

## PERFIL DE PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS COM AUTISMO EM ESPAÇOS ESCOLARES BILÍNGUES

*Raquel Aparecida Lopes  
Carine Gurung de Matos*

### Resumo

O presente estudo teve como objetivo traçar o perfil de professores que atuam com alunos surdos com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). Traz resultados de uma investigação mais ampla junto a estes profissionais que hoje exercem esse trabalho nas EMEBS - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos e em escolas regulares polos de atendimento inclusivo e bilíngues para Surdos, evidenciando as diferentes regiões em que atuam, o gênero, a faixa etária, a formação e o tempo de atuação. A investigação baseou-se em um questionário tipo *survey* exploratório de abordagem quanti-qualitativa, aplicado através de plataforma *online* e acessado no editor de texto do *Google Docs*, com a participação de 38 professores das 5 diferentes regiões do Brasil. Foram conduzidas análises descritivas de percentual. Os resultados assinalam que a maioria dos participantes (89,5%) são do sexo feminino e residem na região Sudeste do Brasil (51,4%), em relação à faixa etária, 34,2% possuem entre 41 e 45 anos e a maioria é ouvinte (92,1%), sendo que apenas 7,9% são professores Surdos. A escolaridade dos professores é predominantemente em nível de Pós-graduação *Lato Sensu* (78,7%). Em relação ao tempo de atuação, grande parte (60,5%) trabalha no período equivalente entre 1 e 10 anos na educação de surdos. Espera-se que esse estudo possa subsidiar discussões a respeito do perfil do corpo docente que atua na educação de pessoas surdas com TEA no Brasil.

**Palavras-chave:** Autismo; Surdos; Perfil; Professores.

## PROFILE OF TEACHERS OF DEAF STUDENTS WITH AUTISM IN BILINGUAL SCHOOL SPACES

### Abstract

The present study aimed to outline the profile of teachers who work with Deaf students with ASD (Autism Spectrum Disorder). It brings results of a broader investigation with these professionals who today carry out this work in EMEBS - Municipal Schools of Bilingual Education for the Deaf and in regular schools, centers of inclusive and bilingual care for the Deaf, highlighting the different regions in which they work, the gender, age range, training and length of experience. The investigation was based on an exploratory survey questionnaire with a quantitative and qualitative approach, applied through an online platform and accessed in the Google Docs text editor, with the participation of 38 teachers from the 5 different regions of Brazil. Descriptive percentage analyzes were conducted. The results indicate that the majority of participants (89.5%) are female and live in the Southeast region of Brazil

(51.4%), regarding age group, 34.2% are between 41 and 45 years old and the most are listeners (92.1%), and only 7.9% are Deaf teachers. Teachers' schooling is predominantly at the Lato Sensu Postgraduate level (78.7%). Regarding the time of activity, a large part (60.5%) works in the equivalent period between 1 and 10 years in the education of the deaf. It is hoped that this study can support discussions about the profile of the faculty that works in the education of deaf people with ASD in Brazil.

**Keywords:** Autism; Deaf; Profile; Teachers.

## PERFIL DE DOCENTES DE ESTUDIANTES SORDOS CON AUTISMO EN ESPACIOS ESCOLARES BILINGÜES

### Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo delinear el perfil de los docentes que trabajan con estudiantes Sordos con TEA (Trastorno del Espectro Autista). Trae resultados de una investigación más amplia con estos profesionales que hoy realizan este trabajo en EMEBS - Escuelas Municipales de Educación Bilingüe para Sordos y en escuelas regulares, centros de atención inclusiva y bilingüe para Sordos, destacando las diferentes regiones en las que actúan, el género, el rango de edad, la formación y la duración de la experiencia. La investigación se basó en un cuestionario de encuesta exploratoria con enfoque cuantitativo y cualitativo, aplicado a través de una plataforma *online* y accedido en el editor de texto *Google Docs*, con la participación de 38 profesores de las 5 diferentes regiones de Brasil. Se realizaron análisis porcentuales descriptivos. Los resultados indican que la mayoría de los participantes (89,5%) son mujeres y viven en la región Sudeste de Brasil (51,4%), en cuanto al grupo de edad, el 34,2% tiene entre 41 y 45 años y la mayoría son oyentes (92,1%). y sólo el 7,9% son docentes sordos. La escolaridad de los docentes es predominantemente a nivel de Posgrado Lato Sensu (78,7%). En cuanto al tiempo de actividad, una gran parte (60,5%) trabaja en el periodo equivalente entre 1 y 10 años en la educación de sordos. Se espera que este estudio pueda sustentar discusiones sobre el perfil del profesorado que actúa en la educación de personas con TEA sordo en Brasil.

