira Língua, ou sabem Libras, mas não sabem se expressar. Às vezes tem estudantes que não conseguem olhar, ou seja, precisam ser estimulados para ter o entendimento dos conteúdos passados nas aulas, criando estratégias para o aluno prestar atenção na aula. O desafios dos profissionais que trabalham com estudantes surdos autistas é a falta de materiais, pois nem todos os instrumentos são acessíveis aos discentes, com isso os professores precisam criar materiais para ensinar eles, faltam mais cursos de formação para trabalhar com estes alunos.

Ao falarmos de mediação sensível, devemos ter em mente que a proximidade com as famílias precisa ocorrer de maneira clara e acessível. A fala e a escuta devem ser transparentes, com especificidades que facilitem a compreensão. É importante lembrar sempre que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua para o aluno surdo. Mediar e planejar as abordagens que serão utilizadas, envolvendo também as famílias nesse processo, facilita a construção de uma relação mais próxima e colaborativa. A observação e leitura do aluno no início do ano letivo são fundamentais para nortear as práticas pedagógicas dentro da sala de aula, nos corredores e nos demais espaços da escola, favorecendo sua socialização.

Resultados alcançados

As práticas pedagógicas para trabalhar com estudantes surdos autistas e TDAH é um específico, pois um aluno ao estar sentado numa cadeira e tem outros alunos que não tem barreiras e o profissional que não tem preparo para trabalhar com aluno.

O incentivo do trabalho com discentes surdos autista é que de fato tem aumentado a matrícula desses alunos nas redes de ensino, antigamente esses alunos ficavam isolados na sociedade e não tinha tantas informações sobre o assunto como hoje. Para tornar a educação mais inclusiva é preciso conhecer as leis, explorar esse mundo da inclusão, conviver com essas pessoas e acolher elas conhecendo a Libras e as singularidades de autistas.

A língua materna da criança surda será, inicialmente, aquela utilizada em casa, junto à família. Contudo, essa língua será gradualmente reconstruída por meio das aprendizagens diárias. O aluno desenvolve sua aprendizagem de maneira repetitiva, especialmente no caso do alfabeto em Libras, em que cada letra possui uma configuração específica de mão. O desenvolvimento cognitivo será alcançado por meio dessas repetições. Ressalta-se que, além da surdez, o aluno apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA). A utilização de fichas visuais criativas, contendo imagens, figuras e palavras, auxilia na comunicação e na assimilação das informações.

O uso da sinalização em Libras, como por exemplo o sinal para “copo” — com a configuração de mão em “C” direcionada à boca —, permite que o aluno expresse suas necessidades e desejos. Ele aprenderá esses sinais com o apoio do profissional intérprete de Libras e/ou com o professor regente da turma. As imagens impressas em cards auxiliam na memorização dos sinais e também na construção de vocabulário visual, contribuindo para o aprendizado e a comunicação. É essencial buscar constantemente estratégias e recursos que promovam o desenvolvimento do aluno.

A mediação compreende ações, estruturas e processos de interação que contribuem para a formação integral do sujeito. É necessário estar atento a tudo o que ocorre ao redor do aluno, favorecendo o surgimento de afinidades e concepções que proporcionem momentos significativos entre alunos, famílias e profissionais envolvidos. O aluno requer uma mediação sensível que favoreça tanto sua evolução quanto suas aprendizagens, permitindo-lhe conciliar estudo, desenvolvimento cognitivo e interações sociais. Aprender Libras proporciona uma visão mais autêntica do mundo

que o espera após a escola, preparando-o para a vida adulta com maior autonomia.

Ter rotinas diárias onde consegue ir além das perspectivas quanto às oportunidades oferecidas para cada aluno. Facilitando a transmissão de aprendizagens, reciprocidade para com os alunos e mediadores, proporcionar recursos que auxiliem nas atividades propostas. Os professores costumam realizar adaptações para que o aluno consiga compreender a disciplina. No momento da atividade, é realizada a interpretação para Libras, mesmo este não compreendendo a língua, pois não possui conhecimento. As adaptações realizadas surgem de mediações práticas e sensíveis para conseguir seguir com sua estruturação de palavras, imagens, sinais correlacionados as imagens e palavras apresentadas. Este aluno citado, tem particularidades específicas, onde às vezes não consegue conciliar o que lhe é proposto.

Criando estratégias e materiais que auxiliam na aprendizagem, como exemplo: jogos pedagógicos com materiais recicláveis, jogos estruturados e não estruturados. Onde o aluno irá conseguir compreender e manusear para que obtenha uma qualidade melhor no seu aprendizado. Compreender o aluno, sua especificidade, sua capacidade de compreender o que está acontecendo ao seu redor. Auxilia no contexto do cotidiano e dentro da sala de aula, pois o mediador quando tem essa visão e compreende o aluno, irá conseguir chegar mais facilmente na família para trabalhar juntos.

Mas, não depende de uma pessoa apenas e sim de uma equipe unida que consegue ter essa visão. A mediação fluirá de maneira tranquila, eficaz e que contribuirá para esse aluno, além da escola. Terá construído uma socialização e independência que este aluno levará para toda sua vida. Os passos podem sim ser de formiguinhas, mas é com calma, transparência e trabalho em equipe (escola, professores, mediador, aluno e família). A educação transforma, o ensino muda o ser humano, e para que um surdo que está na escola tenha total aprendizado, é necessário muita troca.

A inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) em contextos bilíngues, que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português escrito, exige abordagens pedagógicas especializadas.

O objetivo é mitigar as dificuldades intrínsecas a esses transtornos, promovendo uma aquisição e um desenvolvimento da linguagem eficazes. No caso dos alunos com TEA, as barreiras de aprendizagem se manifestam em desafios de interação social, na interpretação de regras comunicativas implícitas e em padrões de comportamento repetitivos. Esses fatores podem

impactar diretamente a aquisição da linguagem, seja ela o português escrito ou a Libras. Diante disso, a escola bilíngue deve adotar uma metodologia que priorize um ambiente altamente visual e previsível. A estruturação do espaço e das rotinas, o uso de agendas visuais e o apoio contínuo de profissionais são cruciais para que o estudante estabeleça conexões significativas entre os conceitos e os sinais, construindo gradualmente sua autonomia comunicativa.

Já para os estudantes com TDAH, os desafios primários residem na manutenção da atenção, na organização do pensamento e no controle da impulsividade. Essas características podem comprometer a aquisição de uma segunda língua (L2), especialmente em atividades que requerem leitura e escrita. No entanto, a natureza visual e a expressividade da Libras podem ser aliadas poderosas, servindo como uma ferramenta para potencializar a compreensão desses alunos. Para isso, o ensino deve ser planejado em etapas curtas e bem definidas, com objetivos claros e a utilização de reforços positivos, o que ajuda a manter a atenção e a motivá-los a progredir.

Com base em evidências de práticas educacionais eficazes, Lucelmo Lacerda (2011), o autor destaca que a previsibilidade, a constância e o uso de estímulos visuais são elementos-chave para o desenvolvimento da linguagem em indivíduos com autismo. O autor enfatiza a necessidade de os educadores adotarem uma postura de observação contínua do progresso individual, valorizando pequenas conquistas. A implementação

de avaliações formativas que respeitem o ritmo singular de cada aluno é essencial para garantir um processo de aprendizagem genuinamente inclusivo e eficaz.

