



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

JOSIANE RODRIGUES BARBOSA VIOTO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM ESCOLAS
REGULARES DE ENSINO DIRECIONADAS A ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PESQUISA
BIBLIOGRÁFICA**

Londrina
2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2022

JOSIANE RODRIGUES BARBOSA VIOTO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM ESCOLAS
REGULARES DE ENSINO DIRECIONADAS A ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PESQUISA
BIBLIOGRÁFICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vitaliano

Londrina – PR
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Vioto, Josiane Rodrigues Barbosa .

Práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a alunos com transtorno do espectro autista : uma pesquisa bibliográfica / Josiane Rodrigues Barbosa Vioto. - Londrina, 2022.

216 f.

Orientador: Célia Regina Vitaliano .

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Educação Inclusiva - Tese. 2. Transtorno do Espectro Autista - Tese. 3. Práticas Pedagógicas - Tese. I. Vitaliano , Célia Regina . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

JOSIANE RODRIGUES BARBOSA VIOTO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM ESCOLAS
REGULARES DE ENSINO DIRECIONADAS A ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PESQUISA
BIBLIOGRÁFICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Orientadora Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof.^a Dr.^a Isabel Rodrigues Sanches
Universidade Lusófona – Lisboa

Prof. Dr. Eladio Sebastian Heredero
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof.^a Dr.^a Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

SUPLENTES:

Prof.^a Dr.^a Luciane Guimarães Batistella Bianchini
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Londrina, 08 de junho de 2022.

DEDICATÓRIA

A João Vitor, João Rafael, João Miguel, Beatriz,
Letícia e Wagner
Aos meus pais, Joanira e Oswaldo (*In
Memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar durante esta longa caminhada, por me acolher nos momentos de angústia, por me manter perseverante frente aos desafios, com sabedoria, fé e esperança, e possibilitar a realização de um sonho.

Ao meu esposo Wagner, aos meus filhos João Vitor, João Rafael, Beatriz, a minha nora Letícia e ao meu neto querido João Miguel, pela compreensão por minhas ausências e pela paciência que tiveram comigo, no decorrer desta jornada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Celia Regina Vitaliano, minha amiga, incentivadora, professora e profissional que admiro e em quem me inspiro. Obrigada por todas as oportunidades, por acreditar em mim, por me encorajar a dar o meu melhor, por contribuir significativamente para uma vida de sucesso profissional, agradeço as minhas conquistas a você. Ter você em minha vida abriu meus olhos para minha própria força interior e motivou-me a tornar-me uma pessoa melhor.

Aos professores doutores Eladio Sebastian Heredero, Isabel Rodrigues Sanches, Paula Mariza Zedu Alliprandini e Cassiana Magalhães, pela honra de tê-los como Banca na Qualificação e na defesa da tese, pela leitura atenta, pelas reflexões e pelos conhecimentos, que me permitiram aprimorar a versão final do meu trabalho.

À minha amiga, Gislaine Semcovici Nozi, por todo o incentivo, carinho e acolhimento em todos os momentos, sempre me motivando a permanecer com fé e esperança nesta caminhada. Obrigada por estar comigo durante os últimos quinze anos, compartilhando uma sabedoria incrível, que, com certeza, contribuiu significativamente para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

À minha amiga Natália Barbosa Veríssimo, por todo o apoio no decorrer de minha pesquisa. Seus conhecimentos contribuíram muito para que pudesse chegar à finalização da minha tese.

Aos professores do Programa de Doutorado em Educação da UEL, pelos conhecimentos e experiências compartilhados que contribuíram significativamente com minha formação profissional e pesquisadora.

Aos colegas de turma do Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da UEL, ingressantes em 2018, pelos momentos de aprendizado, de trocas de experiências e de conhecimentos.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa “Educação para Inclusão”, pelas contribuições dadas nos momentos de discussões e compartilhamentos de conhecimentos.

Aos queridos amigos professores da Escola Municipal Claudia Rizzi, que me acolheram no início do meu Doutorado e me motivaram a seguir nesta caminhada de quatro anos e meio, acreditaram em meus esforços e incentivaram a seguir firme frente aos desafios.

Às minhas amigas, Diretora Rosineia Marques e Coordenadora Pedagógica Paulinha Nogueira Tamferri, por todo o acolhimento e a motivação. Sempre atenciosas e compreensivas às situações.

A equipe de Gerência da Educação Especial do Município de Londrina, pelo apoio e pela compreensão.

À Prefeitura Municipal de Londrina, por ter-me oportunizado licenças para estudo, que contribuíram significativamente para a realização das atividades acadêmicas do Doutorado.

A VOCÊS, MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS!

Muitíssimo obrigada!

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **Práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a alunos com transtorno do espectro autista: uma pesquisa bibliográfica.** 2021. 214f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Atualmente, vivenciamos a crescente entrada de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares de ensino, o que tem acarretado desafios e incertezas por parte dos profissionais que atendem os referidos alunos, especificamente, em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem sua aprendizagem, participação nas atividades e socialização. Levando em consideração essa constatação, realizamos a presente pesquisa com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com TEA, apresentadas por pesquisadores das áreas de Educação e da Educação Especial, considerando artigos científicos nacionais e internacionais (publicadas em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola), teses e dissertações nacionais publicadas entre os anos de 2015 a 2020. Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica. O *corpus* analisado foi constituído de 72 trabalhos científicos, sendo quatro teses, 33 dissertações e 35 artigos científicos, provenientes das bases de dados Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); Portal de Periódicos da CAPES; Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal- *REDALYC*; Banco de Dados de Conteúdo Científico Hispânico- *DIALNET*. Por meio de procedimentos sistematizados para análise do material selecionado, os dados foram organizados em dois temas gerais denominados como: (a) práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA; e (b) práticas pedagógicas dificultadoras do processo de inclusão escolar dos alunos com TEA. O primeiro tema foi dividido em cinco categorias e 25 subcategorias que foram relacionadas às habilidades sociocomunicativa, comportamental, aprendizagem acadêmica, desenvolvimento motor; e a organização do contexto escolar. O segundo tema foi dividido em três categorias e seis subcategorias, que foram relacionadas às habilidades sociocomunicativa, aprendizagem acadêmica e organização do contexto escolar. Destacamos que as categorias e subcategorias de análise foram organizadas seguindo as orientações de Bardin (1977). Os resultados provenientes da presente pesquisa revelaram, em sua maioria, descrições, orientações e /ou sugestões de práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA em escolas regulares de ensino comum, e uma menor parte dos trabalhos analisados com descrições de práticas pedagógicas que dificultam a inclusão dos referidos alunos. Considerando a análise dos dados, a categoria mais citada pelos autores considerando as práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA foi a referente às habilidades sociocomunicativas; já a categoria com menor frequência de estudos teve relação com o desenvolvimento motor. Com referência às práticas pedagógicas que dificultam a inclusão de aluno com TEA, tivemos as categorias pertinentes a aprendizagem acadêmica e a organização do contexto escolar como os mais destacados entre os autores. Consideramos que os resultados e discussões

podem contribuir para a organização de propostas destinadas à formação de professores em relação ao processo de inclusão dos alunos com TEA, bem como se constituir em fonte de informação para futuros leitores (professores e demais profissionais da área da Educação) sobre práticas pedagógicas favoráveis ao processo de inclusão de alunos com TEA.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **Pedagogical practices developed in regular schools aimed at students with autism spectrum disorder**: a bibliographic research. 2021. 214f. Thesis. (Doctorate in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

Nowadays, we are experiencing an increase in the number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools, which has caused challenges and uncertainties on the part of professionals who attend these students, specifically, concerning the development of pedagogical practices that enable their learning, participation in activities and socialization. Taking this into account, we carried out the present research to analyze the pedagogical practices aimed at students with ASD, presented by researchers in the areas of Education and Special Education, considering national and international scientific articles (published in Portuguese and Spanish), national theses and dissertations published between 2015 and 2020. This study was developed through bibliographic research. The corpus analyzed consisted of 72 scientific works, four theses, 33 dissertations, and 35 scientific articles, from the Database of Theses of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES); Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT); Scientific Electronic Library Online (SCIELO); CAPES' Periodicals Portal; Network of Scientific Journals from Latin America and the Caribbean, Spain, and Portugal - REDALYC; Hispanic Scientific Content Database - DIALNET. Through systematized procedures to analyze the selected material, data were organized into two general themes: (a) pedagogical practices favorable to the inclusion of students with ASD; and (b) pedagogical practices that hinder the school inclusion process of students with ASD. The first theme was divided into five categories and 25 subcategories that were related to socio-communicative skills, behavioral skills, academic learning, motor development; and the organization of the school context. The second theme was divided into three categories and six subcategories, which were related to socio-communicative skills, academic learning, and the organization of the school context. We emphasize that the categories and subcategories of analysis were organized following the guidelines of Bardin (1977). The results from the present research revealed, for the most part, descriptions, guidelines, and/or suggestions of pedagogical practices favorable to the inclusion of students with ASD in regular schools of regular education, and a smaller part of the analyzed works with descriptions of pedagogical practices that make it difficult to include these students. Considering the data analysis, the category most cited by the authors considering the pedagogical practices favorable to the inclusion of students with ASD was the one referring to socio-communicative skills; the category with the lowest frequency of studies was related to motor development. Concerning pedagogical practices that hinder the inclusion of students with ASD, we had the categories relevant to academic learning and the organization of the school context as the most prominent amongst the authors. We believe that the results and discussions presented can contribute to the organization of proposals aimed at teacher training about the

process of inclusion of students with ASD, as well as constituting a source of information for future readers (teachers and other professionals in the field of Education) on pedagogical practices favorable to the process of inclusion of students with ASD.

Keywords: Inclusive education. Autism Spectrum Disorder. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Página inicial de busca do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	88
Figura 2	Página inicial de busca do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	89
Figura 3	Página contendo resumo no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	90
Figura 4	Página de acesso ao texto na íntegra disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	91
Figura 5	Página inicial de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	92
Figura 6	Página de busca “filtros” Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	92
Figura 7	Página de busca “filtros” Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	93
Figura 8	Página inicial do Portal de Periódicos da CAPES.....	94
Figura 9	Página do Portal de Periódicos da CAPES “ACESSO CAFe”	95
Figura 10	Página do Portal de Periódicos da CAPES: Buscar Base- área de Conhecimento	96
Figura 11	Página de busca “assunto” Portal de Periódico da Capes (Acesso CAFe).....	97
Figura 12	Página contendo resumo dos artigos disponíveis no Portal de Periódico da Capes	98
Figura 13	Página inicial do SCIELO- pesquisa avançada.....	99
Figura 14	Página do SCIELO- filtro para buscas	100
Figura 15	Página contendo resumo dos artigos disponíveis no SCIELO	101
Figura 16	Página inicial do REDALYC.....	102
Figura 17	Página do REDALYC- filtro para buscas	102
Figura 18	Página inicial DIALNET	103
Figura 19	Página do DIALNET- Buscar documentos.....	104
Figura 20	Organograma que representa a quantidade de trabalhos científicos identificados e arquivados para análise	105

Figura 21 Organograma que representa o processo de seleção de teses e dissertações a serem analisadas	106
Figura 22 Relação de produção por nível e ano	107
Figura 23 Organograma que representa o processo de seleção de artigos científicos a serem analisados.....	109
Figura 24 Relação de publicação de Artigos Científicos por ano	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos periódicos e a classificação Qualis/CAPES	111
Tabela 2	Quantidade de trabalhos científicos que subsidiaram a organização dos temas gerais	116
Tabela 3	Tema 1: Categorias das práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA e suas respectivas frequências de ocorrência nos trabalhos analisados	119
Tabela 4	Tema 2: Categorias das práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão dos alunos com TEA e suas respectivas frequências de ocorrência nos trabalhos analisados	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Exemplo de arquivamento dos trechos retirados dos textos	114
Quadro 2	Descrição das categorias, subcategorias e sub-subcategorias de análises referentes ao Tema 1	120
Quadro 3	Descrição das categorias, subcategorias e sub-subcategorias de análises referentes ao Tema 2	170

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i>
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AMO	Alfabeto Móvel Organizado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DIALNET	Banco de Dados de Conteúdo Científico Hispânico
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PECS	<i>Picturing Exchanging Communication System</i>
REDALYC	Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	23
1 INTRODUÇÃO	28
1.1 OBJETIVOS	32
1.1.1 Objetivo Geral	32
1.1.2 Objetivos específicos	32
2 REFERENCIAL TEÓRICO	34
2.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	34
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DO QUE ESTAMOS FALANDO?	37
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	43
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE DIFICULTAM A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	51
2.4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PRINCIPAIS CONCEITOS	54
2.5 ESPECIFICIDADES QUE ENVOLVEM O TEA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR	58
2.6 A INCLUSÃO ESCOLAR E OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	69
2.7 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	74
3 MÉTODO	81
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	81
3.2 DELINEAMENTO DO CAMPO DA PESQUISA	82
3.3 PERCURSO METODOLÓGICO	82
3.3.1 Escolha e caracterização das bases de dados selecionadas para busca da pesquisa	83
3.3.2 Organização dos descritores e estabelecimento de critérios de inclusão e de exclusão.	85
3.3.3 Identificação e seleção dos trabalhos a serem analisados	88
3.3.4 Avaliação dos estudos incluídos	105
3.3.5 Tratamento dos dados	112
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	118
4.1 TEMA 1: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FAVORÁVEIS À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA	125
4.1.1 Práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas em alunos com TEA em escolas regulares de ensino	125

4.1.1.1 Práticas favorecedoras ao desenvolvimento da comunicação e linguagem do aluno com TEA em escolas regulares de ensino...	125
4.1.1.1.1 O uso da comunicação alternativa aumentativa como prática e recurso favorável à comunicação do aluno com TEA nas escolas regulares de ensino	127
4.1.1.1.2 Aprendizagem mediada como prática pedagógica favorecedora do desenvolvimento da comunicação e/ou linguagem de alunos com TEA em escolas regulares de ensino.....	129
4.1.1.1.3 Uso de recursos visuais e/ou tecnológicos como prática favorável para o desenvolvimento da comunicação e linguagem do aluno com TEA	131
4.1.1.2 Práticas pedagógicas favoráveis a Socialização dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino	132
4.1.1.2.1 O uso de jogos, brincadeiras e músicas como práticas favorecedoras para o desenvolvimento da socialização do aluno com TEA	133
4.1.1.2.2 O uso de histórias sociais como favorecedoras para socialização dos alunos com TEA em salas regulares de ensino.....	136
4.1.1.2.3 O estímulo à afetividade entre os alunos como aspecto favorecedor à socialização dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino	136
4.1.2 Práticas pedagógicas favorecedoras da melhoria do comportamento dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino.....	138
4.1.2.1 A organização da rotina nas escolas regulares de ensino como prática favorecedora no controle de comportamentos disruptivos dos alunos com TEA.....	138
4.1.2.2 O uso da CAA como prática favorecedora no controle de comportamentos disruptivos dos alunos com TEA.....	141
4.1.2.3 O uso de contingências como prática favorecedora no controle de comportamento disruptivos apresentados por alunos com TEA.....	142

4.1.2.4	O uso de jogos como prática favorável ao controle de comportamentos disruptivos de alunos com TEA.....	145
4.1.3	Práticas pedagógicas favoráveis a aprendizagem acadêmica dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino	145
4.1.3.1	Práticas pedagógicas baseadas em eixos de interesse dos alunos com TEA para favorecer sua aprendizagem acadêmica ..	146
4.1.3.2	Tutoria e trabalho em grupo como prática favorável à aprendizagem dos alunos com TEA.....	148
4.1.3.3	Uso do contato visual e de linguagem acessível do professor como práticas favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TEA	151
4.1.3.4	Práticas pedagógicas favorecedoras à alfabetização de alunos com TEA	153
4.1.3.4.1	Práticas pedagógicas favoráveis à alfabetização de alunos com TEA por meio de estímulos visuais	153
4.1.3.4.2	Práticas pedagógicas destinadas à alfabetização de alunos com TEA utilizando o método fônico	156
4.1.3.4.3	O uso de tecnologias digitais como prática favorecedora à alfabetização de alunos com TEA.....	157
4.1.3.5	Práticas pedagógicas favorecedoras no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático de alunos com TEA	158
4.1.4	Práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras de alunos com TEA em escolas regulares de ensino	160
4.1.4.1	Práticas pedagógicas baseadas no uso de recursos manipuláveis como favorecedoras ao desenvolvimento da coordenação motora de alunos com TEA	161
4.1.4.2	Práticas pedagógicas baseadas em atividades que envolvem os movimentos corporais como favorecedoras ao desenvolvimento da coordenação motora de alunos com TEA ...	162
4.1.5	Práticas pedagógicas articuladas à organização escolar favoráveis à inclusão de alunos com TEA	163

4.1.5.1	A colaboração entre escola e família e demais profissionais especializados como favorecedora à inclusão de alunos com TEA.....	164
4.1.5.2	Colaboração entre professores especialistas e professores generalistas como favorecedora da inclusão de alunos com TEA.....	166
4.1.5.3	A formação continuada ou/em serviço destinada aos professores como favorecedora a inclusão de alunos com TEA.....	167
4.1.5.4	Organização do espaço escolar como aspecto favorecedor à inclusão de aluno com TEA.....	169
4.2	TEMA 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE DIFICULTAM O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA	170
4.2.1	Práticas pedagógicas que dificultam a inclusão dos alunos com TEA relacionadas as habilidades sociocomunicativas.....	171
4.2.2	Práticas pedagógicas que dificultam a aprendizagem acadêmica de alunos com TEA nas salas regulares de ensino	174
4.2.2.1	Dificuldades no desenvolvimento de práticas de ensino mediadas pelos docentes junto aos alunos com TEA no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.....	175
4.2.2.2	Disponibilização de atividades pedagógicas descontextualizadas destinadas aos alunos com TEA, com pouca ou nenhuma relação com o conteúdo trabalhado com os demais alunos em sala de aula	177
4.2.2.3	Dificuldades na organização da rotina escolar que atenda às especificidades relacionadas a aprendizagem dos alunos com TEA.....	179
4.2.3	Práticas pedagógicas relacionadas à organização escolar que dificultam a inclusão dos alunos com TEA.....	180
4.2.3.1	Dificuldades para desenvolver o ensino colaborativo entre os professores especialistas da sala de recursos, de apoio a inclusão e professores regentes para o atendimento dos alunos com TEA.....	180

4.2.3.2 Dificuldades no atendimento às necessidades para aprendizagem dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino considerando a carência de conhecimentos específicos e ausência de formação continuada.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS	192
REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS ANALISADOS	206
REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS	211
APÊNDICES	215
APÊNDICE A - PROTOCOLO DE ARQUIVOS: ARTIGOS CIENTÍFICOS	215
APÊNDICE B - PROTOCOLO DE ARQUIVOS: TESES E DISSERTAÇÕES	216

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa faz parte da Linha 3 – Aprendizagem e Desenvolvimento em Contextos Escolares e do Núcleo 2 – Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Previamente à descrição do estudo realizado, apresentarei um relato, considerando a trajetória e justificativa que conduziram o interesse para a temática investigada.

O interesse em desenvolver esta pesquisa decorreu da experiência profissional, como professora de sala de recurso multifuncional (SRM), junto a alunos com transtorno do espectro autista (TEA) em escolas regulares de ensino e, principalmente, em meio às reações que professores da classe comum e equipe gestora apresentavam frente às demandas dos referidos alunos. Vale destacar também a minha trajetória acadêmica, considerando, especialmente, o período de formação no Mestrado em Educação (de 2011 a 2013), que contribuiu significativamente para que pudesse chegar à presente pesquisa de Doutorado. Tanto os conhecimentos adquiridos no decorrer da referida formação, como o fato de ter desenvolvido uma pesquisa colaborativa com foco no papel da gestão pedagógica relacionada à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em escolas regulares de ensino motivaram a dar continuidade às pesquisas, em especial a pesquisa colaborativa.

Ao assumir a sala de recursos multifuncionais (SRM), em 2013, tive a oportunidade de atender alunos com TEA e de vivenciar, desde então, a inclusão dos referidos alunos no sistema regular de ensino comum. Como professora especialista no contexto escolar, presenciei as angústias e as dificuldades de professores e de equipes pedagógicas, para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que possibilitassem o desenvolvimento da aprendizagem e a socialização dos referidos alunos, assim como a resistência de alguns profissionais da área da Educação em aceitar a inclusão deles.

Em 2013, como professora de SRM, atendi dois alunos com TEA, que se encontravam matriculados no quinto ano, mas em turmas diferentes. Esses alunos, embora estivessem matriculados no mesmo ano de escolarização, apresentavam características específicas, tanto no que se refere às questões comportamentais, quanto nas de aprendizagem. Considerando tais diferenças, um dos desafios com

que me deparei naquele período foi o de pensar em como auxiliar os professores regentes em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que viessem a contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem deles.

Levando em consideração a dificuldade de acompanhar o trabalho dos professores regentes, que atuavam junto aos alunos com TEA em sala de aula, já que eles atuavam em período inverso ao período dos meus atendimentos em SRM, a alternativa mais viável, naquele momento, foi conscientizar a equipe pedagógica da escola, a respeito da necessidade de acompanhar o desenvolvimento das práticas de ensino dos referidos professores. E por meio da mediação da gestão escolar, tentar auxiliar os professores em relação à necessidade de repensarem as práticas pedagógicas, de forma a atender as especificidades de cada aluno no processo de aprendizagem.

Todavia, mesmo com todos os esforços, tanto da equipe pedagógica como dos professores regentes, como os meus, como professora especialista, percebi que faltavam conhecimentos que nos possibilitassem favorecer o processo de aprendizagem dos alunos com TEA no contexto da classe comum de modo inclusivo. Considerando tal fato, conscientizei-me da necessidade de procurar, na literatura especializada na área, conhecimentos teóricos e práticos que me levassem a compreender as especificidades que envolvem o TEA e as possíveis estratégias de ensino que pudessem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos referidos alunos.

Em um primeiro momento, a percepção que tive foi a de que os conhecimentos da literatura especializada da área seriam suficientes para auxiliar a equipe pedagógica, assim como os professores, considerando o atendimento junto aos alunos com TEA. No entanto, com o passar do ano letivo, percebi que somente as orientações direcionadas aos professores regentes, por meio das mediações por parte da equipe pedagógica, não eram suficientes para implementar realmente práticas pedagógicas inclusivas favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TEA. Isso porque pude constatar que a equipe pedagógica, assim como os professores regentes, além de carecerem de conhecimentos relacionados às especificidades que envolvem o processo de aprendizagem dos alunos com TEA, vivenciavam um contexto escolar, uma organização que impossibilitava diálogos entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos referidos alunos,

o que dificultava o desenvolvimento de ações colaborativas entre os profissionais envolvidos no referido processo. Dessa forma, sem muito apoio, oportunidades de estudos e reflexões, os professores da classe comum não conseguiam prover condições suficientes para o desenvolvimento e aprendizagem esperados de seus alunos com TEA.

No início de 2014, considerando alguns aspectos pessoais, tive que solicitar a transferência de escola na qual atuava como professora de SRM, o que me impossibilitou de pensar em uma proposta viável que pudesse favorecer a organização da referida escola, de forma a contemplar as práticas pedagógicas inclusivas favoráveis ao processo de aprendizagem dos alunos com TEA.