**Palabras clave:** Autismo; Sordo; Perfil; Maestros.

### INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) inclui condições diversas que apresentam prejuízos significativos na área da comunicação e interação social em múltiplos contextos, incluindo *deficits* comportamentais e de relacionamentos que podem se apresentar de forma extremamente variável. (AMATO; FERNANDES, 2010; DSM-V, 2014; KHOURY *et al.*, 2014; TOSCANO *et al.*, 2018; ZANOLLA *et al.*, 2015). Parte destes prejuízos se faz presente desde a infância e o diagnóstico precoce auxilia na reabilitação, essa importância tem destaque nas Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, documento publicado em 2014 pelo Ministério da Saúde. Aproximadamente metade das crianças com TEA não adquire linguagem verbal e, as que adquirem, apresentam sérios desvios de linguagem, em média 37% começam a falar as primeiras palavras cedo, mas deixam de fazê-lo entre o vigésimo quarto e o trigésimo mês.

Em média 50% apresentam algum indicador de deficiência intelectual (KHOURY *et al.*, 2014; ZANOLLA *et al.*, 2015). É possível fazer o diagnóstico do TEA por volta dos 18 meses de idade cronológica, faixa etária incluída na Educação Infantil (creche), entretanto, muitos não têm o diagnóstico até a idade escolar, período de aquisição de leitura e escrita (NUNES; ARAÚJO, 2014). Para os autores, o diagnóstico precoce e a participação dessas crianças em contextos sociais que proporcionem a interação com outras crianças da mesma faixa etária é um caminho importante para o aumento de suas capacidades de aprendizagem.

Um componente importante relacionado intrinsecamente ao desenvolvimento da aprendizagem, diz respeito à linguagem que deve ser entendida como fator de interação da criança com os outros e o mundo que a cerca, sendo fundamental para o desenvolvimento de qualquer indivíduo, pois, é através dela que é possível compreender-se e transformar-se, atuando como sujeito ativo, histórico e social (GOLDFELD, 2002; MOURA, 2013). Se a linguagem ocupa esse papel inegável, podemos afirmar que em crianças surdas com TEA, essa ausência ocasiona diversos danos psicológicos e comportamentais que implicarão em desvantagens para a interação no meio social e familiar.

Normalmente é levantada a suspeita de surdez em indivíduos com TEA, principalmente pelo fato de muitos não apresentarem linguagem verbal. Rosenhall *et al.* (1999) realizaram um estudo com 199 crianças e adolescentes com autismo, o percentual de perdas auditivas leves e moderadas foi de 7,9% e perda unilateral 1,6%, dos indivíduos que apresentaram perda auditiva sensorial acentuada ou surdez, o percentual foi de 3,5%, o que sugere uma incidência 30 vezes superior ao encontrado na população em geral. Entretanto, não existem evidências robustas mostrando que a perda auditiva é uma característica recorrente neste transtorno, ou seja, não é seguro afirmar que o fato de parte destas pessoas apresentarem respostas insuficientes aos estímulos auditivos esteja relacionado a *deficits* auditivos.

Apesar disso, tem sido comum a presença de alunos surdos com TEA, síndrome de down, ou cegueira nas EMEBS<sup>1</sup> - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos em escolas regulares, polos<sup>2</sup> de atendimento inclusivo e bilíngues para surdos. Para alunos surdos com TEA a situação por vezes se agrava, uma vez que os *deficits* relacionados ao transtorno e ausência da audição fazem com que se encontrem mais isolados, o que ressalta a importância dos professores escolherem estratégias educativas significativas que visem avanços de suas habilidades. Certamente, esses conhecimentos possuem relação direta com o perfil profissional desses professores e envolvem seu processo de formação, diversidade regional e socioeconômica e tempo de trabalho na educação, estando a universidade no cerne dessa discussão. Isso porque a universidade é a instituição responsável pela formação de grande parte desses profissionais. Contudo, atualmente diversas teorias de ensino sistematizadas nesse espaço não conversam com a realidade da sala de aula.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS NA SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

---

<sup>1</sup> As EMEBS contam com serviço bilíngue, o qual propõe o ensino da Libras como primeira língua (L1) para o surdo e o português como segunda língua (L2), na modalidade escrita.

