



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **DIVERSIDADE EM FOCO – PROJETOS PROMOTORES DE INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL E LEGISLAÇÕES**

Damiana Ramos Bomfim - UNIARA  
Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone - UNIARA  
Ricardo Kutschinsky Bastos - UNIARA/UNOESTE  
Vânia Silva dos Santos Manzoli - UNIARA

### **RESUMO**

Este painel não somente aborda reflexões quanto à diversidade de alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares, como também inclui uma análise crítica sobre legislações específicas a respeito deste tema. O primeiro artigo, “Projetos de inclusão socioeducacional de surdos – perspectivas contextuais de mães”, traz resultados de uma pesquisa abordando dois projetos para inclusão de surdos, “Libras na Arte” e “Libras: caminhos que não param”, utilizando entrevista semiestruturada com onze mães de alunos entre surdos e ouvintes participantes dos projetos. O segundo, “O impacto do clube juvenil de Libras na inclusão de surdos no ambiente escolar”, apresenta os resultados de uma pesquisa sobre como a comunidade escolar considerou os efeitos da participação dos alunos ouvintes e surdos em uma disciplina incluída no Programa de Ensino Integral – PEI, denominada “Clube Juvenil de Libras”, sob a visão de inclusão socioeducacional. O terceiro, “Políticas públicas e as garantias educacionais das crianças com transtorno do espectro autista -TEA”, apresenta uma pesquisa documental de legislações que abordam a inclusão socioeducacional de pessoas com necessidades educacionais específicas, como TEA, na escola e no atendimento especializado, contendo uma análise crítica sobre a responsabilidade das políticas públicas e educacionais, na garantia de que esses indivíduos possam se desenvolver apoiados em serviços educacionais adequados, assegurando-lhes uma vida de qualidade. Os três artigos apresentam exemplos de ações para promoção de inclusão socioeducacional, com foco na surdez e no TEA além de políticas educacionais, ainda, carentes para promoverem oportunidades reais de inclusão na escola e em ambientes sociais diversificados.

**Palavras-chave:** Inclusão Socioeducacional, Surdez, Transtorno do Espectro Autista.

## PROJETOS DE INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DE SURDOS – PERSPECTIVAS CONTEXTUAIS DE MÃES

Damiana Ramos Bomfim - UNIARA  
Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone - UNIARA

### RESUMO

A inclusão da pessoa com surdez no meio escolar e social requer uma tomada de conhecimento de sua existência pela sociedade, mas principalmente de envolvimento e reconhecimento de sua identidade com apoio da família. Partindo dessa premissa, este artigo, teve como objetivo principal apresentar a reverberação de dois projetos de inclusão socioeducacional de surdos, “Libras na Arte” e “Libras: caminhos que não param”, sob o ponto de vista de onze mães de alunos ouvintes e surdos participantes dos projetos. Trata-se de um recorte de uma pesquisa qualitativa descritiva<sup>1</sup>, um estudo de caso, realizado em duas escolas públicas de Educação Básica (Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II) de inclusão de surdos, do interior paulista, tendo como instrumento de pesquisa entrevistas. Como referencial teórico-metodológico, buscaram-se bases em estudos de autores que focaram seus estudos em temáticas voltadas a caminhos possíveis para ocorrer a inclusão de surdos, abordando conceito de língua e de linguagem; comunicação; contexto histórico sociocultural e outros temas que abordam a singularidade surda. Os resultados indicam que as mães de alunos surdos têm ciência da importância do uso da Língua brasileira de sinais – Libras, para o desenvolvimento da pessoa com surdez, tal como do intenso estímulo estrutural formativo para a criança ouvinte. Concluiu-se que os projetos foram propulsores para a ocorrência da inclusão socioeducacional dos alunos surdos.

**Palavras-chave:** Inclusão Socioeducacional, Surdez, Projetos de Libras.

### INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema amplamente abordado em instituições de ensino e, em se tratando de inclusão de surdos, há uma preocupação peculiar devido à necessidade de que os interlocutores ouvintes adquiram uma língua não verbal para que ocorra interação comunicacional. Apesar de a inclusão socioeducacional de surdos estar amparada por leis, ainda existem muitas lacunas a serem percorridas.

A inclusão socioeducacional de surdos busca inserir o indivíduo surdo na escola e na sociedade, respeitando as regras, os deveres e os direitos sociais, ou seja, implica no respeito

---

<sup>1</sup> BOMFIM, D.R. Projetos de inclusão socioeducacional de surdos: repercussão sob o ponto de vista dos participantes primários e secundários. 2024. 110f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP. 2024.

do direito de exercer a cidadania, e de inseri-lo no meio educacional e social de uma maneira ética e legal.

Em julho de 2015, começou a vigorar a Lei nº 13.146, Lei Brasileira da Inclusão – LBI (Brasil, 2015). Este documento cita que o indivíduo com deficiência, ou seja, aquele que tem um impedimento de longo prazo intelectual ou sensorial, físico e mental, deve ter seu direito a educação garantido em unidade de ensino regular, caracterizando-se em uma Escola de Inclusão. Para isso, deve-se oferecer recursos acessíveis à permanência e à qualidade; no caso da criança surda, promover a comunicação efetiva, através de um Intérprete de Libras e de sua primeira língua: a Libras.

Com a LBI (Brasil, 2015) sancionada, várias escolas iniciaram os processos de adequações e, concomitantemente a essas alterações, nas duas escolas em que ocorreu esta pesquisa perante a necessidade de estar em conformidade com a lei, foram idealizados dois projetos “Libras na Arte” e “Libras: caminhos que não param”. Baseando-se em Meneguello (2017) ao afirmar que métodos de projetos na educação oferecem oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e envolvimento do alunado.

### Contextualização dos Projetos de Inclusão Socioeducacional

#### Projeto Libras na Arte

A primeira escola a adequar-se à lei LBI (Brasil, 2015) na cidade em que esta pesquisa foi realizada, foi a de Ensino Fundamental I. Anteriormente, a escola municipal de educação especial para surdos foi agregada à escola de ensino regular e, a partir de 2016, extinguiu-se a escola especial, sequencialmente, todos os alunos (surdos e ouvintes) passaram a ser atendidos no período da tarde, no ensino regular.

Mesmo com o atendimento para todos, os grupos de interação neste ambiente estavam segregados (surdos se comunicando com seus pares e a IL e ouvintes com demais ouvintes). Contudo, uma língua diferente, totalmente visual e expressiva, através das apresentações que realizavam em Libras, impeliu a curiosidade dos alunos ouvintes em conhecer sobre a singularidade da cultura surda. Por conseguinte, no final de 2017 e início de 2018, a autora desta pesquisa, que é intérprete de Libras - IL, idealizou com o apoio da gestão e de outra IL, o primeiro projeto intitulado “Libras na Arte”.

Esse projeto ocorria totalmente presencialmente, desenvolvido em Horário de Trabalho

Pedagógico Coletivo – HTPC, através da interpretação de músicas, teatro e da literatura. Tinha como objetivo promover a inclusão de surdos e a disseminação da Libras de modo a promover a participação do surdo na escola, subsequentemente na sociedade. O projeto tornou-se uma participação do surdo na escola, subsequentemente na sociedade. O projeto tornou-se uma atividade anual.

### Projeto Libras: caminhos que não param

Com a ocorrência inesperada da pandemia do Coronavírus no ano de 2020, os alunos surdos que já haviam estabelecido interação comunicacional em Libras com os alunos ouvintes foram prejudicados devido ao isolamento social.

Sendo assim, para esse contexto atípico em 2021 foi idealizado, também pela autora desta pesquisa, um novo projeto com o objetivo de fortalecer a identidade surda, disseminar a Libras e promover a interação entre os alunos surdos e a comunidade escolar, e, assim, propagá-las regionalmente através das redes sociais. Este novo projeto, intitulado “Libras: caminhos que não param”, inicialmente, tinha seus encontros marcados para acontecerem quinzenalmente e, posteriormente, as necessidades de seus familiares, referentes aos horários de trabalho e à convivência familiar, passaram a ser mensal.