Durante dois anos consecutivos (2014 e 2015), atuei como professora de SRM em uma escola que não apresentava nenhum caso de aluno com TEA. Somente em 2016 foi que, considerando a necessidade de trabalhar em uma escola, na qual pudesse conciliar os horários referentes a outros vínculos empregatícios, tive a oportunidade novamente de atender alunos com TEA na SRM. Com a mudança de escola, tive a oportunidade de acompanhar a inclusão de três alunos com TEA, entre os anos de 2016 a 2018.

Todavia, nesse novo contexto escolar, identifiquei ações mais inflexíveis dos professores e da equipe pedagógica em relação a inclusão de alunos com TEA. Um dos aspectos que mais me chamou a atenção, foi que, após acompanhar o processo de escolarização de um dos alunos com TEA, presenciei diálogos da equipe pedagógica com a família do referido aluno, tentando conscientizar a mãe de que o melhor para ele seria a transferência para uma Escola Especial. Após a equipe pedagógica entrar em contato com instâncias superiores (Secretaria de Educação), e colocar a situação do aluno, considerando as dificuldades de aprendizagem apresentadas no contexto escolar, e a conscientização da mãe (que, ao meu ver, foi bastante manipulada) para transferência de modalidade de ensino, o aluno foi transferido para uma Escola Especial.

O fato mencionado me fez refletir sobre a percepção dos professores, bem como da equipe pedagógica acerca da inclusão de alunos com TEA na classe comum. Eu tive a oportunidade de acompanhar o referido aluno, antes da sua transferência, durante dois anos consecutivos e verificar o avanço que ele teve nos

aspectos comportamentais e, em relação à aprendizagem acadêmica, bastante significativos, na minha opinião. Entretanto, mesmo apresentando esses dados à equipe pedagógica da escola, bem como à professora regente, elas não mudaram suas percepções acerca da necessidade de transferência do aluno com TEA para escola especial.

Tal fato me fez pensar, novamente, em como poderia intervir dentro da escola, de forma a contribuir nos aspectos relacionados às percepções dos professores, bem como da equipe pedagógica, no que se refere às propostas educacionais inclusivas e na organização da escola, de forma a atender as especificidades que envolvem o processo de escolarização dos alunos com TEA.

Nesse contexto, levando em consideração a necessidade de contribuir com a organização da escola regular de ensino, e de possibilitar aos professores e à equipe pedagógica uma proposta de formação em serviço que pudesse favorecer a inclusão dos alunos com TEA, surgiu o interesse ingressar no Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, com o intuito de desenvolver uma pesquisa colaborativa e informar professores e equipe pedagógica, para favorecer o processo de inclusão de alunos com TEA.

Em meio ao processo de seleção dos possíveis participantes da pesquisa, ocorreu, no Município de Londrina, assim como nos demais municípios do Estado do Paraná e do País, a suspensão temporária das aulas presenciais, devido à pandemia do COVID-19¹. Considerando a referida suspensão, a primeira iniciativa que tive foi entrar em contato com minha orientadora e verificar a possibilidade de mudança de projeto de pesquisa, já que não sabíamos ao certo quando aconteceria o retorno das aulas presenciais no Município de Londrina, tampouco se conseguiríamos ampliar consideravelmente o prazo de realização do Doutorado que permitisse o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa.

Após diálogos com a minha orientadora, chegamos à conclusão de que o mais coerente, pensando na situação vivenciada no referido contexto, seria

¹ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, foi uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus teve origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença foi identificado em dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia, sendo o Brasil um dos países afetados com relação ao vírus.

organizar novamente uma proposta de pesquisa, na qual pudéssemos contribuir com as propostas da Educação Inclusiva, considerando o foco no atendimento pedagógico junto aos alunos com TEA, inseridos nas escolas regulares de ensino, mas utilizando outra metodologia de pesquisa e mudanças nos objetivos.

Levando em consideração o foco da pesquisa, propus à minha orientadora uma pesquisa, com base em um levantamento bibliográfico, com o objetivo de descrever as práticas pedagógicas destinadas ao atendimento escolar de alunos com TEA apresentadas por pesquisadores das áreas de Educação e da Educação Especial, considerando teses e dissertações nacionais, bem como artigos científicos (disponíveis nas línguas Portuguesa e Espanhola) publicados entre os anos de 2015 e 2020.

Confesso que foi uma escolha difícil e desafiante, o desafio de desenvolver uma pesquisa com um delineamento metodológico tão distinto da primeira proposta, todavia, percebi a relevância de fazer o levantamento das referidas práticas pedagógicas destinadas ao atendimento junto aos alunos com TEA, considerando que são poucos os estudos acadêmicos relacionadas a essa área no contexto brasileiro. Acrescido ao fato de que os resultados advindos dessa pesquisa, possivelmente irão contribuir com a organização de propostas destinadas à formação de professores em relação ao processo de inclusão dos alunos com TEA, bem como se constituir em fonte de informação para futuros leitores (professores e demais profissionais da área da Educação) sobre práticas pedagógicas destinadas ao atendimento de alunos com TEA em escolas regulares de ensino.

1 INTRODUÇÃO

A legislação brasileira atual representa, sem dúvida, uma evolução nas políticas públicas dirigidas à população-alvo da Educação Especial². Pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele que se torne adequado à escola, é uma leitura inconcebível nos dias atuais (MENDES, 2006). Espera-se da escola atual um ambiente acolhedor e prazeroso, que proporcione a todos os alunos o acesso, a permanência, bem como o aprendizado com sucesso e com qualidade, independentemente das características físicas, cognitivas, sociais ou culturais, que qualquer estudante venha apresentar (RODRIGUES, 2008; CARVALHO, 2014).

Beyer (2006) considera a Educação Inclusiva como um novo princípio educacional, que tem como base a heterogeneidade nas escolas regulares de ensino. Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva pressupõe um movimento contra qualquer tipo de exclusão que venha a ocorrer dentro dos espaços educacionais, à medida que está baseada:

[...] na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, previsão e provisão de recursos de toda ordem (CARVALHO, 2004, p. 36).

Sendo assim, a Educação Inclusiva implica mudança de atitude em relação às diferenças individuais, de forma a possibilitar a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas e respeitar, durante todo o processo de aprendizagem, a individualidade, bem como as limitações inerentes a cada ser.

Para Sanches e Teodoro (2006, p. 73) “[...] a Educação Inclusiva não significa Educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos”, mas, sim, a conscientização da comunidade escolar de que todos os alunos apresentam especificidades, considerando o processo de aprendizagem, e que essas devem ser levadas em ponderação ao desenvolver as práticas pedagógicas.

² Levando em consideração as legislações vigentes voltadas a Educação Inclusiva no Brasil, estaremos utilizando, no desenvolvimento do texto, o termo público-alvo da Educação Especial, o qual corresponde aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

Percebe-se, dessa forma, que o conceito de Educação Inclusiva pressupõe respostas educacionais das escolas a todos os alunos que ali se encontram, seja qual for a etapa de ensino, tendo em vista a efetivação do processo de ensino e aprendizagem com base na diversidade e não mais na homogeneização (RODRIGUES, 2006; BEYER, 2006; MENDES, 2006).

Nessa proposta, cabe à escola adaptar-se às reais necessidades educacionais de seus alunos, respeitar e acolher todos os alunos que apresentem dificuldades em relação ao processo de aprendizagem (GLAT, 2007). Para Rodrigues (2006), esta proposta educacional propõe-se a ressignificar práticas pedagógicas, no intuito de eliminar todas as barreiras que possam impedir o desenvolvimento acadêmico dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de deficiência, de transtornos ou de outras condições.

Segundo Silva Filho (2015, p. 357), o processo de inclusão “[...] requer do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática”, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável por todos os alunos, sem distinção, tendo o compromisso de favorecer uma Educação que possibilite atender a todos, respeitando as especificidades de cada indivíduo.

Para Almeida e Martins (2009) e Sanches (2011), as boas práticas pedagógicas se configuram em estratégias de ensino que devem ser apropriadas a todos os alunos, sem distinção. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, especificamente as destinadas à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, correspondem aos métodos, técnicas e estratégias de ensino, que organizados pelos docentes e pelos demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tem por objetivo favorecer o processo de aprendizagem de todos os alunos, sem permitir qualquer tipo de discriminação.

Tomando como base as análises das autoras citadas anteriormente, o sucesso da inclusão escolar dependerá do desenvolvimento de práticas pedagógicas favoráveis ao processo de aprendizagem dos alunos. Para tanto, tal condição é dependente de conhecimentos, competências e habilidades que os docentes devem apresentar, para que, a partir de uma reestruturação de suas práticas pedagógicas, eles possam organizar contextos educacionais inclusivos, que

favoreçam e satisfaçam as necessidades e potencialidades de todos os alunos. Nessa perspectiva, considera-se que criar uma sala de aula inclusiva representa um desafio.

Tal desafio perpassa os estudos sobre inclusão e sobre práticas inclusivas, temas atuais que fazem parte das discussões desenvolvidas nas Universidades e em outras instituições escolares, que objetivam buscar respostas e soluções que possibilitem a quebra de barreiras que venham a impedir a concretização do processo educacional inclusivo. Sendo esse um tema polêmico entre os educadores, as opiniões divergem, visto que “[...] muitos professores, sem ter conhecimento do assunto, se colocam contra o processo inclusivo na escola, por afirmarem que não estão preparados para essa ação pedagógica” (MAGALHÃES *et al.*, 2017, p. 1033).

Considerando a inclusão do aluno com TEA, estudos recentes (AZEVEDO; NUNES, 2018; NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2017; CABRAL; MARIN, 2017) afirmam que os professores, em sua maioria, apresentam dificuldades no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, justificando o desconhecimento do referido transtorno, bem como de estratégias de ensino favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Para os autores citados, os professores se mostram despreparados para realizar a inclusão do aluno com TEA, já que esse processo exige conhecimentos específicos, que vão desde os mais simples conceitos, como características e especificidades que envolvem o transtorno, até as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na sala de aula, tais como: adaptação de atividades de classe, organização do espaço e do tempo para as atividades e dinâmicas que envolvem trabalhos individuais e coletivos (AZEVEDO; NUNES, 2018; NASCIMENTO, CRUZ; BRAUN, 2017; CABRAL; MARIN, 2017).

Vale destacar que o ensino colaborativo, a ser realizado pelo professor especialista e pelo professor regente da sala de aula, é imprescindível, quando se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com Vioto e Vitaliano (2020, p. 593):

[...] o ensino colaborativo ocorre quando o professor especialista e o professor regente da classe comum fazem o planejamento, as avaliações e escolhem as estratégias metodológicas e os recursos

pedagógicos, bem como conduzem o processo de aprendizagem de todos os alunos juntos. Essa forma de trabalho possibilita um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos que enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula.

Levando em consideração os desafios que o professor precisa vencer na sala de aula, especificamente em relação à organização de práticas pedagógicas destinadas ao atendimento dos alunos com TEA nas salas regulares de ensino, foi que surgiu o interesse pelo tema, visto que estudos recentes apresentam a relevância de as Universidades investigarem o cenário atual da produção científica referente à inclusão escolar de crianças que apresentam o referido transtorno (NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2017).

Nesse cenário, o questionamento que impulsionou a presente pesquisa foi: Como as indicações disponíveis em artigos, em dissertações e em teses da área de Educação e Educação Especial, publicados de 2015 a 2020 podem contribuir para a organização das práticas pedagógicas destinadas aos alunos com TEA em escolas regulares de ensino?

Justificamos a delimitação do recorte temporal apresentado para o desenvolvimento da pesquisa, pelo fato de termos em nosso País a implantação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que reafirma a proposta de incluir todos os alunos nas escolas regulares de ensino. Essa lei tem por finalidade garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoas com deficiência, a fim de alcançar a sua inclusão social e cidadania. Sendo assim, levando em consideração o fato de ser uma política constituída em forma de lei, bem como uma das mais recentes em relação à inclusão, optamos por realizar um levantamento de trabalhos científicos publicados a partir de 2015. Consideramos a necessidade de verificar o que tem sido apresentado como práticas pedagógicas destinadas ao atendimento escolar de alunos com TEA nas escolas regulares de ensino após a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Esperamos que os resultados da pesquisa confirmem nossa tese de que, mesmo diante os desafios relacionados à inclusão de alunos com TEA nas escolas

regulares, é possível identificar, na literatura especializada na área, práticas pedagógicas favoráveis ao processo de inclusão escolar dos referidos alunos e que os resultados advindos dessa pesquisa, possivelmente, possam contribuir com a organização de propostas destinadas à formação de professores em relação ao processo de inclusão escolar dos alunos com TEA. Além disso, almejamos que este trabalho constitua fonte de informação para futuros leitores (professores e demais profissionais da área da Educação) sobre práticas pedagógicas destinadas ao atendimento de alunos com TEA em escolas regulares de ensino.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com TEA desenvolvidas em contextos educacionais do ensino regular, apresentadas por pesquisadores das áreas de Educação e da Educação Especial, considerando artigos científicos nacionais e internacionais (publicados em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola), teses e dissertações nacionais.

1.1.2 Objetivos específicos

- Caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos do ensino regular direcionadas aos alunos com TEA, de acordo com suas características específicas, que, segundo os autores pesquisados, objetivaram a melhoria de sua comunicação, aprendizagem e comportamentos e favoreceram sua inclusão.
- Discutir as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com TEA desenvolvidas em contextos do ensino regular que, segundo as análises dos autores pesquisados, desfavoreceram o processo de inclusão dos referidos alunos.

Considerando os objetivos apresentados, propomo-nos a apresentar a presente pesquisa que foi organizada em cinco seções: Introdução, Referencial Teórico, Método, Resultados e Discussão, Considerações finais.

Na Introdução, destacamos a relevância do tema de pesquisa para as áreas da Educação e da Educação Especial, bem como para a formação de professores com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas ao atendimento dos alunos com TEA no ensino regular.

Na segunda seção do referencial teórico, apresentamos os fundamentos do movimento da Educação Inclusiva, as práticas pedagógicas consideradas inclusivas, o conceito de TEA, as características específicas apresentadas por pessoas com o referido transtorno e os pressupostos da abordagem histórico-cultural em relação ao desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência.

Na terceira seção, do Método, descrevemos minuciosamente cada etapa do desenvolvimento da pesquisa: caracterização da pesquisa, procedimentos de geração de dados e tratamento dos dados coletados.

Na quarta seção, apresentamos os resultados e a discussão dos dados obtidos na pesquisa: a descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos do ensino regular direcionadas aos alunos com TEA que, segundo os autores pesquisados, objetivaram a melhoria de sua comunicação, da aprendizagem e dos comportamentos e favoreceram sua inclusão escolar, bem como a descrição das práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com TEA desenvolvidas em contextos do ensino regular que desfavoreceram o processo de inclusão dos referidos alunos. Por fim, na quinta seção descrevemos as considerações finais do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação especial no Brasil foi permeada por um longo processo de transformação histórica e política, o que possibilitou, na atualidade se chegar ao estabelecimento de propostas voltadas à Educação Inclusiva (JANUZZI, 2004; MAZZOTA, 2005; MENDES, 2011).

Inicialmente, o atendimento especializado no Brasil foi definido como uma assistência dada às pessoas com deficiência, considerando o desenvolvimento de habilidades adaptativas necessárias à vida diária, por meio, especialmente, de apoios clínicos (psicológico, fonoaudiológico, fisioterapêutico etc.), desconsiderando o desenvolvimento de uma proposta educativa. Isso porque, na visão de muitos, o processo educativo nesse período (até a década de 1970) era considerado inviável e, até mesmo impossível, dadas as limitações apresentadas pelas pessoas com deficiência. Esse primeiro atendimento oferecido em instituições especializadas às pessoas com deficiência ficou conhecido como modelo clínico (MAZZOTA, 2005; MENDES, 2011).

Embora até a década de 1970 tenha sido estabelecido, em nosso País, o modelo clínico de atendimento às pessoas com deficiência, pesquisadores da área (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2007; MIRANDA, 2008) afirmam que foram os médicos os primeiros a perceberem que o acesso à Educação para essas pessoas seria essencial. Essas afirmativas possibilitaram um primeiro olhar às instituições de ensino e, conseqüentemente, ao processo de escolarização destinada às pessoas com deficiência.

Tomando como base os estudos realizados por Mazzota (2005) e Mendes (2011) sobre a história da Educação Especial no Brasil, identificamos que foi a partir da década de 1980 que começaram a surgir mudanças relacionadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, tendo como princípio básico a normalização dos indivíduos. Surgia no contexto educacional brasileiro uma nova proposta de atendimento educacional às pessoas com deficiência, que ficou conhecida, na época, como modelo de integração. Essa corrente, ou esse modelo

de atendimento educacional integracionista, apresentava como premissa básica a ideia de que as pessoas com deficiência podiam atuar em atividades de cunho social, educacional e de lazer comuns às demais pessoas, desde que apresentassem o desenvolvimento das habilidades específicas e necessárias para determinadas atuações.

Vale destacar que, ao se analisar o atendimento oferecido aos alunos com deficiência, com base na perspectiva integracionista, observou-se que, apesar de integradas nos sistemas regulares de ensino, encontravam-se segregadas dentro das referidas escolas. Elas estavam presentes no ambiente escolar, mas de maneira isolada: constituíam um grupo separado das demais pessoas, muitas vezes eram atendidas em salas separadas dos demais alunos, que foram nomeadas de salas especiais ou classes especiais (GLAT; BLANCO, 2007; MIRANDA, 2008; MENDES, 2011, 2006).

Frente a essa situação, autores como: Miranda (2008), Sanches (2011) e Mendes (2011) consideram que a proposta de integração não possibilitou às pessoas com deficiência o desenvolvimento da aprendizagem escolar, visto que, na referida proposta, o aluno, para ser inserido nas salas regulares de ensino, deveria apresentar capacidade de realizar as atividades propostas, o que desconsiderava qualquer tipo de adaptação da escola às necessidades de aprendizagem do aluno.

Segundo Miranda (2008) e Sanchez (2011), a integração escolar foi uma maneira de inserção do aluno com deficiência nos sistemas regulares de ensino, todavia, desde que ele se adaptasse à forma com que o referido sistema se apresentava.

Para Mendes (2011, 2006), Glat e Blanco (2007) e Miranda (2008), reflexões desenvolvidas por pesquisadores da área, em relação à proposta integracionista, fizeram com que, a partir da década de 1990, se chegasse a um novo discurso. Para os referidos autores, o discurso passou a ser o de que as escolas de ensino regular, bem como os profissionais que nelas se encontram, precisavam, urgentemente, reorganizar-se, de forma a atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos e evitar qualquer tipo de exclusão.

Foi quando surgiu o paradigma da Educação Inclusiva, que se caracteriza como uma proposta de Educação que tem como premissas básicas a inclusão dos

alunos público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino. Todavia, ele defende uma escola que se deve mostrar apta a propor um projeto político-pedagógico, currículo, avaliação e atividades voltadas às necessidades de aprendizagem dos alunos. Defende-se a heterogeneidade nas salas de aula como algo positivo, considera-se a necessidade de ações pedagógicas que devem ser direcionadas e atingir positivamente a todos (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2007; MIRANDA, 2008; MENDES, 2011, 2006; SANCHEZ, 2011; SEBASITÁN-HEREDERO, 2018).

Levando em consideração os pressupostos da Educação Inclusiva, o processo de ensino e aprendizagem voltado aos alunos público-alvo da Educação Especial pressupõe a passagem de uma pedagogia centrada nas dificuldades dos alunos, para uma pedagogia voltada às potencialidades de cada indivíduo. Para isso, os professores, bem como as escolas, que atuam nesse modelo de Educação precisam desenvolver práticas pedagógicas que propiciem condições de aprendizagem na sala de aula a todos os alunos e possibilitem o acesso ao conhecimento científico, não permitindo qualquer tipo de exclusão no contexto escolar (MENDES, 2011; SANCHEZ, 2011).

É nesse contexto que se encontram os desafios para os professores, já que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas exige dos referidos profissionais reflexões com relação às oportunidades de aprendizagens variadas a serem oferecidas aos alunos público-alvo da Educação Especial. Há que considerar as diversas formas de aprender, respeitar as especificidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem (MENDES, 2011, 2006; SANCHEZ, 2011; SEBASITÁN-HEREDERO, 2018).

Ao se levar em consideração o fato de a presente pesquisa destinar-se ao levantamento de práticas pedagógicas destinadas aos alunos com TEA atendidos em escolas regulares de ensino, acreditamos ser importante explicitar o conceito de práticas pedagógicas, assim como o que entendemos pelas expressões “práticas pedagógicas inclusivas” e “práticas pedagógicas não inclusivas”.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

A presença dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares de ensino acarreta novos desafios, nos quais se destacam as adequações necessárias para responder às demandas educacionais, que são cada vez mais diversas e, por princípio, singulares, exigem tanto da escola, como dos profissionais que nela se encontram, mais flexibilidade, organização e reestruturação de suas práticas pedagógicas como um todo (FERNANDES, 2015; FREIRE 2012; SANCHEZ, 2011).

Entretanto, para que possamos compreender melhor as ações voltadas às propostas educacionais inclusivas, é necessária uma reflexão com relação ao termo prática pedagógica: o que é? O que envolve? Existe diferenças entre os termos “práticas pedagógicas” e “estratégias de ensino?” Para melhor compreendermos a definição de determinados conceitos, realizamos um estudo da literatura especializada na área, na busca de conhecimentos que nos possibilitassem melhor compreensão dos referidos termos (FRANCO, 2016; LUCK, 2013; VERDUM, 2013; ANASTASIOU; ALVES, 2012; HAYDIT, 2006; BORDENAVE; PEREIRA, 1998; VASCONCELLOS, 1995; LIBÂNEO, 1992).

Para Verdum (2013, p.95), o significado que a prática pedagógica possa assumir no contexto escolar, considerando as percepções dos professores, pode variar, visto que, determinadas concepções sobre o termo podem mudar, se levarmos em consideração os princípios e as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para a referida autora, alguns questionamentos são importantes, quando se pretende definir a concepção de práticas pedagógicas apresentadas pelos professores: “[...] que significado tem a prática pedagógica para os professores? O que caracterizaria boas práticas pedagógicas, tendo em vista o contexto social e o papel que ocupa a formação? [...]”

Nesse sentido, conforme destaca Verdum (2013, p. 95), a definição de práticas pedagógicas poderá ser apresentada a partir das percepções dos professores considerando as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mediada por relações dialógicas, que possibilitem ao professor definir o que é, e qual a melhor prática a ser desenvolvida em determinado contexto de ensino. Em outras palavras, o professor compreende o

que é a prática pedagógica e como deve ela ser organizada, mediante o contato e o diálogo com seu aluno “[...] ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo”.

Considerando a definição de boas práticas pedagógicas, Verdum (2013) compreende que é possível pensar em possíveis indicadores, elementos que deveriam estar presentes na prática pedagógica, quando nos referimos às boas práticas, entre os quais se destaca a conscientização com relação a importância de se trabalhar uma prática pedagógica que possibilite aos sujeitos uma transformação social, levando em consideração a busca de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Sendo assim, as boas práticas pedagógicas seriam aquelas que guiam um ato pedagógico voltado para o bem, levando em consideração “[...] os princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo” (VERDUM, 2013, p. 95).