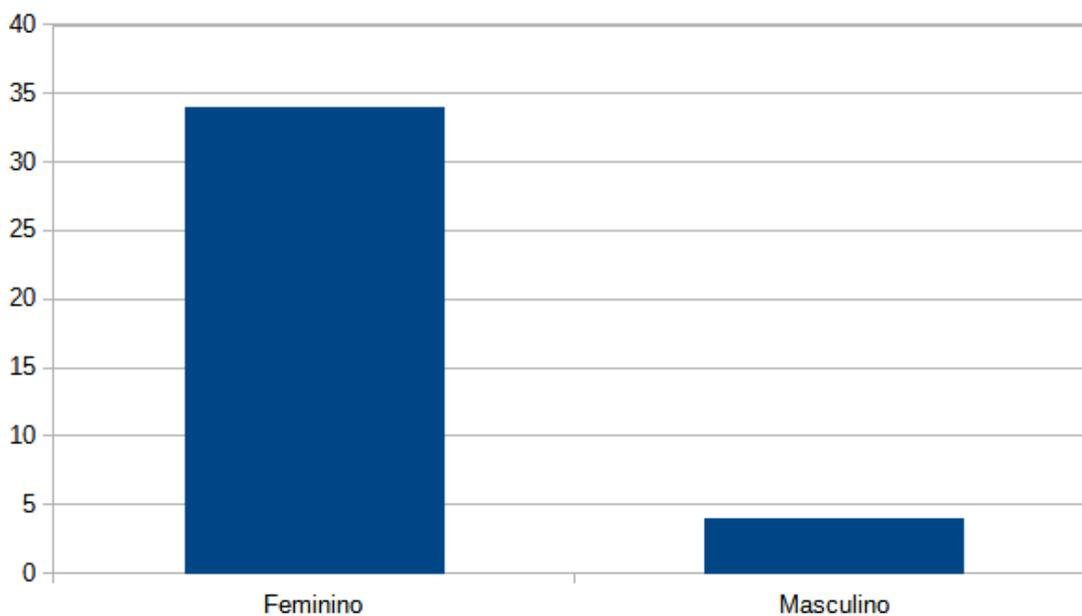
<sup>2</sup> Com o Decreto nº 52.785/11, a educação especial transformou as escolas especiais em bilíngues e definiu a escolha de algumas escolas regulares como polos de atendimento inclusivo e bilíngues para surdos (LACERDA, ALBRES e DRAGO, 2013).

A pesquisa em tela possui uma abordagem quanti-qualitativa. Utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário tipo *survey* exploratório, aplicado através de plataforma *online* e acessado pelo editor de texto *Google Docs*, com a participação de 38 professores das 5 diferentes regiões do Brasil de EMEBS - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos e escolas regulares polos de atendimento inclusivo e bilíngues para surdos. Para verificação dos resultados, conduzimos análises descritivas de percentual. O presente trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Presbiteriana Mackenzie sob o protocolo CAAE: 09409219.4.0000.0084. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento através do editor de texto *Google Docs*. Foram respeitados todos os procedimentos éticos durante a coleta, análise e divulgação dos dados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção analisaremos os dados coletados através do questionário e apresentaremos os resultados através de gráficos constando números e percentuais como pode ser observado a seguir.

Figura 1 – Gênero

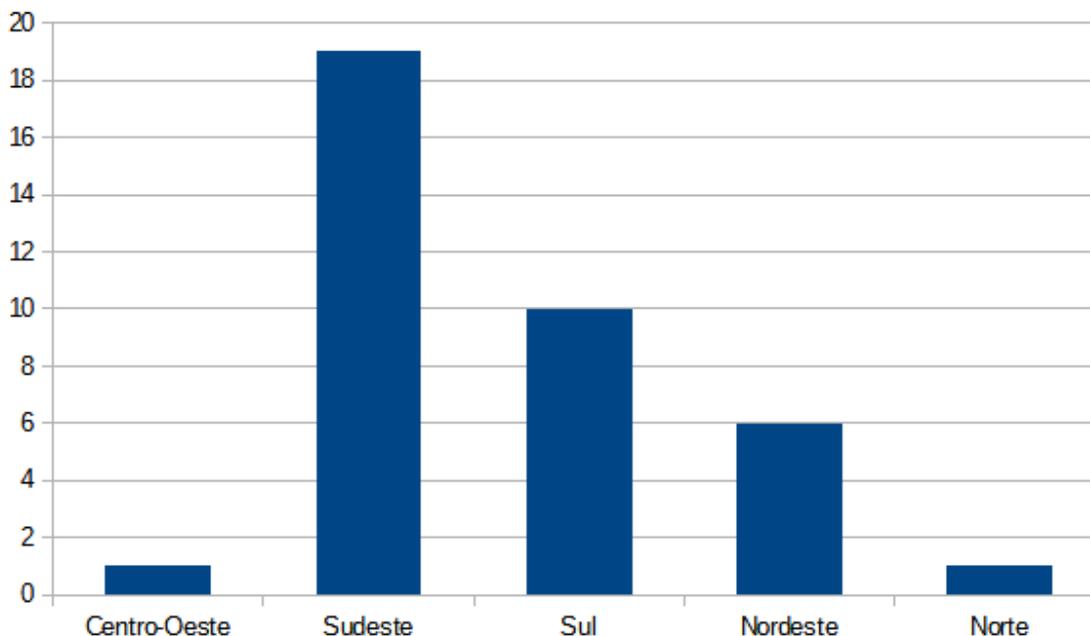


Fonte: As autoras.