Respeitando o distanciamento social, os encontros presenciais incluíam estudos de temas comemorativos, eventos e produção de vídeos educativos postados nos grupos de redes sociais (WhatsApp, salas virtuais, entre outros) pelos professores. Posteriormente, com a chegada de um novo aluno no Ensino Fundamental II, o projeto passou a atender em mais uma escola. Decorrente a retomada das atividades presenciais nas escolas, o "Libras: caminhos que não param" foi incorporado, passando a ser um projeto permanente (Bomfim, Dragone, Monteiro, 2023).

Com a idealização e o desenvolvimento dos projetos nas escolas, oportunizou-se o acesso à experiência de vida cotidiana dos participantes e, instigou-se o questionamento base para o desenvolvimento da dissertação da pesquisadora: As relações interacionais promovidas pelos projetos, sob o ponto de vista dos participantes, puderam contribuir com o processo de efetivação da inclusão socioeducacional dos surdos?

Em vista disto, este artigo apresenta um recorte de pesquisa que investigou a reverberação de dois projetos de inclusão socioeducacional de surdos “Libras na Arte” e

“Libras: caminhos que não param” sob o ponto de vista de onze mães de alunos ouvintes e surdos participantes dos projetos, utilizando método qualitativo descritivo, cujos dados foram obtidos por entrevistas. Os resultados foram organizados em quatro temáticas mais recorrentes durante as entrevistas com as mães, indicando melhorias na inclusão escolar e social dos surdos.

Como fundamentação teórica apresenta-se a relevância de uma abordagem inclusiva, mas principalmente holística na educação de surdos. Para compreender a influência que os projetos têm na vida de seus participantes e, conseqüentemente, na inclusão socioeducacional de surdos, sob o ponto de vista de familiares, é preciso estar consciente de que vivemos em uma sociedade formada por grupos diversos, com características e culturas diversificadas.

Dias (2004), a partir de uma visão sociológica, evidencia a importância da comunicação e das relações grupais para formação da sociedade. Assim como o indivíduo ouvinte tem necessidade de ter uma condição ativa na sociedade, ou seja, compreender a natureza humana e ser compreendido, fica nítido que para o surdo, a comunicação em Libras deve estar em constante articulação no meio social e, destarte, permitir sua participação autônoma, é de suma importância. Sendo assim, a formação do homem requer tempo e percepção de mundo.

Montessori (2018) nos remete a um olhar voltado para as crianças e a formação humana, enfatiza que a própria criança oferece meios para construções de seu desenvolvimento e tem capacidade de aprender uma língua nova com facilidade. Para tanto, a família torna-se importante no desenvolvimento da criança surda. Goldfeld (2002), Honoro e Frizanco (2008) e Lacerda (2015) salientam a importância da família e do ambiente escolar, a fim de se encontrarem preparados para oferecer suporte para a criança ter um bom desenvolvimento linguístico.

Ao analisar o argumento de Gesser (2012), fica perceptível que seu posicionamento em relação à fácil aquisição de uma língua por uma criança não difere do fundamento de Montessori (2018), mas destaca que a criança ouvinte, para garantir a aquisição da Libras, necessita demonstrar interesse, e sendo que a Libras precisa ter sua representação social reconhecida desde a primeira infância até a vida adulta, segundo Santana (2007).

## **METODOLOGIA**

Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado realizada com a participação de seres humanos e, de acordo com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), o projeto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos através da

Plataforma Brasil. O método escolhido foi qualitativo descritivo, um estudo de caso, que de acordo com André (2013) procura evidenciar os significados e as interpretações advindas dos participantes de situações em ambientes específicos.

Os projetos “Libras na Arte” e “Libras: Caminhos que não param” foram desenvolvidos e aplicados em duas escolas públicas, de Ensino Fundamental I e II, em uma cidade localizada no interior de São Paulo, local em que se pode ter contato com familiares, pais, mães e/ou responsáveis, de alunos surdos e ouvintes participantes dos projetos. Referimos a pais e/ou responsáveis, porque há situações em que se encontram muitas crianças que estão sob a guarda de tios, de avós, ou até mesmo, sob responsabilidade de irmãos que apresentam condições legais nesse sentido. O convite aos familiares foi bem acolhido por onze mães.

É importante ressaltar que para evitar constrangimentos e manter a preservação de suas identidades, as participantes foram registradas como MO para mães de alunos ouvintes e MS para as mães de alunos surdos, anexando numerais segundo a ordem da realização da entrevista.

Torna-se relevante ser pontuado que três, das onze participantes, tinham um diferencial quando comparadas com as demais: duas das mães possuíam dois filhos participantes nos projetos, a primeira delas, cujos filhos eram ouvintes (MO3), compartilhou suas experiências em uma única entrevista; a segunda mãe, duplicou sua participação, uma vez que tinha uma filha surda (MS6) e o outro filho ouvinte (MO7), e a terceira mãe apresentou-se com uma distinção cultural, pois era estrangeira, mudou-se para o Brasil com a família durante a pandemia do coronavírus e estabeleceu vínculo significativo com os projetos.

As mães participantes, enquanto representantes legais e ativas na vida dos filhos, expressaram-se em nome de todos os demais membros da família. Todas acompanharam o desenvolvimento de seus filhos desde a tenra infância, motivo pelo qual possibilitou-se um aprofundamento da pesquisa.

### Instrumento de Pesquisa

A entrevista, como instrumento de pesquisa, é considerada por Ludke e André (1986) uma ferramenta essencial que atua de maneira positiva na relação interacional entre entrevistado e pesquisador, possibilita o aprofundamento das informações e garante a participação de indivíduos que apresentam comunicação formal e informal. Por essa razão, para a realização deste estudo, optou-se por entrevistas individuais, planejadas com roteiros semiestruturados, que foram elaborados pela pesquisadora, para garantir respostas de mães de alunos surdos e



ouvintes, sendo registradas em áudios, por meio de gravações com a devida autorização das participantes.

No primeiro contato, as mães receberam um convite para participação e os termos de consentimento livre e esclarecido, nos quais constavam as informações referentes à pesquisa e, após o aceite, iniciaram-se a coleta de dados. As datas para que as mães comparecessem às entrevistas foram agendadas em Horários de Trabalho Pedagógicos Individualizados – HTPIs, da pesquisadora ou em reuniões bimestrais de pais, em horários favoráveis que não influenciassem na rotina das mães.

Todo diálogo promovido pelas entrevistas ocorreu no âmbito escolar, com duração aproximada de 20 a 30 minutos, especificamente em salas reservadas para reuniões com pais, preservando, assim, a identidade e os relatos das participantes. Posteriormente, após a escuta das gravações, os dados foram analisados segundo os temas mais frequentes, que pudessem revelar as opiniões das mães sobre a participação de seus filhos nos projetos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Após as entrevistas e transcrições, iniciou-se a análise dos dados obtidos, mantendo em sigilo a identidade as mães receberam identificações como MO (mãe de aluno ouvinte) e MS (mãe de aluno surdo) adicionando-se números segundo a ordem de sua presença nas entrevistas, configurando-se seis mães de alunos ouvintes e cinco mães de alunos surdos. Segundo leitura atenta, das falas das mães durante a entrevista, foi possível identificar seis temas mais recorrentes.

1ª Temática: Aquisição e desenvolvimento da linguagem: Libras para alunos surdos e o despertar de interesse para alunos ouvintes

Nesse tema, foi possível encontrar evidências de que as mães perceberam e qualificaram a escola e a associação de surdos como ambientes importantes, não só para a aquisição da língua, como também para o desenvolvimento da linguagem de seus filhos (MS4; MS5, MS6, MS10). A associação de surdos foi citada apenas pelas mães dos surdos, uma vez que esses são o público-alvo da instituição. E, com aparente gratidão, a MS11 recordou que no passado havia a escola especial voltada especificamente ao atendimento de alunos surdos, na qual seu filho pode cursar.