Perante as considerações enfatizadas, neste momento, direcionamos as práticas que foram desenvolvidas ao longo da proposta de estudo que teve como objetivo primordial o desenvolvimento na íntegra dos alunos surdos, TEA e TDAH.

Na imagem 1, as propostas de atividades foram de trabalhar a coordenação motora fina, relacionando diretamente com a proposta que foi desenvolvida a partir da contação de história do livro: Amor de Cabelo, que apresentaremos nas imagens a seguir.

Imagem 1: Atividades de coordenação motora e concentração.



Fonte: ILES (2025)

Imagem 2: Proposta de trabalhar - Relacionar letras e formas geométricas.



Fonte: ILES (2025)

Imagens 3: Relacionar imagens as cores.



Fonte: ILES (2025)

Imagem 4: Imagens associadas a datilologia, e o português na modalidade escrita.



Fonte: ILES (2025).

Imagem 5: Noção espaço-temporal e figuras geométricas



Fonte: ILES (2025).

Imagem 6: Quadro com figuras de rotina



Fonte: ILES

Conclusão

A partir da implementação das propostas, identificamos a emergência de novas demandas que sinalizam caminhos promissores para o aprimoramento contínuo das práticas educativas. A receptividade dos alunos foi notavelmente positiva, corroborando a eficácia das intervenções e a efetivação dos objetivos de aprendizagem propostos. Esses resultados reforçam a importância de abordagens inovadoras e participativas, abrindo perspectivas para pesquisas futuras focadas na expansão e adaptação dessas práticas em contextos diversificados.

Referências

BRASIL. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Define a deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. *Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14768.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

COSTA, Dora Vieira da; LIONE, Viviane. *Práticas para mediação pedagógica do estudante surdo-autista em perspectiva bilíngue de escolarização*. Ponta Grossa, PR: Atena, 2023.

DIONÍSIO, Ana Maria Pereira. *Oficinas de mediação: um olhar sobre a deficiência visual*. São Paulo: Editora Dialética, 2023. E-book.

LACERDA, Cristina B. F. *Inclusão de surdos e educação bilíngue: práticas pedagógicas*. Brasília, DF: MEC, 2011.

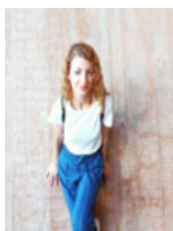
LOPES, Raquel Aparecida; AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera. *Libras & autismo – um diálogo possível?* Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

SALVADOR, Silvana M. F.; KUMADA, Kate M. O.; MARSURA, Nivea R.; BENITEZ, Priscila. *Escolarização de estudantes surdos e*

com autismo: estratégias educacionais mapeadas na literatura. *Revista Includere*, Santo André, UFABC, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/772/556>. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, Vilso Junior. *Mediação e midiaticização: conexões e desconexões na análise comunicacional*. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017. E-book.

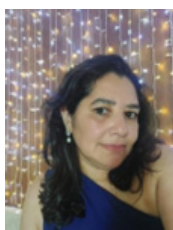
Biografia das autoras



Gabriela Barbosa Sucupira Leite é formada em Língua de Sinais Brasileira-Português como Segunda Língua (LSB-PSL) na Universidade de Brasília-UnB e Pós-Graduada em Docência em Ensino Superior em Libras na Faculdade Serra Geral (MG).



Ingrid dos Santos Machado é graduada em Pedagogia pela UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul); Pós-Graduada em AEE- Atendimento Educacional Especializado pela Unintese-RS; Pós-Graduada em Tradução/Interpretação e Docência em Libras pela Unintese-RS.



Michelle do Nascimento Gobetti é graduada em Educação Física (Universidade Estadual de Londrina), Pedagogia (Universidade Estadual de Maringá), Licenciatura em Letras-Libras (Faculdade Única), Letras com Habilitação em Libras Bacharelado (Faculdade Eficaz), Letras-Português (Faculdade Única), Pós-graduada em Educação Especial (Unopar). Professora do Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), supervisora do Pibid/Educação Física/UEL (Universidade Estadual de Londrina).

A RELEVÂNCIA DA ESCUTA ATIVA, DA MEDIÇÃO SENSÍVEL E DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PÚBLICA

Ilza Nunes de Andrade

Introdução

A construção de sistemas educacionais verdadeiramente equitativos demanda o reconhecimento da diferença como valor fundamental, não como obstáculo a ser superado (MANTOAN, 2003). No contexto das escolas públicas brasileiras, essa premissa adquire contornos ainda mais complexos quando se trata de atender estudantes surdos, autistas e com TDAH, cujas necessidades específicas esbarram em limitações estruturais, pedagógicas e de formação docente que caracterizam grande parte da rede pública de ensino.

A educação bilíngue para surdos, reconhecida legalmente pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e regulamentada pelo Decreto nº 10.436/2020, estabelece Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua. Contudo, a implementação dessa modalidade educacional enfrenta desafios significativos nas escolas públicas: ausência de intérpretes qualificados, falta de materiais didáticos adaptados, formação docente insuficiente e, sobretudo, práticas pedagógicas que ainda não incorporaram plenamente os princípios da escuta ativa, da mediação sensível e do planejamento verdadeiramente inclusivo.

Neste contexto, três conceitos emergem como fundamentais para a transformação das práticas educacionais inclusivas: a escuta ativa freireana, que pressupõe o diálogo horizontal e o reconhecimento dos saberes dos estudantes; a mediação sensível vygotskyana, que considera a zona de desenvolvimento proximal e os processos socioculturais de aprendizagem; e o planejamento pedagógico inclusivo, que flexibiliza currículos, metodologias e avaliações para garantir a participação efetiva de todos os estudantes.

Diante desse cenário, este estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira a articulação entre escuta ativa, mediação sensível e planejamento pedagógico inclusivo pode potencializar o aprendizado de estudantes surdos, autistas e com TDAH em contextos bilíngues Libras–Português nas escolas públicas de ensino fundamental? Para tanto, apresenta-se uma análise teórica fundamentada nos principais pedagogos da área, complementada por um estudo de caso que exemplifica os desafios e possibilidades dessa articulação na prática escolar cotidiana.

Referencial teórico

A pedagogia dialógica de Paulo Freire e a escuta ativa na educação inclusiva

A pedagogia crítica de Paulo Freire (2015) fundamenta-se no pressuposto de que educar é um ato dialógico, que pressupõe a escuta ativa e o reconhecimento mútuo entre educadores e educandos. Para Freire, “ensinar exige escutar” não apenas no sentido físico, mas sobretudo na dimensão ético-política de abertura à palavra do outro, humildade para aprender e coragem para transformar práticas excludentes. Esta concepção adquire relevância fundamental quando aplicada à educação de estudantes surdos, autistas e com TDAH, cujas formas de comunicação e expressão frequentemente divergem dos padrões hegemônicos.

Na educação bilíngue para surdos, a escuta ativa transcende a modalidade auditiva e se materializa na atenção às múltiplas linguagens: visual, gestual, corporal e sinalizada. Skliar (2011) complementa esta visão ao argumentar que a surdez não deve ser compreendida como deficiência, mas como diferença linguística e cultural. Nessa perspectiva, a escuta ativa implica reconhecer Libras como língua natural dos surdos e criar espaços educacionais que valorizem esta modalidade comunicativa como meio legítimo de construção e expressão de conhecimentos.