Em relação ao gênero, 89,5% dos professores são do sexo feminino e 10,50% do sexo masculino. Estes resultados corroboram os dados do Censo Escolar 2018, que mostram que em média 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino, sendo que essa ocorrência se altera à medida que as etapas de ensino avançam, o que significa que existe uma predominância feminina no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com crescimento gradual da participação masculina nas etapas finais. Embora as proporções entre homens e mulheres se mostrem mais equilibradas ao longo do período com evidência nos anos finais e principalmente no ensino médio, o que se vê é que ainda atualmente as mulheres encontram na docência uma oportunidade de trabalho.

Segundo a socióloga Magda de Almeida Neves, da PUC - Minas, isso ocorre porque a sociedade sempre associou à função do professor, particularidades geralmente consideradas femininas, como a meiguice, atenção e delicadeza, o que fez da educação um campo de preferência feminina.

**Figura 2 – Região**



Fonte: As autoras.

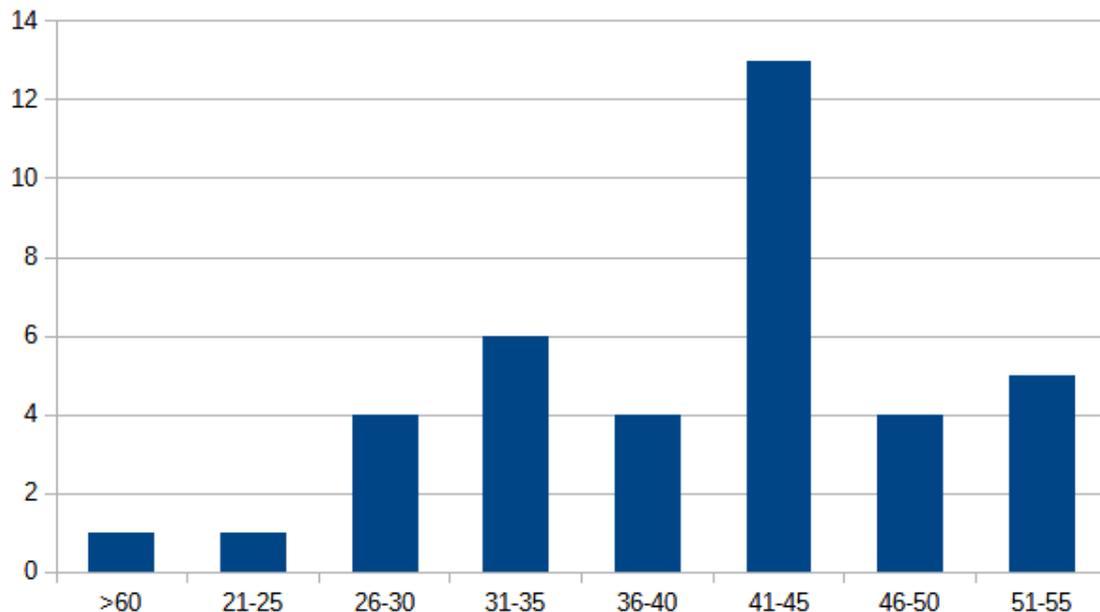
A Figura 2 assinala que a participação de professores entrevistados da região Sudeste foi a mais numerosa (51, 4%), seguida da região Sul com 27% e depois a Nordeste com 16,2%. Este resultado não surpreende, uma vez que é na região Sudeste onde se concentra o maior número de matrículas de alunos surdos e de cursos oferecidos no nível superior no país. Somente no estado de São Paulo o número de matrículas de Surdos no Ensino Regular passou de 7.143 (56%) em 2007 para 10.316 (80%) em 2016. Paralelamente a este fato, o total de matrículas no Ensino Especial teve uma redução significativa, passando de 4.297 (34%) em 2007 para 1.637 (13%) em 2016 (INEP, 2016). Essas reduções ocorreram em todo Brasil, entre os anos de 2007 e 2016, o índice de alunos surdos que frequentavam o Ensino Regular em 2007 foi de 30.476 (47%), aumentando para 54.581 (76%) em 2016. Ao mesmo tempo, ocorreu uma redução significativa do número de matrículas no Ensino Especial, passando de 30.026 (46%) matrículas em 2007, para 9.061 (13%) matrículas em 2016 (INEP, 2016).

De forma geral, o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes regulares ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, o que significa um aumento de 33,2% em relação a 2014.