As mães dos alunos ouvintes também compartilharam suas experiências ao revelarem diferentes motivações para o interesse dos filhos quanto à participação nos projetos e a aprendizagem da Libras. Percebeu-se que o estímulo está desde o desejo em se comunicar com os amigos surdos e se amplia com a sensibilização para vencer as barreiras na comunicação, como se observa no relato da MO8:

Ela tem um amigo que ele é surdo. E...então ela tinha interesse de conversar, de se comunicar com ele. E ela se sentia mal, por quê?! Ele olhava pra ela, ela sentia que ele queria conversar com ela e ela não tinha como conversar com ele. E nisso ela começou a se sentir mal, ela falou – mãe, mas eu não entendo o que ele fala e eu sei que ele não vai entender o que eu falo – então foi onde, quando surgiu o projeto e... ela falou assim – mãe, eu quero fazer! Porque eu quero conversar com ele, eu quero saber o que ele pensa, eu quero saber o que ele acha, eu quero, trocar ideia com ele!  
(MO8)

A MO11, cita que o interesse de ter o filho nos projetos partiu da criança e, também, deles enquanto familiares, nesse sentido, consideraram uma oportunidade empática, aprender a Libras para se comunicar com os surdos. “[...] Fazer a distinção das motivações dos ouvintes é relevante porque veremos que o professor deverá ter sensibilidade para um ensino que contemple conteúdos linguísticos pertinentes às necessidades de uso” (Gesser, 2012, p. 46).

As interações de seus filhos ouvintes com os alunos surdos durante os projetos influenciaram o interesse por aprender a língua de sinais e criou um ambiente bilíngue e inclusivo. Com esse ambiente caracterizado, faz-se necessário o conhecimento da particularidade da pessoa com surdez, principalmente, pelos professores e demais funcionários da escola. Desse modo, promover-se-á o respeito à diversidade linguística e cultural.

### 2ª e 3ª Temáticas conjugadas: Comunicação da criança com a família - antes e após a participação nos Projetos

Os dados apontaram que após o envolvimento das crianças surdas nos projetos, houve mudanças comunicativas significativas com a família, ampliando a participação delas com seus familiares. Vale recordar que antes do projeto, a comunicação ficava limitada ao apontamento e à dedução, como relata MS4: “[...] ele apontava, tudo ele apontava. Nunca falou, sabe, ficava ahn...ann e ia apontando as coisas, aí eu ia falando. Água, ele apontava, eu falava água, eu ia esperar ele falar...eu mandava ele falar e ele não falava, ele ia tudo apontando”.

Em contrapartida, é possível observar que são poucos os membros da família que buscam por formação, por aprender a Libras para se comunicar com a criança e, por esse motivo, ficam



estagnados. Como vimos na fala da MS4 acima, fica perceptível uma tentativa de diálogo sem entendimento entre as partes. Nesse sentido, a criança tenta se comunicar com a mãe através de gestos, mas, no decorrer dos anos, passará a ser caseira, comunicação descrita por Santana (2007) como sendo *home signs*.

No desejo de participar, interagir e comunicar-se, as crianças surdas filhas de pais ouvintes criam um sistema de comunicação particular, denominado, para alguns autores, de simbolismo Esotérico e, para outros, de sinais domésticos (*home signs*) (Santana, 2007, p. 83-84).

Os relatos também nos mostram laços afetivos e de aceitação da surdez, bem como da identidade surda pela família. A MS5 salienta a importância da Libras como sendo a língua materna para seu filho, mesmo ele tendo um pouco de capacidade auditiva. Logo, a mãe reconheceu que a Libras na escola e em casa contribuiu para o desenvolvimento linguístico e emocional dele.

[...] teve bastante representatividade na vida dele de línguas, assim, porque ele é até ouvinte, só que ele lê boca, hoje, às vezes a gente fala com ele sem o aparelho e ele recebe os sinais da, da boca da gente super bem. É... nós em casa não falamos em Libras, assim, o tempo todo, mas o que eu aprendi com ele, eu até hoje, a gente às vezes, ainda faz os sinais para ele não estar esquecendo né, porque é uma língua que ele vai ter que levar pro resto da vida dele. (MS5)

A MO7 indica que os projetos beneficiaram os surdos e os ouvintes, que no caso dela, por exemplo, que tem um filho ouvinte e uma filha surda, a criança ouvinte pode intermediar a comunicação no ambiente familiar. Esse dado é reforçado pela MS5, que complementa relatando mais um benefício, o desenvolvimento da autonomia.

A... nossa comunicação hoje é outra. A gente... tem, tipo... um mundo aberto né, a gente se comunica sobre tudo! Sobre coisas que eu tinha medo de falar para ele, hoje eu converso, abertamente com ele, ele mesmo conversa, às vezes ele vê noticiário e fala comigo sobre. [...] A gente se sente seguro de ver que ele está se sentindo seguro, que ele é uma pessoa que pode caminhar o mundo dele sem precisar de ninguém, porque literalmente, ele é dono de si, das vontades dele. Porque eu tinha muito medo do mundo lá fora né, a rejeição, não aceitação, aí a gente quer se proteger e hoje eu sinto que eu posso soltar, porque ele sabe se virar. (MS5)

#### 4ª Temática: Expectativas das mães com a participação dos filhos nos projetos

As expectativas das mães quanto aos filhos foram diversificadas, porém, todas deixaram transparecer uma esperança de desenvolvimento, de inclusão e de independência: MS4 e a MS5 que veem, nos projetos, caminhos para a autonomia de seus filhos; e as MO2 e MO10, almejando a possibilidade de suas filhas tornarem-se futuras profissionais na área da surdez.

Uma observação importante está nas expectativas das mães sobre a capacidade da Libras tornar os filhos humanos melhores para a vida em sociedade, caracterizando mudanças na vida deles, conscientes da diversidade humana (MO2, MO3, MO8 e MO11).

Apesar de as participantes apresentarem expectativas positivas, elas também demonstram preocupações. A MS12 apresenta preocupação devido aos projetos acontecerem em apenas duas escolas, assim como a MO10 que ressalta a necessidade de maior disseminação da língua de sinais e de outros projetos desse tipo para garantir uma inclusão efetiva.

### 5ª e 6ª Temáticas: Efeitos da participação nos projetos para a inclusão educacional e social

Nesse tema, é revelada a importância destes projetos para a inclusão social de surdos. As mães reconhecem a influência gerada pelos projetos em seus filhos, e aparentam satisfação nas ações deles. Acreditam que os projetos são indicadores de mudanças sociais, pois permitem levar a cultura surda ao conhecimento da população e acabar com preconceitos, como por exemplo, preconceitos linguísticos.

[...] então eu acho que é uma porta ... para mostrar que... a gente pode viver. Não é só porque um é surdo o outro não é que não pode participar. [...] então eu acho assim... muito vantajoso pra, pra, pra... população em geral eu acho né, ver que todo mundo é capaz né, não importa a sua deficiência (MO1).

Assim, as mães dos alunos ouvintes expressaram-se por mais projetos como esses em outras escolas, que ofereçam oportunidades de igualdade e valorização do surdo e contribuam para o desenvolvimento linguístico, social e emocional, contando com a participação e desenvolvimento dos alunos ouvintes.

Os achados desta pesquisa corroboram com Dias (2004) quando se refere que a adaptação social promove percepções entre os seres humanos, o saber viver coletivamente, o sentimento de pertencer a grupos sociais, tais como familiares, culturais e religiosos, entre outros. “A adaptação social permite igualmente comunicar ideias, sentimentos, partilhar aspirações, gostos e necessidades, já que os indivíduos se reveem no “nós”, a partir do qual constrói a sua identidade pessoal e social” (Dias, 2004, p. 156).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo foi realizado em escolas onde dois projetos específicos, “Libras na Arte” (2017/2018) e “Libras: caminhos que não param” (2021), que foram desenvolvidos pela

pesquisadora.

Os dados expostos neste artigo centralizaram-se em como as relações interacionais causadas pelos projetos contribuíram para o processo de inclusão socioeducacional dos surdos, conforme a percepção das mães que participaram desta pesquisa.

As mães entrevistadas demonstraram estar cientes da importância da aprendizagem da Libras e de sua utilização nas interações para a inclusão dos surdos. No entanto, foi observado que a língua predominante delas é a língua oral, a língua portuguesa, e que apresenta uma minoria capaz de se comunicar em Libras.

Podemos afirmar, com as falas das mães, que as inclusões nos projetos estão acontecendo e caracterizando-se através da evolução e das adaptações dos alunos frente à realidade socioeducacional vivenciada.