Outro aspecto destacado por Verdum (2013) e que também interfere no desenvolvimento de boas práticas pedagógicas, seria a postura reflexiva incessante, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, considerando a possibilidade de repensar a prática pedagógica e, a partir dessas reflexões e do diálogo estabelecido junto aos alunos, transformar a prática em si, de forma a atender aos aspectos que envolvem a formação dos alunos.

Franco (2016, p. 535-536) ao apresentar análises, tomando como base seus estudos sobre práticas pedagógicas, defende que “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, em um agir mecânico que desconsidera a construção do humano”. Nessa perspectiva, a referida autora considera que, as práticas pedagogicamente construídas, são aquelas nas quais “[...] há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído”.

Sendo assim, uma prática pedagógica configura-se sempre como uma ação consciente e participativa que envolve organização, potencialização e interpretação das intencionalidades do ato educativo. Em outros termos, as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais, considerando as necessidades formativas dos alunos (FRANCO, 2016, p. 541):

[...] Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Considerando as análises da referida autora, quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo que envolve as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, mas, principalmente, as expectativas que o docente apresenta em relação ao desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

Para Franco (2016, p. 544), a realização das práticas pedagógicas favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem, pressupõem o compromisso do professor em relação ao ato educativo. Para a autora:

[...] o professor não pode desistir do aluno; há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito; acompanhar a lógica do aluno; descobrir e compreender as relações que esse aluno estabelece com o saber; mudar o enfoque didático, as abordagens de interação, os caminhos do diálogo.

Para tanto, é necessário que o professor apresente um comportamento compromissado e atuante, quando se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, ou seja, é necessário que esse profissional tenha consciência das intencionalidades que presidem sua prática. De igual forma, é necessária a reflexão, considerando as muitas circunstâncias que envolvem o desenvolvimento das práticas pedagógicas, sendo elas:

[...] a formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis (FRANCO, 2016, p. 544).

Na mesma linha de raciocínio, Lück (2013, p. 29) compreende que a prática pedagógica “[...] representa o conjunto de procedimentos, atividades, processos e características de desempenho diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação, em acordo com os objetivos educacionais propostos”.

Para a autora supracitada, o próprio termo pedagógico apresenta um sentido científico-educacional, que deve ser assumido pelos professores, considerando a possibilidade de se efetivar, junto aos alunos, uma proposta pedagógica de qualidade, as quais pressupõem:

[...] esforços sistemáticos, organizados e intencionalmente direcionados para promover a aprendizagem e formação dos alunos, tendo por base os saberes da Educação e da Ciência Pedagógica que orientam a reflexão, a ordenação, a sistematização e a crítica do processo pedagógico necessários tanto para que o mesmo seja efetivo, como para que seja continuamente revisto e atualizado à luz de novos desafios (LÜCK, 2013, p. 29).

Compreendemos que as práticas pedagógicas pressupõem, por parte do professor, reflexão com relação ao processo educativo, na busca de subsídios teóricos e práticos que contribuam para e favoreçam a aprendizagem escolar dos alunos. Sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem é de suma importância para a formação do aluno, assim, fica evidente que as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores possuem um papel significativo nesse processo.

Se levarmos em consideração estudos realizados na área (FRANCO, 2016; LÜCK, 2013; VERDUM, 2013; VASCONCELLOS, 1995; LIBÂNEO, 1992), é possível afirmar que não há uma única definição para práticas pedagógicas e, sim, várias concepções, uma vez que não se pode definir uma prática apenas como modelo, ao contrário, essa prática envolve a análise da realidade, o diálogo, a reflexão e as possibilidades de ações a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula, considerando os aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma perspectiva, Libâneo (1992) defende que a prática pedagógica a ser desenvolvida pelo professor requer uma direção de sentido, que deve ser planejada e organizada, por meio de um processo reflexivo que considere as finalidades e meios para a sua realização. Sobre isso, é pertinente esclarecer que:

[...] o caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos (LIBÂNEO, 1992, pp.24-25).

A esse aspecto, da finalidade da prática pedagógica, é relevante apresentarmos as contribuições de Vasconcellos (1995), ao defender que, se as ações dos professores não estiverem relacionadas às finalidades do processo educativo, tomando como base a análise da realidade apresentada no contexto social e escolar, corre-se o risco de se chegar às salas de aulas o desenvolvimento de práticas pedagógicas equivocadas, ainda que cheias de boas intenções.

Se retornarmos à pergunta que nos impulsionou à apresentação desta seção, se existem diferenças entre as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem e as estratégias de ensino a serem realizadas em sala de aula, considerando o contexto escolar, nossa resposta é sim, existe diferença entre os termos práticas pedagógicas e estratégias de ensino.

As práticas pedagógicas configuram-se como ações conscientes e participativas que envolvem reflexão, interpretação, diálogo, organização dos objetivos e finalidades do ato educativo e a busca por caminhos favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem (FRANCO, 2016; LÜCK, 2013; VERDUM, 2013; VASCONCELLOS, 1995; LIBÂNEO, 1992); já as estratégias de ensino são esses caminhos, ou seja, os procedimentos metodológicos ou técnicas didáticas favoráveis a esse processo (ANASTASIOU; ALVES, 2012; HAYDIT, 2006; BORDENAVE; PEREIRA, 1998).

Bordenave e Pereira (1998) consideram as estratégias de ensino como sendo um caminho escolhido ou criado pelo professor para direcionar o aluno no processo de aprendizagem; essa escolha, para os autores, deve pautar-se na teorização a ser aplicada na sua prática educativa. Para eles:

[...] o segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor, que vem de seu amor à ciência e aos alunos. Este entusiasmo pode e deve ser canalizado mediante planejamento e metodologia adequados visando sobretudo a incentivar o entusiasmo dos alunos para realizarem por iniciativa própria os esforços intelectuais e morais que a aprendizagem exige (BORDENAVE; PEREIRA, 1998).

Levando em consideração a citação apresentada, o maior desafio para o professor é oportunizar aos alunos uma Educação de qualidade, por meio de estratégias diferenciadas, que proporcionem um ambiente de ensino inovador e adequado à realidade dos alunos (BORDENAVE; PEREIRA, 1998).

Para Haydt (2006), o professor ao escolher uma estratégia de ensino, deve levar em consideração a prática pedagógica a ser desenvolvida, bem como as ações que envolvem essa prática, tais como: adequação dos objetivos estabelecidos para o processo de ensino e aprendizagem; a natureza do conteúdo a ser abordado no desenvolvimento da aula; as características dos alunos, como, por exemplo, sua faixa etária, aspectos relacionados ao desenvolvimento intelectual, o grau de interesse do aluno; as condições físicas, considerando o espaço da sala de aula e o tempo disponível para a realização das atividades propostas.

Sintetizando, as estratégias de ensino, para a autora supracitada, definem-se como os procedimentos e recursos didáticos metodológicos a serem utilizados no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, que possibilitem atingir os objetivos desejados e previstos.

Na mesma perspectiva, Anastasiou e Alves (2012, p. 77) consideram as estratégias de ensino como algo que visa “[...] à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre onde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos”.

Todavia, vale destacar que as boas práticas pedagógicas devem estar pautadas em estratégias de ensino, que consigam abranger o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos e a obtenção dos melhores resultados, no que se refere à assimilação e à construção de conhecimentos científicos (HAYDT, 2006; LIBÂNEO, 1992).

Após análises, tomando como base os autores referenciados nesta seção, compreendemos como práticas pedagógicas a reflexão com relação ao processo educativo, na busca de subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem criar as condições favoráveis à aprendizagem escolar dos alunos. Logo, as referidas práticas se constituem em ações que envolvem: (a) análise dos conhecimentos prévios apresentados pelo professor, bem como do aluno; (b) análise da realidade escolar (perfil de aluno; estrutura física e humana; conteúdos e objetivos educacionais); e (c) planejamento de ações a serem concretizadas no ambiente escolar de forma a favorecer o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Com relação às estratégias de ensino, podemos afirmar que são as ações concretas e específicas dos professores, ou seja, os procedimentos didáticos e metodológicos selecionados e utilizados no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem junto aos alunos, tomando como base os objetivos educacionais a serem atingidos, tais como: aulas expositivas, aulas dialogadas, dinâmicas e trabalhos em grupo etc.

Partindo do pressuposto de que as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as estratégias de ensino se configuram como algo que deve contribuir com a aprendizagem e favorecê-la a todos os alunos, percebemos que a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial tem desafiado os professores a construírem novas práticas pedagógicas de ensino (FERNANDES, 2015).

Nesse contexto, muitas vezes, os professores se sentem fragilizados e inseguros, justificam o desconhecimento de fundamentos teóricos e metodológicos que lhes possibilitem pensar na organização de práticas pedagógicas inclusivas (BEYER, 2006).

Frente a essa realidade, compreendemos que, para atender as propostas voltadas à Educação Inclusiva, é necessário que os professores reorganizem uma nova estruturação pedagógica, desvinculada de práticas pedagógicas excludentes. Isso demanda, aos docentes, mudanças de suas perspectivas didáticas para atendimento a todos os estudantes em diferentes níveis de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento, considerando ações que possibilitem a concretização de práticas pedagógicas inclusivas, favoráveis à aprendizagem de todos os alunos, sem distinção (FREIRE, 2012; WEISS; CRUZ, 2007).

Considerando tais análises, na próxima seção, apresentamos, com base na literatura, reflexões sobre as práticas pedagógicas consideradas inclusivas.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Um dos maiores desafios da escola, na atualidade, no que concerne às propostas educacionais inclusivas, é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, visto

que os professores precisam estar pedagogicamente preparados para lidar com as especificidades que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem e cumprir com o seu papel de garantir o acesso aos conhecimentos científicos a todos os alunos, sem distinção (DÍEZ, 2010).

Considerando as análises de Capellini e Mendes (2008), o ingresso dos alunos público-alvo da Educação Especial nas salas regulares de ensino tem levado os professores a reverem suas concepções sobre a inclusão, assim como as práticas de ensino e de aprendizagem. Em consequência desse fato, têm surgido muitas interrogações relacionadas às ações pedagógicas mais adequadas, que favoreçam a aprendizagem desses alunos.

Autores especializados na área, (SEBASITÁN-HEREDERO; ANACHE, 2020; SEBASITÁN-HEREDERO, 2018; FERNANDES, 2015; FREIRE, 2012; SANCHES, 2011; 2005; SANTOS; WEISS; CRUZ, 2007; FERREIRA, 2007; DUK, 2006; BEYER, 2006; BAPTISTA, 2006), defendem que o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, depende da prática pedagógica a ser desenvolvida pelo professor, considerando a análise, a reflexão e a reestruturação das práticas pedagógicas, uma vez que é responsabilidade desse profissional viabilizar um ensino de qualidade para todos os alunos.

Beyer (2006, p. 76) aponta que um dos maiores desafios, quando se fala em desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, é:

[...] construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER, 2006, p. 76).

Sendo assim, para que se possa desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, que atendam à heterogeneidade das turmas, é necessário adequar métodos, técnicas e materiais, às necessidades de aprendizagem e às especificidades dos alunos. Para tanto, faz-se necessário “[...] organizar o espaço e o tempo em função das atividades”, considerar a possibilidade de participação de todos os alunos no desenvolvimento da aprendizagem, reconhecer que todos são

capazes de aprender, desde que lhes sejam disponibilizados os meios para que determinados objetivos sejam alcançados (SANCHES 2005, p.113).

Para Baptista (2006), as práticas pedagógicas inclusivas pressupõem ações a serem desenvolvidas pelos professores, tais como: a observação, o diálogo, a reflexão, a avaliação dos recursos e dos instrumentos didáticos que venham a favorecer o desenvolvimento da sua prática pedagógica a ser realizada na sala de aula. Significa pensar que esses recursos e instrumentos devem estar voltados à construção de práticas que efetivamente atendam às especificidades dos alunos.

Nessa perspectiva, os professores, frente às suas turmas, precisam pensar em como organizar e desenvolver ações didáticas pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, visto que ensinar todos os alunos, que apresentam formas e ritmos de aprendizagem diferenciados, requer transformações em relação às práticas de ensino. “[...] Essa construção exige a reflexão pelos professores, sobre seu próprio trabalho e pode representar um processo formativo de ressignificação do que sabem os docentes sobre ensinar e aprender” (FERNANDES, 2015, p. 99).

Para Sanches (2011), a construção de uma sala de aula inclusiva prevê uma Educação para todos e com todos, considerando a necessidade de reestruturação das práticas pedagógicas. O professor tem a responsabilidade de propiciar as condições e os recursos necessários que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, já que “[...] as práticas educativas dirigidas para o aluno médio não contemplam a diversidade dos alunos de que é feita a escola de hoje, logo não pode continuar a ser a resposta oferecida”.

Ferreira (2007), ao desenvolver estudos considerando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, acresce que:

[...] é imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldade e resistências apresentadas pelos alunos no dia a dia da Instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um (FERREIRA, 2007, p.12).

Levando em consideração as análises da referida autora, o professor, ao organizar propostas educacionais inclusivas, deve, inicialmente, conhecer os seus

alunos, as especificidades que envolvem o processo de aprendizagem, verificar a possibilidade de identificar e de compreender as estratégias de ensino favoráveis, no enfrentamento dos desafios, que são impostos nos espaços formais de ensino.

Em se tratando da Educação Inclusiva, torna-se imprescindível que os professores e demais profissionais envolvidos no processo de aprendizagem reflitam sobre as estratégias de ensino e as adotem, de forma a possibilitar o atendimento adequado aos alunos público-alvo da Educação Especial, visto que a adoção de tais estratégias irá interferir no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (FERREIRA, 2007).

Franco (2016), ao realizar estudos em relação às práticas pedagógicas inclusivas, identificou práticas eficazes no processo de ensino e de aprendizagem junto aos alunos. Considerando os estudos, o referido autor destaca três grandes dimensões, que se interligam em uma base comum, e que influenciam o desenvolvimento das boas práticas inclusivas: (a) o conhecimento prévio dos professores em relação às práticas pedagógicas e as propostas educacionais inclusivas; (b) o questionamento com relação às estratégias de ensino favoráveis ao processo educacional inclusivo; e (c) a reflexão considerando as mudanças necessárias e favoráveis para concretização das práticas pedagógicas inclusivas.

Estas dimensões, segundo o autor supracitado, parecem contribuir para o desenvolvimento de maneira mais inclusiva de ensinar, à medida que permitem ao professor um melhor conhecimento de si como agente educativo, assim como permitem realizar ajustamentos na sua prática, que podem beneficiar a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Booth e Ainscow (2012) ao desenvolverem estudos com o objetivo de fornecer indicadores sobre as práticas pedagógicas inclusivas a serem desenvolvidas pelos professores e profissionais da área da Educação, identificou que a organização de determinadas práticas pressupõe aspectos relacionados aos fazeres, às ações, às atitudes, ao planejamento das aulas, ao gerenciamento das atividades do cotidiano escolar, que atendam à diversidade presente no contexto escolar.

Ainda com base nos estudos dos referidos autores, a Educação Inclusiva requer ações reflexivas considerando três grandes dimensões, que carecem de ser

analisadas e desenvolvidas quando nos referimos ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas: a construção de culturas de inclusão, o desenvolvimento de políticas de inclusão e a organização das práticas pedagógicas inclusivas. Cada dimensão, considerando suas especificidades, possibilitará fortalecer a autonomia e a capacidade de gestão das instituições de ensino, bem como dos profissionais envolvidos no processo educacional inclusivo, com vistas ao favorecimento de práticas pedagógicas inclusivas que contribuam com a aprendizagem de todos os alunos, sem distinção (BOOTH; AINSCOW, 2012).

Nesse sentido, compactuamos com a definição de cultura inclusiva como sendo:

[...] criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 46).

Podemos dizer que essa primeira dimensão apresentada pelos referidos autores é a que se constitui de concepções, de pensamentos e de reações, que se desenvolvem a partir das relações estabelecidas entre sujeitos e que interferem na organização de ações voltadas para as práticas pedagógicas inclusivas.

Já as políticas de inclusão procuram garantir que:

[...] a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 46).

Essa segunda dimensão refere-se ao cotidiano específico das escolas, considerando organizações, no que se refere à estrutura física e humana, que objetivam o aperfeiçoamento nos aspectos relacionados à infraestrutura

administrativa, ao planejamento, às reuniões, à organização do espaço físico e das turmas, à adaptação dos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando as especificidades que envolvem o processo de aprendizagem.

A terceira dimensão nomeada por Booth e Ainscow (2012, p. 46) como práticas de inclusão, refere-se:

[...] a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças.

Essa dimensão, fundamentada nos princípios do respeito às diferenças, e às especificidades que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, direciona as ações a serem realizadas no contexto escolar, especificamente aquelas voltadas às práticas docentes, tais como: organização das estratégias de ensino e atividades a serem realizadas pelos alunos em sala de aula, estruturação das aulas, seleção e uso dos recursos e materiais didáticos, assim como a elaboração de materiais específicos que atentam para as necessidades de aprendizagem de todos os alunos (BOOTH; AINSCOW, 2012).

As três dimensões, apresentadas por Booth e Ainscow (2012) podem contribuir com as práticas pedagógicas que favorecem do processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, cujos fundamentos interferem no modo de pensar e de agir dos profissionais envolvidos no referido processo.

Para Capellini e Mendes (2007), as práticas inclusivas consistem em princípios democráticos, que pressupõem o respeito às diferenças, a superação de práticas excludentes, considerando o acolhimento de todos os alunos e o estímulo às habilidades, potencialidades, assim como a superação das dificuldades que os alunos público-alvo da Educação Especial possam apresentar no decorrer do processo de aprendizagem.

Para as autoras supracitadas, o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas, exige, de professores e de demais profissionais envolvidos no processo de escolarização, análise e reflexão que considere tudo o que ocorre no

contexto escolar, bem como na sala de aula; as adequações curriculares necessárias e favoráveis ao processo de aprendizagem; os trabalhos colaborativos entre os profissionais envolvidos no processo educativo; a seleção de estratégias de ensino, assim como dos materiais e recursos favoráveis à aprendizagem de todos os alunos; o reconhecimento do aluno como um ser que é capaz de aprender com base nos princípios do respeito e da valorização das diferenças.

Diante das considerações das autoras, pode-se constatar que:

[...] pensar a prática inclusiva significa refletir sobre o que está ocorrendo em sala de aula, considerando as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve na escola e tomar decisões sobre a melhor forma de orientar a aprendizagem dos alunos (CAPELLINI; MENDES, 2007, p.116).

Na mesma perspectiva, Melo (2010, p. 126), ao conceituar a prática pedagógica inclusiva, apresenta dois aspectos que se destacam: (a) as relações e ações instituídas dentro da instituição escolar e (b) a influência oriunda das práticas externas que podem favorecer ou não as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula. Para a referida autora, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas “ainda excluem a maior parte dos alunos do processo educacional, pois valorizam apenas determinados comportamentos e linguagens em detrimento de outros”.

Levando em consideração estudos realizados por Sebastián-Heredero (2018, p.75) a escola, atualmente, é o espaço no qual se encontram alunos com distintas capacidades. Neste contexto, “[...] todos aprendem de todos e com todos”, logo a escola se caracteriza como o espaço “[...] onde acomoda as outras maneiras de aprender, a incorporação da bagagem pessoal de nossos alunos e sua criatividade, a partir dos planejamentos para buscar o sucesso escolar dos mesmos”.

Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas pressupõe pensar em uma escola que possibilite o acesso e o respeito às diferenças, considerando a organização de um espaço educativo, que se fundamente em princípios de igualdade e de possibilidades de aprendizagens significativas e relevantes a formação de todos os alunos, sem distinção.

Para Melo (2010, p. 126), um dos desafios de uma escola para todos, implica, entre outras ações, “[...] desenvolver um planejamento escolar que reconheça que a sala de aula é constituída por crianças e jovens com desenvolvimento diferenciado e com necessidades educativas diversas”.

Para a referida autora, é no espaço da escola que esses sujeitos se tornam alunos e alunas, por um processo de estabelecimento de identidades pautadas no respeito às diferenças, considerando as relações estabelecidas entre os sujeitos. Sendo assim, a inclusão escolar apresenta-se como uma rica possibilidade de reinventar a escola e, conseqüentemente, a sala de aula, com possibilidades de transformar as práticas pedagógicas em práticas pedagógicas inclusivas, que sejam favoráveis à aprendizagem de todos.

Tais mudanças favorecem a elaboração de práticas pedagógicas diversificadas, que oportunizem metodologias e estratégias de ensino mais amplas e eficazes, no processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, permitindo-lhes a possibilidade de acesso aos conteúdos acadêmicos mais significativos (MELO, 2010, SEBASITÁN-HEREDERO, 2018).

Os autores Sebastián-Heredero e Anache, (2020, p. 1020), ao utilizarem a terminologia práticas educativas inclusivas, defendem que estas se constituem por meio de uma organização coletiva, que necessita do envolvimento de toda a comunidade escolar: “[...] alunos, professores, gestores, demais funcionários, famílias, poder público e sociedade” e para tanto, ajustes precisam ser feitos “[...] pois não basta apenas inserir os estudantes com deficiência no mesmo espaço físico da escola”. Nesta perspectiva,

[...] A devida atenção às práticas educativas inclusivas, torna-se, portanto, urgente, relevante e necessária, sendo de responsabilidade da comunidade escolar e também acadêmica. Nessa direção, acreditamos que para a construção de uma escola realmente inclusiva, é preciso muito esforço e trabalho em equipe de toda a sociedade, objetivando lograr uma qualidade na Educação para todos e todas (SEBASITÁN-HEREDERO; ANACHE, 2020, p. 1033).

Na mesma linha de raciocínio, Denari (2008, p. 35) acrescenta que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas requer esforços que “necessariamente demandam olhares diversos, questionamento a certos

paradigmas relacionados à maneira de conceber a deficiência e entender os processos de ensino e de aprendizagem”.

Para a autora citada anteriormente, é possível pensar as práticas pedagógicas a partir da difusão das ideias inclusivas, considerando uma dimensão política e de direito, que está relacionada à democratização do ensino para todos os alunos. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, diante da efetividade do processo de inclusão, está atrelado ao papel significativo do professor e das suas relações sociais, mediante as diferenças que se apresenta o contexto da sala de aula, bem como a predisposição dos professores para desenvolver estratégias de ensino favoráveis à aprendizagem de todos os alunos, sem distinção. Para tanto:

[...] professores e demais membros da equipe escolar (coordenadores, diretores, supervisores) necessitam contar com um repertório de destrezas, conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados e tempo suficiente para dispensar atenção a todos os alunos, e àqueles com necessidades especiais (DENARI, 2008, p. 37).

Percebe-se, dessa forma, a pluralidade dos olhares frente ao conceito de prática pedagógica inclusiva. A partir das contribuições dos estudos apresentados, é possível compreender as semelhanças entre o conceito de práticas pedagógicas inclusivas, considerando a unanimidade entre os autores pesquisadores da área, em relação às mudanças necessárias no contexto escolar, no que se refere às percepções dos professores com relação aos pressupostos da Educação Inclusiva; a democratização do ensino; o respeito às diferenças presentes no contexto da sala de aula; as estratégias de ensino, a seleção de materiais e recursos favoráveis à aprendizagem de todos os alunos presentes na sala de aula; e as políticas que influenciam na organização de escolas inclusivas.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE DIFICULTAM A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Assim como diversos pesquisadores defendem e apresentam práticas pedagógicas inclusivas a serem desenvolvidas no contexto escolar, também é

possível a identificação de pesquisas que discutem práticas pedagógicas pouco favoráveis ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial em sala de aula. Consideramos importante, neste momento, destacá-las, pois serão alvo de análises nos resultados deste estudo. Entre os pesquisadores que refletem sobre essa questão destacamos: Sebastián-Heredero e Anache (2020); Carvalho (2014); Vioto (2013); Freitas e Araújo (2013); Rodrigues (2006); Sanches (2005).