Apesar da presença de alunos surdos com TEA nas EMEBS e em escolas regulares polos de atendimento inclusivo e bilíngues para surdos, não existem dados estatísticos sobre

o número de matrículas no Brasil. A identificação da deficiência auditiva em autistas pode ser tão difícil quanto a identificação do autismo em indivíduos com deficiência auditiva (ROSENHALL *et al.*, 1999; SCHWARTZMAN, 2011).

**Figura 3 – Idade**



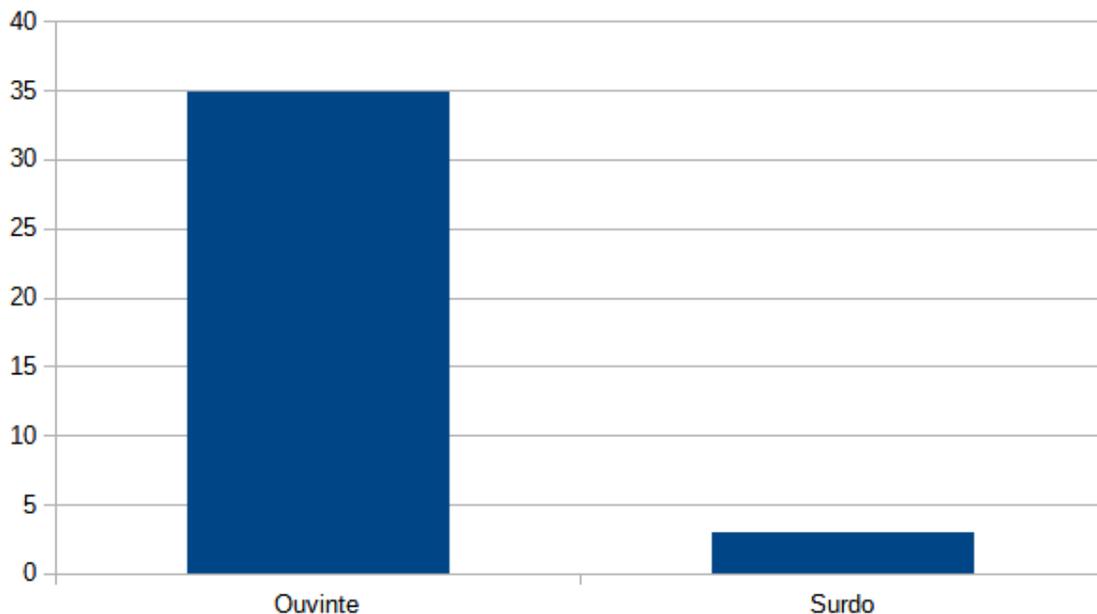
Fonte: As autoras.

Os resultados apontam que a maioria dos professores (34,2%) se encontra na faixa etária de 41 e 45 anos, 15,3% estão entre 31 e 35 anos, 13,2% entre 51 e 55 anos, 10,5% entre 36 e 40 anos, 10,5% entre 46 e 50 anos e 10,5% entre 51 e 55 anos. Fato interessante é que nenhum possui menos de 30 anos. É provável que esses professores necessitem de um tempo maior para concluir uma formação específica na área da educação de surdos, como cursos de libras e especializações, o que demanda mais dedicação frente às exigências que as Secretarias de Educação apresentam para atuar com esses alunos nos dias de hoje.

Gatti e Barretto (2009)<sup>3</sup> analisaram detalhadamente professores que lecionam na educação básica, considerando as faixas etárias de até 29 anos, de 30 a 37 anos, de 38 a 45 anos e 46 anos ou mais e, afirmam que, a maior parte dos docentes mais jovens (até 29 anos) lecionam na educação infantil, no que diz respeito ao ensino fundamental, a distribuição por faixas etárias é mais equilibrada e no ensino médio os autores apontaram a prevalência de professores acima de 30 anos.

**Figura 4 – Condição auditiva**

<sup>3</sup> Os estudos de Gatti e Barretto (2009) analisaram detalhadamente professores que lecionam na educação básica, no entanto, esses professores não atuavam na educação de surdos.



Fonte: As autoras.

Verifica-se que grande parte dos professores que leciona na educação de Surdos são ouvintes (92,1%), enquanto apenas 7,9% são surdos. O Censo da Educação Básica traz informações a respeito de professores com deficiência, apontando um total de 0,31%, categorizando-as como: cegueira, baixa visão, deficiência auditiva, surdez, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla (INEP, 2017)<sup>4</sup>. Os tipos de deficiências mais encontradas foram baixa visão e deficiência física, no que se refere à deficiência menos frequente entre os professores, o estudo citou a surdocegueira. Estes dados certamente revelam as barreiras presentes no mercado de trabalho para o acolhimento destes profissionais e as dificuldades para a inserção na educação básica e, posteriormente, na educação superior.