No decorrer das análises foram identificadas sugestões para que haja a expansão dos projetos, tanto em escolas como para a sociedade em geral. As participantes também evidenciaram a esperança em que seus filhos(as) tornem-se solidários, independentes e autônomos, sejam eles surdos ou ouvintes, na comunicação bilíngue e na capacidade de compartilharem aprendizados em suas comunidades sociais.

As mães dos alunos surdos expressaram, ainda, gratidão pelos projetos, destacando seus benefícios para uma comunicação, estabilidade na escola e identidade na sociedade, embora poucas tenham buscado formação em Libras.

Portanto, foi possível concluir que, de acordo com as participantes, os projetos ofereceram acessibilidade comunicacional em Libras, e mantiveram os alunos em um ciclo de aprendizagem e interação, tanto no âmbito escolar quanto no social, ademais têm favorecido à efetivação da inclusão socioeducacional dos surdos e promove sua autonomia.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BOMFIM, D.R.; DRAGONE, M. L.O; MONTEIRO, D.C. Projeto de incentivo ao protagonismo do aluno surdo. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 19, n. 00, e023009, 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – 3. Ed. – Brasília: Senado



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 50 p. Disponível em:

<[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto\\_da\\_pessoa\\_com\\_deficiencia\\_3ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf)>. Acessado em 30 de Jul, 2022.

DIAS, F. N. **Relações Grupais e Desenvolvimento Humano**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

GESSER, A. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. Parábola Editorial, São Paulo, 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HONORO, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora Ltda, 2008.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação infantil e no ensino fundamental**. 7 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 3, p.35-44. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf)>. Acessado em 03 de Jan, 2024.

MENEGUELLO, R. V. R. **Método de projeto: uma contribuição para melhoria no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental**. 2017. 109f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP, 2017.

MONTESSORI, M. **A formação do homem**. 1ª ed. - Campinas: CEDET, 2018.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

## O IMPACTO DO CLUBE JUVENIL DE LIBRAS NA INCLUSÃO DE SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Ricardo Kutschinsky Bastos - UNIARA - UNOESTE  
Damiana Ramos Bomfim - UNIARA  
Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone - UNIARA

O objetivo desta pesquisa, parte integrante de um estudo<sup>2</sup> desenvolvido a nível de Mestrado, foi compreender como alunos surdos e ouvintes, e os demais membros da comunidade escolar, consideraram a participação no “Clube Juvenil de Libras” em uma escola do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. Este estudo apoiou-se em teóricos e em pesquisadores que abordam a formação de alunos críticos, atendendo a diferenças culturais e sociais, questionando o direito à inclusão e à autonomia especificamente para alunos surdos. Os resultados, obtidos por respostas a questionários, indicaram que os alunos ouvintes reconhecem benefícios com o aprendizado de Libras: tanto os alunos ouvintes quanto os surdos referiram-se a mais liberdade de comunicação, assim como os professores e demais membros da comunidade escolar. Indicaram também o fortalecimento à representatividade da inclusão de surdos na unidade escolar.

**Palavras-chave:** Clube juvenil, Inclusão, Surdez.

### INTRODUÇÃO

No âmbito da educação inclusiva, há necessidade de políticas e práticas educativas que garantam o acesso e a permanência de todos os alunos ao sistema educacional, independentemente de suas condições. Além disso, a utilização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação e inclusão é fundamental para a plena participação dos alunos surdos na vida escolar (Mantoan, 2003).

A inclusão de alunos surdos no ambiente escolar é um desafio que requer abordagens educacionais inovadoras e eficazes para garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem, assim, o “Clube Juvenil de Libras” - disciplina existente nas escolas de tempo integral - surge como uma iniciativa promissora para promover a inclusão e a interação entre alunos surdos e ouvintes, proporcionando um espaço de aprendizagem e de convivência enriquecedor.

O Clube Juvenil de Libras permite aos estudantes escolherem temas a serem aprendidos

---

<sup>2</sup> Bastos, R.K. Clube Juvenil de Libras no Programa Ensino Integral (PEI): Protagonismo, Aprendizagem e Inclusão. 2024. 85f. Dissertação. (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Universidade de Araraquara-SP. 2024.

de forma independente, fomentando o protagonismo dos alunos e a valorização da cultura surda.

Este artigo apresenta o impacto do Clube Juvenil de Libras na inclusão de surdos no ambiente escolar, com base na pesquisa realizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, nas escolas participantes do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. A escolha desse tema decorreu da crescente importância do ensino de Libras em ambientes escolares como uma prática inclusiva que beneficia tanto alunos surdos quanto ouvintes.

Ao explorar o impacto do Clube Juvenil de Libras na inclusão de surdos, este estudo buscou contribuir para a compreensão dos benefícios da abordagem bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) na comunidade escolar e do papel do Clube Juvenil como uma ferramenta para promover a aprendizagem, a interação e a inclusão de alunos surdos no contexto escolar. Nesse contexto, a presença de uma aluna surda como presidente da sala no Clube Juvenil destacou a importância do empoderamento e da representatividade dos alunos surdos no ambiente escolar.

## **METODOLOGIA**

Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa exploratória, um estudo de caso desenvolvido em uma escola estadual de tempo integral diurno, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, cujo projeto inicial foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, via Plataforma Brasil.

Participaram desta pesquisa, após aceite formal de termos de consentimento livre e esclarecido, três alunos surdos, quatorze alunos ouvintes, sete professores interlocutores de Libras, cinco professores regulares, sete gestores e quatro funcionários. Foram elaborados questionários específicos para cada grupo de participantes com perguntas de múltipla escolha e dissertativas, propiciando que reflexões sobre a existência do Clube Juvenil de Libras fossem disparadas, a fim de expor os efeitos no relacionamento dos surdos com todos da comunidade escolar.

Com essa metodologia buscou-se identificar a representatividade da inclusão dos alunos surdos na escola, sob a ótica dos próprios alunos surdos, dos alunos ouvintes, dos professores interlocutores de Libras, dos professores regulares, dos gestores e dos funcionários.

A análise dos dados coletados permitiu compreender as percepções e experiências dos diferentes atores envolvidos no Clube Juvenil de Libras, possibilitando aprimoramento dessa proposta educativa e para a disseminação de boas práticas inclusivas em outras instituições educacionais.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Com respeito à inclusão e à cidadania deve-se considerar que a identidade, a autonomia e a liberdade de todos os alunos devem ser preservadas, segundo Freire (1996), assim como a existência de um projeto educativo que seja pertinente a todos os alunos em escolas que atendam às particularidades regionais e às necessidades dos alunos (Benevides, 2000 e Azanha, 2004). No contexto da inclusão escolar, Lacerda (2007 e 2017) destaca a relevância da promoção de interação, do respeito e da aproximação entre alunos surdos e ouvintes.

A inclusão escolar é um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que garante a todos os alunos, independentemente de suas condições, o acesso a uma educação de qualidade (Brasil, 1996). A inclusão não deve ser vista apenas como um direito, mas como uma necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Mantoan, 2003).

A Libras foi reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil pela Lei nº 10.436/2002, e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 reforça a necessidade de sua utilização no ambiente escolar para a inclusão dos alunos surdos (Brasil, 2002, 2005).

A Libras é fundamental para a comunicação e a aprendizagem dos alunos surdos. Portanto, a aquisição da Libras como primeira língua é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos. A comunicação em Libras permite que os alunos surdos tenham acesso pleno ao conteúdo curricular e participem ativamente das atividades escolares (Quadros e Karnopp, 2004). O Clube Juvenil de Libras, ao promover o uso e a disseminação dessa língua, contribui significativamente para a inclusão e o protagonismo dos alunos surdos.

Nesse contexto, os professores interlocutores de Libras fazem um trabalho primordial na mediação da comunicação entre alunos surdos e ouvintes. A formação desses profissionais, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, inclui cursos específicos e capacitação contínua para garantir uma atuação eficaz na inclusão escolar (Brasil, 2005). A formação adequada dos professores interlocutores é fundamental para que eles possam atuar como facilitadores da comunicação e mediadores culturais dentro da escola (Lacerda, 2017).