Em seus estudos, Vioto (2013) identificou práticas pedagógicas, pautadas na organização e na disponibilização de atividades padronizadas para todos os alunos que frequentavam turmas diferentes, mas que se encontravam no mesmo ano letivo, todavia, apresentando níveis diferentes de aprendizagem, o que dificultava o desenvolvimento acadêmico dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Da mesma forma, Carvalho (2014), em seus estudos, chegou às considerações de que não teremos condições de ensinar a todos os alunos, se os professores permanecerem com o desenvolvimento de práticas excludentes, tais como:

[...] adotar o livro didático, como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino; servir-se de folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos a preencham ao mesmo tempo, respondendo as mesmas perguntas, com as mesmas respostas; propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a falta de adesão do professor às inovações; organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina e outros expedientes de rotina das salas de aula; considerar a prova final, como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno [...] (CARVALHO, 2014, p. 71-72).

Para Rodrigues (2006), alguns professores tendem a atuar nas salas de aula, tendo em conta estilos de aprendizagem baseados em concepções sobre o desenvolvimento cognitivo típico e os padrões comuns de aprendizagem, desconsiderando os diferentes estilos de aprendizagem que os alunos venham a apresentar. Desse modo, findam por excluir, sem ter, muitas vezes, consciência dessa exclusão, talvez por fatores diversos, como, por exemplo, a falta de conhecimentos específicos da área, decorrentes das lacunas no decorrer do processo de formação inicial e/ou continuada.

Sanches (2005), em seus estudos, destaca ser comum encontrar nas salas regulares de ensino alunos público-alvo da Educação Especial realizando atividades apostiladas diferentes das dos demais alunos. Considerando tais práticas, percebe-se que estas não são favoráveis à inclusão escolar dos alunos, muito pelo contrário, reforçam a exclusão no próprio âmbito escolar, já que podem diferenciar os alunos no próprio contexto da sala de aula:

[...] A diferenciação que inclui não é, por exemplo, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2.º ano quando ele está matriculado no 4.º e os seus colegas fazem os exercícios do respectivo ano, não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática, não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em atividades que não têm nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma [...] (SANCHES, 2005, p. 133).

Freitas e Araújo (2013) observaram, em seus estudos, que as práticas pedagógicas dos professores com os alunos público-alvo da Educação Especial se apresentavam mais assistencialistas do que pedagógica, ou seja, eram organizadas considerando uma visão de acolhimento e de proteção, todavia, desconsiderando o desenvolvimento integral do aluno, já que o importante, naquele contexto, era conseguir a permanência dos alunos em sala de aula.

Corroborando com Freitas e Araújo (2013), Sebastián-Heredero e Anache (2020, p. 1020) defendem que:

[...] o acesso não é o suficiente; é preciso garantir qualidade e permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais desenvolvendo práticas educativas inclusivas em vários níveis, com mudanças de estratégias desde a escola até a sala de aula [...] embora muitos docentes tenham os conceitos adquiridos, as sensações de descrédito, de falta de apoios e recursos ou de organização trazem implicações em suas construções sobre o tema (SEBASTIÁN-HEREDERO; ANACHE, 2020, p. 1020).

Considerando as análises dos autores, conclui-se que as práticas pedagógicas que desfavorecem a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial são aquelas que não contribuem com o desenvolvimento acadêmico dos referidos alunos, entre as quais se destacam: estratégias de ensino que dificultam aos alunos a realização de atividades acadêmicas (atividades padronizadas ou totalmente descontextualizadas do conteúdo a ser trabalhado com a turma); não

propiciar aos alunos os recursos físicos e humanos que possibilitem a realização das atividades acadêmicas; desconsiderar as dificuldades e potencialidades dos alunos durante as aulas; deixar de envolver a comunidade escolar no processo educacional inclusivo, uma vez que todos os profissionais presentes no contexto escolar podem e devem participar do referido processo.

Levando em consideração o fato de a presente pesquisa destinar-se ao levantamento das práticas pedagógicas destinadas ao atendimento de alunos com TEA, inseridos nas escolas regulares de ensino, acreditamos ser importante uma breve descrição do referido transtorno, bem como as características apresentadas por indivíduos que apresentem o TEA.

2.4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PRINCIPAIS CONCEITOS

[...] Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo — aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) — com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para o nosso saber e ignorância [...] (BOSA, 2002, p. 13).

Analisando a literatura especializada na área, é possível afirmar que não existe uma definição exclusiva e única de autismo. Desde 1943, tem havido várias revisões conceituais do termo, baseadas em resultados de diversas investigações (BOSA; 2002; KLIN, 2006; ORRÚ, 2006; CAMARGO; BOSA, 2009).

De acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 68), a definição do autismo teve início na primeira descrição dada por Leo Kanner³, em 1943, no artigo

³ Leo Kanner, médico nascido no antigo Império Austro-Húngaro, emigrou para os Estados Unidos, em 1924, tornando-se chefe do Serviço de Psiquiatria Infantil do Johns Hopkins Hospital de Baltimore. Publicou, em 1943, o artigo “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”. Utilizando a noção de “Transtorno do Espectro do Autismo”, consagrada por Eugen Bleuler como um dos principais sintomas da esquizofrenia, Kanner descreveu onze crianças cujo distúrbio patognomônico seria “a incapacidade de se relacionarem de maneira normal com pessoas e situações, desde o princípio de suas vidas” (KANNER, 1943 apud BRASIL, 2013, p. 17).

intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (*Autistic disturbances of disturbances of affective contact*), na revista *Nervous Children*, n. 2, p. 217-250.

Kanner (1943) a partir da análise de onze crianças que apresentavam patologia grave, utilizou do termo autismo para definir indivíduos acometidos por um distúrbio do contato afetivo, isentos de linguagem, incapazes de estabelecer contatos afetivos com outros sujeitos, estando o indivíduo imerso e recluso em seu próprio mundo interior. Para Kanner, a singularidade dos sintomas das crianças por ele estudadas representava uma síndrome até então não descrita pela literatura médica, na qual o problema central de caracterizava como afetivo; argumentava-se que era algo inato do indivíduo, considerando uma possível influência familiar no desencadeamento da síndrome. Considerando as análises do referido autor:

[...] Devemos, então, assumir que essas crianças vieram ao mundo com inata inabilidade para travar contato afetivo normal, biologicamente fornecido, com pessoas, da mesma forma que outras crianças vêm ao mundo com inatas deficiências físicas ou intelectuais. Se essa conjectura for correta, um novo estudo de nossas crianças poderá ajudar-nos a fornecer critérios concretos relativos a noções ainda difusas sobre os componentes constitucionais da reatividade emocional. Por hora parece que temos exemplos de pura cultura sobre distúrbios autistas inerentes ao contato afetivo (KANNER, 1943, p. 250).

O estudo realizado por Kanner (1943) concebeu o autismo como um Quadro de psicose, considerando comportamentos atípicos entre as crianças observadas, tais como: incapacidade de estabelecer relações com outras pessoas, fuga da realidade, isolamento e um comportamento obsessivo por objetos ou movimentos estereotipados.

Com relação a etiologia do autismo, é possível afirmar que:

[...] desde as primeiras considerações feitas por Kanner, em 1943, muitas reformulações nos mecanismos explicativos foram realizadas, sem, entretanto, chegar-se a conclusões consistentes. Isso pode ser observado nas diversas abordagens que historicamente tentaram estabelecer um lugar na dicotomia inato x ambiental de onde se possa definir o autismo (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 68).

Klin (2006), assim como as autoras supracitadas, ao conceituar o termo autismo, utilizando como base as pesquisas realizadas por Kanner, chegou às considerações de que as onze crianças que foram alvo da pesquisa em 1943 apresentavam:

[...] uma “incapacidade de relacionar-se” de formas usuais com as pessoas desde o início da vida. Kanner também observou respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, tais como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia) (KLIN, 2006, p. 4).

Asperger (1944) ampliou as descrições e características antes realizadas por Kanner (1943), incluindo casos de comprometimento orgânico. Considerando os estudos realizados por Bosa (2002) com relação à teoria explicativa desenvolvida por Asperger:

[...] A questão da dificuldade das crianças que observava em fixar o olhar durante situações sociais, mas também fez ressalvas quanto à presença de olhar periférico breve; chamou a atenção para as peculiaridades dos gestos – carentes de significados e caracterizados por estereotípias – e da fala, a qual podia apresentar-se sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona (BOSA, 2002, p. 25).

Bosa (2002, p. 25) descreve que Asperger “[...] não salientou tanto o extremo retraimento social, tal qual Kanner fizera, mas a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas”. Notou ainda, “[...] a dificuldade dos pais em constatar comprometimentos nos três primeiros anos da vida da criança”.

Ainda que a síndrome descrita por Asperger (1944) fosse diferente da de Kanner (1943), é possível identificar semelhanças em alguns aspectos, tais como: as dificuldades apresentadas por alguns indivíduos no que se refere ao relacionamento interpessoal e à comunicação:

[...] Tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão do isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracteriza-se, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com outros de modo espontâneo e recíproco (BOSA, 2002, p. 26)

Sendo assim, em se tratando de uma definição do termo autismo, mesmo considerando as múltiplas investigações desenvolvidas nas últimas décadas, os resultados apontam para uma terminologia que está relacionada a uma síndrome comportamental, caracterizada clinicamente por uma tríade de distúrbios, que envolvem aspectos relacionados à socialização; à comunicação; e a interesses restritos ou repetitivos (KLIN, 2006). Levando em consideração as referidas

características, é possível perceber, analisando a literatura especializada, que o termo Autismo infantil, defendido, até então, pelos pesquisadores da área, “[...] passa a ser agrupado em um contínuo de condições com as quais guarda várias similaridades, que passaram a ser denominadas de Transtornos Globais (ou Invasivos) de Desenvolvimento (TGD)” (BRASIL, 2013, p. 14).

De acordo com o IV Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association DSM-IV-TR, 2002), o TGD representa uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Nessa categoria, estão incluídos os alunos com diagnóstico de autismo, Síndrome do Espectro Autista (Asperger), Transtorno Desintegrativo da Infância (psicose) e Transtorno Invasivo de Desenvolvimento — sem outra especificação, que “[...] se caracteriza por prejuízos severos e invasivos em diversas áreas do desenvolvimento” (AZEVEDO; NUNES, 2018, p. 171).

Vale destacar que a última edição da Classificação Internacional de Doenças (DSMV, 2014), oficialmente adotada pela legislação brasileira (padrão adotado pela OMS - Organização Mundial da Saúde) desconsidera as terminologias utilizadas com base em subgrupos diagnosticados distintamente passa a utilizar um único diagnóstico, denominado de Transtorno do Espectro Autista.

O termo TEA, apesar de ser difundido pelo DSMV em 2014, já havia sido defendido desde a década de 1980, pela pesquisadora e médica inglesa Lorna Wing, considerando suas investigações na área do autismo. Os dados da pesquisa realizada pela referida autora possibilitaram afirmar que tanto o Autismo quanto a síndrome descrita por Asperger, como as demais especificações, compartilhavam a mesma tríade sintomática: ausência ou limitações na interação social recíproca; ausência ou limitações no uso da linguagem verbal e/ou não verbal; e ausência ou limitações das atividades imaginativas, que deixavam de ser flexíveis para tornarem-se estereotipadas e repetitivas (BRASIL, 2013).

Os resultados de pesquisa de Lorna Wing foram publicados em um artigo em 1981, produção essa que possibilitou o gradual fortalecimento da noção de *continuum* ou “espectro do autismo” nos anos e décadas seguintes, e que serviram como base para a revisão e a atualização do DSMV (BRASIL, 2013). Considerando

o que tem sido apresentado no DSMV (2014), o TEA foi incluído como parte de um grupo denominado Transtornos do Neurodesenvolvimento, cuja condição se manifesta até os três primeiros anos de vida do indivíduo.

Entre as características dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, que definem o TEA, o referido DSMV (2014) apresenta os déficits que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social e acadêmico, que podem variar, considerando as limitações específicas na aprendizagem, envolvendo o controle de funções executivas, até prejuízos globais que podem envolver as habilidades sociais ou de inteligência.

Tendo em vista que a pesquisa se propõe ao levantamento das práticas pedagógicas destinadas ao atendimento escolar dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino, consideramos ser importante uma descrição das características específicas apresentadas por esses alunos e a relação com o processo de aprendizagem acadêmica.

2.5 ESPECIFICIDADES QUE ENVOLVEM O TEA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

É fato que será cada vez mais comum encontrarmos alunos com TEA inseridos nas escolas regulares de ensino, o que acarreta questionamentos com relação à preparação dos professores para atender às necessidades de aprendizagem dos referidos alunos.

Consideramos relevante o levantamento das especificidades que envolvem o processo de aprendizagem de alunos com TEA, visto que o foco da presente pesquisa é o levantamento das práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento dos referidos alunos em escolas regulares de ensino.

Alguns pesquisadores apontam que a falta de conhecimento sobre o TEA e a identificação das especificidades em relação ao processo de aprendizagem desses alunos, são aspectos que dificultam aos professores pensar e organizar práticas pedagógicas favoráveis ao processo de inclusão dos referidos alunos (SANTOS, 2017; FERREIRA, 2017; FILHO; CUNHA, 2010; GOMES; PEDROSO;

WAGNER, 2008; LAGO, 2007; BOSA, 2006; ORRÚ, 2006; SCHIRMER; FONTOURA; SERRA, 2004).

Tomando como base os estudos realizados por Serra (2004), atualmente, é possível identificar uma grande diversidade de enfoques que tentam explicar o que é o TEA, bem como as características específicas relacionadas ao referido transtorno, considerando uma alternância entre as explicações de cunho afetivo, social e cognitivo com predominância dos enfoques tanto cognitivistas, como os desenvolvimentistas. Para a referida autora:

[...] Sob a visão cognitivista, os prejuízos podem estar presentes em várias áreas da mente. Anteriormente, essa corrente acreditava que o módulo mais afetado era o da linguagem e hoje acredita-se que é o módulo responsável pela teoria da mente, que é a capacidade de compreender comportamentos subjetivos e interpretar as atitudes de seus pares. Já para a visão desenvolvimentista, a origem do autismo é biológica, ainda não definida, e como consequência, o indivíduo possui acometidas a afetividade e a capacidade de se relacionar (SERRA, 2004, p. 14-15).

Em relação ao aspecto cognitivo, Serra (2004), ao estudar o TEA, pontuou que as pessoas que são diagnosticadas com esse tipo de transtorno podem apresentar atrasos no desenvolvimento cognitivo, em decorrência dos déficits cognitivos. Segundo a autora:

[...] A maioria dos autistas possui deficiência mental severa ou moderada, e muito embora nenhum tipo de classificação seja absoluto, este atributo deve ser levado em consideração para a organização de programas educacionais realísticos, afim de se planejar o nível de independência, de ampliação da comunicação e do convívio social, dentre outras aprendizagens (SERRA, 2004, p. 17-18).

Corroborando com as análises de Serra (2004), estudos desenvolvidos por Bosa (2006) também apontam prejuízo cognitivo em crianças que apresentam o TEA, que podem variar de pessoa para pessoa. Para essa autora, as variações, considerando o prejuízo cognitivo, apresentadas pelos indivíduos com TEA, podem ser desde o nível mais grave, no qual a pessoa tem menor probabilidade de desenvolver linguagem e maior probabilidade de apresentar comportamentos autoagressivos, o que requer tratamento contínuo e intervenções pontuais constantes. Também podem apresentar prejuízos cognitivos mais leves, considerando uma melhoria gradativa dos comportamentos afetivos e sociais,

considerando o avanço na idade. No entanto, mesmo aqueles acometidos de prejuízos cognitivos mais leves, podem apresentar dificuldades de comunicação e de sociabilização que tendem a permanecer durante toda a vida.

Para a autora citada anteriormente, a eficácia no desenvolvimento cognitivo e social das pessoas com TEA irá depender das experiências e do conhecimento em relação às especificidades que envolvem esse tipo de transtorno, tanto por parte dos profissionais responsáveis pelos tratamentos clínicos, quanto dos profissionais da área da Educação. Uma vez que existem habilidades pontuais que serão desenvolvidas considerando as contribuições de especialistas da área clínica, entretanto, existem habilidades específicas, que somente a partir de interações estabelecidas em determinados contextos, poderão desenvolver-se, em especial o contexto escolar e familiar (BOSA, 2006).

Belinário Filho e Cunha (2010), ao desenvolverem estudos, considerando as especificidades que envolvem o processo de aprendizagem de alunos com TEA, identificaram que:

[...] quando falamos de alunos com TEA, estamos falando de crianças e adolescentes que, embora apresentem prejuízos nas mesmas áreas do desenvolvimento, podem ser muito diferentes entre si. [...] podemos encontrar aquelas que apresentam ausência de qualquer comunicação e reciprocidade social, muitas estereotípias e rigidez mental. Também podemos encontrar crianças que utilizam a fala (embora com prejuízos no seu desenvolvimento), que apresentam alto funcionamento em áreas de interesse restrito, poucas estereotípias e menos rigidez mental (BELINÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 25).

Considerando que o TEA apresenta características peculiares que podem ser diferentes de seus pares, em destaque aos aspectos relacionados aos comportamentos, à linguagem e à sociabilidade, é necessário que os professores e demais profissionais da área de ensino se atentem às características específicas apresentadas por seus alunos, que podem exigir o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (BELINÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Para Santos (2017, p. 109), o fato de os alunos com TEA, geralmente apresentarem “[...] prejuízos na interação social, na comunicação e na capacidade de abstrair”, pode interferir no desenvolvimento da aprendizagem escolar, considerando-se como dificuldades de aprender da forma convencional os

conhecimentos científicos transmitidos no contexto da sala de aula do ensino regular.

Para Santos (2017), considerando os aspectos relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TEA, é possível identificar características específicas que podem influenciar no desenvolvimento acadêmico desses alunos, como por exemplo “[...] a ausência da imaginação, com tendência para a compreensão literal, que impede a compreensão de ideias e conceitos mais abstratos, bem como ironias e brincadeiras” (SANTOS, 2017, p. 108).

Para Bosa (2006, p. 49), a maioria dos alunos com TEA “[...] apresenta dificuldades de compreensão de linguagem abstrata ou dificuldade para lidar com sequências complexas de instruções”. Esse é um dado importante que é preciso levar em consideração pelos professores e pelos demais profissionais da área da Educação, especialmente, ao se referir à organização de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula junto aos referidos alunos.

Outras características, também apresentadas pela referida autora, que também podem ser identificadas em alunos com TEA e que influenciam no desenvolvimento do processo de aprendizagem são o apego em demasia à rotina e os comportamentos com padrões restritos e repetitivos. Para Santos (2017, p. 108), “[...] o autista, com seus padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, tem resistência a mudanças, insistência em determinadas rotinas, apego excessivo a objetos específicos e fascínio por movimentos de rotação”. Esses comportamentos também podem exigir dos professores a organização de práticas pedagógicas distintas, que possam contribuir para superar, ou, pelo menos amenizar, determinados comportamentos.

Ferreira (2017, p. 56), ao desenvolver estudos relacionados ao processo de escolarização de crianças com TEA, chegou às considerações de que “[...] é imprescindível que sejam elucidados alguns conceitos cujo domínio pode auxiliar no desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino”.

Um dos conceitos que Ferreira (2017) apresenta em seus estudos, e que pode contribuir para compreensão do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TEA, é o de “função executiva”, que pode ser entendido como um conjunto de funções responsáveis por iniciar e desenvolver uma atividade com objetivo final

determinado. Essa função é essencial e faz-se necessária no processo de aprendizagem escolar, uma vez que, para que haja o planejamento de uma ação por parte do aluno, é necessário o controle dos impulsos, ou mesmo de comportamentos inadequados, especialmente, quando os alunos com TEA se deparam com situações problemas no contexto da sala de aula. Em outras palavras, a função executiva é a habilidade que permite que a criança controle suas ações diante das demandas apresentadas no contexto escolar.

Para Ferreira (2017), existem estudos que evidenciam uma determinada relação estabelecida entre o conceito de função executiva e os comportamentos de crianças com TEA, ou seja:

[...] Estudos já evidenciaram que essa função é característica do funcionamento dos lobos frontais. Características do autismo são similares a déficits da função executiva presentes em pessoas com lesões nos lobos frontais, tais como ansiedade diante de pequenas alterações no entorno, insistência na rotina, condutas estereotipadas e repetitivas, dentre outras. Apesar de não se haver encontrado lesões nos lobos frontais, os comportamentos de pessoas com autismo são similares aos daquelas pessoas que possuem essa lesão (FERREIRA, 2017, p.57).

Considerando as análises de Ferreira (2017), uma das habilidades que está diretamente ligada à função executiva e que pode influenciar no controle de comportamentos de alunos com TEA é a flexibilidade de desenvolver estratégias, que permitem ao indivíduo adequar seus comportamentos aos propósitos esperados em determinados contextos, sejam eles escolares, familiares ou sociais.

Belinário Filho e Cunha (2010) também apresentaram análises semelhantes às de Ferreira (2017), ao desenvolverem estudos relacionados ao processo de escolarização de alunos com TEA. Para esses autores, a função executiva é um dos conceitos que nos possibilitam pensar em possibilidades de intervenções quando nos referimos aos comportamentos dos alunos com TEA, compreendendo essa função como um conjunto de condutas de pensamento que permite a utilização de estratégias adequadas e necessárias para se atingir um determinado objetivo. Nessa perspectiva:

[...] Essa função se relaciona com a capacidade de antecipar, planificar, controlar impulsos, inibir respostas inadequadas, flexibilizar pensamento e ação. Todas essas capacidades são fundamentais e estão em uso sempre que se faz necessário agir diante de situações-

problema, situações novas, na condução das relações sociais, no alcance de objetivos ou na satisfação de necessidades e alcance de propósitos, em diferentes contextos, sempre que esteja presente uma intenção, um objetivo ou uma necessidade a ser atendida (BELINÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 17-18).

Para os referidos autores, é a função executiva que permite ao aluno com TEA, por exemplo, flexibilizar os modelos de conduta adquiridos pela experiência, adaptando-os às variações existentes nas situações apresentáveis no ambiente escolar.

Considerando a atuação dos professores junto aos alunos com TEA nas salas regulares de ensino, um dos aspectos mais importantes, talvez seja o de compreender as manifestações dos alunos com TEA por meio da função executiva. Isso porque, no desenvolvimento da aprendizagem de todas as crianças que frequentam o ambiente escolar, tal função encontra-se implicada, já que o aprendizado a ser desenvolvido na escola se sustenta, em grande parte, no uso dela. “[...] Por outro lado, já que nossa atuação, diante de todas as crianças, como professores, está implicada no aprimoramento e ampliação de possibilidades de uso dessa função, essa compreensão é a interface que permite identificar possibilidades de atuação” com nossos alunos com TEA (BELINÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 19).