Para estudantes autistas e com TDAH, a escuta ativa freireana manifesta-se no reconhecimento de que cada criança possui ritmos, interesses e formas únicas de processamento da informação. O educador sensível compreende que comportamentos aparentemente disruptivos podem ser formas legítimas de comunicação e expressão de necessidades específicas, demandando estratégias pedagógicas diferenciadas que respeitem a neurodiversidade.

A Teoria sociocultural de Vygotsky e a mediação sensível

A teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1991) revolucionou a compreensão dos processos de aprendizagem ao postular que o desenvolvimento cognitivo ocorre fundamentalmente na interação social, mediada por signos e instrumentos culturais. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – distância entre o nível de desenvolvimento atual e o potencial, alcançado através da colaboração com pares ou adultos mais experientes – oferece fundamentos sólidos para práticas pedagógicas inclusivas.

Para estudantes surdos, a mediação sensível implica reconhecer Libras não apenas como meio de comunicação, mas como instrumento mediador privilegiado para construção de conceitos científicos e desenvolvimento de funções psicológicas superiores. O professor mediador deve dominar minimamente essa língua ou contar com profissionais especializados, criando andaimes visuais e gestuais que sustentem o processo de internalização de conhecimentos.

Na educação de autistas e estudantes com TDAH, a mediação vygotskyana assume características específicas relacionadas ao processamento sensorial e à organização cognitiva. A ZDP destes estudantes frequentemente demanda mediações que considerem interesses restritos, necessidades de previsibilidade e estratégias de autorregulação. O uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e feedbacks imediatos constitui andaimes fundamentais para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Planejamento pedagógico inclusivo: perspectivas contemporâneas

O planejamento pedagógico inclusivo transcende a simples adaptação curricular e configura-se como processo sistemático de desenho universal da aprendizagem. Mantoan (2003) argumenta que a escola inclusiva não deve apenas integrar estudantes com deficiência, mas transformar suas práticas para acolher a diversidade como condição humana natural. Isso implica repensar objetivos, metodologias, recursos e avaliações desde a concepção inicial do planejamento.

Na educação bilíngue para surdos, o planejamento deve integrar Libras como língua de instrução e Português como L2, considerando as especificidades de cada modalidade linguística. O Decreto nº 5.626/2005 estabelece que a educação bilíngue deve respeitar as experiências visuais

dos surdos, utilizando estratégias pedagógicas que privilegiem a percepção visual e a comunicação sinalizada.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) emerge como ferramenta fundamental para operacionalizar o planejamento inclusivo, especialmente para estudantes com necessidades educacionais específicas. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (MEC, 2009), o PDI deve ser elaborado colaborativamente pela equipe escolar, família e profissionais de apoio, estabelecendo objetivos específicos, estratégias diferenciadas e critérios de avaliação adaptados às potencialidades de cada estudante.

Desafios estruturais da escola pública na implementação da educação inclusiva

A implementação de práticas inclusivas na escola pública enfrenta obstáculos estruturais que transcendem a dimensão pedagógica. Segundo dados do Censo Escolar 2023, embora o número de matrículas de estudantes com deficiência tenha crescido 27% nos últimos cinco anos, persistem lacunas significativas na formação docente, disponibilidade de recursos e adequação da infraestrutura escolar.

A formação inicial de professores ainda apresenta carga horária insuficiente em disciplinas voltadas à educação especial e inclusiva. Dados da CAPES indicam que apenas 23% dos cursos de Pedagogia e 15% das licenciaturas oferecem disciplinas obrigatórias sobre Libras, conforme exigido pelo Decreto nº 5.626/2005. Essa lacuna formativa se reflete na insegurança docente para atender estudantes surdos, autistas e com TDAH.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva, utilizando abordagem mista que combina revisão narrativa de literatura, análise documental de políticas educacionais e estudo de caso único. A escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos complexos da educação inclusiva tanto em suas dimensões teórico-conceituais quanto em suas manifestações práticas no cotidiano escolar.

A revisão de literatura foi realizada em bases nacionais (SciELO, Portal CAPES, repositórios institucionais) e internacionais (ERIC,

JSTOR), com descritores relacionados à educação inclusiva, bilinguismo, escuta ativa, mediação pedagógica, autismo, TDAH e surdez. Foram selecionadas 127 fontes publicadas entre 2015 e 2025, priorizando estudos empíricos sobre práticas bilíngues Libras-Português e estratégias pedagógicas para estudantes neurodivergentes.

A análise documental contemplou legislações nacionais (Lei nº 13.146/2015, Decreto nº 5.626/2005, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2020), diretrizes curriculares (BNCC, 2018) e orientações técnicas do MEC para educação bilíngue de surdos. Estes documentos foram examinados quanto aos princípios norteadores, estratégias propostas e desafios de implementação identificados.

O estudo de caso foi desenvolvido a partir da análise do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de uma estudante surda do 8º ano do ensino fundamental de escola pública estadual. A escolha deste caso justifica-se por exemplificar os desafios e possibilidades da implementação de práticas inclusivas em contexto real, permitindo a articulação entre fundamentos teóricos e demandas práticas da educação bilíngue.

Resultados e discussão

Convergências teóricas para uma educação verdadeiramente inclusiva

A revisão evidenciou pontos de convergência significativos entre os principais teóricos da educação inclusiva quanto à centralidade do diálogo, da mediação cultural e do planejamento individualizado. O Quadro 1 sistematiza as contribuições de cada autor para o contexto específico da escola pública brasileira, demonstrando como suas teorias podem fundamentar práticas concretas de inclusão.

Quadro 1 – Convergências teóricas e aplicações práticas na educação inclusiva

Teórico	Conceito Central	Aplicação Prática na Escola	Benefícios para Neurodivergentes
Paulo Freire	Escuta ativa e diálogo horizontal	Rodas de conversa bilíngues, validação de saberes em Libras	Reconhecimento da cultura surda, valorização da comunicação alternativa
Lev Vygotsky	Mediação sociocultural e ZDP	Andaimes visuais, colaboração entre pares, uso de recursos concretos	Respaldo científico para adaptações, foco nas potencialidades
Maria T. Mantoan	Escola inclusiva radical	Desenho universal de aprendizagem, fim da segregação	Pertencimento escolar, desenvolvimento da autoestima
Carlos Skliar	Pedagogia da diferença	Educação bilíngue Libras-Português, respeito às culturas surdas	Fortalecimento identitário, aprendizagem em L1 natural

Estudo de caso: Maria Eduarda – desafios e possibilidades da educação bilíngue na escola pública

Caracterização do caso

Maria Eduarda (nome fictício) é estudante surda de 14 anos, matriculada no 8º ano do ensino fundamental da rede pública estadual. Frequenta uma escola regular que não possui sala de recursos própria, sendo atendida por uma escola de referência próxima. A estudante recebe apoio de Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), professora especialista e professor de sala de recursos, além de acompanhamento extraescolar em fonoaudiologia e terapia ocupacional.

O perfil psicomotor de Maria Eduarda revela bom desenvolvimento do esquema corporal, consciência corporal e expressão corporal, com percepção visual preservada. Apresenta algumas dificuldades em coordenação motora fina e ampla, equilíbrio dinâmico e estático, além de limitações na atenção sustentada e alternada. Cognitivamente, demonstra

boa memória visual e de curto prazo, mas enfrenta desafios em processos de raciocínio lógico mais complexos.