As interações sociais, culturais e educacionais, no ambiente escolar, influenciam na construção das identidades e experiências dos estudantes, trazendo a função da escola na formação e socialização dos jovens. A escola é um espaço onde os jovens constroem sua identidade, valores e relações sociais. As práticas escolares, as atividades extracurriculares, as

Relações interpessoais entre alunos e professores e o ambiente escolar como um todo são essenciais para a formação dos jovens e para moldar suas visões de mundo e perspectivas futuras (Dayrell, 2007).

As políticas de Atendimento Educacional Especializado - AEE, muitas vezes, resultam no "silenciamento" dos estudantes surdos que não utilizam Libras, devido à falta de clareza e especificidade nas diretrizes. Esse problema ressalta a necessidade urgente de revisar e aprimorar as abordagens inclusivas dentro do sistema educacional (Darde, 2018).

Para promover uma inclusão verdadeiramente eficaz, é essencial considerar e incorporar as perspectivas e experiências dos próprios surdos. Assim, a plenitude da inclusão poderá ser alcançada quando as políticas educacionais forem desenvolvidas com a participação ativa da comunidade surda, garantindo que suas vozes e necessidades específicas sejam devidamente atendidas (Oliveira, 2020).

À vista disso, é necessário que haja a criação de novas estratégias que reconheçam e valorizem a diversidade dentro da população surda, promovendo um ambiente educacional mais justo e inclusivo para todos (Oliveira, 2020). O Clube Juvenil de Libras traz consigo muito dessa proposta, o que evidencia a sua importância.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Encontram-se, aqui expostos, os principais resultados obtidos com esta pesquisa, apresentando tanto como os alunos surdos e ouvintes sentiram-se participando do Clube Juvenil de Libras, quanto às observações realizadas dos demais membros da comunidade escolar após a existência desta disciplina na escola de tempo integral.

### Opiniões de alunos surdos e ouvintes

Os alunos surdos apontaram uma melhora significativa na comunicação e interação com colegas ouvintes, e destacaram que o clube proporcionou um espaço de aprendizado da Libras e de troca de experiências, o que favoreceu a inclusão deles na comunidade escolar. Tais considerações, comprovaram que o Clube de Libras possibilitou um espaço no qual a identidade surda pode ser afirmada e valorizada, conforme sugerido por Benevidez (2000).

Na percepção dos alunos ouvintes a participação no Clube Juvenil de Libras ampliou seu sentimento sobre a surdez e a importância da Libras. Eles reconhecem o valor da inclusão

e demonstram maior empatia e respeito pelas diferenças, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato de liberdade, promovendo a conscientização e a transformação social, o que foi observado entre os alunos ouvintes participantes do clube.

### Opiniões dos Professores

Os professores interlocutores de Libras perceberam que o Clube Juvenil de Libras possibilitou maior integração entre alunos surdos e ouvintes, promovendo um ambiente de respeito e de colaboração. Eles ressaltaram a importância da presença contínua e ativa dos docentes no clube para garantir o sucesso das atividades e o apoio necessário aos alunos. A atuação dos professores interlocutores é essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva (Quadros e Karnopp, 2004).

Os professores regulares indicaram que o Clube Juvenil de Libras teve um impacto positivo no comportamento e no desempenho acadêmico dos alunos surdos. Notaram, inclusive, maior participação desses alunos nas aulas e melhor entendimento dos conteúdos atribuídos à interação e ao aprendizado proporcionado pelo clube. Mantoan (2003) refere que a inclusão escolar melhora o desempenho acadêmico e a autoestima dos alunos com necessidades educacionais especiais, conforme ocorreu na escola estudada a partir da implementação dessa disciplina.

### Opiniões dos Funcionários Escolares

Os funcionários escolares notaram uma mudança positiva no ambiente escolar após a implementação do Clube Juvenil de Libras. Eles destacaram que a convivência diária com os alunos surdos e a participação do clube nas atividades aumentaram sua sensibilidade e compreensão sobre as necessidades e potencialidades desses alunos. Além disso, perceberam que a inclusão efetiva dos alunos surdos melhorou o clima escolar, promovendo uma cultura de respeito e de colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. Santos (2018) e Almeida (2020) consideraram que os alunos surdos passam a ser incluídos quando toda comunidade escolar envolve-se e promove aceitação e empatia frente à diversidade de alunos.

### Opiniões dos Gestores Escolares

Os gestores escolares reconheceram a importância do Clube Juvenil de Libras para a promoção da inclusão e do protagonismo dos alunos surdos. Visto que, destacaram o fortalecimento da iniciativa da política de inclusão da escola e proporcionaram um modelo a ser replicado em outras instituições educacionais. Coincidindo com Thoma et al (2016) quando afirmaram que a liderança escolar pode conseguir estimular e implementar, de maneira bem-sucedida, as práticas inclusivas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Clube Juvenil de Libras demonstrou ser uma ferramenta eficaz para a inclusão dos alunos surdos no ambiente escolar, promovendo o protagonismo e a aprendizagem desses alunos. A iniciativa também favoreceu a disseminação da Libras e a conscientização sobre a surdez entre os alunos ouvintes, professores e gestores escolares. A continuidade e expansão dessa disciplina são recomendadas, bem como a elaboração de materiais didáticos e guias para a implementação de clubes semelhantes em outras escolas. As experiências e opiniões dos participantes ressaltam a importância de iniciativas que promovam a interação e a compreensão entre os diferentes membros da comunidade escolar.

A pesquisa realizada, em uma unidade escolar específica de ensino integral do interior do estado de São Paulo, proporcionou mais entendimento sobre a importância e os benefícios da iniciativa em oferecer uma disciplina, propiciando o ensino da Libras para a comunidade escolar. Os resultados evidenciaram que a participação no Clube Juvenil de Libras foi percebida de forma positiva pelos alunos surdos e ouvintes, destacando a promoção da comunicação, o desenvolvimento na Língua Brasileira de Sinais, a integração entre os alunos e a estimulação da inclusão.

A presença ativa dos professores interlocutores de Libras foi fundamental para o sucesso do clube, contribuindo significativamente para a construção de um ambiente inclusivo e de apoio aos alunos. Essa atuação garantiu que os alunos surdos pudessem participar plenamente das atividades escolares, promovendo maior interação e entendimento entre todos os membros da comunidade escolar.

Futuros estudos poderiam explorar a implementação de Clubes Juvenis de Libras em diferentes contextos educacionais e, analisar, a longo prazo, os impactos na trajetória acadêmica e social dos alunos surdos. A investigação sobre as percepções dos professores e gestores sobre a inclusão e o protagonismo dos alunos surdos também pôde contribuir para a melhoria contínua

das práticas educativas inclusivas.

A valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a promoção da inclusão devem ser pilares na construção de uma educação mais justa e igualitária para todos os alunos, independentemente de suas necessidades e características individuais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. D. **O ensino de Língua Portuguesa e as práticas de letramento em escolas polo para alunos surdos**. 2020. Tese. Doutorado em Educação. UFRJ. Rio de Janeiro/RJ, 2020.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, Maio-Ago. 2004.

BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? **Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo. Convent Internacional, n. 6, 2000.

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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 09 de junho de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 de junho de 2023.

BRASIL. **Lei nº 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/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 09 de junho de 2023.

DARDE, A. O. G. **Estudantes surdos não falantes da Libras e o Atendimento Educacional Especializado**: uma análise das políticas públicas de Educação Inclusiva. 2018. Dissertação. Mestrado em Linguística. UFSC. Florianópolis/SC, 2018.

DAYRELL, J. A Escola Faz as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007, p. 1105-1128.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v.13, n.2, p.257-280, 2007.

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

OLIVEIRA, S. L. M. **Memórias de Escola: Olhares dos Surdos Sobre a Educação Inclusiva**. Rondonópolis, 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rondonópolis.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira - Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, A. N. M. **A língua brasileira de sinais na educação de surdos: língua de instrução e disciplina curricular**. 2018. 265f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

THOMA, A. S. et al. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8ª edição. Editora Mediação, 2016.