Outro conceito, apresentado por Ferreira (2017) e que também possibilita compreender os comportamentos típicos de crianças com TEA concernem à Teoria da Mente. Para a autora:

[...] A Teoria da Mente está relacionada às dificuldades que os indivíduos com autismo possuem de reconhecer os seus eventos mentais e o de terceiros, o que gera a dificuldade de prever comportamentos. Ela é essencial ao ser humano à medida que o permite perceber as “expressões” das outras pessoas e suas manifestações (FERREIRA, 2017, p.57).

Considerando as análises da referida autora, o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com TEA, considerando o processo de escolarização, pode ser benéfico e necessário para que se desenvolvam algumas competências da Teoria da Mente. Visto que, alunos com TEA com prejuízos inerentes às referidas competências, apresentam:

[...] dificuldade na compreensão quanto ao que as pessoas pensam e sentem e à forma pela qual se comportam resultam na dificuldade para o indivíduo com autismo compreendê-las e responder, socialmente, como os demais (FERREIRA, 2017, p.57).

Para Belinário Filho e Cunha (2010), considerando os estudos relacionados ao TEA, a Teoria da Mente significa a capacidade do indivíduo de atribuir aspectos relacionados à forma de pensamentos de outras pessoas e prever o seu comportamento em função destas atribuições. Para os autores supracitados:

[...] A Teoria da Mente é essencial para o ser humano, uma vez que permite a teorização do estado mental das outras pessoas, o que sentem, o que pensam, quais as suas intenções e como poderão agir. Isto nos permite modular nossas reações e nosso comportamento social, além de desenvolver nossa empatia frente a sentimentos inferidos nas outras pessoas (BELINÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 20).

No que concerne aos alunos com TEA, os mecanismos de atenção e de Teoria da Mente, em alguns casos, estariam prejudicados, o que acarretaria prejuízos nas relações sociais e na comunicação. Esses prejuízos ocorrem pelo fato de que o déficit na Teoria da Mente dificulta a compreensão do que as pessoas pensam, sentem e do modo pelo qual se comportam. “[...] Não conseguindo atribuir estes significados, a criança com autismo não interage com o meio social da mesma forma que as demais crianças”. Considerando tal fato, o professor, em sala de aula, terá que pensar no desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam contribuir com o aprendizado do seu aluno com TEA, considerando possibilidades de interação entre os demais alunos da turma (BELINÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 20).

O déficit de comunicação também tem sido foco de preocupação apresentado em estudos de Orrú (2006, p. 31) considerando o desenvolvimento de pessoas com TEA, visto que “[...] é fundamentalmente através da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu envolvimento social e definindo sua própria identidade”. Contudo, é na linguagem e na comunicação que se concentra o maior obstáculo para as pessoas com TEA, uma vez que poucos conseguem desenvolver as habilidades para conversação.

Tomando como base os estudos realizados por Orrú (2006), podemos afirmar que “[...] a evolução dos sistemas simbólicos de estrutura concreta para outros sistemas mais complexos ou abstratos, inerentes à linguagem, ocorre normalmente no ser humano”, todavia, essa é uma das limitações apresentadas por algumas pessoas com TEA que, conseqüentemente, dificulta sua interação e sua comunicação com os demais (ORRÚ, 2006, p.31).

Outras características especiais da linguagem de pessoas com TEA são a inversão de pronomes, como na confusão entre o eu e o você, e as perguntas repetitivas que eles possam apresentar. Esses comportamentos, considerando os estudos desenvolvidos por Bosa (2006, p. 49), “[...] refletem as dificuldades das crianças em desenvolver um sentido do “eu” e do “eles”, a capacidade de se comunicar socialmente e de lidar com situações imprevisíveis”. Considerando essa característica específica do TEA, é compreensível, segundo a autora:

[...] o fato de uma criança perguntar repetidamente sobre o que irá fazer no Natal, desde o início do ano, pode ser consequência da ansiedade dela sobre eventos vindouros. Perguntar incessantemente sobre a altura ou peso de uma pessoa pode relacionar-se à necessidade de ser sociável sem ter os instrumentos apropriados, que os ajudariam a compreender as mentes das outras pessoas (BOSA, 2006, p. 49).

Para minimizar essas dificuldades relacionadas aos aspectos da linguagem repetitiva, ou mesmo da compreensão do eu, apresentada pelos alunos com TEA, é necessário que o professor e demais profissionais da área de ensino tenham a conscientização e o conhecimento das especificidades que envolvem o referido transtorno. Será a partir dos referidos conhecimentos que os professores poderão organizar estratégias de ensino favoráveis, não só para o desenvolvimento da aprendizagem escolar desses alunos, como também, contribuir para o desenvolvimento de uma linguagem mais compreensível (BOSA, 2006).

Para Lago (2007, p. 42), os alunos com TEA, apresentam características peculiares, como por exemplo:

[...] a dificuldade em entender uma metáfora, interpretar um texto ou mesmo a recusa frente a um jogo de faz-de-conta, seguindo uma certa rigidez no desenvolvimento da função simbólica. Essas condutas geralmente complicam a adequação das relações sociais ou mesmo o entendimento das atividades escolares, colocando-se

como um possível empecilho para a inclusão em uma escola regular (LAGO, 2007, p. 42).

Sendo assim, as dificuldades apresentadas pelos alunos com TEA não podem transformar-se em justificativas para não se prover a inclusão escolar desses alunos, mas, sim, o oposto disso. Ou seja, cabe aos professores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com TEA ter um entendimento mais amplo, tendo em vista as especificidades apresentadas pelos referidos alunos, considerando a possibilidade de organizarem práticas pedagógicas que lhes possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades, assim como a superação/minimização das dificuldades que venham apresentar no processo de aprendizagem escolar (LAGO, 2007).

Para Bosa e Baptista (2002, p. 15), crianças sem dificuldades de linguagem evidente, também, podem necessitar de alguns sistemas potencializadores da comunicação, em certas situações. Sendo assim, a qualidade da interação social, no contexto escolar, não só poderá beneficiar os alunos com TEA, como também outros alunos que possam apresentar dificuldades na linguagem ou mesmo nos aspectos de comunicação e de sociabilidade. Dessa forma, os referidos autores concluem que “[...] o desenvolvimento da linguagem está fortemente relacionado ao contexto linguístico e situacional, enfatizando, portanto, a importância e a qualidade da interação social com pessoas significativas”.

Os estudos realizados por Schirmer, Fontoura e Serra (2004) corroboram com as análises de Orrú (2006), e de Lago (2007), ao defenderem que os comprometimentos da linguagem oral apresentados por pessoas com TEA podem estar associados às dificuldades dos referidos alunos no processo de desenvolvimento do aprendizado da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático.

Em relação ao aprendizado específico da leitura e da escrita, Schirmer, Fontoura e Serra (2004, p. 99) compreendem que ele “[...] está vinculado a um conjunto de fatores que adota como princípios o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização, devendo haver condições internas e externas necessárias ao seu desenvolvimento”.

Sendo assim, é importante que essas limitações presentes na área da linguagem, apresentadas por alguns alunos com TEA, sejam levadas em consideração no ambiente escolar, já que, será necessário se pensar em estratégias de ensino, que possam contribuir com a aprendizagem dos referidos alunos, considerando suas possibilidades de compreender e expor os conhecimentos abordados no contexto da sala de aula.

Orrú (2006, p. 33) também considera como um dado importante de ser analisado no ambiente escolar o aspecto relacionado à hipersensibilidade auditiva apresentada por alguns alunos que apresentam o TEA. Em seus estudos, a autora constatou que “[...] ambientes ruidosos e barulhentos incomodam e causam danos à comunicação de autistas, bem como ao seu estado mental, psicológico e emocional, inibindo-os de ficarem junto com as demais pessoas”.

Gomes, Pedroso e Wagner (2008) confirmam essa hipersensibilidade auditiva apresentada por pessoas com TEA, já que, no desenvolvimento de seus estudos, puderam identificar alterações sensório-perceptuais em quase 90% dos autistas. Para os referidos autores, a hipersensibilidade auditiva pode aparecer de três formas nas pessoas com TEA:

[...] hiperacusia (hiper = excesso, *akousis* = audição) - ocorre em indivíduos com audição normal; são pessoas que apresentam uma sensibilidade anormal a sons de baixa ou moderada intensidade, independentemente da frequência dos mesmos e é causada por uma alteração no processamento central dos sons, que se manifesta pela sensação de desconforto; fonofobia - desconforto causado por alguns sons, fator que está relacionado com o seu significado ou associação; sons agradáveis ao sujeito são tolerados mesmo em altas intensidades; sem anormalidade auditiva, mas oriunda do aumento das Hipersensibilidade auditiva no transtorno do espectro autístico. conexões entre os sistemas auditivos e límbicos; recrutamento - associado à perda auditiva sensorineural periférica; ocorre por uma redução nos elementos sensoriais da orelha interna (GOMES; PEDROSO; WAGNER, 2008, p. 280-281).

Para os referidos autores, a causa da Hipersensibilidade ao som ainda não tem uma explicação por pesquisadores da área. O que se encontra, na literatura especializada, são hipóteses de que tal fato, provavelmente, esteja relacionado à dificuldade em realizar uma avaliação comportamental fidedigna junto às pessoas com TEA (GOMES; PEDROSO; WAGNER, 2008).

De forma geral, é importante salientar que, dificilmente, os alunos conseguem desenvolver a aprendizagem escolar, quando o ambiente é hostil. No caso dos alunos com TEA, isso se torna mais difícil, pelo fato de eles não encontrarem alternativas favoráveis que possibilitem solucionar tamanho incômodo. Sendo assim, a reação do aluno pode ser variada, tendo os surtos como o comportamento mais provável, considerando a dificuldade deles, de não conseguirem controlar seus impulsos, por causa da irritação (BELINÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Em síntese, é comum que os alunos com TEA apresentem manifestações de sua inflexibilidade de maneira exacerbada, especialmente, no ambiente escolar, porque é no contexto da sala de aula que os alunos se deparam com diversos estímulos, vendo-se em meio a tantas outras crianças, com falas e atitudes diversas, que para os autistas não são familiares, o que acarreta insegurança e instabilidade emocional. Essas reações, de forma recorrente, podem ser:

[...] de choro intenso, de movimentos corporais repetitivos, de indiferença em relação aos apelos e tentativas de ajuda, de apego a determinados locais fixos na escola e de recusa em deslocar-se conforme orientado. [...] em casos mais complexos, autoagressões ou reações abruptas envolvendo objetos ou mesmo alguma outra pessoa. A ocorrência de tais manifestações não devem ser interpretada como o estado permanente da criança ou no que consiste o seu porvir (BELINÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 22).

Considerando as análises dos referidos autores, essas reações são esperadas, visto que a inserção dos alunos com TEA nas salas regulares de ensino provoca uma alteração importante, no que se refere à rotina desses alunos. Nessa perspectiva, a escola, naquele momento, é uma experiência desconhecida e de difícil apropriação de sentido pelo aluno com TEA.

Bosa (2006, p. 50) corrobora com as análises de Belinário Filho e Cunha (2010) ao afirmar que “[...] os comportamentos desafiadores, ou seja, as causas subjacentes às alterações de comportamento (comportamentos agressivos, autodestrutivos)” podem estar relacionados à sua relação com os prejuízos de linguagem e de socialização, assim como os sintomas obsessivos também ajudam a manter esses tipos de comportamentos.

Por parte dos professores, a vivência desses primeiros momentos pode ser frustrante, carregada de sentimentos de angústia e de falsas convicções a respeito da impossibilidade de se desenvolver práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TEA. Para superar esses sentimentos, é necessário que os professores e profissionais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, tenham conhecimentos sobre as especificidades que envolvem o TEA, pois será com base nesses conhecimentos que esses profissionais poderão organizar estratégias de ensino que sejam capazes de responder apropriadamente às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Baseados nos estudos que apresentam as especificidades apresentadas por pessoas com TEA e do direito da criança autista a uma Educação que respeite e considere suas limitações, considerando a necessidade de desenvolvimento de estratégias de ensino que contribuam com a aprendizagem escolar desses alunos, é que justificamos novamente, a necessidade do levantamento das práticas pedagógicas destinadas ao atendimento dos alunos com TEA nas escolas regulares de ensino.

2.6 A INCLUSÃO ESCOLAR E OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Diante da atual realidade de incluir todos os alunos público-alvo da Educação Especial, em destaque os alunos com TEA, nas escolas regulares de ensino, surge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas vigentes nesses espaços, considerando a possibilidade de participação ativa dos referidos alunos no processo de aprendizagem escolar (AZEVEDO; NUNES, 2018; NASCIMENTO, CRUZ; BRAUN, 2017; SANCHES; SIQUEIRA, 2016; SCHMIDT *et al*, 2016; PEREIRA; SCHMIDT, 2016).

A inclusão de alunos com TEA é reforçada pela Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Considerando o que está estabelecido na referida lei, especificamente no parágrafo único, do inciso IV, do Artigo 3º, é direito da criança autista à Educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e a receber o apoio necessário para o atendimento às

necessidades específicas individualizadas ao longo de toda a trajetória escolar. Para os alunos com TEA incluídos em salas de aulas de escolas comuns, encontra-se estabelecido, na referida política, o direito a um acompanhante, em casos em que se comprove a necessidade.

Nessa perspectiva, considera-se como relevante o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que possibilite aos alunos com TEA, inclusos nas salas regulares de ensino a participação ativa no desenvolvimento das atividades escolares (AZEVEDO; NUNES, 2018). Para tanto, é necessário que a escola e os profissionais que nela se encontram desenvolvam uma proposta de trabalho que leve em consideração “[...] a necessidade de cada sujeito, e que ofereça apoio tanto aos alunos como aos professores, pois os alunos com autismo necessitam de diferentes estratégias de ensino para assegurar o seu êxito na construção do conhecimento” (SANCHES; SIQUEIRA, 2016, p. 174).

Cabral e Marin (2017, p. 20), ao realizarem uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional quanto a artigos de periódicos científicos sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, identificaram poucas pesquisas nessa área, principalmente em âmbito nacional. Considerando esses resultados, as autoras apontam para a “[...] necessidade de novos estudos brasileiros que apresentem reflexões e questionamentos sobre a temática em questão”. Também destacaram a carência de estudos que contemplem a interação entre gestores, professores e pais no processo de inclusão escolar de alunos com TEA, considerando ações necessárias para promover as mudanças nas escolas que trabalhem em uma perspectiva inclusiva (CABRAL; MARIN, 2017).

Pereira e Schmitt (2016, p.3), assim como para os demais pesquisadores referenciados, também realizaram um estudo, com o objetivo de analisar a produção de artigos científicos sobre autismo na escola. Os resultados do referido estudo evidenciaram que, no Brasil, mesmo com o aumento de estudos nos últimos anos, “[...] foram encontrados poucos autores que abordam sobre esta temática. Ou seja, a temática da inclusão educacional de alunos com TEA que é tanto evidenciada pelas políticas públicas [...] não tem recebido a atenção necessária”.

É notório que “[...] a inclusão de alunos com TEA pressupõe obstáculos, sendo considerada uma questão não somente desafiadora como também polêmica”

(SANCHES; SIQUEIRA, 2016, p. 169). Entretanto, como pesquisadores da área, precisamos ser otimistas e olhar para a inclusão dos alunos com TEA, considerando as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem sua inclusão, considerando o desenvolvimento e a participação efetiva dos referidos alunos nas atividades acadêmicas. Nessa perspectiva,

[...] a inclusão de alunos com autismo nas escolas da rede regular é possível, mas para isso é preciso continuar aprendendo e reformulando, diariamente, nossa práxis pedagógica, para que esses alunos possam alcançar o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, minimizando suas dificuldades, pois a escola para muitos deles é o único lugar de convivência social possível (SANCHES; SIQUEIRA, 2016, p. 180).

Azevedo e Nunes (2018), ao realizarem uma revisão integrativa da literatura, com o objetivo de identificar os métodos de ensino implementados por professores de estudantes com autismo, matriculados em classes regulares de ensino, chegaram às considerações de que, mesmo com professores evidenciando pouca experiência na Educação com alunos autistas, o que justifica a necessidade de formação (continuada ou em serviço), foi possível perceber que:

[...] embora muitas dessas práticas tenham sido utilizadas sem sucesso, outras se mostraram efetivas quando associadas a procedimentos alternativos. Nesse contexto merece destaque o uso de práticas empiricamente validadas, como técnicas de manejo de comportamento, a modelagem, a CAA, rotinas visuais e a mediação por pares (AZEVEDO; NUNES, 2018. p. 17).

Orrú (2008), ao abordar em seu estudo as práticas intervencionistas relacionadas às abordagens comportamentais, esclarece que essas são favoráveis ao desenvolvimento de algumas habilidades de crianças autistas. Entretanto, são falhas no que se refere à inclusão dos referidos alunos nas salas regulares de ensino, pois o fato de o professor tentar regular os comportamentos da criança com autismo, na tentativa máxima de moldá-lo, objetivando evitar o erro, poderá acarretar barreiras para o desenvolvimento acadêmico do aluno, em especial no que se refere ao desenvolvimento das interações sociais. Frente a essa realidade, o que a autora defende é que:

[...] O aluno com autismo é um ser humano que deve ser respeitado em seus limites [...] não concebemos a pessoa com autismo como a representação de uma máquina, nem tão somente como um organismo, mas sim como um sujeito social que se constrói nas

relações sociais, culturais e históricas por meio da mediação de um outro sujeito e dos signos existentes nessa mediação (ORRÚ, 2008, p.11).

Levando em consideração as análises da autora e relacionando aos resultados da pesquisa desenvolvida por Azevedo e Nunes (2018), é possível afirmar que os métodos de ensino identificados no levantamento que as referidas autoras realizaram, tais como técnicas de manejo de comportamento e a modelagem, podem favorecer o desenvolvimento de habilidades em crianças com autismo, entretanto, se não houver mediações, ou mesmo possibilidades de desenvolvimento de relações entre sujeitos no referido contexto, a inclusão dos alunos com TEA não ocorrerá de maneira satisfatória.

Os dados apresentados nos possibilitam afirmar que, quando nos referimos ao processo de inclusão de alunos com TEA, a falta de conhecimento por parte dos professores pode ser um fator primordial, que poderá influenciar, significativamente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Estudos desenvolvidos na área, considerando as concepções de docentes em relação ao processo de inclusão de alunos com TEA, em contextos regulares de ensino, tem revelado o sentimento de despreparo dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas destinadas aos referidos alunos (ALVES, 2005; MARTINS, 2007; CAMARGO; BOSA, 2009; FONSECA, 2009; GOMIDE, 2009; SANTOS, 2009; GOMES; MENDES, 2010; GOES, 2012; RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012; SALGADO, 2012; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

Embora uma quantidade significativa de professores se posicione favorável à inclusão de alunos com TEA, estudos desenvolvidos na área revelam que a falta de conhecimentos sobre as especificidades que envolvem o referido transtorno, bem como as dificuldades em desenvolver estratégias de ensino que possibilitem a aprendizagem dos referidos alunos, são decorrentes das lacunas advindas do processo de formação docente, tanto inicial, como continuada (PIMENTEL; FERNANDES, 2014; SALGADO, 2012).

Na mesma perspectiva, Gomes e Mendes (2010) assim como Martins (2007), afirmam que a falta de conhecimento, resultante das lacunas presentes, tanto na formação inicial, como na formação continuada, afeta negativamente o

desenvolvimento da prática pedagógica docente destinada ao atendimento aos alunos com TEA. Frente a essa realidade, as consequências são as dificuldades dos docentes em ajustar os currículos e realizarem as adaptações curriculares adequadas, considerando as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos referidos alunos. Vale destacar que, mesmo sendo relevante a questão da formação de professores para inclusão de alunos com TEA, ainda são poucas as pesquisas que contemplem a referida formação (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

Azevedo e Nunes (2018, p. 17), ao realizarem um estudo com o objetivo de identificar os métodos de ensino desenvolvidos nos ambientes escolares inclusivos destinados aos alunos com TEA, identificaram a necessidade de organização de programas de formação continuada, para desenvolvimento de competências, por parte dos professores “[...] no sentido de se tornarem capazes de implementar práticas eficazes”. Também destacaram a necessidade de uso de métodos interventivos empiricamente validados por agências de pesquisa que venham a contribuir com as práticas pedagógicas inclusivas junto aos alunos com TEA.

Na mesma perspectiva, Nascimento, Cruz e Braun (2017, p. 54), ao realizarem estudos com o objetivo de investigar o cenário atual da produção científica referente à inclusão escolar de crianças com TEA no Brasil, afirmam a necessidade de “[...] realização de estudos brasileiros com dados empíricos que abordem a inclusão escolar desses alunos”, considerando a possibilidade de desenvolver programas de formação que possam contribuir com as práticas pedagógicas inclusivas junto aos referidos alunos.

Tomando como base o que foi apresentado, justificamos, mais uma vez, a necessidade de realizar a presente pesquisa, com o propósito de contribuir com a organização de propostas destinadas à formação de professores em relação ao processo de inclusão dos alunos com TEA, bem como se constituir em fonte de informação para futuros leitores (professores e demais profissionais da área da Educação), objetivando aprimorar o atendimento educacional de alunos com TEA nas escolas regulares de ensino.

Na próxima seção, apresentamos os fundamentos apresentados por Vigotsky em relação a concepção de deficiência e as suas implicações para

pensarmos o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas inclusivas destinadas aos alunos com TEA.

2.7 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para melhor compreender as concepções sobre deficiência e a forma pela qual os profissionais da escola poderiam desenvolver práticas pedagógicas que viabilizassem as propostas da Educação Inclusiva, aprofundamo-nos nos estudos realizados por Vigotsky, especificamente na obra intitulada “Fundamentos da Defectologia”, que se encontram no Tomo V das Obras Escolhidas, com várias conferências proferidas, resultado de suas pesquisas.

A partir dos estudos e pesquisas feitas com seus colaboradores no Instituto de Defectologia, Vigotsky (1997) nos apresenta uma compreensão de deficiência para além das ideias conservadoras até então apresentadas. Ao romper com a compreensão baseada em concepções místicas e com a visão biológica ingênua de deficiência, o autor propõe uma nova concepção sociopsicológica, que analisa e compreende a deficiência não como limite, como incapacidade, mas como uma condição passível de superação.

Como já mencionado, os estudos realizados por Vigotski (1997) lhe possibilitaram romper definitivamente com os aspectos místicos atribuídos à deficiência, que apontavam às pessoas acometidas por um “defeito”, assim por ele denominado, apenas a incapacidade, a debilidade, a fragilidade, que as colocavam em uma situação de inferioridade frente às pessoas ditas normais, superando tais concepções, por conceitos como potencialidades e habilidades diferenciadas.

Além do rompimento com a concepção mística, Vigotsky (1997) também rompe com a compreensão, denominada por ele, como biológica ingênua, que apresenta como premissas básicas a superação ou compensação da deficiência apenas do ponto de vista biológico. Para o referido autor, não seria, necessariamente, a ausência ou a limitação de um órgão, sentido ou nível intelectual, que justificaria o desenvolvimento elevado de um outro como sendo algo natural e biológico, pelo contrário, são as dificuldades que surgem em decorrência

da falta de um determinado órgão ou sentido, ou habilidades cognitivas que interferem no desenvolvimento de uma superestrutura psíquica.