Na dimensão comunicativa, Maria Eduarda apresenta clara intenção comunicativa para necessidades básicas, obter atenção, realizar escolhas e pequenas narrativas. Utiliza escrita alfabética, reconhece todas as letras e produz textos simples em letra cursiva, embora ainda não tenha consolidado habilidades de leitura autônoma. Sua comunicação privilegia a modalidade visual-espacial, sendo Libras sua língua natural de expressão e compreensão.

Análise do planejamento pedagógico individualizado

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de Maria Eduarda exemplifica tanto as potencialidades quanto às limitações do planejamento inclusivo na escola pública. Positivamente, observa-se a participação de equipe multiprofissional na elaboração (TILS, professora especialista, professor de recursos e docentes das diferentes disciplinas), bem como a definição de objetivos específicos para cada componente curricular.

Contudo, a análise revela inconsistências na aplicação dos princípios teóricos discutidos. Em Português, por exemplo, embora se reconheça a necessidade de recursos visuais e mediação em Libras, persiste a aplicação de “avaliações não devidamente adaptadas às necessidades específicas da estudante”, evidenciando lacunas entre o planejamento ideal e a prática concreta. Esta situação ilustra o que Freire (2015) critica como ausência de escuta ativa: conhece-se teoricamente a necessidade de adaptação, mas não se efetiva na prática pedagógica cotidiana.

Análise dos processos avaliativos e mediação pedagógica

Os dados avaliativos demonstram padrão consistente: Maria Eduarda apresenta melhor desempenho quando há “uso de recursos visuais (imagens, esquemas, gráficos, vídeos)” e “apoio do intérprete de Libras”. Em Matemática, obteve 17 pontos no 1º bimestre e 18 no 2º bimestre (de 25 possíveis) quando as avaliações foram adaptadas com “linguagem simplificada, enunciados objetivos e inclusão de recursos visuais”. Similarmente, em História alcançou 19 pontos no 1º bimestre e 25 no 2º (nota máxima) quando a metodologia priorizou “aspectos qualitativos” e “materiais concretos”.

Estes resultados corroboram a teoria vygotskyana da mediação: quando os professores ofereceram andaimes adequados (recursos visuais, tempo estendido, apoio do TILS), Maria Eduarda demonstrou capacidade de aprender conteúdos complexos de sua série. Conversamente, quando as avaliações não foram adaptadas, o desempenho declinou, evidenciando que as dificuldades não residem em limitações cognitivas intrínsecas, mas na inadequação das estratégias pedagógicas.

Implementação da escuta ativa: desafios e avanços identificados

A análise do caso revela implementação parcial dos princípios da escuta ativa freireana. Por um lado, observa-se reconhecimento das especificidades comunicativas de Maria Eduarda, com validação de Libras como língua legítima e participação ativa do TILS nas atividades pedagógicas. Os professores demonstram compreensão teórica da necessidade de adaptar metodologias e reconhecem os potenciais da estudante quando adequadamente mediada.

Contudo, persistem práticas que contradizem os princípios dialógicos. A aplicação de “avaliações não devidamente adaptadas” em alguns momentos sugere que a escuta ainda não se efetivou completamente como práxis transformadora. Esta contradição exemplifica o que Freire denomina “invasão cultural”: impõe-se à estudante surda instrumentos avaliativos concebidos para ouvintes, desconsiderando suas formas específicas de construção e expressão de conhecimentos.

Desafios estruturais da escola pública e soluções viáveis

O caso de Maria Eduarda ilustra desafios estruturais típicos da escola pública brasileira na implementação de práticas inclusivas, mas também evidencia soluções criativas que podem ser replicadas em outros contextos. O Quadro 2 sistematiza os principais obstáculos identificados e estratégias de superação de baixo custo implementadas pela equipe escolar.

Quadro 2 – Desafios estruturais e soluções implementadas no caso de Maria Eduarda

Desafio Identificado	Impacto na Aprendizagem	Solução Implementada	Resultado Obtido
Ausência de sala de recursos na escola	Dificuldade de atendimento especializado	Parceria com escola de referência próxima	Atendimento regular com professor especializado
Formação limitada dos professores em Libras	Comunicação restrita com a estudante	Presença constante de TILS qualificado	Mediação efetiva em todas as disciplinas
Materiais didáticos não adaptados	Exclusão de atividades e conteúdos	Produção artesanal de recursos visuais	Maior engajamento e compreensão
Avaliações padronizadas inadequadas	Subestimação das capacidades reais	Adaptações graduais com recursos visuais	Melhoria no desempenho (19-25 pontos)
Falta de integração curricular	Fragmentação dos conhecimentos	Reuniões colaborativas da equipe multiprofissional	Planejamento mais coeso e articulado

Estratégias pedagógicas multimodais: evidências de eficácia

A análise sistemática das práticas pedagógicas que resultaram em melhor desempenho de Maria Eduarda permite identificar estratégias específicas que beneficiam não apenas estudantes surdos, mas também autistas e com TDAH. O Quadro 3 apresenta estratégias multimodais validadas pela experiência prática, articuladas aos fundamentos teóricos discutidos.

Quadro 3 – Estratégias pedagógicas multimodais fundamentadas teoricamente

Estratégia	Base Teórica	Para Surdos	Para Autistas	Para TDAH
Recursos visuais estruturados	Mediação vygotskyana	Cartazes Libras-Português, esquemas visuais	Organização espacial clara, redução de estímulos	Foco atencional direcionado, mapas mentais
Rotinas previsíveis	ZDP e andaimes cognitivos	Cronogramas visuais em Libras	Redução da ansiedade, antecipação	Gestão do tempo, autoregulação

Comunicação multimodal	Escuta ativa freireana	Libras + escrita + desenhos	CAA, redução sobrecarga sensorial	Múltiplos canais de entrada
Materiais táteis e concretos	Experiência concreta (Piaget)	Letras em EVA, objetos 3D	Estimulação sensorial controlada	Aprendizagem cinestésica
Tecnologia assistiva	Mediação por instrumentos	Apps de tradução Libras	Softwares de comunicação	Gamificação educativa
Avaliação formativa	Diálogo horizontal	Portfólio visual bilíngue	Observação contínua	Feedback imediato e positivo

Recomendações práticas para a implementação na escola pública

Estratégias de formação docente continuada

Com base na análise teórica e no estudo de caso apresentado, recomenda-se a implementação de programa de formação continuada estruturado em três eixos complementares: fundamentação teórica, prática reflexiva e produção colaborativa de materiais. Este programa deve privilegiar metodologias ativas que coloquem os professores em situação de aprendizagem similar à dos estudantes neurodivergentes.

O primeiro eixo deve abordar os fundamentos da pedagogia dialógica freireana, teoria sociocultural vygotskyana e princípios do desenho universal de aprendizagem. Sugere-se carga horária mínima de 40 horas, distribuídas em encontros quinzenais de 4 horas, com momentos presenciais e atividades à distância. A metodologia deve incluir estudos de caso reais, análise de PDIs e reflexão sobre práticas exitosas.

Adaptações curriculares por componente

Baseando-se nos resultados obtidos com Maria Eduarda, apresentam-se recomendações específicas para os principais componentes curriculares do ensino fundamental. Em Língua Portuguesa, sugere-se priorizar a produção textual em detrimento da análise gramatical tradicional, utilizando gêneros visuais (infográficos, histórias em quadrinhos, vídeos sinalizados) como ponte entre Libras e português escrito.

Para Matemática, recomenda-se o uso sistemático de manipuláveis, representações visuais e problemas contextualizados em situações do cotidiano dos estudantes. O caso evidenciou que Maria Eduarda obteve melhor desempenho quando os enunciados eram “objetivos” e acompanhados de “esquemas e gráficos”, confirmando a importância da multimodalidade no ensino de conceitos abstratos.