## **POLÍTICAS PÚBLICAS E AS GARANTIAS EDUCACIONAIS DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA -TEA**

Vânia Silva dos Santos Manzoli - UNIARA

Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone - UNIARA

### **RESUMO**

O Transtorno do Espectro Autista - TEA vem sendo discutido em várias áreas como jurídica, saúde e educação visando legislar, compreender e planejar ações educativas que beneficiem o desenvolvimento e inclusão escolar e social desde a tenra infância. Objetiva-se com este artigo, parte integrante de um estudo<sup>3</sup> desenvolvido a nível de Mestrado, apresentar em levantamento sobre as legislações abordando necessidades educacionais específicas, educação especial e inclusiva. Ao analisar essa documentação ressalta-se que é responsabilidade do Estado, através das políticas públicas e educacionais, garantir não apenas que os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista e a suas famílias tenham acesso a serviços adequados para que se desenvolvam, mas também que tais serviços sejam de qualidade suficiente para permitir uma vida de qualidade aos alunos com necessidades educacionais específicas.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Educação especial. Inclusão. Legislação.

### **INTRODUÇÃO**

Os temas relacionados ao Transtorno do Espectro Autista – TEA são debatidos nas áreas de pesquisas médicas e da educação, pois seu diagnóstico é permeado de dúvidas, por não ser encontrada uma falha neurológica que o caracterize (Glat; Pletsch, 2011). Devido ao repertório repetitivo, as perdas cognitivas, a dificuldade na interação e comunicação, torna-se complexo o diagnóstico do TEA, e sua identificação é feita por avaliação médica especializada e observação comportamental (Silva, 2017).

Os sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), podem ocorrer durante toda a vida do indivíduo e podem ser manifestados de formas variadas em diversos níveis de comprometimento. As consequências de não haver uma abordagem pedagógica e uma mediação adequada precocemente podem ser um entrave para o desenvolvimento da criança e democratização do acesso à educação (Smith, 2008).

Observa-se que a criança com TEA possui dificuldade para se relacionar, olhar nos olhos

---

<sup>3</sup> MANZOLI, V. S. S. Revisão integrativa de publicações científicas, no período de 2012 a 2022, sobre inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista – TEA. 2024. 90f. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ao conversar, para se concentrar e é notório o atraso na fala. Estas características por vezes podem ser confundidas com atraso no desenvolvimento, esquizofrenia, hiperatividade, transtornos de linguagem, de humor e ansiedade (Silva, 2017).

A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA é um tema sensível de investigação no campo educacional brasileiro. Os estudos sinalizam para um aumento significativo de diagnóstico do TEA, apontando a maneira como a maioria destes diagnósticos são realizados, na primeira infância, com indicações de intervenções e adequações concentradas no público infantil (Gomes e Mendes, 2010).

Ressalta-se a importância de investigações para compreender os desafios, os métodos mais eficazes para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA, na educação infantil. Tais conhecimentos devem ser obtidos por meio de processos formativos dos professores, abordando práticas pedagógicas, estratégias comportamentais de intervenção e orientação que possam garantir a aprendizagem dessas crianças na sala de aula, contando com políticas públicas eficazes (Suplino, 2009).

O principal objetivo deste artigo foi buscar, em documentos oficiais, o modo como as políticas públicas procuram legislar sobre os direitos de pessoas com necessidades educacionais específicas, com foco no Transtorno do Espectro Autista, buscando determinar o papel do poder público na implementação desses direitos.

## **PRINCIPAIS CONCEITOS SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

A partir de maio de 2013 o Manual de Saúde Mental (DSM-5) definiu o autismo como Transtorno do Espectro Autista - TEA, que engloba: autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Heller e transtorno invasivo do desenvolvimento, caracterizados por distúrbios comportamentais com grande gravidade. Além disso, cabe destacar que o TEA é mais evidente em meninos do que em meninas, sendo identificados na proporção de quatro meninos para uma menina, conforme apontamentos de Schwartzman e Araújo (2010).

A pessoa com TEA não apresenta lesões cerebrais, segundo Stelzer (2010), sendo que para sua identificação faz-se necessário a observação de algumas características: o comprometimento das conexões sociais, o repertório de comportamentos repetitivos e estereotipados, as dificuldades de linguagem e a insistência em rotinas não funcionais específicas são características do autismo, que foram exaustivamente relatadas e caracterizadas na literatura clínica. A percepção do diagnóstico de autismo é feita nos primeiros anos de vida

das crianças, porém alguns comportamentos como a falta de estímulos e atraso no desenvolvimento podem ser confundidos com outras enfermidades.

De acordo com estudos realizados por Baptista e Bosa (2006), a síndrome do autismo está ligada às altas taxas de testosterona que os meninos são expostos na sua formação fetal. O homem também apresenta maiores comportamentos analíticos e sistemáticos cerebrais, assim como o funcionamento cerebral do autista, que é essencialmente sistematizante. Mas quando o espectro autista se manifesta em meninas, essas podem apresentar maior comprometimento cognitivo e, por isso, são mais seriamente afetadas.

A *Autism Society of American - ASA*, define TEA como: um atraso substancial no desenvolvimento com efeitos negativos duradouros na qualidade de vida, geralmente manifestada nos primeiros três anos de vida da criança. Cerca de 20 em cada 10.000 bebês têm esta doença e os homens são afetados quatro vezes mais frequentemente do que as mulheres. Pode ocorrer em pessoas de várias raças, culturas e níveis socioeconômicos. Nenhum fator ambiental ou psicológico foi identificado como etiologia desta doença nesses jovens (Gauderer, 1997).

A ASA descreve também as disfunções físicas e sintomas, como: interrupções no surgimento típico de habilidades cognitivas, comunicativas e motoras. respostas irracionais a estímulos sensoriais. Os sentidos da visão, audição, tato, dor, equilíbrio, olfato, paladar e manutenção corporal são os mais comumente afetados, assim como: atrasos no desenvolvimento da linguagem e da fala, falta de contexto no uso da linguagem, facetas particulares do pensamento, sejam elas ativas ou inativas, capacidade inadequada de compreender conceitos abstratos, conexão anormal com o mundo ao seu redor, e dificuldade no uso de utensílios domésticos e brinquedos (Gauderer, 1997).

Não existe tratamento específico para o TEA, mas existem formas de tratamento como: terapias de comunicação e comportamental, terapia ocupacional, fisioterapia, terapia fonoaudiológica, intervenções através da educação (Nunes e Lemos, 2009). Neste contexto, o fator-chave no processo de desenvolvimento das crianças com espectro autista é a interação da família e dos educadores que precisam estar capacitados para atendê-los.

Não há medicamentos específicos para o tratamento, os medicamentos psiquiátricos quando utilizados são para tratar sintomas específicos do TEA como: automutilação, ansiedade, depressão, irritabilidade, falta de concentração, agitação, agressão, transtornos obsessivos compulsivos e de déficit de atenção, e estes possuem a finalidade de melhorar a qualidade de vida do autista (Baptista e Bosa, 2006).

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E DIREITOS FUNDAMENTAIS DE SERES HUMANOS**

Políticas públicas são ações e programas elaborados pelo governo para garantir e colocar em prática direitos fundamentais previstos pela Constituição (Brasil, 1988), incluindo ações eleitorais, de planejamento, governamentais, orçamentárias, legislativas, administrativas e judiciais, visando sistematizar as ferramentas à disposição do Estado e das atividades privadas, a fim de atingir importantes objetivos sociais e politicamente determinados (Bucci, 2006).

Em particular, as políticas públicas de inclusão têm o objetivo de garantir o acesso efetivo de segmentos sub-representados da população aos bens sociais fundamentais, o que reduz o impacto de um modelo puro de democracia representativa (Appio, 2007).

Barcellos (2008) argumenta que o termo "política pública" abrange muito mais do que apenas iniciativas governamentais, pois inclui também iniciativas normativas, regulatórias e de desenvolvimento. Um quadro normativo adequado constitui, à base deste cenário, uma regulação eficiente, uma política de desenvolvimento bem estruturada e ações concretas do Poder Público poderão orientar os esforços públicos e as iniciativas privadas para atingirem os fins considerados valiosos pela Constituição e pela sociedade (Barcellos, 2008).

Nesse cenário, há uma sequência prescrita de ações para o desenvolvimento de políticas públicas. Com isso, muitas vezes cabe ao Poder Legislativo sancionar e promulgar uma legislação que especifique o interesse social a ser atendido, com os critérios associados e metas e objetivos. O Poder Executivo é responsável por tomar as medidas necessárias e promulgar os programas necessários para atingir os fins constitucionalmente previstos. A formulação de políticas públicas, portanto, implica em um processo político-administrativo, cuja eficácia é diretamente proporcional ao seu rigor (Bucci, 2002).