Em outras palavras, o que ocorre na realidade, quando o indivíduo se depara com uma dificuldade, proveniente de condições sociais dadas às pessoas com deficiência, é uma reorganização psíquica que permite à pessoa o desenvolvimento de forma diferente dos demais órgãos, sentido ou habilidades cognitivas. Considerando as afirmações de Vigotsky (1997), é quando ocorre a supercompensação, ou seja, a superação de um dado desafio para além do nível esperado ou praticado pelas demais pessoas.

Vigotsky (1997) defende que essa supercompensação do funcionamento insuficiente de seu desenvolvimento cognitivo ou físico, não ocorre sozinha, mas é proveniente do conflito estabelecido entre a pessoa que possui uma deficiência e o meio social. Ao enfrentar as barreiras e as limitações impostas pelo meio social, que não se encontra adaptado à sua necessidade, o indivíduo entra em conflito, e isso ocasiona um sentimento de inferioridade, que poderá converter-se em um estímulo positivo ou negativo para o desenvolvimento de sua psique.

Sendo assim, podemos afirmar que, a preocupação de Vigotsky (1997), ao realizar seus estudos na defectologia, centrava-se no sentido de modificar a forma de compreender a deficiência, libertando-a do viés biológico e limitador. Assim, embora reconhecesse a base orgânica da deficiência como aspecto relevante, argumentava que a questão maior consistia na forma pela qual as pessoas, por meio das relações sociais, lidavam com as diferenças.

Para Vigotsky (1997), as barreiras impostas pela deficiência estão condicionadas pelas relações que a sociedade estabelece como padrões ao convívio social. Logo, a criança só irá se atentar para a sua deficiência a partir do momento em que for confrontada a ser como uma criança normal. Dessa forma, um dos pontos fundamentais, considerando as concepções apresentadas pelo referido autor, é de que a deficiência, não é produto apenas de causas biológicas, mas é, antes disso, produto de causas sociais.

Apesar de Vigotsky (1997) defender a concepção de deficiência como uma construção social, desenvolvida mediante as relações sociais estabelecidas entre sujeitos, vale destacar que são essas relações sociais, desenvolvidas em

diferentes contextos, as responsáveis pela superação dos indivíduos, considerando as dificuldades ou as barreiras com as quais venham a se deparar. Nessa perspectiva, o autor defende a necessidade de intervirmos como professores junto às pessoas com deficiência, considerando a possibilidade de compreender e de reconhecer suas condições biológicas e sociais, com o objetivo de identificar suas potencialidades e, mediante uma análise minuciosa, identificarmos o melhor caminho que possa levá-las à superação das dificuldades e barreiras impostas socialmente. De acordo com Vigotsky (1997), as potencialidades de uma criança com deficiência podem ser estimuladas no contexto escolar, a partir da disponibilização de recursos materiais, físicos e humanos, que possibilitem minimizar as suas limitações e maximizar suas habilidades.

Considerando o processo de Educação Inclusiva destinada aos alunos com TEA, alguns autores brasileiros têm utilizado as concepções apresentadas por Vigotsky, sobre a “concepção de deficiência” abordado na obra “Fundamentos da Defectologia”, justificando as suas contribuições para a referida proposta de inclusão de alunos com TEA, dentre esses: Orrú (2006); Brandão (2009); Santos (2011); Stepanha (2017) e Bastos (2019).

Vale destacar que, entre os trabalhos apresentados pelos referidos pesquisadores, é possível identificar que, em sua maioria, as pesquisas relacionadas à inclusão de alunos com TEA foram realizadas por pesquisadores da área da Psicologia, o que justifica, ainda mais, a importância do desenvolvimento de pesquisas destinadas à inclusão de alunos com TEA na área da Educação.

Orrú (2006) é uma das autoras que se destaca com relação às pesquisas desenvolvidas na área da Educação, com foco na inclusão de alunos com TEA, considerando a concepção de deficiência defendida por Vigotsky. A referida autora defende que o processo de ensino e de aprendizagem dos referidos alunos deve contemplar, necessariamente a formação de conceitos e o desenvolvimento da aprendizagem, a partir das experiências cotidianas vivenciadas pelos alunos autistas no contexto de escolas regulares de ensino.

Considerando o que foi apresentado por Orrú (2006), a criança com TEA, que tem a possibilidade de acesso à cultura e contato com o outro, tomando como

base o processo de socialização, terá possibilidades maiores de desenvolvimento acadêmico e social, considerando as relações estabelecidas no contexto escolar.

Levando em consideração as análises de Orrú (2006), mesmo que a criança com autismo apresente alterações temporárias ou permanentes e que, em decorrência de determinadas alterações, possam surgir dificuldades no desempenho das atividades funcionais, tanto relacionadas à aprendizagem acadêmica, como à socialização da pessoa, é possível, no processo educacional inclusivo, haver possibilidades de compensação desenvolvidas pelos referidos alunos.

Essas compensações poderão contribuir com o desenvolvimento psicológico significativo do indivíduo e possibilitar à criança autista o desenvolvimento de habilidades e de potencialidades que irão compensar, ou mesmo contribuir para a superação das barreiras que dificultam sua socialização e o desenvolvimento da aprendizagem. Tal compensação, considerando as concepções defendidas por Vigotsky, irá depender da existência de relações sociais e das mediações semióticas⁴, que, na visão do autor, tornarão possível a superação de seus déficits (ORRÚ, 2006).

Stepanha (2017), ao desenvolver uma pesquisa em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR, e buscar subsídios teóricos que auxiliassem a reflexão acerca da importância da mediação pedagógica para a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com TEA, também se apropriou das concepções de Vigotsky.

Para essa autora, o trabalho docente, tomando como base as propostas educacionais inclusivas, pode contribuir para o desenvolvimento acadêmico do aluno, possibilitando-lhe a apropriação do que socialmente já foi produzido, ou seja, do conhecimento artístico, científico e filosófico, em um processo dialético de relação com a realidade. Para tanto, faz-se necessário que o professor, como mediador entre os conteúdos curriculares e o aluno, busque elementos que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem escolar, haja vista que:

⁴ Para Orrú (2006) os homens criaram instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permitiram transformar e conhecer o mundo, sendo esta mediação dos sistemas de signos a constituição do termo “mediação semiótica”.

[...] no processo de escolarização do aluno autista, o professor de maneira intencional e dirigida, com a mediação no plano mediato por meio do ensino dos conteúdos curriculares, pode proporcionar avanços no nível de desenvolvimento real do aluno ao permitir que ele aprenda e, assim, avance no nível de desenvolvimento potencial dos conteúdos, a fim de desenvolver as suas FPS e fazer com que o aluno utilize outros mecanismos como “mola propulsora” para superar suas dificuldades e apropriar-se dos conteúdos científicos (STEPANHA, 2017, p. 95).

Tomando como base a citação, podemos afirmar que, para que essa mediação aconteça, faz-se necessário conhecer as peculiaridades gerais do TEA e as especificidades do aluno, decorrentes do transtorno, bem como a conscientização de que todas as pessoas com deficiência são capazes de aprender, desde que lhes sejam possibilitadas as condições favoráveis para tal.

Bastos (2019), assim como demais autores supracitados, ao desenvolver uma pesquisa com o propósito de compreender como se configuram, no cotidiano escolar de ensino regular, as ações, relações e sentidos sobre o processo de inclusão da criança com TEA, também utilizou as concepções defendidas por Vigotsky.

No que concerne aos benefícios da escolarização da criança com TEA, Bastos (2019) defende a ideia de que:

[...] a inclusão escolar promove oportunidades de convivência com seus pares da mesma idade, possibilitando o espaço da aprendizagem (coletiva) e do desenvolvimento social. E, com o estímulo as suas capacidades interativas, impedem o isolamento contínuo – o “desterro” alertado por Vigotsky (1997) (BASTOS, 2019, p. 113).

Nesse sentido, a referida autora defende que é importante conhecer a criança com TEA em sua totalidade, e não se deter apenas nos aspectos negativos do referido transtorno, sob pena de:

[...] subavaliarmos suas capacidades e potencial de aprendizagem, correndo o risco de limitarmos seu desenvolvimento pela não disponibilização de atividades que a estimulem a interação social, fonte do desenvolvimento psicológico, cognitivo e socioafetivo (BASTOS, 2019, p. 71).

Santos (2011), assim como Stepanha (2017) e Bastos (2019), ao realizar seus estudos na área da inclusão escolar, utilizou as concepções de Vigotsky, para

analisar as contribuições das práticas de mediação pedagógica desenvolvidas por docentes junto aos alunos com TEA, nas salas regulares de ensino. Para a autora:

[...] a mediação como proposta de intervenção escolar traz benefício para diversas habilidades importantes na Educação Infantil, em especial à brincadeira. Além disso, a contribuição dos pares mais competentes para as crianças com autismo gera o desenvolvimento de ambas as crianças envolvidas. Por outro lado, a mediação traz benefícios, também, à educadora, que passa a se sentir mais próxima e com um maior senso de autoeficácia quanto a sua atuação (SANTOS, 2011, p.44).

Nessa perspectiva, as interações sociais estabelecidas em ambientes educacionais inclusivos, por meio das mediações dos professores, junto aos alunos com TEA e aos demais alunos, possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Levando em consideração, as análises de Santos (2011), é possível afirmar que a aprendizagem escolar, por meio das práticas pedagógicas inclusivas, possibilita aos alunos com TEA o desenvolvimento “[...] de vários processos internos que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (SANTOS, 2011, p.31).

Brandão (2009), ao desenvolver uma pesquisa com o objetivo de analisar a inclusão escolar de um aluno com autismo, matriculado no segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola de ensino regular constatou a importância da coletividade como fator de desenvolvimento da criança com TEA em espaços educacionais inclusivos. Para essa autora, a interação estabelecida entre alunos autistas e demais alunos, em contextos escolares de ensino, poderão contribuir para o desenvolvimento social de todos os envolvidos e, conseqüentemente, para a aprendizagem escolar dos alunos com TEA. A experiência da inclusão de um aluno com TEA em uma sala de aula regular, possibilitou compreender:

[...] a importância da coletividade como fator de desenvolvimento da criança com algum tipo de deficiência, tanto quanto de crianças com desenvolvimento típico. Em outras palavras, ainda que haja peculiaridades no desenvolvimento da criança com autismo, o processo seguirá as mesmas leis do desenvolvimento típico (BRANDÃO, 2009, p. 44).

Nesta perspectiva, Brandão (2009, p. 114) defende que a interação estabelecida em ambientes educacionais inclusivos, de alunos com TEA e seus colegas, possibilita a trocas de experiências, na qual, por meio de uma “[...] relação dialética, os alunos interferem e sofrem interferência em seus desenvolvimentos”. Nesse sentido, o espaço de aprendizagem, especificamente dos ambientes escolares inclusivos, transforma-se em lugar da realização da aprendizagem, à medida que os alunos são providos de interações sociais e de possibilidades de trocas de conhecimentos.

Os estudos até aqui apresentados nos possibilitam afirmar que o isolamento social da pessoa com TEA não deve ser fortalecido com práticas pedagógicas excludentes, mas, sim o oposto, haja vista que se considera necessário o reconhecimento de que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvidas em escolas regulares de ensino, pode contribuir com o processo de aprendizagem acadêmica dos referidos alunos, e também com o seu desenvolvimento social como um todo.

Dando seguimento aos nossos estudos, apresentamos, a seguir, o percurso metodológico que nos conduziu por uma direção que possibilitou identificar, na literatura especializada da área, as práticas pedagógicas destinadas ao atendimento de alunos com TEA nas escolas regulares de ensino.

3 MÉTODO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando os objetivos apresentados, optamos por desenvolver uma pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa e quantitativa, na modalidade de estudo de levantamento bibliográfico.

Chizzotti (2003, p. 2) compreende que um estudo de abordagem qualitativa “[...] implica uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Para Lakatos (2003, p. 186), a pesquisa qualitativa tem como objetivo [...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

A pesquisa bibliográfica consiste em um estudo que permite obter as informações científicas que possibilitam ao pesquisador o aprofundamento e o aprendizado, considerando as contribuições científicas sobre determinado assunto ou tema de estudo (MARTINS, 2000).

Para Fonseca (2002) a pesquisa bibliográfica é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. [...] com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Sobre este método, Marconi e Lakatos (2010, p.166) afirmam que “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi escrito, dito, ou filmado sobre determinado assunto”. Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica não se restringe à repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas permite ao pesquisador a análise de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, com possibilidades de conclusões inovadoras.

Considerando seu delineamento metodológico, a presente pesquisa se caracteriza como pesquisa exploratório-descritiva, por apresentar determinadas características, tais como: analisar, classificar e descrever experiências práticas com o problema pesquisado ou análise de exemplos que estimulem a compreensão do fenômeno a ser estudado (GIL, 2007).

3.2 DELINEAMENTO DO CAMPO DA PESQUISA

A busca de produções científicas utilizadas como parte dos dados para esse estudo foi feita considerando o levantamento de teses e dissertações nacionais publicadas entre os anos de 2015 e 2020 em portais de dados disponíveis na *web*: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Com relação às produções científicas, especificamente artigos científicos, o levantamento dos estudos foi realizado em bases também disponíveis na *web*, levando em consideração as publicações realizadas entre os anos de 2015 e 2020 e com textos disponíveis na íntegra nos idiomas Português e Espanhol: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Portal de Periódicos da CAPES; Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal- *REDALYC*; Banco de Dados de Conteúdo Científico Hispânico- *DIALNET*.

Optou-se pela pesquisa nesses portais, por indexarem estudos científicos considerando bases de dados de referência, confiáveis cientificamente e de fácil acesso.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para melhor compreensão do percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da presente pesquisa, organizamos a apresentação dos procedimentos realizados, em cinco fases:

- Escolha e caracterização das bases de dados selecionadas para busca da pesquisa.
- Organização dos descritores e estabelecimento de critérios de inclusão e de exclusão.
- Identificação e seleção dos trabalhos a serem analisados.
- Avaliação dos estudos incluídos.
- Tratamento de dados.

3.3.1 Escolha e caracterização das bases de dados selecionadas para busca da pesquisa

Para a seleção das fontes de dados para nossa pesquisa, com relação ao levantamento de teses e dissertações, contamos com a colaboração da equipe de referência da biblioteca central da universidade que sedia essa pesquisa, utilizando como critério o nosso objetivo e o alcance de cada um dos bancos de dados, orientou-nos a utilizar as seguintes fontes: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o BDTD do IBICT.

O portal de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES consiste em um sistema on-line oficial do governo brasileiro, para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O referido sistema, disponibilizado em julho de 2002 pela CAPES, possibilita o acesso às referências e aos resumos das teses e dissertações defendidas em programas de Pós-Graduação do País, com o objetivo de facilitar o acesso a essas informações. Atualmente, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES disponibiliza 1.213.947 publicações de pesquisas científicas, considerando as diversas áreas de conhecimento.

Com relação ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), é um órgão nacional de informação que coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e de dissertações existentes nas instituições de ensino e

pesquisa do Brasil, estimulando o registro e a publicação das pesquisas em meio eletrônico, para possibilitar maior visibilidade à produção científica nacional. Atualmente, a BDTD abrange 119 instituições; 464.471 dissertações; 169.384 teses, considerando um total de 633.854 documentos de diversas áreas de conhecimento.

Uma das bases selecionadas para a pesquisa de artigos científicos foi o Portal de Periódicos da CAPES. O referido Portal é caracterizado como uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza às instituições de ensino e de pesquisa no Brasil, produções científicas nacionais e internacionais. Financiado pelo Governo Brasileiro, o Portal de Periódicos atende às demandas dos setores acadêmico, produtivo e governamental e propicia o aumento da produção científica nacional, bem como o crescimento da inserção científica brasileira no exterior. Atualmente o referido portal conta com um acervo de mais de 45.000 títulos com textos completos, 130 bases referenciais, doze bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. Justificamos a escolha da referida base, por ser confiável aos conteúdos científicos apresentados e de acesso gratuito.

Outra base selecionada para busca de artigos científicos foi o SCIELO. A opção por mais essa base de busca para o desenvolvimento de nossa pesquisa se deu pelo fato de o SCIELO ser uma base gratuita, de fácil acesso, não exigir cadastro prévio para o acesso ao conteúdo, confiável com relação à produção científica disponibilizada, considerando a possibilidade de identificarmos artigos científicos nos idiomas elencados como critério de inclusão para os nossos estudos.

Considerando o fato de estabelecermos como um dos critérios de inclusão de artigos para análise, a disponibilização dos textos na íntegra nas línguas Portuguesa e Espanhola, também realizamos buscas de artigos científicos nas bases: Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (REDALYC); Banco de Dados de Conteúdo Científico Hispânico (DIALNET). A opção pela escolha das referidas bases de dados se deu, pelo fato ser possível identificar artigos científicos com textos disponibilizados na íntegra em Língua Espanhola, uma vez que ambas as bases objetivam publicações de artigos científicos de países que utilizam a Língua Espanhola como primeira língua.

Com relação à REDALYC, é definida como um projeto acadêmico promovido pela Universidade Autónoma do Estado do México (em colaboração com centenas de instituições de Ensino Superior, centros de pesquisa, associações profissionais e editoras ibero-americanas), que tem por objetivo a difusão e o acesso aberto à atividade de publicação científica que ocorre sobre a Ibero-América. A REDALYC surgiu em 2003, como iniciativa de um grupo de pesquisadores e editores preocupados com a fraca visibilidade dos resultados da pesquisa gerados na América Latina. De acesso livre a um sistema de informação científica, a REDALYC incorpora o desenvolvimento de ferramentas para a análise da produção, disseminação e consumo de literatura científica. Atualmente, a referida base conta com 1.395 revistas científicas e 696.918 artigos de textos completos na sua estrutura.

A última base que utilizamos para a busca de artigos científicos foi o DIALNET, que é um portal de difusão da produção científica hispânica. O DIALNET foi criado pela Universidade da Rioja (Espanha), em 2001 e consiste em uma biblioteca virtual de acesso livre, que contém os índices das revistas científicas e humanísticas de Espanha, de Portugal e da América Latina, incluindo também livros (monografias), dissertações, homenagens e outro tipo de documentos especializados nas áreas de ciências humanas e sociais. Atualmente, o DIALNET conta com 10.957 revistas científicas e 7.371.621 documentos, conforme pode ser constatado na figura abaixo.

3.3.2 Organização dos descritores e estabelecimento de critérios de inclusão e de exclusão.

A busca dos estudos, considerando as bases selecionadas, foi realizada entre os meses de julho a setembro de 2020, considerando, inicialmente, a combinação dos seguintes descritores e operadores booleanos⁵:

- Educação Inclusiva *AND* transtorno do espectro autista;

⁵ Operadores booleanos são palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, “e”, “ou” e “não”. Devem sempre ser digitados em letras maiúsculas, para diferenciá-los dos termos pesquisados.

- práticas pedagógicas inclusivas *AND* transtorno do espectro autista;
- método de ensino *AND* transtorno do espectro autista;
- didática de ensino *AND* transtorno do espectro autista;
- metodologia de ensino *AND* transtorno do espectro autista.
- estratégias de ensino *AND* autismo.

Destacamos que as seis combinações de descritores apresentadas foram utilizadas em nossa pesquisa, em todas as bases selecionadas para buscas de trabalhos científicos, sem alterações de palavras. Acrescemos que a escolha pelos descritores para a busca das pesquisas foi feita com base no tema e objetivos do presente estudo, mas também, considerando as indicações da literatura, especialmente da área das Ciências da Informação, que orientam o uso de palavras-chave, sendo esse “[...] um meio poderoso de filtragem e organização de documentos, pois torna possível selecionar aqueles que são provavelmente relevantes” (DIAS; MALHEIROS, s.d., p. 1).

Além da escolha dos descritores elencados para as buscas, considerando os objetivos de nosso estudo, outro procedimento que se fez necessário no desenvolvimento da pesquisa foi o estabelecimento de critérios de inclusão e de exclusão dos trabalhos científicos que foram utilizados, tanto nas buscas de teses e dissertações, como na de artigos científicos.

Levando em consideração os objetivos da presente pesquisa estabelecemos como critério de inclusão dos trabalhos científicos:

- Pesquisas que apresentavam no título do trabalho ou no resumo a combinação de palavras elencadas como descritores preestabelecidos;
- Pesquisas que estivessem voltadas para a Educação Infantil e para os Ensinos Fundamentais I e II, considerando o fato de que a maior parte da população de alunos com TEA atendidos pelo ensino regular concentra-se nessa primeira fase da Educação obrigatória;
- Pesquisas com descrição de práticas pedagógicas junto aos alunos com TEA, observadas ou em função de processos de intervenção em salas regulares de ensino;

- Textos de natureza teórica, considerando estudo bibliográfico que aborde as práticas pedagógicas destinadas ao atendimento de alunos com TEA inseridos nas salas regulares de ensino.

Acrescemos que o estabelecimento do critério de seleção de pesquisas que se apresentassem em línguas Portuguesa ou Espanhola, se deu pelo fato de serem idiomas de melhor domínio da pesquisadora, considerando a necessidade de leitura e interpretação dos textos.

Também estabelecemos critérios de exclusão dos trabalhos científicos como procedimento necessário, considerando a necessidade de selecionarmos os estudos que realmente nos possibilitariam atingir os objetivos propostos na pesquisa:

- Pesquisas que tivessem como foco orientações ou descrições de práticas pedagógicas destinadas aos alunos com TEA nos ensinos Médio, Superior ou Profissionalizante;
- Pesquisas que apresentassem orientações ou descrições de práticas pedagógicas destinadas ao atendimento educacional especializado de alunos com TEA (Psicopedagógico, Fonoaudiólogo, Psicológico, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta), ou atendimento na modalidade de ensino de escola especial, visto que o nosso foco era o atendimento dos referidos alunos na sala regular de ensino.

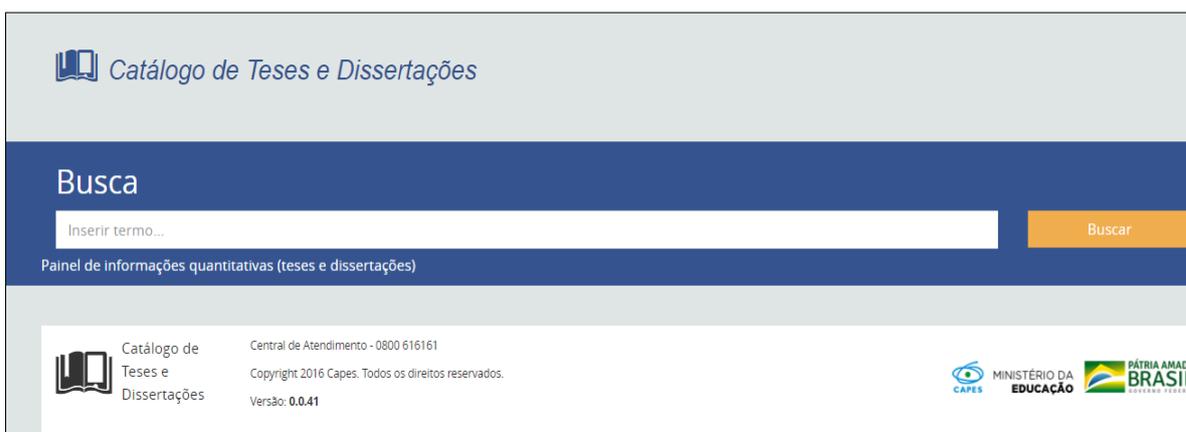
Considerando as bases elencadas para a procura das produções científicas, foram utilizados filtros de buscas, que se encontravam nas próprias bases selecionadas, os quais contemplavam o objetivo geral da presente pesquisa:

- Pesquisas publicadas entre os anos de 2015 e 2020;
- Pesquisas publicadas em Língua Portuguesa e/ou Espanhola;
- A pesquisa deveria estar inserida na área de conhecimento da Educação ou da Educação Especial.