Tecnologias assistivas e recursos de baixo custo

A realidade orçamentária das escolas públicas demanda soluções criativas que maximizem o impacto pedagógico com investimento mínimo. Recomenda-se a criação de “biblioteca de recursos visuais” colaborativa, alimentada pela própria comunidade escolar, incluindo pictogramas, vídeos educativos em Libras e materiais táteis produzidos artesanalmente. Esta estratégia, além de economicamente viável, promove engajamento da comunidade escolar e personalização dos recursos às necessidades locais.

Quanto às tecnologias digitais, sugere-se priorizar aplicativos gratuitos como Hand Talk, ProDeaf e VLibras para tradução automática, complementados por ferramentas de produção de conteúdo visual como Canva Educação e Google Classroom. O smartphone dos próprios estudantes pode ser incorporado como recurso pedagógico, utilizando QR codes para acessar conteúdos complementares e atividades interativas.

Limitações do estudo e perspectivas futuras de pesquisa

Este estudo apresenta limitações metodológicas que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. O estudo de caso único, embora permita análise aprofundada, não autoriza generalizações para todos os contextos de educação inclusiva. Além disso, a análise baseou-se exclusivamente em documentos pedagógicos, não incluindo observações diretas das práticas ou entrevistas com os protagonistas envolvidos.

Futuras pesquisas devem contemplar estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento de estudantes neurodivergentes ao longo de diferentes etapas da educação básica, investigando os impactos de longo prazo das práticas inclusivas. Recomenda-se também pesquisas participativas que envolvam diretamente estudantes, famílias e professores na cocriação de estratégias pedagógicas, respeitando os princípios da escuta ativa e do protagonismo dos sujeitos.

Considerações finais

Este estudo demonstrou que a articulação teórico-prática entre escuta ativa freireana, mediação sociocultural vygotskyana e planejamento pedagógico inclusivo constitui caminho promissor para a transformação de salas heterogêneas em autênticas comunidades de aprendizagem. O caso de Maria Eduarda evidenciou que, quando adequadamente mediadas, estudantes surdas podem alcançar desempenho exitoso mesmo em escolas públicas com limitações estruturais.

A pesquisa evidenciou que as principais barreiras à inclusão não residem nas características intrínsecas dos estudantes neurodivergentes, mas nas inadequações das práticas pedagógicas tradicionais. As estratégias identificadas – recursos visuais estruturados, rotinas previsíveis, comunicação multimodal, materiais táteis e tecnologia assistiva – mostraram-se eficazes para diferentes perfis de neurodiversidade, confirmando a universalidade dos princípios do desenho universal de aprendizagem.

As soluções criativas implementadas no caso estudado – parcerias interinstitucionais, produção artesanal de materiais, formação colaborativa em serviço – demonstraram que é possível superar limitações orçamentárias através de estratégias de cooperação e engajamento comunitário. Estas experiências oferecem modelos replicáveis para outras escolas públicas que enfrentam desafios similares.

Contudo, reconhece-se que mudanças estruturais sustentáveis dependem de políticas públicas mais robustas, investimento sistemático em formação inicial e continuada de professores, e transformação cultural que supere concepções capacitistas ainda presentes no cotidiano escolar. A educação verdadeiramente inclusiva requer não apenas adaptações pontuais, mas revisão paradigmática das concepções de aprendizagem, diversidade e qualidade educacional.

Por fim, este estudo reafirma a atualidade e pertinência das teorias de Freire, Vygotsky, Mantoan e Skliar para os desafios contemporâneos da educação pública inclusiva. Mais que referências históricas, estes autores oferecem instrumentos teórico-metodológicos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que honrem a diversidade humana como riqueza, não como problema a ser corrigido.

Recursos visuais gratuitos para implementação prática

Para facilitar a implementação das estratégias propostas, apresentam-se recursos gratuitos organizados por categoria de uso, todos validados quanto à acessibilidade e qualidade pedagógica:

Recursos de Comunicação Alternativa e Libras:

- Portal do INES (www.ines.gov.br) – Dicionário digital de Libras e banco oficial de sinais educacionais
- Hand Talk (www.handtalk.me) – Tradutor automático português-Libras com avatar 3D
- ProDeaf (www.prodeaf.net) – Plataforma de tradução e ensino de Libras
- VLibras (www.vlibras.gov.br) – Suite governamental gratuita para tradução automática
- Spread the Sign (www.spreadthesign.com) – Dicionário internacional de línguas de sinais
- Pictogramas e Comunicação Aumentativa:
 - ARASAAC (www.arasaac.org) – Maior banco mundial de pictogramas gratuitos em português
 - Boardmaker Share (www.boardmakershare.com) – Comunidade global de recursos de CAA
 - Picto Selector (www.pictoselector.eu) – Software gratuito para criar pranchas comunicativas
 - Livox (www.livox.com.br) – App brasileiro de comunicação alternativa
 - ISAAC Brasil (www.isaac-online.org) – Portal com recursos técnicos especializados
- Ferramentas de Produção Visual:
 - Canva Educação (www.canva.com/education) – Plataforma gratuita para criação de materiais didáticos
 - Genially (www.genial.ly) – Criação de conteúdos interativos e gamificados

- Jamboard (jamboard.google.com) – Quadro digital colaborativo do Google
- Padlet (padlet.com) – Murais digitais para organização visual de conteúdos
- Mentimeter (www.mentimeter.com) – Ferramentas de interação e feedback visual
- Bancos de Imagens e Ícones Educacionais:
 - Flaticon (www.flaticon.com) – Ícones educacionais e de rotina com licença educativa gratuita
 - Noun Project (thenounproject.com) – Símbolos universais para comunicação visual
 - Unsplash (unsplash.com) – Fotografias de alta qualidade para contextos educacionais
 - Pixabay (pixabay.com) – Imagens, vídeos e áudios livres para uso educativo
 - Freepik (www.freepik.com) – Recursos gráficos e templates educacionais gratuitos

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: MEC/SEESP, 2020.

FERNANDES, Eulália. Práticas de letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Org.). Cidadania, surdez e linguagem. São

Paulo: Plexus, 2003. p. 123-145.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOPES, Maura Corcini. Surdez e educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 4. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

POKER, Rosimar Bortolini et al. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2016.

SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios. Práticas de ensino colaborativo para alunos com deficiência, surdez e autismo. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2025.

SILVA, João Pedro et al. Tecnologias assistivas no ensino bilíngue: aplicativos e recursos digitais para educação inclusiva. Revista Educação Especial, v. 25, n. 2, p. 205-220, 2022.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SOARES, Maria Aparecida Leite. A educação de surdos no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. 4. ed. São

Paulo: Martins Fontes, 2008.

Biografia da autora

Ilza Nunes de Andrade iniciou sua trajetória como intérprete de Libras no SENAI, acompanhando uma aluna do curso técnico de Mecânica. Posteriormente, atuou na rede estadual de Educação Básica, do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, ampliando sua experiência na área da inclusão. É graduada em Recursos Humanos e em Letras – Libras. Possui pós-graduação em Libras e em Educação Especial, consolidando sua formação voltada ao atendimento educacional de estudantes surdos. Acredita no direito de toda criança surda de se comunicar, aprender e pertencer. Seu compromisso profissional é aprofundar os conhecimentos em Libras para promover a inclusão escolar, acolher os alunos surdos, desenvolver seu potencial acadêmico e possibilitar sua plena integração na sociedade.