Os resultados deste estudo encontram ressonância com os dados do Censo de 2017, ao constatar que apenas 1083 professores surdos atuam na educação básica. Certamente esse número é muito baixo em relação ao de professores ouvintes e resulta em um aspecto muito negativo ao concordarmos com Martins (2010).

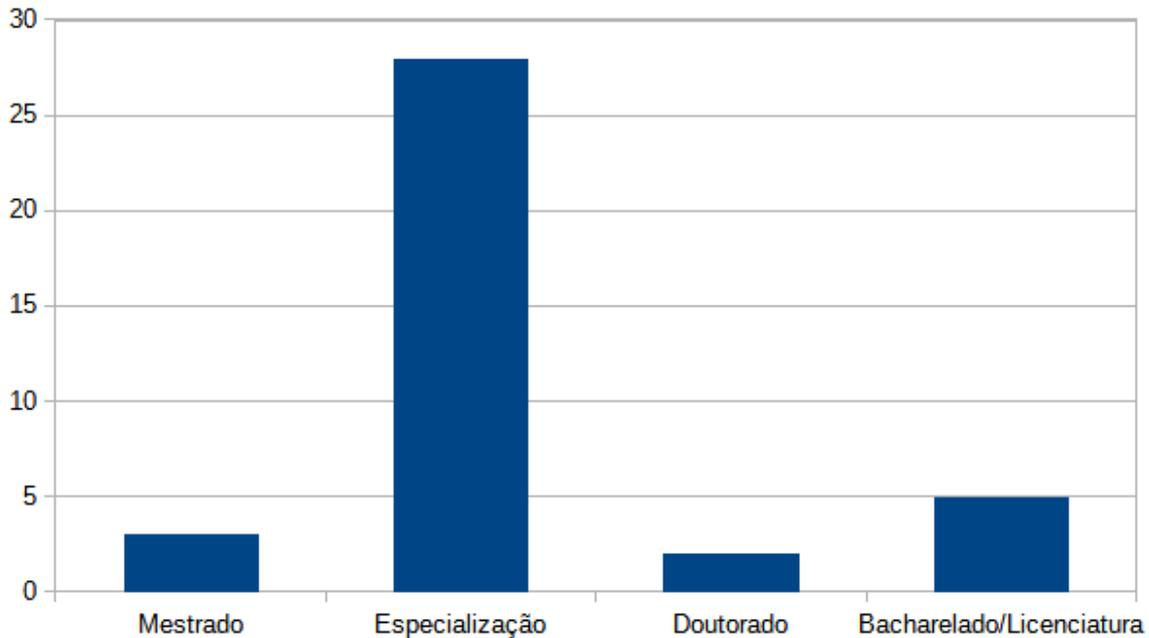
O professor surdo é alguém que transforma os alunos surdos e que também é transformado pela L2, porque se o professor surdo contribui para o desenvolvimento e a transformação da criança surda, ele também é o mediador da bagagem cultural e conhecimentos de sua formação que estão presentes na sua segunda língua (p. 67).

Neste sentido, a presença do professor surdo contribui, não somente para desenvolvimento linguístico, mas também para um papel importante no campo psíquico e social, construído através da relação professor surdo – aluno surdo. Para Lunardi (1998), a presença do professor surdo na escola representa muito mais que um modelo de linguagem e identidade,

<sup>4</sup>Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

uma vez que ele se torna um articulador do senso de cidadania estabelecido num processo de relação social. Seguramente o autor se refere às trocas de conhecimentos que se produzem através da língua de sinais.