3.3.3 Identificação e seleção dos trabalhos a serem analisados

Na página inicial, tanto do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, como a BDTD, apresentavam um campo de busca, no qual foi possível colocar os principais descritores da pesquisa, como apresentado na Figura 1, a seguir:

Figura 1 Página inicial de busca do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes



Fonte: Página inicial do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Após a inserção dos descritores no campo de busca, foi possível refinar os resultados da pesquisa, considerando as opções para seleção: tipo de pesquisa; ano; autor; orientador; Banca, grande área de conhecimento; área de conhecimento; área de avaliação; área de concentração; nome do programa; instituição; biblioteca (Figura 2).

Figura 2 Página inicial de busca do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

The image shows the search results page of the Capes Theses and Dissertations Catalog. At the top, there is a search bar with the query "educação inclusiva" AND "transtorno do espectro autista" and a "Buscar" button. Below the search bar, there is a navigation bar with "Início > Busca". The main content area displays "18 resultados para 'educação inclusiva' AND 'transtorno do espectro autista'" and "Exibindo 1-20 de 18". On the left, there is a "Refinar meus resultados" section with filters for "Tipo" (Mestrado (Dissertação) with 14 results, Doutorado (Tese) with 4 results) and "Ano" (5 opções). On the right, there is a list of three search results, each with a title, author, and details.

Fonte: Página de busca “filtros” do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Destacamos que, no decorrer dos procedimentos de buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, assim como nas demais bases utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados todos os descritores apresentados anteriormente, o que nos possibilitou, de forma geral, quantificar os trabalhos científicos a serem analisados, conforme apresentaremos mais à frente.

Considerando a leitura do título da pesquisa, foi possível realizar uma pré-análise dos trabalhos que, inicialmente, atendiam a um dos critérios de inclusão: apresentar a combinação dos descritores utilizados na busca. Ao clicarmos nos títulos selecionados, tivemos acesso ao resumo da pesquisa, que nos possibilitou obter informações mais relevantes, conforme mostra a Figura 3, a seguir:

Figura 3 Página contendo resumo no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

	
Dados do Trabalho de Conclusão	
Instituição de Ensino Superior:	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Programa:	EDUCAÇÃO (31004016006P5)
Título:	Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo
Autor:	FRANCISCA MARIA GOMES CABRAL SOARES
Tipo de Trabalho de Conclusão:	TESE
Data Defesa:	02/12/2016
Resumo:	<p>Nos cenários nacional e internacional cresce o debate sobre a inclusão das minorias sociais, entre elas as pessoas com deficiência. No Brasil, há crescente matrícula de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede pública de ensino, fato que demanda uma revisão das práticas pedagógicas e mobiliza pesquisadores para produzirem conhecimentos acerca da inclusão escolar. Contudo, ainda é insuficiente a literatura científica sobre modos pedagógicos de ensino de conteúdos acadêmicos aos alunos com o TEA. Esta Tese decorre de uma pesquisa qualitativa, que pretendeu desvelar os efeitos de um programa de formação continuada nas práticas pedagógicas potencializadoras da aprendizagem de conteúdos acadêmicos de professoras, que lidam com alunos com autismo na sala regular, com vistas ao estímulo e alargamento das capacidades cognitivas e sociais da pessoa com TEA. Para fundamentar o Planejamento, implementação e avaliação do Programa utilizou-se: estudo bibliográfico, protocolo de observação, videografia, entrevista e diário de campo. A inserção no campo empírico foi de abril de 2014 a junho de 2016, numa escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN. Participaram da investigação professoras, auxiliares e alunos dos 1º e 5º anos. Os achados informam escassez de estudos sobre a inclusão escolar, em sala regular, de alunos com TEA e a carência de flexibilização curricular com adaptações curriculares adequadas. No que se refere aos estudos empíricos os agentes educacionais revelam ser complexo lidar com a inclusão escolar de alunos com o TEA, sentem-se solitárias, com a árdua tarefa de desenvolver rotinas de ensino sem apoio pedagógico eficiente. Percebeu-se pouco conhecimento sobre as características de pessoas com o TEA, comunicação alternativa (CA), bem como, a necessidade de habilidades acadêmicas serem ensinadas como são as habilidades funcionais, com práticas pedagógicas que atendam às particularidades das crianças com o TEA. O papel da professora regente tem sido orientar e auxiliar para assumir o aluno com necessidades educacionais especiais. Os alunos com necessidades educacionais especiais, por sua vez, são receptivos ao ensino, quando as adaptações são implementadas, adequadamente. Impõe ser necessária a formação no ambiente escolar com dispositivos didáticos que evoquem a descoberta, aperfeiçoamento e acesso ao conhecimento acadêmico para alunos com o TEA, porque professores apoiados poderão ser mais receptivos à inclusão escolar.</p>
Palavras-Chave:	Inclusão escolar. Flexibilização curricular. Mediação pedagógica

Fonte: Página com resumos dos trabalhos de conclusão do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Após a leitura do resumo das teses e dissertações, considerando os demais critérios de inclusão, bem como os de exclusão, a etapa seguinte foi realizar a busca do texto disponível na íntegra e arquivar os trabalhos que atendiam aos objetivos de nossa pesquisa, para posterior leitura e análise.

Alguns deles conseguimos obter o acesso facilmente, pois ao clicar no título da pesquisa, o próprio portal do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES direcionava aos repositórios dos programas de Pós-Graduação ou as bibliotecas das Universidades às quais as pesquisas estavam vinculadas, conforme apresentado a seguir (Figura 4).

Figura 4 Página de acesso ao texto na íntegra disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Volume:	1								
Páginas:	220								
Idioma:	PORTUGUES								
Biblioteca Depositária:	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO								
Autorização de divulgação:	O trabalho possui divulgação autorizada								
Anexo:	Tese_Francisca Maria G C Soares.pdf 								
Contexto									
Área de Concentração:	EDUCAÇÃO								
Linha de Pesquisa:	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PROCESSOS EDUCACIONAIS								
Projeto de Pesquisa:	A Formação Continuada de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais do Rio de Janeiro em Tecnologia Assistiva								
Banca Examinadora									
Orientador:	LEILA REGINA D OLIVEIRA DE PAULA NUNES								
Categoria:	DOCENTE - PERMANENTE								
O orientador principal compôs a banca do discente?	Sim								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nome</th> <th>Categoria</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>DEBORA REGINA DE PAULA NUNES</td> <td>Participante Externo</td> </tr> <tr> <td>LUZIA GUACIRA DOS SANTOS SILVA</td> <td>Participante Externo</td> </tr> <tr> <td>CATIA CRIVELANTI DE FIGUEIREDO WALTER</td> <td>Docente - PERMANENTE</td> </tr> </tbody> </table>		Nome	Categoria	DEBORA REGINA DE PAULA NUNES	Participante Externo	LUZIA GUACIRA DOS SANTOS SILVA	Participante Externo	CATIA CRIVELANTI DE FIGUEIREDO WALTER	Docente - PERMANENTE
Nome	Categoria								
DEBORA REGINA DE PAULA NUNES	Participante Externo								
LUZIA GUACIRA DOS SANTOS SILVA	Participante Externo								
CATIA CRIVELANTI DE FIGUEIREDO WALTER	Docente - PERMANENTE								

Fonte: Página com os textos na íntegra do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Quanto aos trabalhos a que não tivemos acesso direto aos repositórios via portal da CAPES, foi necessário realizarmos a busca do trabalho acadêmico utilizando o *Google*⁶, copiando o título da tese ou dissertação e colando no campo de pesquisa.

Os trabalhos científicos desse primeiro levantamento foram salvos em uma pasta no computador com o nome da base utilizada para as buscas, e o nome do autor para nomeação dos arquivos, que totalizaram 37 trabalhos arquivados. Acrescemos que esse foi o procedimento utilizado para arquivar todos os demais trabalhos científicos identificados nas demais bases de buscas, que apresentamos a seguir.

Com relação a BDTD, iniciamos as buscas de teses e de dissertações acessando a página inicial, como apresentado na Figura 5, a seguir:

⁶ Google é uma empresa e um mecanismo de pesquisa na internet. A página do Google no Brasil é: <http://www.google.com.br/>.

Figura 5 Página inicial de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Fonte: Página inicial da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Após inserirmos os descritores no campo de busca, foi possível refinar os resultados da pesquisa, considerando as opções para seleção: tipo de pesquisa; ano; autor; orientador; Banca, área de conhecimento; instituição; repositório; programa, assunto; língua.

Figura 6 Página de busca “filtros” Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Fonte: Página de busca “filtros” Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Considerando a leitura do título da pesquisa, realizamos uma pré-análise dos trabalhos que, inicialmente, atendiam a um dos critérios de inclusão: apresentar a combinação dos descritores utilizados na busca. Ao clicarmos nos títulos selecionados, tivemos acesso ao resumo da pesquisa, o que nos possibilitou obter informações mais relevantes, conforme mostra a Figura 7 a seguir:

Figura 7 Página de busca “filtros” Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

The screenshot shows the BDTD search results page. At the top, there is a search bar with the text 'Formação de professores de edu...' and a dropdown menu set to 'Todos os campos'. There are buttons for 'Buscar' and 'Busca Avançada'. Below the search bar, there are navigation links: 'Citar' and 'Exportar registro'. The main content area is titled 'Registros relacionados' and features a list of search results. The first result is highlighted and shows the title 'Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas'. Below the title is a brief abstract: 'A formação de professores na perspectiva inclusiva vem se constituindo um campo de estudos e reflexões da Educação. Na Educação Física, esta perspectiva, como conteúdo curricular, se torna um campo de saber e atuação, agregando conhecimentos para auxiliar o professor a trabalhar com a Educação Espec...'. To the right of the abstract is a table with the following information:

Nível de Acesso:	openAccess
Data de Defesa:	2019
Autoria:	Nunes, Jacqueline da Silva
Orientador/a:	Martins, Morgana de Fátima Agostini
Banca:	Santos, Reinaldo dos, Marques, Eugenia Portela de Siqueira, Silva, Thaise da, Carneiro, Reima Urel Carbone, Ferreira, Eliana Lucia
Tipo Documento:	Tese

On the left side of the main result, there is a list of related records with their titles and authors:

- A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió por: Barros, Jaqueline Leite Vaz de Instituição de Defesa: (2010)
- Formação continuada de professores de ciências e biologia para a educação inclusiva por: Salto, Mariana Picchi [UNESP] Instituição de Defesa: (2020)
- Educação inclusiva e formação continuada de professores através da EAD : a experiência da UFAL por: Silva, Tarciana Angelica Lopes Instituição de Defesa: (2010)
- Influência de um programa de

Fonte: Página com resumos dos trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

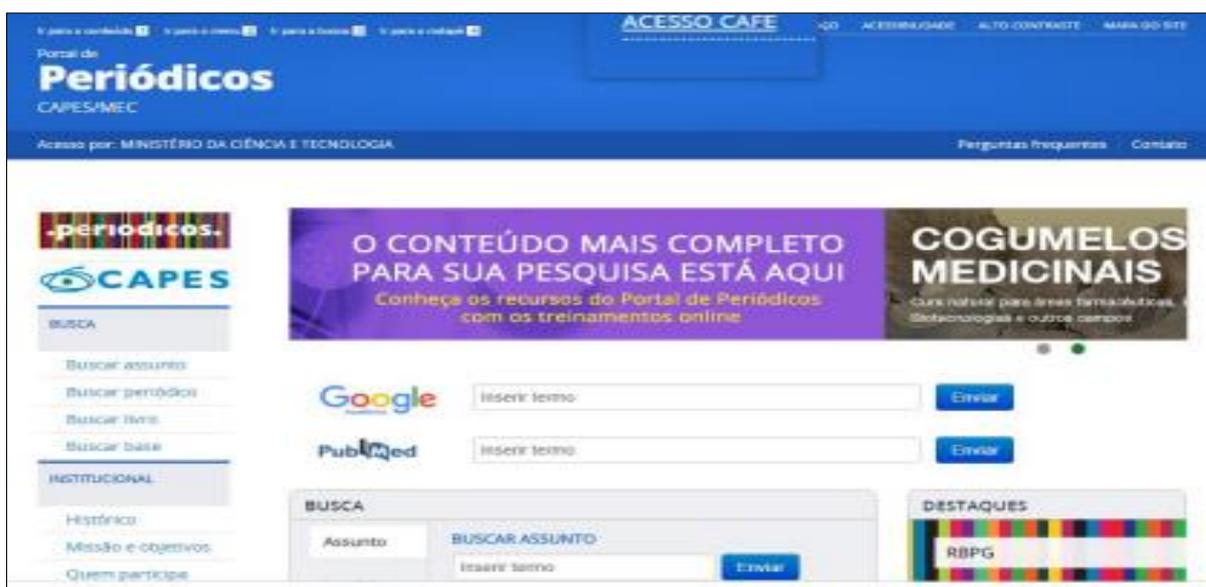
Após a leitura do resumo das teses e das dissertações, considerando os demais critérios de inclusão e de exclusão para a pesquisa, a etapa seguinte foi realizar a busca do texto disponível na íntegra e arquivar os trabalhos que atendiam aos objetivos de nossa pesquisa, para posterior leitura e análise. Destacamos que o acesso ao texto na íntegra dos trabalhos selecionados foi realizado considerando a mesma página disponível no portal da BDTD, que nos possibilitou o acesso ao resumo, conforme apresentado na Figura 7.

Assim como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o portal da BDTD nos possibilitou o direcionamento aos repositórios dos programas de Pós-Graduação e às bibliotecas das Universidades às quais as pesquisas estavam vinculadas. Para os trabalhos que não possibilitaram o acesso direto via portal da BDTD, recorreremos à busca do trabalho acadêmico utilizando do *Google*. Após o acesso dos trabalhos completos (teses e dissertações que atendiam aos critérios de inclusão) o procedimento seguinte foi arquivar em uma pasta do computador todos os trabalhos selecionados, para posterior análise.

O levantamento realizado por meio do portal da BDTD nos possibilitou a identificação de 22 trabalhos científicos, que, considerando as leituras dos títulos e resumos, atendiam inicialmente aos critérios de inclusão estabelecidos para o desenvolvimento de nossos estudos.

Com relação ao levantamento dos artigos científicos publicados em periódicos, e que também contemplaram os nossos estudos, iniciamos a busca no Portal de Periódicos da CAPES, acessando a página inicial, conforme apresentamos na Figura 8 a seguir.

Figura 8 Página inicial do Portal de Periódicos da CAPES



Fonte: Página inicial do Portal de Periódicos da CAPES

O acesso ao Portal de periódicos da CAPES é gratuito, no entanto, atualmente, existem alguns conteúdos e bases específicas que são disponibilizados somente para os pesquisadores que são vinculadas às instituições e que assinam o conteúdo disponível no portal de Periódicos da CAPES e que são participantes da rede da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe).

Para acessar o CAFe, inicialmente, é necessário verificar se a instituição ou Universidade à qual o pesquisador está vinculado possui assinatura ao conteúdo do Portal de Periódicos da Capes. Isso pode ser verificado no próprio portal, clicando em “ACESSO CAFe”, conforme apresentado na Figura 9.

Figura 9 Página do Portal de Periódicos da CAPES “ACESSO CAFe”

The screenshot shows the 'Portal de Periódicos CAPES/MEC' interface. At the top, there are navigation links: 'Ir para o conteúdo', 'Ir para o menu', 'Ir para a busca', and 'Ir para o rodapé'. The main header is blue with the text 'Portal de Periódicos CAPES/MEC'. Below the header, there are links for 'Acesso livre', 'Perguntas frequentes', and 'Contato'. The main content area is titled 'Acesso remoto via CAFe'. It contains a paragraph explaining that this option allows remote access to signed content from participating institutions. Below this, there is a section for using CAFe identification, which requires the user's institution to be part of the Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). A search box is present with the text 'Digite a sigla ou o nome da instituição e a selecione'. The search results show 'UEL' entered and 'UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA' selected. The CAFe logo (Comunidade Acadêmica Federada) is also visible.

Fonte: Página do Portal de Periódicos da CAPES

Conforme as orientações apresentadas no Portal de Periódicos da CAPES, após a verificação do vínculo da Universidade Estadual de Londrina ao CAFe, foi necessário informar *login* e senha, que são fornecidos pela instituição à qual o pesquisador está vinculado. No nosso caso, para que pudéssemos realizar o acesso ao CAFe, tivemos que encaminhar um *e-mail* para o Departamento de

Tecnologias da Informação (TI) da Universidade Estadual de Londrina, considerando a solicitação do *login* e senha, necessários para o acesso remoto via CAFE.

Assim que conseguimos o acesso ao CAFE, iniciamos o percurso de nossas buscas por artigos científicos. Inicialmente, optamos pela “busca de bases”, considerando a necessidade de identificarmos quantas bases teríamos na área de humanas- EDUCAÇÃO. Nessa primeira busca foi possível identificar 110 bases vinculadas ao Portal de Periódicos da CAPES, especificamente na área da Educação, conforme apresentamos na Figura 10.

Figura 10 Página do Portal de Periódicos da CAPES: Buscar Base- área de Conhecimento

The screenshot displays the 'Buscar Base' interface on the CAPES Periódicos portal. At the top, there are navigation links for 'Ir para o conteúdo', 'Ir para o menu', 'Ir para a busca', and 'Ir para o rodapé'. The main header includes 'Portal de Periódicos CAPES/MEC' and 'Acesso por: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA'. The page title is 'Buscar Base' with a subtitle '(Selecione uma das opções abaixo para buscar uma base)'. There are three search tabs: 'Busca por título', 'Busca por área do conhecimento' (which is active), and 'Busca avançada'. Under the active tab, there are two columns: 'Áreas do Conhecimento' and 'Subáreas / Quantidade de bases'. The 'Áreas do Conhecimento' list includes 'Ciências Agrárias', 'Ciências Biológicas', 'Ciências da Saúde', 'Ciências Exatas e da Terra', 'Ciências Humanas' (highlighted), 'Ciências Sociais Aplicadas', 'Engenharias', and 'Linguística, Letras e Artes'. The 'Subáreas / Quantidade de bases' list includes 'Todas as bases desta área do conhecimento(184)', 'Antropologia(102)', 'Arqueologia(80)', 'Ciência Política(113)', 'Educação(110)' (highlighted), 'Filosofia(91)', 'Geografia(129)', and 'História(117)'. On the left side, there are navigation links for 'BUSCA', 'Buscar assunto', 'Buscar periódico', 'Buscar livro', 'Buscar base', 'INSTITUCIONAL', and 'Histórico'.

Fonte - Página do Portal de Periódicos da CAPES: Buscar Base- Área de Conhecimento

Para não corrermos o risco de selecionar algumas bases específicas e desconsiderarmos a possibilidade de identificarmos artigos científicos que atendiam aos critérios da pesquisa nas diversas bases disponibilizadas no Portal de Periódicos da CAPES, decidimos realizar as buscas dos artigos científicos por meio da “busca por assunto”.

Ao iniciarmos as buscas de artigos científicos no Portal de Periódico da Capes, na busca por “assuntos”, foi possível realizar a filtragem das buscas e direcionarmos nossa pesquisa aos trabalhos que inicialmente atendiam aos critérios de inclusão e de exclusão, selecionando os itens: tipos de recursos (artigo); área de conhecimento; data de publicação; idioma (Figura 11).

Figura 11 Página de busca “assunto” Portal de Periódico da Capes (Acesso CAFe)

Buscar assunto

"educação inclusiva" AND "transtorno do espectro autista" × 🔊 🔍 BUSCA AVANÇADA

Filtros ativos ←

🔒 2015-2020 ×

Artigos × Português ×

Espanhol ×

Educação Inclusiva ×

Education × Autism ×

Educação Especial ×

Inclusive Education ×

Transtorno Do Espectro A... ×

Special Education ×

0 selecionado(s) PÁGINA 1 19 Resultados 📌 ⋮

1 📄 **ARTIGO** ” ✉ 📌 ⋮

[O Ensino de Geografia e os Mapas Mentais de Crianças E Adolescentes com Transtorno do Espectro Autista no Município de Duque de Caxias/RJ](#)

Marilza Santos da Silva ; Clézio dos Santos

Diante da realidade que abrange a [educação](#), cada sujeito é singular no processo de ensino-aprendizagem, e esse trabalho terá como ponto de partida desmitificar a ideia que crianças e adolescentes com autismo, dotados de habilidades especiais, inseridos em um contexto da [Educação Inclusiva](#), são incapazes de interação e representação ...

Continentes, 2018-04-01, Vol.1 (11)

“ ... A pesquisa tem como objetivo principal analisar como os alunos com [Transtorno do Espectro Autista \(TEA\)](#) da rede... ”

Fonte: Página de busca “assunto” Portal de Periódico da Capes (Acesso CAFe)

Após a filtragem dos artigos científicos, identificamos que o Portal de Periódicos da Capes nos possibilitava acesso aos resumos e textos completos disponíveis em diferentes bases, conforme apresentamos na Figura 12 a seguir.

Figura 12 Página contendo resumo dos artigos disponíveis no Portal de Periódico da Capes

Buscar assunto

ARTIGO

Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino

Vicari, Luiza Pinheiro Leão ; Rahme, Mônica Maria Farid

Esse estudo teve como objetivo analisar as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de dois alunos com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** em uma escola pública de Belo Horizonte/MG. O TEA é marcado por dificuldades na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. O número de matrículas desses alunos aumentou nos últimos anos e a legislação brasileira passou a prever a possibilidade do acompanhamento do profissional de apoio e/ou do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com referência nesses dados, essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e buscou discutir as possibilidades e os limites do processo de inclusão escolar dos alunos com TEA. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática em duas salas de aula, entrevistas semiestruturadas e a aplicação da Escala CARS. Os resultados indicam que as profissionais reconhecem um avanço no processo de inclusão, entretanto, demonstram insegurança quanto às estratégias de ensino a serem adotadas. Além disso, não identificam apoio efetivo dos órgãos responsáveis pelo processo de inclusão. Os alunos com TEA passam a maior parte do tempo em sala de aula, mas poucas atividades são direcionadas para as suas especificidades. Nesses períodos, contam com o acompanhamento de auxiliares de apoio à inclusão, cujas atuações variam conforme o grau de envolvimento com o trabalho. Tais profissionais não pertencem ao quadro do magistério e recebem poucas orientações. Das seis professoras entrevistadas, apenas duas evidenciaram práticas educativas inclusivas durante o período da pesquisa, ainda que com baixa frequência. Alma/SFX Local Collection DOAJ Directory of Open Access Journals - Not for CDI Discovery Latindex ROAD: Directory of Open Access Scholarly Resources

Revista **Educação Especial**, 2020-07-08, Vol.33, p.1-23

Esse estudo teve como objetivo analisar as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de dois alunos com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** em uma escola...