Parte 8

**EQUIPE ORGANIZADORA E
COLABORADORES**

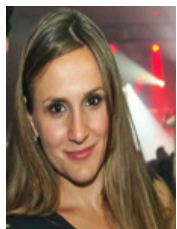
EQUIPE COORDENADORA, PROFESSORAS, TUTORES(AS), INTÉRPRETES DE LIBRAS, EQUIPE DE APOIO AUDIOVISUAL

Este livro é fruto de um esforço coletivo que envolveu não apenas os autores dos artigos, mas também uma equipe dedicada à organização, acompanhamento e apoio em diferentes etapas do curso de Práticas Pedagógicas Bilíngues em ensino de Surdos com Autismo e Tdah. Contamos com o empenho de professores, tutores, intérpretes de Libras e equipes de apoio e coordenação, cuja contribuição foi fundamental para a qualidade, a acessibilidade e o compromisso com a inclusão que marcam esta obra. Reconhecemos e valorizamos cada participação, sem a qual este trabalho não teria sido possível. A seguir, apresentamos os profissionais que contribuíram para que este trabalho fosse possível.



Keli Krause: Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2022), Mestra do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela UNISINOS (2018); Especialista em Docência em Libras pela Universidade Tuiuti de Paraná - UTP (2014); Graduada em Bacharel em Sistemas de Informação pela SETREM - Sociedade Educacional Três de Maio (2012); Graduada em Licenciatura em Letras/LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2012). Atualmente sou professora de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus São Borja. Coordenadora docente do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Libras - NEPLibras (2019-2020). Integrante do Grupo de Estudo e Inovação em Libras (GEIL), na PUCRS (2020-2021) e sou pesquisadora voluntária para o projeto intitulado “SINALÁRIO BILÍNGUE: AUTORES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS” foi selecionado pelo Edital PIBIC/CNPq/PUCRS 2021-2022, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O projeto envolve a nomenclatura de escritores - nacionais e internacionais

- importantes utilizando os sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras), englobando as áreas de antropologia, ciência política, filosofia e sociologia. Assessora de Educação de Surdos (AES) da PROCADI (Pró-Reitoria de Comunidades, Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão) desde jan. 2024 a fev. 2025. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5535196635820499>



Bruna Todeschini: Tradutora Intérprete de Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal do Pampa - campus Itaqui. Professora de Educação Física e Libras no Governo Estadual do Rio Grande do Sul. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências - PPGECi, Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências - PPGECi, Unipampa - campus Uruguaiana - RS. Possui Licenciatura em Letras-Libras pela Uniasselvi, Bacharel em Ciências Sociais- Ciência Política pela Universidade Federal do Pampa (2014), Pós-Graduação em Libras (2013), e Graduação em Educação Física pela Universidade Cruzeiro do Sul (2008). Possui experiência em Educação, Educação Física, Educação Inclusiva e Libras. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1974060504465142>

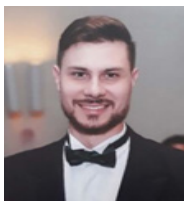


Willian da Motta Brum: Possui Graduação em Educação Física - Licenciatura pela Universidade Luterana do Brasil (2009). Certificação de Proficiência (PRÓLIBRAS) ensino de libras. Pós-graduado em Os estudos culturais e os currículos escolares contemporâneos da educação básica da UFRGS (2013). Exerceu atividades profissional como professor de libras na Escola Especial de Educação Especial Dr. Reinaldo F. Cóser. Professor de LIBRAS, responsável pelo curso: Mãos que Falam, filiado à FENEIS. Atuou como Professor Substituto de Libras na Universidade Federal de Santa Maria. No momento pertence ao quadro de professor efetivo da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), exercendo sua função no ensino de libras. Possui experiências em educação de surdos como professor/ Instrutor de LIBRAS na escrita de sinais e também como

profissional de educação física. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4714952763042497>

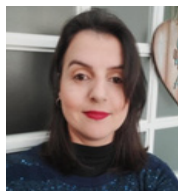


Nei Saraiva da Fontoura Junior: Possui graduação em Administração pela Universidade Norte do Paraná (2015). Especialização em Planejamento e Gestão Estratégica pelo Centro Universitário Internacional (2018). E Mestrado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pampa (2022). Atualmente é administrador na Universidade Federal do Pampa. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Política e Planejamento Governamentais, atuando principalmente nos seguintes temas: Rio Grande do Sul, Avaliação, Política Pública e Avaliação de Impacto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9014934324149243>



Hecson Jessor Segat: Professor adjunto da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Itaquí/RS, ministra os componentes curriculares de Anatomia Humana, Histologia, Citologia e Embriologia, e Patologia I e II. Orientador no Programa de Pós-graduação em Bioquímica Da Unipampa e integra, juntamente com outros docentes, o LAFTAMBIO, grupo de pesquisa dedicado à investigação de produtos naturais, exercício físico, organocalcogênicos, estresse oxidativo, neurofarmacologia, adição a psicoestimulantes em modelos animais e cicatrização de feridas cutâneas. No âmbito administrativo, atua como coordenador substituto do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia e é membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Nutrição. Também ocupa a posição de membro suplente do Comitê de Gênero e Sexualidade da Unipampa, além de ser integrante das comissões de curso de Nutrição e do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia. Possui Graduação em Farmácia (UFSM), com ênfase em Análises Clínicas (2013), graduação em Medicina Veterinária (UFSM), com ênfase em Patologia Clínica e Clínica Médica de Pequenos Animais (2019), além de Mestrado e Doutorado em Bioquímica Toxicológica pela Universidade Federal de Santa Maria (2015 e 2019,

respectivamente). Foi professor substituto da disciplina de Patologia Geral na UFSM, ministrando aulas nos cursos de graduação de Farmácia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Enfermagem. Realizou pós-doutorado em Bioquímica Toxicológica (2022) na mesma instituição.



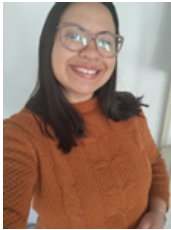
Ana Carolina da Rosa Machado: Atua profissionalmente como tradutora e intérprete de Libras/Português na Prefeitura Municipal de Jaguarão/RS e cursa bacharel em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário UNIFATECIE. Graduada em História. Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA. Graduação em Licenciatura em Letras-Libras. Centro Universitário Leonardo da Vinci, UNIASSELVI. Especialização em Libras e Educação para Surdos. Universidade Pitágoras Unopar, UNOPAR. Mestrado profissional em Educação. Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA. Áreas de interesse: Língua Brasileira de Sinais; Aquisição de linguagem; Formação Continuada; Políticas Públicas; Inclusão e Acessibilidade.