**Figura 5 – Formação**

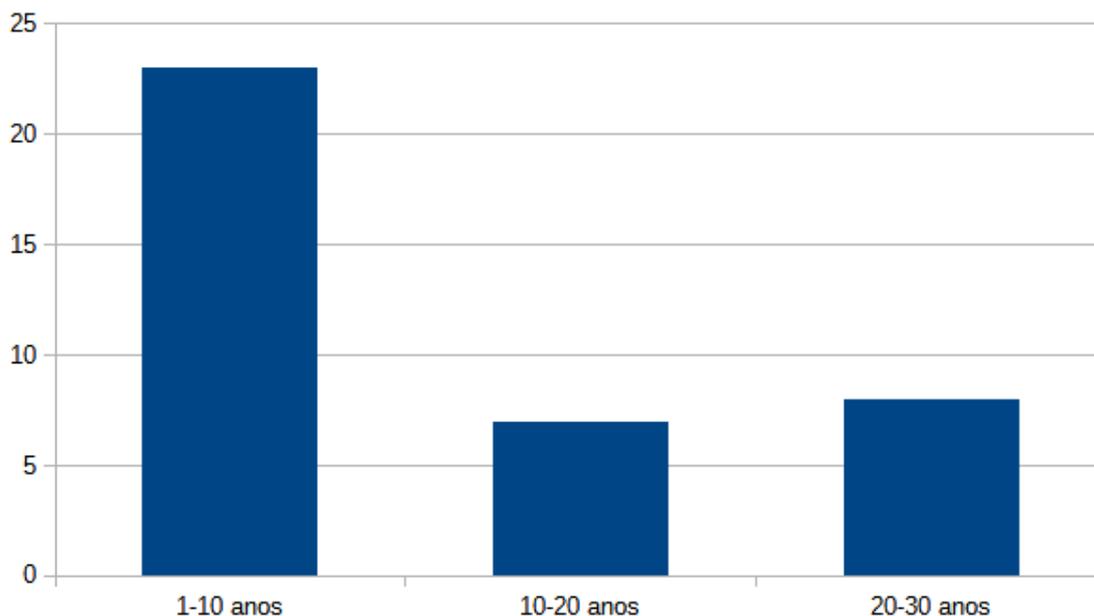


Fonte: As autoras.

A Figura 5 ilustra que 78,7% dos professores possuem especialização *Lato Sensu*, sendo que apenas 13,2% concluiu apenas curso de bacharelado ou licenciatura. Dados do Censo Escolar divulgado pelo INEP (2017) apontam que de 2,2 milhões de professores no Brasil, 25,8% não possuem licenciatura em sua formação superior. Dentre esses 2,2 milhões, 36,2% possuem pós-graduação, na sua maioria cursos de especialização, em segundo lugar estão os professores que possuem mestrado (7,9%) e por último os com título de doutorado (5,3%). O número de docentes com percentual maior de pós-graduação se concentra no ensino médio, seguido do ensino fundamental e educação infantil.

No que se refere à formação de professores na área da surdez, os discursos dos pesquisadores enfatizam a importância de projetos oficiais e exigências concretas do cotidiano, o que demanda estudos e análises que levem em conta três indagações importantes: O que é estar bem formado? Como se formam professores nos dias de hoje? Seria possível uma formação concluída? (PADILHA, 2009). Esses questionamentos remetem à importância de uma formação consolidada e centrada no “saber como” trabalhar em sala de aula, o que requer habilidades de estratégias e planejamento e adaptações curriculares que considerem as especificidades linguísticas dos surdos.

**Figura 6 – Tempo de atuação na educação de surdos**



Fonte: As autoras.

Quando questionados sobre o tempo de atuação na educação de Surdos, verifica-se que 60,5% dos professores atuam entre 1 e 10 anos, 18,4% entre 10 e 20 anos e 21% dos professores estão na profissão entre 20 a 30 anos. Nenhum deles confirmou permanência de mais de 30 anos de atuação na profissão. O tempo de permanência na educação de Surdos é um fator importante para a consolidação do trabalho e está relacionado com os conhecimentos específicos que o professor adquire no decorrer da sua trajetória, especialmente em língua de sinais, a ausência desse conhecimento linguístico pode significar o comprometimento das ações pedagógicas no ambiente escolar. Nesse sentido, vale destacar a Lei de libras nº 10.436/2002<sup>5</sup> e o Decreto 5.626/2005<sup>6</sup> que assinalam, além de outras questões, diretrizes na formação de professores que atuam com Surdos (BRASIL, 2002; 2005).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do *corpus* elencou conteúdos relacionados a um perfil mais amplo dos professores de alunos surdos com TEA, identificando as diferentes regiões onde atuam, o gênero, a faixa etária, a formação e o tempo de atuação. Foi possível assinalar que a maioria desses professores são ouvintes, residentes da região Sudeste do Brasil e do sexo feminino.

---

<sup>5</sup> Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único - Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras, a forma de comunicação e expressão, em o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

<sup>6</sup> Art. 3º - A libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o ensino do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e do sistema de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Nenhum possui menos de 30 anos de idade, conforme dito anteriormente, é possível que isso esteja relacionado com a necessidade de um tempo maior para concluir uma formação específica na área da surdez, como cursos de libras e especializações, o que demanda maior dedicação de acordo com as exigências que as Secretarias de Educação apresentam para atuar com esse público atualmente.

As análises empreendidas assinalam também que a maioria desses profissionais possuem curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*. No estado de São Paulo, por exemplo, conforme consta em diário oficial, uma das exigências para lecionar nas EMEBS é que além de ser graduado, o professor tenha no mínimo uma especialização em educação especial com ênfase em deficiência auditiva ou educação de surdos. É provável que em determinados estados brasileiros seja mais difícil encontrar esse profissional, o que possui relação intrínseca com a escassez de cursos de pós-graduação na área da surdez oferecidos no Brasil.