A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) presume a igualdade de direitos e a dignidade humana. Diante das realizações objetivas, justifica-se o extenso papel dos direitos e a garantias ao longo da constituição. Nesse contexto, é importante observar que o direito à igualdade aparece em diversos artigos, entre eles o artigo 5º quando determina tratamento econômico igual para todos os indivíduos, o artigo 5º inciso III, que dispõe sobre a isonomia tributária, artigo 5º inciso VIII que trata da isonomia jurisdicional, o artigo 7º inciso XXXI, que proíbe qualquer forma de discriminação em relação ao salário e à contratação de trabalhadores com deficiência e o artigo 14º, que proíbe a discriminação com base na orientação sexual ou identidade de gênero (Brasil, 1988).

Diante do exposto, fica claro que, embora o texto constitucional forneça instrumentos com base nas premissas gerais das Políticas e essenciais ao alcance dos objetivos traçados pelo constituinte para a consolidação do ideal democrático, cabe à legislação específica da proteção para disciplinar e operacionalizar esses direitos, descrevendo as políticas públicas necessárias para garantir sua efetiva implementação.

## **LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

A sociedade tem se preocupado com o indivíduo com necessidades educacionais específicas, buscando meios para vencer o preconceito e a conscientização da população para as síndromes, no entanto, trata-se de um processo lento (Glat; Pletsch, 2011).

Sasaki (2002) fala sobre a importância da sociedade na inclusão: o processo pelo qual os indivíduos com necessidades específicas e a sociedade em geral trabalham juntos para se prepararem e se ajustarem às suas novas responsabilidades na comunidade. Portanto, a inclusão social é um processo de mão dupla, sendo assim, aqueles que ainda são marginalizados e a sociedade precisariam trabalhar juntos para identificarem os desafios e estratégias partilhadas para obterem ganhos partilhados.

A inclusão é direito da criança e dever do Estado, visto que a educação é um direito de todos. A definição de educação inclusiva para Sasaki (2002) representa a oferta de oportunidades equitativas para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências graves, os quais devem receber serviços educacionais eficazes, com a ajuda suplementar necessária e serviços de apoio em classes apropriadas à idade nas escolas, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil. A LDB é uma legislação fundamental que organiza o sistema educacional brasileiro, definindo as responsabilidades da União, estados, municípios e instituições de ensino, trata-se de uma lei crucial para garantir a qualidade e a equidade da educação no país.

A LDB (Brasil, 1996) estrutura a educação brasileira em diferentes níveis e modalidades: 1. Educação Básica: compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Define que a educação infantil inclui creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos; que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, com duração de nove anos,



atendendo crianças a partir de seis anos; e que o ensino médio, com duração mínima de três anos compõe a etapa final da educação básica. 2. Educação Superior: inclui cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado, bem como a educação tecnologia; estipula que as instituições de ensino superior podem ser universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais. 3. Educação Profissional e Tecnológica: abrange cursos técnicos de nível médio e cursos tecnológicos de nível superior, voltados para a formação profissional (Brasil, 1996).

Os princípios e objetivos que orientam a educação no Brasil também se encontram na LDB (Brasil, 1996): a) Igualdade de Condições: garante o acesso e a permanência na escola, promovendo a equidade na educação. b) Qualidade da Educação: busca a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem. c) Gestão Democrática: promove a participação da comunidade escolar na gestão das instituições de ensino. d) Liberdade de Aprender e Ensinar: assegura a liberdade acadêmica para estudantes e professores. e) Responsabilidades dos Entes Federativos (Brasil, 1996).

Ademais a LDB também define as responsabilidades de cada entidade federativa na oferta da educação: I) União: Responsável por elaborar e executar políticas nacionais de educação, além de prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios. II) Estados: Devem organizar, manter e desenvolver os sistemas de ensino, priorizando a educação básica e a educação profissional. III) Municípios: Responsáveis pela educação infantil e pelo ensino fundamental, devendo assegurar a universalização ao acesso e à qualidade do ensino (Brasil, 1996).

A LDB estende-se à educação especial, garantindo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Assegura o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a provisão de recursos e apoio necessários para a aprendizagem desses alunos (Brasil, 1996).

Desde sua promulgação, a LDB (Brasil, 1996) trouxe avanços significativos para a educação brasileira, como a universalização do ensino fundamental e a expansão do acesso ao ensino médio e superior. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a melhoria da qualidade de ensino, a valorização dos profissionais da educação e a garantia da equidade no acesso e na permanência dos alunos na escola.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949 em 25 de agosto de 2009, representa um marco na proteção e na promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. A Convenção, adotada pela Assembleia



Geral da ONU em 2006, reflete um compromisso global com a inclusão e com a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência (Brasil, 2009). Tem como objetivo promover, proteger e assegurar o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais a todas as pessoas com deficiência, promovendo o respeito por sua dignidade inerente. Entre os princípios fundamentais da Convenção, destacam-se: 1. Respeito pela Dignidade Inerente: reconhece a dignidade e o valor inerente de cada pessoa, independentemente de sua condição; trata-se de garantir que todas as pessoas com deficiência sejam consideradas e respeitadas. 2. Não Discriminação: garante que as pessoas com deficiência não sejam discriminadas em nenhuma esfera da vida, isso inclui a proteção contra a discriminação no acesso a serviços, nas oportunidades de emprego e na participação social. 3. Participação e Inclusão Plena e Efetiva: promove o envolvimento das pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade. Isso significa que elas devem ser incluídas nas atividades sociais, culturais, econômicas e políticas de suas comunidades. 4. Igualdade de Oportunidades: assegura que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades que as demais. Isso implica em medidas que garantam o acesso igualitário à educação, ao emprego, a saúde e a outros direitos fundamentais. 5. Acessibilidade: estabelece a eliminação de barreiras físicas, sociais, econômicas e culturais, e é tanto essencial para a participação plena das pessoas com deficiência, como exige a remoção de obstáculos que impedem o acesso a edificações, a transportes, a informações e a comunicações. (Brasil, 2009).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil 2009) abrange uma ampla gama de direitos, incluindo: a) Direito à Educação: assegura que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação inclusiva em todos os níveis estabelecidos; as escolas devem estar preparadas para receberem e educarem alunos com deficiência, oferecendo apoio e recursos necessários. b) Direito à Saúde: garante o acesso a serviços de saúde de qualidade e adaptados às necessidades específicas das pessoas com deficiência, inclui cuidados preventivos, reabilitação e tratamentos adequados. c) Direito ao Trabalho e Emprego: promove a inclusão no mercado de trabalho, garantindo condições justas e favoráveis de trabalho para as pessoas com deficiência. Isso implica na adaptação dos ambientes de trabalho e na promoção de políticas de emprego inclusivas. d) Direito à Acessibilidade: exige que os Estados garantam o acesso a edificações, a transportes, a informações e a comunicações, logo, a acessibilidade é fundamental para que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos de forma plena e independente. e) Direito à Participação Política e Pública: assegura que as pessoas com deficiência possam participar efetivamente na vida política e pública, incluindo o direito ao

voto, à participação em organizações políticas e à ocupação de cargos públicos (Brasil, 2009).

Com a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil 2009), pelo Decreto nº 6.949/2009, a integra ao ordenamento jurídico brasileiro, conferindo-lhe força de lei. Esta integração exige que o Brasil adote medidas legislativas, administrativas e outras ações necessárias para garantir os direitos estabelecidos na Convenção.

A Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), conhecida como a Lei Berenice Piana, representa um marco legal significativo na proteção e promoção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Sancionada em 27 de dezembro de 2012, estabelece uma série de garantias e diretrizes para assegurar a inclusão social e a qualidade de vida das pessoas com TEA consideradas pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais. Entre as principais disposições desta lei, destacam-se: 1. Direito à Saúde: assegura o acesso ao diagnóstico precoce, ao tratamento, às terapias e aos medicamentos necessários para o desenvolvimento e bem-estar das pessoas com TEA, e estabelece a necessidade de capacitação dos profissionais de saúde para o atendimento adequado dessas pessoas; 2. Direito à Educação: garante a inclusão de crianças e adolescentes com TEA em escolas regulares, com o devido apoio e adaptações necessárias, prevendo a presença de acompanhantes especializados, quando necessário, para auxiliarem no processo educacional. 3. Direito à Assistência Social: estabelece a criação de políticas de assistência social para apoio às famílias e às pessoas com TEA, promovendo a inclusão social e a garantia de seus direitos. 4. Direito ao Trabalho: promove a inclusão das pessoas com TEA no mercado de trabalho, incentivando a criação de programas de capacitação profissional e a adaptação dos ambientes de trabalho. 5. Direito à Pesquisa e Informação: incentiva à realização de pesquisas científicas sobre o TEA e a divulgação de informações para conscientizar a sociedade sobre a condição e os direitos das pessoas com TEA (Brasil, 2012).

A Lei Berenice é bastante significativa na luta pelos direitos das pessoas com TEA no Brasil, promovendo sua inclusão e garantindo a proteção legal necessária, sendo que não apenas assegura direitos fundamentais, mas também incentiva a sociedade a reconhecer e valorizar as pessoas com TEA como cidadãos plenos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), é uma legislação abrangente que visa garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência em busca de sua inclusão social e cidadania plena. Reflete o compromisso do Brasil com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e representa um avanço significativo na proteção dos

direitos dessas pessoas (Brasil, 2015). Baseia-se em princípios de dignidade, igualdade de oportunidades, respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade. Seus principais objetivos incluem: 1. Inclusão Social: garantir a plena e efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. 2. Autonomia e Independência: promover a autonomia e a independência das pessoas com deficiência, permitindo que elas tomem suas próprias decisões e façam suas próprias escolhas. 3. Acessibilidade: assegurar condições de acessibilidade em espaços públicos e privados, transporte, comunicação, informação e serviços.

Uma série de direitos para as pessoas com deficiência se destacam no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015): a) Direito à Educação: garante a inclusão das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, assegurando-lhes apoio e adaptações necessárias para o desenvolvimento educacional. b) Direito à Saúde: assegura o acesso a serviços de saúde, incluindo diagnósticos, tratamentos e reabilitação, além de promover a capacitação de profissionais de saúde. c) Direito ao Trabalho: promove a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, incentiva à adaptação dos ambientes de trabalho e à implementação de políticas de inclusão laboral. d) Direito à Acessibilidade: determina que espaços públicos e privados devem ser acessíveis, garantindo a mobilidade e a utilização dos serviços pelas pessoas com deficiência.

Embora o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), represente um grande avanço, sua implementação enfrenta desafios significativos. A falta de infraestrutura acessível, de capacitação de profissionais e a resistência social são barreiras que ainda precisam ser superadas. Além disso, é crucial que haja fiscalização contínua e políticas públicas eficazes para garantirem a aplicação da lei.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste texto foi compreender as políticas públicas para a pessoa com necessidades educacionais específicas, tendo como foco principal o Transtorno do Espectro do Autista - TEA, buscando em documentos oficiais o papel do poder público em sua implementação.

Com base nesses documentos foi possível inferir que houve um aprimoramento gradativo na proteção e promoção dos direitos relacionados a esse segmento por meio de um conjunto de normas, bem como a responsabilidade do Estado em desenvolver e implementar

políticas públicas para o apoio às pessoas com TEA.

Em sequência hierárquica a Constituição Federal de 1988 buscou a criação de uma sociedade equitativa, solidária e justa para todos os seus membros, e ampliou a proteção da pessoa com deficiência como responsabilidade do Estado. Em 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista - Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) estabeleceu o conceito de transtorno e firmou diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para melhor acesso à saúde, à educação, aos tratamentos multidisciplinares, ao acompanhamento de profissionais qualificados, à inserção no mercado de trabalho, bem como para o incentivo à pesquisa voltada para o autista. A Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, entrou em vigor com o intuito de conscientizar a população sobre a realidade das pessoas com deficiência e facilitar sua inclusão em todas as esferas da vida, inclusive na educação e no mercado de trabalho.

Mesmo com esse aumento de visibilidade não foi suficiente para garantir um sentido de dignidade à realidade das pessoas com necessidades educacionais específicas, principalmente em favor da criança com TEA que possui vários graus de dificuldades, apresentadas de diversas formas, e variando de caso a caso. Inclusive, quando inserida nessa categoria há ausência de diagnósticos adequados e orientações específicas à família.

A ausência de leis que possam garantir a igualdade formal de direitos em relação às demais pessoas, impede a prevenção e a proteção legal para as pessoas com necessidades educacionais específicas. Especificamente a legislação e as práticas públicas predominantes revelam a necessidade de um sistema legal que atenda ao público com TEA e seus familiares.

O acesso à saúde e à educação, adequados às necessidades das pessoas com TEA para que melhorem suas condições de vida e estejam de acordo com sua realidade, tem sido dificultado por esse cenário. Um obstáculo significativo na busca pela garantia dos direitos dessas pessoas parece ser a ausência de políticas oficiais que atendessem as necessidades em saúde e em educação. Embora ainda exista, e seja pouco discutido na sociedade, a barreira à inexistência de parceiros sociais direcionados a esse público persiste.

A adoção de políticas governamentais para as pessoas com TEA é fundamental para que possam ter acesso a opções adequadas de educação, de saúde e de tratamento, proporcionando uma vida digna.

Cabe ao Estado não só garantir esse acesso, mas também a qualidade desses serviços. É necessário tomar medidas efetivas para fechar as lacunas entre as leis e a realidade, mudando

efetivamente o ambiente exclusivo em que os indivíduos se encontram. Assim, as iniciativas do Poder Público precisam ir além de apenas combaterem ideias discriminatórias, elas também precisam empoderar as pessoas para exigirem seus direitos básicos e implementarem políticas eficazes de inclusão.

Por fim, é crucial para o desenvolvimento de uma sociedade democrática na qual seus cidadãos possam interagir e participar ativa e igualmente nas mesmas condições, fortalecendo cada vez mais a integração e o respeito às diferenças, e que os portadores do Transtorno do Espectro Autista -TEA sejam reconhecidos como parte integrante da sociedade.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **DSM-IV-TR. Associação Americana de Psiquiatria.** DSM-IV-TR - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria.** DSM-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 2013.

APPIO, E. **Discricionariedade Política do Poder Judiciário.** 2.ed. Curitiba: Juruá, 2007.

BARCELLOS, A.P. de. Constitucionalização das políticas públicas em matéria de direitos fundamentais: o controle político-social e o controle jurídico no espaço democrático. *In:* SARLET, I.W.; TIMM, L. B. (Orgs.). **Direitos fundamentais, orçamento e “reserva do possível”.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008, p. 111-147.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. **Lei 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012

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). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 12 jun. 2024.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm). Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.



BAPTISTA, C. R., BOSA, C. **Autismo e Educação - Reflexões e propostas de intervenção**. Brasil: Artmed Editora, 2002.

BUCCI, M.P.D. **Políticas Públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). O conceito de política pública em direito. São Paulo: Saraiva, 2006.

GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: guia prático para pais e profissionais. Brasil: Revinter, 1997.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

NUNES, D.; LEMOS, J. P. Os desafios da inclusão no ensino regular: criança com autismo e características de hiperlexia. **Revista Educação em Questão**, v. 34, p. 63-80, 2009.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SMITH, D. D. Transtornos do Espectro Autístico. In: SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial**: ensinar em tempos de inclusão. São Paulo: Artmed, 2008. p. 355-377.

SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A. **Transtornos Do Espectro Do Autismo**. São Paulo: Memnon. ISBN 8579540070, 9788579540073.

SILVA, M.M. Educação Especial na perspectiva Inclusiva: Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, abril de 2017, vol.11, n.35, p.56-66. ISSN: 1981-1179.

STELZER, F.G. Uma pequena história do autismo. **Cadernos Pandorga de Autismo**, São Leopoldo – RS, Volume 1, 2010.

SUPLINO, M. **Vivências inclusivas de alunos com autismo**. Rio de Janeiro: Kirios, 2009.