PROFESSORAS

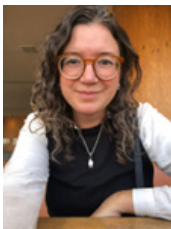


Melissa Novack Oliveira Ribeiro: Mestre em Educação Matemática (UFPel/2022); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFPel/2022), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (Unina/2021), Especialista em Libras (UNICID/2012); Licenciada em Filosofia (UFPel/2007); Esp. em Psicologia Social (Unina/2024); Graduada (2 graduação) em Letras - Português/Libras (UniFatecie/2024); Licenciatura Plena no Magistério (IEEAB/1996). Atualização em Libras e CAE para Surdocegueira (Unina/2019). Extensão em Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual (UFU/2023); Extensão em Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino (UFU/cursando); Participou de minicursos na área da cegueira (2015). É professora concursada do Magistério Municipal, na cidade de Pelotas (2009). Atuou como Professora na disciplina de Filosofia

no Ensino Fundamental II, pela rede Municipal (2014). Atuou como tutora a distância no curso de Filosofia (UFPEl/2017). Atuou como professora convidada na ação de extensão “PEDAGOGIA SURDA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MÚLTIPLAS PARA O ENSINO DE SURDOS” (Unipampa/2024). Atuou como professora convidada no curso: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES NO ENSINO DE SURDOS COM AUTISMO E TDAH do módulo III: Práticas Bilíngues e Adaptações Curriculares (Unipampa/2025). Atualmente é professora e coordenadora dos Anos Iniciais na Escola Especial de Educação Bilíngue Professor Alfredo Dub. Orcid: 0000-0002-6330-8358



Cláudia Adriana Avila da Silva: Mestranda em Educação Matemática (UFPEL- 2024/2026), Extensão e Formação Continuada para Professores de Surdos- (UFRGS/2021), Extensão, Orientação e Formação Didática, metodologia e Currículo Bilíngue de Surdos- (UFU,2023), Extensão, alfabetização e letramento de crianças surdas- (IFSC,2024); Licenciatura Plena no Magistério (IEEAB/2011), licenciada em Pedagogia (UNIASSELVI/ 2023). Participou de minicursos na área do autismo, TDAH e afins). Atuou como professora convidada na ação de extensão “PEDAGOGIA SURDA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MÚLTIPLAS PARA O ENSINO DE SURDOS” (Unipampa/2024). Atuou como professora convidada no curso: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES NO ENSINO DE SURDOS COM AUTISMO E TDAH do módulo III: Práticas Bilíngues e Adaptações Curriculares (Unipampa/2025). Atualmente é professora dos Anos Iniciais na Escola Especial de Educação Bilíngue Professor Alfredo Dub. Orcid: 0009-0001-1257-5624

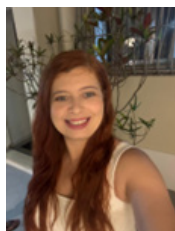


Francielle Cantarelli Martins: Formada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), polo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), ambas em 2010. Possui especialização em Educação

Especial e Libras pelo Instituto Eficaz (2011), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2013) e doutorado em Linguística pela UFSC (2018), além de estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC (2024). É professora adjunta da UFPel desde 2012, atuando no curso de Letras Libras, especialmente em disciplinas relacionadas à linguística da Libras. Coordena os projetos de pesquisa Terminologia em Libras: organização, análise e sistematização de glossários especializados e Construção de Corpus Paralelo Libras/ Língua Portuguesa baseado em narrativas em Libras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3495191392642895>



Denise Jaqueline Carvalho Lozekam: Formada em Direito/2004 - Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo/RS. Formada em Pedagogia/2013 - Centro Universitário da Grande Dourados. Especialização em Tradutor e Intérprete de LIBRAS/2008 - FENEIS/RS e Faculdade Integrada Machado de Assis. Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva/2011 - Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba. Especialização em Coordenação Pedagógica/2021 - Centro Universitário da Grande Dourados. Especialização em Análise do Comportamento Aplicada - ABA /2022 - CENSUPEG. Especialização em Neurociência e Autismo - 2025 - CENSUPEG. Atua na Educação Especial há 30 anos, destes 18 anos como professora alfabetizadora na Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos, na qual permanece até hoje como Coordenadora Pedagógica da escola a qual tornou-se referência em Educação Especial Inclusiva (Escola de Ensino Médio Concórdia - Educação Especial) Santa Rosa/RS e Coordenadora do Centro de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo - CRR Teacolhe APADA - Programa do Estado do RS.



Simone Peixoto Gonçalves: Mestre pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2020. Pós-graduada Lato Sensu em Educação de Surdos: uma

Perspectiva Bilíngue em Construção pelo Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 2014. Graduada em Letras/LIBRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2012 e em Pedagogia Bilíngue pelo DESU/INES em 2010. Atualmente, atua como docente no Magistério Superior do DESU/INES, é Coordenadora de Tutoria UAB no Curso de Pedagogia do INES e Coordenadora do Projeto de Extensão Neurodiversidade Surda. Também está cursando uma especialização em Psicopedagogia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1883293150636492>



Amélia Rota Borges De Bastos: Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (2001); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2003); Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2009), com complementação de estágio de Doutorado Sanduíche pela Universidade do Porto - PT; Pós Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. É professora Associada da Universidade Federal do Pampa, onde ministra os componentes curriculares de Educação Inclusiva, Produção de Recursos Acessíveis e Psicologia da Educação nos cursos de graduação e no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. E o título mais importante: Mãe do João (João Francisco) e da Lelê (Helena). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1075436289053313>.

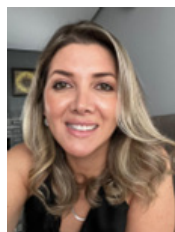
TUTORES(AS)



Widis Pinheiro da Silva: Mestre em Dinâmicas Territoriais e Cultura. Especialista em Libras; Neuropsicopedagogia, Linguagens e Suas Tecnologias e entre outras especializações. Licenciado em: Letras Português e Libras, Pedagogia, Educação Física e Ciências do Desporto. Professor da Rede Pública Estadual de Alagoas.



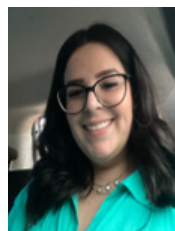
Ronei Pinto da Silva: Graduado em Engenharia Mecânica, UFSM. Especialista em Interpretação e Ensino de Libras, UniBF. Tradutor e Intérprete de Libras, Unipampa, Campus São Gabriel/RS



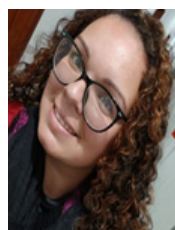
Roberta dos Santos Messa: Graduada em Pedagogia. Especialista em Libras. Mestra em Educação. Tradutora e Intérprete de Libras - Unipampa



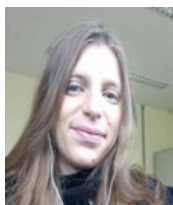
Mariléia Lúcia Stolz: Graduada em Psicologia (Licenciatura, Bacharelado e Psicóloga) pela UNIJUI, Aperfeiçoamento em Educação pela UPE. Certificação do Exame Nacional de Proficiência para Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa, nível superior. Pós-Graduada em Tradução e Interpretação em Libras e Docência em Libras, pela Universidade Tuiuti do Paraná. Certificação do Exame Nacional de Proficiência em Ensino de Libras. Graduada em Letras Libras/ Língua Portuguesa, bacharelado pela Unioeste. Atualmente é Tradutora Intérprete de Libras na UFSM.



Caroline Fagundes Domingues: Graduada em Administração - UFSM. Graduada em Letras Libras Licenciatura - UFSC. Especialista em Educação Bilíngue de Surdos - INES. Professora de Libras



Franciele das Neves Gonçalves: Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais/Português. Instrutora de Língua de Sinais. Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Surdez e Libras.



Tainah Souza Aguiar: Graduada em licenciatura em Pedagogia - Unipampa. Mestranda em Educação - PPGEDU Unipampa. Monitora da Divisão de Educação e Inclusão e Acessibilidade - DEIA.