Em síntese, defende-se a importância da fomentação de cursos de formação continuada no campo da surdez e autismo que estabeleçam relação efetiva com o cotidiano da sala de aula, a fim de que o professor consiga adaptar-se à realidade escolar e às necessidades que o mercado atual apresenta.

## REFERÊNCIAS

AMATO, C.A.L.H. AVEJONAS, D.R.M.;SANTOS, T.H.F.;PIMENTEL, A.G.L.; VALINO, V.C.; FERNANDES, F.D.M. Fatores intervenientes na terapia fonoaudiológica de crianças autistas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, SP., v. 16, n. 1, p. 104-8, 2011.

AMATO, C.A.L.H.; FERNANDES, F.D.M. O uso interativo da comunicação em crianças autistas verbais e não verbais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 22, n. 4, p. 373-378, 2010.

APA. *DSM-IV-TR*: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Trad. Cláudia Dornelles. 4. ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APA. *DSM-V*: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Rev. Técnica Aristides Volpato Cordioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2013.

APA. *DSM-V: Manual de diagnósticos estatísticos de transtornos mentais* 5. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 2014.

BRASIL. *Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2005. 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: 25 jan./2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: caderno de instruções*. Brasília; Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2018: caderno de instruções*. Brasília: Inep, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2018: caderno de instruções*. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. *Lei 10.436/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002. 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: 25 jan./2018.

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

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: Textos FCC, v. 29, 2009.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

KHOURY, L.P.; TEIXEIRA, M.C.T.V.; CARREIRO, L.R.R.; SCHWARTZMAN, J.S.; RIBEIRO, A.F.; CANTIERI, C.N. *Manejo comportamental de crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista em condição de inclusão escolar*. Guia de orientação a professores. São Paulo: Memnon, 2014.

LOPES, R. A. *Um olhar sobre o ensino de Libras na formação inicial em pedagogia: utopia ou realidade?* Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

LOPES, R. A; RIBEIRO, A.F.; CELETI, F.R.; ABISSAMRA, R.G.C. Análise do perfil profissional de (T)is tradutores-intérpretes de libras atuantes no ensino superior. *Trilhas Pedagógicas*, v. 9, n. 10, p. 355-365, 2019.

LOPES, R.A; RIBEIRO, M.R.; AMATO, C.A. H. Vestígios da aquisição da libras (língua brasileira de sinais) por graduandos de pedagogia. *Trilhas Pedagógicas*, v. 7, n. 7, p. 145-154, 2017.

LOPES, R. A.; MOURA, M.C.; MASINI, E. A.F.S.; TEIXEIRA, M.C.T.V.; RIBEIRO, M.O. O ensino da língua brasileira de sinais (Libras) em cursos de graduação em pedagogia: uma possibilidade real? *Trilbas Pedagógicas*, v. 6, n. 6, p. 212-228, 2016.

LUNARDI, M. L. Cartografando os estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. B. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUNARDI, M. *Educação de surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos*. 1998. f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre. 2013.

MARTINS, M.A.L. *Relações professor surdo / aluno surdo em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba. 2010.

NUNES, D.R.P.; ARAÚJO, E.R. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 84, p.1-15, 2014.

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.

PADILHA, A.M.L. Desafios para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C.B.F. (Org.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROSENHALL, U.; NORDIN, V.; SANDSTROM, M.; AHLSEN, G.; GILBERG, C. Autism and Hearing Loss. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 29, n. 5, p. 349-357, 1999.

SÃO PAULO. *Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011*. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 22 nov. 2011a.

SÃO PAULO. *Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011*. Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/11 que criou as escolas de educação bilíngue para surdos – EMEBS e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 13 dez. 2011b.

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.

TOSCANO, C.V.A.; FERREIRA, J.P.; GASPAR, J.M.; CARVALHO, H.M.; Growth and weight status of Brazilian children with autism spectrum disorders: A mixed longitudinal study. *J Pediatría*, 2018.

ZANOLLA, A.T.; FOCK, R.A.; PERRONE, E.; GARCIA, A.C.; PEREZ, A. B.A.; BRUNONI, D. Causas Genéticas, epigenéticas e ambientais do transtorno do espectro

autista. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v.15, n. 2, p. 29-42, 2015.

#### **Informações do(a)(s) autor(a)(es)**

Nome do autor: Raquel Aparecida Lopes

Afiliação institucional: Insper - Instituto de Ensino e Pesquisa/SP e Fapcom - Faculdade Paulus de Comunicação /SP.

E-mail: [stampa12@uol.com.br](mailto:stampa12@uol.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5190-2683>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0270223804602639>

Nome segundo autor: Carine Gurunga de Matos

Afiliação institucional: Instituto Federal Baiano e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

E-mail: [cari.cc@hotmail.com](mailto:cari.cc@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4238-9718>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0594503920134298>