Caroline Braatz Behling: Graduada em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Possui especialização em Educação Especial e em Ensino e Interpretação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) pela UniBF. Atua como Professora de Língua Portuguesa e Tradutora e Intérprete de Libras no município de Canguçu/RS e Pelotas/RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2253619424228255>

INTÉRPRETES DE LIBRAS



Francine Guerreiro da Silva: Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão. É pós-graduada em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade de Ensino de Minas Gerais (FACEMINAS), em Tutoria em Educação a Distância pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas também pela UFMS. Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão. Atualmente, atua como Tradutora e Intérprete de Libras na UNIPAMPA. Seu interesse de pesquisa está voltado para a Educação Inclusiva. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0990566380859781>



Sabrina Porto Rego: Possui graduação em Letras - Português e Literatura pela Universidade Federal de Pelotas (2019). Durante a graduação participou de projetos de pesquisa e extensão na área da educação de surdos. Professora/Instrutora de Libras. Pós-graduada em Tradução e Interpretação - Libras/Português. Atualmente ministra cursos de Libras para ouvintes, é professora de Libras na

Prefeitura Municipal de Canguçu, professora de Português e Literatura na Escola Bilíngue Professor Alfredo Dub e é graduanda em Fonoaudiologia. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7871030962403884>



Lóris Marta Matozo Soares Xavier: Tradutora-intérprete de Libras/Português, graduada em Letras com habilitação em Libras, com especializações em Libras e em Educação Especial Inclusiva. É mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e atualmente cursa doutorado na mesma área, aprofundando seus estudos sobre linguagem, inclusão e práticas pedagógicas bilíngues. Possui ampla experiência como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuando com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades educacionais especiais.



Liene Marques Miranda: É tradutora e intérprete de Libras formada pelo IFRS. Com curso de Instrutora de Libras pelo IDEA, atua como intérprete de Libras no IFRS Campus Restinga, contribuindo para a acessibilidade e inclusão de pessoas surdas.



Naraina Zerwes Gentil: Possui graduação em Normal Superior (2008) e Pedagogia (2021), além de pós-graduações em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Surdez e Libras, e em Tecnologias de Educação a Distância. Atua como Tradutora Intérprete de Libras na FURG desde 2014 e atualmente no curso de Pedagogia a Distância da UNIPAMPA. É Mestre em Educação Ambiental e possui experiência em Letras, com ênfase em Libras. Participa de diversos grupos de pesquisa em educação inclusiva e ambiental. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação do IFSul, Linha de Pesquisa 1 – Inserção Social: Trabalho, Cultura e Tecnologia na Educação Básica.

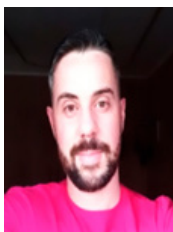


Vinícius de Abreu da Cruz: Tradutor e Intérprete de Libras, graduado em Letras–Libras e pós-graduado em Tradução e Interpretação. Atua como TILS na Universidade Federal do Pampa (Campus Uruguaiana) e na Prefeitura Municipal de Uruguaiana.

EQUIPE DE APOIO AUDIOVISUAL



Ronaldo Estevam Saraiva Etchechury: Especialização em PRODUÇÃO E CRIAÇÃO AUDIOVISUAL E TRANSMÍDIA. Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL, São Paulo. Graduação em Graduação em Gestão Pública. Instituto de Educação São Braz, IESB. Atualmente é técnico em audiovisual da Universidade Federal do Pampa. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Produção edição e finalização de produtos audiovisuais. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4393425436335222>



Jonas Weber Brum: Mestrado em PPGCIC - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Indústria Criativa. Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA. Especialização em Artes Visuais pela FAVENI-FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE, IESX_PPROV.. Graduação em Desenho Industrial - Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Atualmente é programador visual da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8542232538062169>



Adriane Lettnin Roll Feijó: Atualmente é técnica em laboratório área química da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Itaqui e graduanda no curso de Química - Licenciatura pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e Pós-doutoranda no Programa de Pós Graduação Educação em Ciências (UNIPAMPA, Campus Uruguaiana). É Técnica em Química pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IF-Sul) (2008), Bacharela em Ciência e

Tecnologia de Alimentos pela UNIPAMPA -Campus Itaqui (2015), Mestra em Ciências Farmacêuticas pela UNIPAMPA - Campus Uruguaiana (2018) Doutora em Educação em Ciência: química da vida e saúde pela UNIPAMPA - Campus Uruguaiana (2023). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2169780285000389>




Deise Lisiane Soares Luiz: Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa – Unipampa. Pós-Graduada em Ensino de Braille e Libras pela Faculdade Venda Nova- FAVENI. Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Professora de Língua Brasileira de Sinais na Prefeitura Municipal de Caçapava do Sul. Atual Presidente do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Caçapava do Sul-RS. Membro da diretoria 2023-2025 do Grupo Clara Nunes - dança, Teatro e Cultura Afro-Brasileira e membro do clube social negro caçapavano Clube Harmonia. Integrante do Grupo de Pesquisa TUNA - Gênero, Educação e Diferença da Universidade Federal do Pampa. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/3434276095305465>



Milene Marchezan da Silva: Formada em Artes Visuais - Bacharelado em Desenho e Plástica (2010) e em Desenho Industrial - Projeto de Produto (2018), ambos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Participação em projetos de pesquisa, como voluntária e bolsista na área das Artes Visuais com enfoque nas linguagens do Design de Superfície Estamparia, Serigrafia, História da Arte, Fotografia e nas áreas do Design de Produto que tangem à temática da Sustentabilidade, Acessibilidade, Desenho Universal e Tecnologias Assistivas. Integra o quadro técnico-administrativo na Assessoria de Comunicação Social (ASCOM), órgão do Gabinete da Reitoria da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), no cargo de Técnica em Audiovisual. Mestre em Comunicação e Indústria Criativa PPGCIC (2024) Unipampa. Experiência

profissional nas áreas da Comunicação Visual, Fotografia e Vídeo. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3124150774890854>



Esta obra reúne reflexões, relatos e práticas voltadas à educação bilíngue inclusiva, com foco nos estudantes surdos que também apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nascido do compromisso coletivo de fortalecer a educação como direito de todos, o livro reconhece a singularidade de cada sujeito e valoriza a diversidade como essência do processo educativo. Ao abordar a surdez em diálogo com o TEA e o TDAH, amplia-se o olhar sobre as múltiplas formas de aprender e comunicar, reafirmando que a inclusão começa pelo respeito à diferença. Fruto do curso “Práticas Pedagógicas Bilíngues no Ensino de Surdos com Autismo e TDAH”, o livro resulta da colaboração entre professores, tutores, intérpretes, pesquisadores e familiares que compartilharam vivências e desafios do cotidiano escolar. As experiências apresentadas mostram que a inclusão não se limita ao acesso, mas requer a transformação das práticas pedagógicas, a revisão de currículos e a criação de ambientes de pertencimento. Cada relato é expressão de compromisso e sensibilidade, revelando que ensinar e aprender são processos contínuos de escuta, troca e reinvenção. Mais do que registrar práticas, esta obra inspira novas posturas docentes e reforça o papel do educador como agente de transformação social. Que suas páginas despertem reflexões e fortaleçam o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de unir saberes, acolher diferenças e promover uma escola mais justa, humana e plural.



Secadi
Dipebs