Acesso Aberto

[Texto completo disponível](#)

Fonte: Página com resumos dos artigos disponíveis no Portal de Periódico da Capes

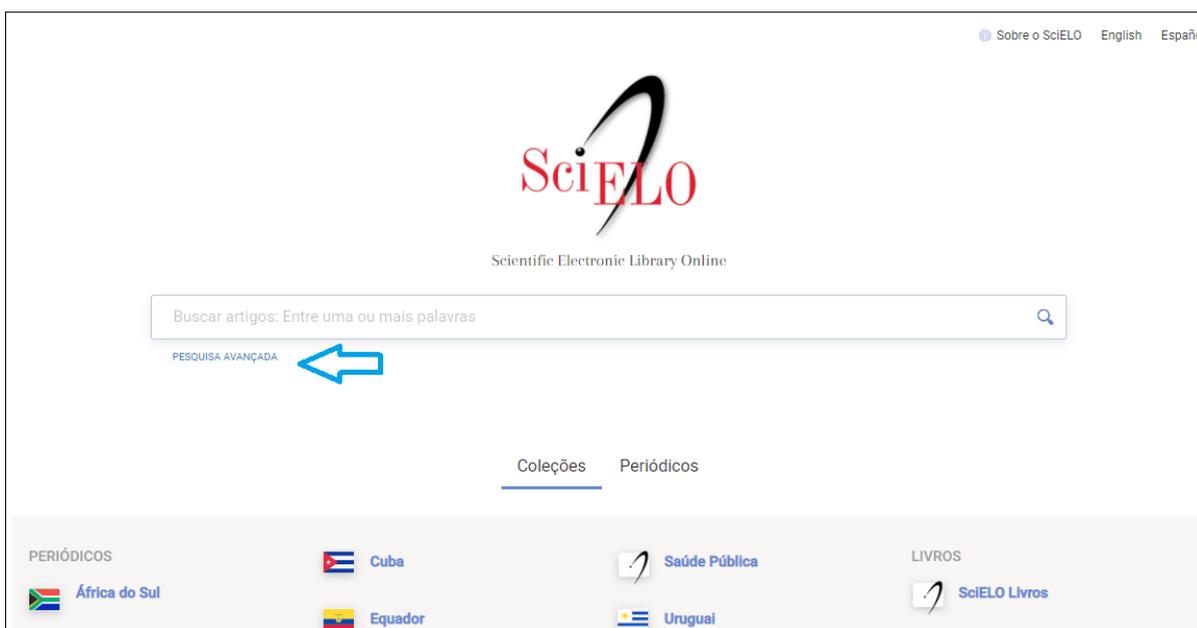
Dessa forma, conforme foram realizadas as leituras dos títulos e dos resumos de artigos científicos e verificado os critérios de inclusão e de exclusão estabelecidos para os nossos estudos, o procedimento a seguir foi clicar no item “texto completo disponível”, e baixar o arquivo, salvando-o em uma pasta no computador nomeada como “Portal de Periódicos da Capes” considerando o nome do autor para nomeação de cada arquivo. Esse levantamento nos possibilitou a identificação de 34 artigos científicos (sendo vinte disponibilizados em Língua Portuguesa e quatorze em Língua Espanhola) que foram arquivados para posterior leitura e análise.

Considerando a necessidade de identificarmos o maior número possível de estudos que atendessem ao propósito de nossa pesquisa, com base nos critérios de inclusão e de exclusão de artigos para análise, também realizamos buscas de trabalhos científicos na base SCIELO, uma biblioteca eletrônica que, atualmente,

reúne mais de 500.000 artigos científicos sobre diferentes áreas do conhecimento e mais de 1.000 periódicos.

O primeiro procedimento para busca foi acessar o *site* do SCIELO (scielo.org) e selecionar a opção "Pesquisa avançada", logo abaixo do campo de buscas como apresentado na Figura 13.

Figura 13 Página inicial do SCIELO- pesquisa avançada



Fonte: Página inicial do SCIELO

Considerando os critérios de inclusão e de exclusão de artigos científicos, utilizamos, em seguida, a aplicação de filtros aos resultados de busca, como ano de publicação, autor, periódico, idioma, área temática. Esses filtros foram localizados na lateral esquerda da página do SCIELO (Figura 14).

Figura 14 Página do SCIELO- filtro para buscas

The screenshot displays the SCIELO search interface. At the top, the search query is "educação inclusiva" AND "transtorno do espectro autista". Below the search bar, there are options to "Adicionar outro campo +" and "Histórico de busca". The results section shows "Resultados: 2". On the left, there is a sidebar with filters: "Coleções: Brasil", "Ano de publicação: 2019", "SciELO Áreas Temáticas: Ciências ...", and "Tipo de literatura: Artigo". The main content area shows a list of results, with the first item being "Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)" by Wuo, Andrea Soares. The article is from "Saúde e Sociedade Set 2019, Volume 28 Nº 3 Páginas 210 - 223". There are options to "Imprimir", "Enviar por e-mail", "Exportar", and "Compartilhar". The page number is "Página 1 de 1".

Fonte - Página de busca do SCIELO- filtro para buscas

Após a filtragem dos artigos científicos, identificamos que o SCIELO, assim como o Portal de Periódico da CAPES, possibilitou-nos o acesso aos resumos e aos textos completos disponíveis em diferentes revistas científicas da área selecionada. Ao realizar a leitura dos títulos e dos resumos de artigos científicos e analisar se atendiam aos critérios de inclusão da pesquisa, o procedimento seguinte foi clicar no título da publicação de interesse, considerando a necessidade de acesso ao texto disponível na íntegra. Esse procedimento nos direcionou para a página onde constava o artigo completo, sendo possível, ao clicar no item *pdf*, que se encontrava do lado direito da tela, realizar o *download* do texto e salvar no computador, conforme apresentamos na Figura 15, a seguir.

Figura 15 Página contendo resumo dos artigos disponíveis no SCIELO

The screenshot shows the SCIELO website interface. At the top, there is a navigation bar with the SCIELO logo, the text 'Brasil', and 'Saúde e Sociedade'. There are also language options for 'ESPAÑOL' and 'ENGLISH'. Below the navigation bar, there are buttons for 'sumário', '« anterior', 'atual', and 'seguinte »'. There are also buttons for 'Resumo', 'Texto (PT)', 'PDF', and 'Compartilhe'. A blue arrow points to the 'PDF' button. The main content area displays the article title: 'Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)' by Andrea Soares Wu. Below the title, there is a 'SOBRE O AUTOR' button. On the left side, there is a sidebar with a table of contents: 'Resumo', 'Abstract', 'Text', 'Introdução', 'Procedimentos metodológicos...', 'Transtorno do espectro d...', 'Considerações finais', 'Dados de Publicação', and 'Histórico'. The main text area starts with the word 'Resumo' and contains the abstract text: 'As atuais políticas de educação especial buscam garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum. Entre os estudantes considerados "público-alvo da educação especial", encontram-se aqueles com o denominado "transtorno do espectro do autismo". Este estudo objetivou analisar o estado do conhecimento sobre educação de pessoas com "transtorno do espectro autista", a partir de teses e dissertações produzidas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil entre os anos de 2008 e 2016. A análise mostrou que o autismo é definido sob abordagens distintas, sendo a maioria orientada pelas explicações da área da medicina e vinculada a uma noção de déficit e prejuízos psicológicos e sociais. Observaram-se, ainda, trabalhos orientados por uma perspectiva crítica, que valoriza as condições educacionais, sociais e históricas de constituição do sujeito. Concluiu-se que, embora o conhecimento sobre o autismo ainda seja de domínio das áreas médicas, a emergência de pesquisas no âmbito da inclusão escolar permite a construção de formas de pensar o'.

Fonte: Página com resumos dos artigos disponíveis no SCIELO

Assim como o arquivamento dos trabalhos acadêmicos das demais bases de buscas apresentadas, os arquivos selecionados por meio da busca no SCIELO, foram salvos, considerando o nome do autor para nomeação de cada arquivo. Esse levantamento nos possibilitou a identificação de 30 artigos científicos (todos disponibilizados em Língua Portuguesa) que atenderam inicialmente aos critérios de inclusão estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao acessar a página da base REDALYC, o primeiro procedimento para busca de artigos científicos foi localizar a caixa de diálogo "Artículos". Ao localizarmos esse item, incluímos os descritores selecionados para o levantamento inicial (Figura 16).

Figura 16 Página inicial do REDALYC



Fonte - Página inicial REDALYC

Considerando os critérios de inclusão e de exclusão de artigos científicos, utilizamos, em seguida, a aplicação de filtros aos resultados de busca, como ano de publicação, idioma, área temática. Esses filtros foram localizados na lateral esquerda da página da REDALYC (Figura 17).

Figura 17 Página do REDALYC- filtro para buscas



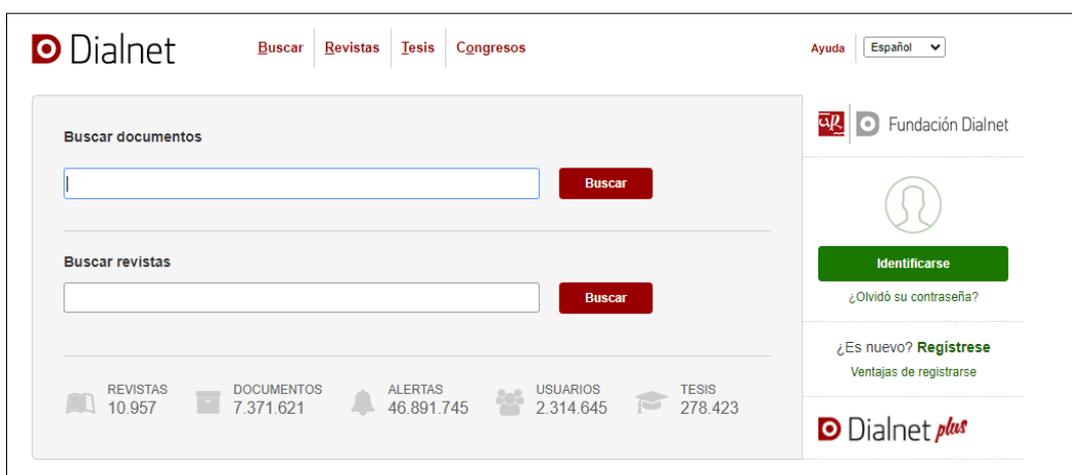
Fonte - Página do REDALYC- filtro para buscas

Após a filtragem dos artigos científicos, identificamos que a REDALYC, assim como as demais bases de buscas de artigos científicos, possibilitou-nos o acesso aos resumos e aos textos completos disponíveis em diferentes revistas científicas da área selecionada. Ao realizar a leitura dos títulos e dos resumos de artigos científicos e analisar se atendiam aos critérios de inclusão e de exclusão da pesquisa, o procedimento seguinte foi clicar no item “pdf”, que se encontrava abaixo do título do artigo, conforme apresentado na Figura 17.

Assim como o arquivamento dos trabalhos acadêmicos das demais bases de buscas apresentadas, os arquivos selecionados para análise, que atendiam aos critérios de inclusão e de exclusão, foram salvos no computador. Esse levantamento nos possibilitou a identificação de dez artigos científicos. Vale destacar que mesmo sendo uma base para levantamento de trabalhos científicos, que inicialmente foi selecionada considerando a possibilidade de identificarmos artigos científicos em Língua Espanhola, os dez artigos que foram identificados após as buscas, estavam todos disponíveis em Língua Portuguesa.

Assim que acessamos a base de dados do DIALNET, foi possível identificar duas possibilidades de busca de trabalhos científicos: “Buscar Documentos” e “Buscar Revistas”. Acrescentamos que optamos pela busca de documentos. Ao localizarmos esse item, incluímos os descritores selecionados para o levantamento dos artigos científicos (Figura 18).

Figura 18 Página inicial DIALNET



Fonte - Página inicial- DIALNET

Considerando os critérios de inclusão e de exclusão de artigos científicos, procuramos um filtro de busca que nos possibilitasse selecionar os artigos para possível análise. Todavia, só identificamos no “filtro” o item “tipo de documento- *artículo de revista*” (Figura 19).

Figura 19 Página do DIALNET- Buscar documentos

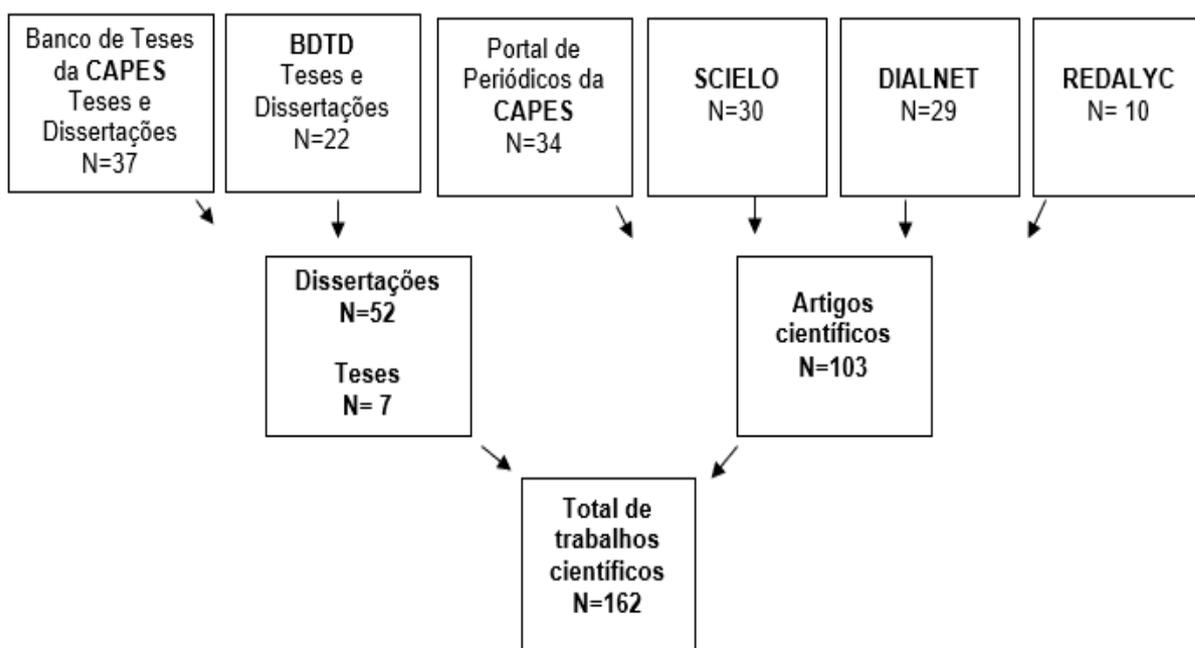
The screenshot shows the DIALNET search interface. At the top, there are navigation links for 'Buscar', 'Revistas', 'Iesis', and 'Congresos'. The search bar contains the query 'educação inclusiva AND transtorno do espectro autista'. Below the search bar, there are filters for 'Tipo de documento' (with 'Artículo de revista' selected) and 'Año de publicación' (set to 50). The search results list 11 documents. The first document is 'A mediação pedagógica de professoras de crianças com autismo: uma avaliação a partir do uso da Escala de Aprendizagem Mediada (EAM)' by Francisca Maria Gomes Cabral Soares, Leila Regina D'Oliveira Paula Nunes, published in ETD: Educação Temática Digital, ISSN-e 1676-2592, Vol. 22, Nº. 1, 2020. The second document is 'Biblioteca escolar inclusiva: análise acerca do transtorno do espectro autista' by Renata Kelly Oliveira Sampaio, Gabriela Belmont de Farias, published in Brazilian Journal of Information Science, ISSN-e 1981-1640, Vol. 14, Nº. 3, 2020. The third document is 'A educação e socialização de crianças com Transtorno de Espectro Autista: Uma aproximação ao papel do professor' by Osvaldo Hernández González, Amândio Jamba Pedro Da Fonseca, Antonio Antonio, published in Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. The right sidebar contains a user profile section with a 'Identificarse' button and a 'Regístrate' button.

Fonte - Página do DIALNET- Buscar documentos

Após a filtragem dos artigos científicos, identificamos que o DIALNET, assim como as demais bases de buscas, possibilitou-nos o acesso aos resumos e aos textos completos disponíveis em diferentes revistas científicas. Ao realizarmos a leitura dos títulos e dos resumos de artigos científicos e analisarmos se atendiam aos critérios de inclusão e de exclusão da pesquisa, o procedimento a seguir foi clicar em “texto completo”, item disponível abaixo do título de cada artigo científico disponível na base do DIALNET, conforme apresentado na Figura 19. Esse procedimento nos possibilitou o acesso ao artigo completo em “pdf”. Assim como o arquivamento dos trabalhos acadêmicos das demais bases de buscas apresentadas, os arquivos selecionados para análise que atendiam aos critérios de inclusão e de exclusão da pesquisa, foram salvos em pdf no computador, considerando o nome do autor para nomeação de cada arquivo, totalizando 29 artigos científicos, sendo 24 artigos disponíveis em Língua Portuguesa e cinco em Língua Espanhola.

Considerando o levantamento dos títulos selecionados e a leitura dos resumos das obras identificadas, foram selecionadas e arquivadas, para posterior análise 103 artigos científicos, 52 dissertações e sete teses, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

Figura 20 Organograma que representa a quantidade de trabalhos científicos identificados e arquivados para análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.3.4 Avaliação dos estudos incluídos

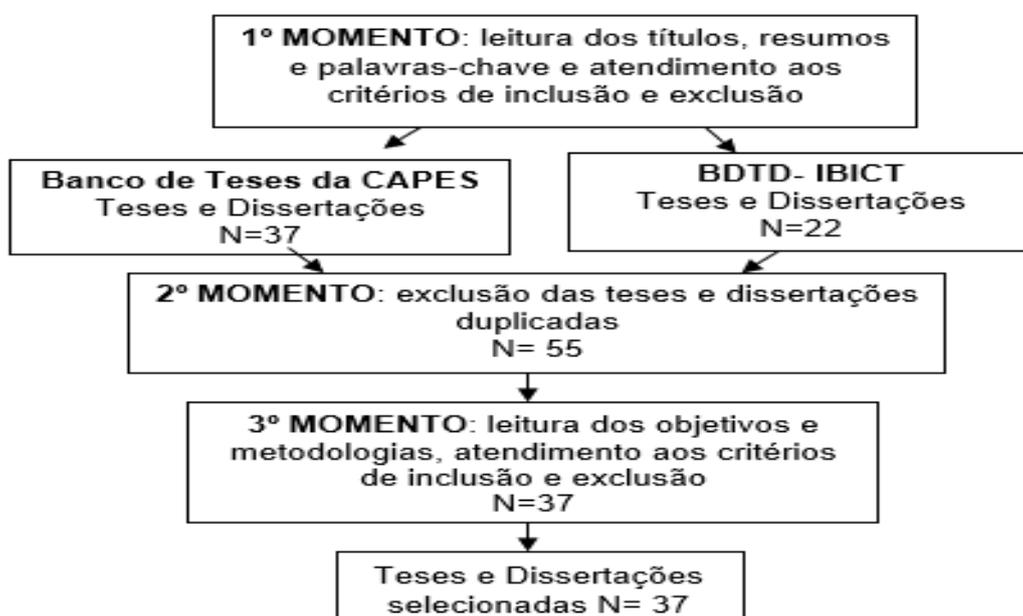
Após a seleção e o arquivamento dos trabalhos científicos que foram identificados mediante as buscas nas bases elencadas para o desenvolvimento de nossos estudos, o procedimento seguinte foi verificar a replicagem de trabalhos científicos nas diferentes bases utilizadas para a busca de dados, considerando o nome do autor dos diferentes trabalhos arquivados. A partir desse procedimento, foram excluídos os trabalhos científicos que se repetiam nos seis bancos de dados consultados.

Em um segundo momento, foi realizada a análise dos trabalhos científicos selecionados por meio da leitura com foco nos objetivos, na metodologia, na discussão e nos resultados apresentados em cada texto. Na leitura dos primeiros trabalhos científicos, constatamos que algumas pesquisas apresentavam critérios de exclusão, tais como: foco de estudos relacionados à inclusão do aluno com TEA no Ensino Superior; na Educação Profissional e em contextos educacionais especializados (sala de recursos multifuncionais ou instituição especializada), fato que nos fez rever novamente os trabalhos selecionados, considerando uma análise minuciosa dos objetivos e das metodologias apresentadas em cada obra e selecionar para análise final realmente os trabalhos que atendiam aos critérios de inclusão e de exclusão estabelecidos para o nosso estudo.

Assim, apenas 72 trabalhos, dentre os quais quatro teses, 33 dissertações e 35 artigos científicos, provenientes das bases de dados elencadas, compuseram o *corpus* da pesquisa e foram considerados para análise final de nossos estudos.

O processo de seleção dos estudos relacionados às teses e dissertações estão apresentados na Figura 21, que se segue:

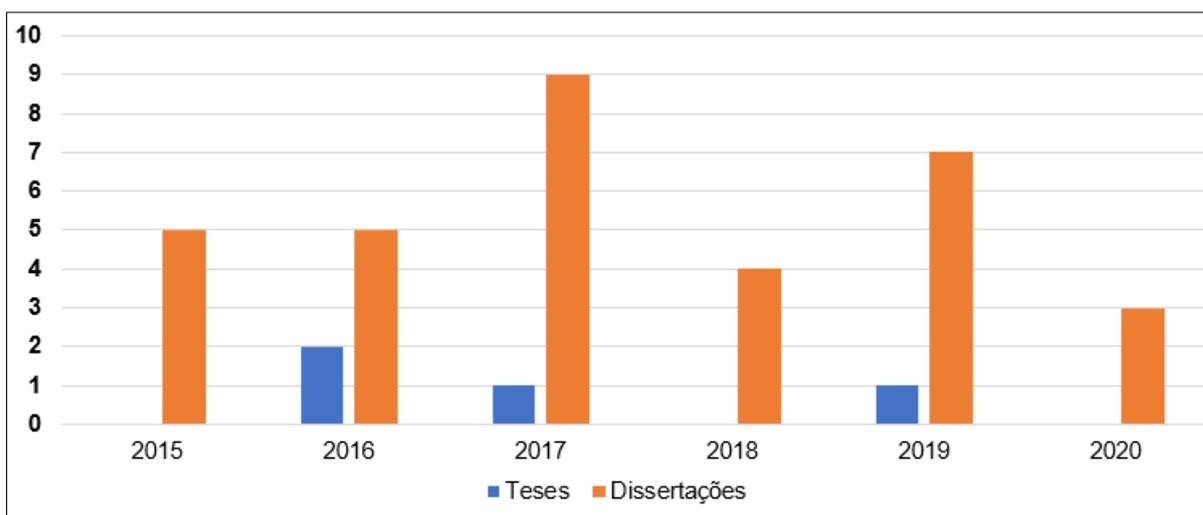
Figura 21 Organograma que representa o processo de seleção de teses e dissertações a serem analisadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Apresentamos, a seguir a Figura 22, em forma de gráfico, que mostra e relaciona os dados referentes à distribuição das pesquisas selecionadas pelo seu ano de publicação e o nível de pesquisa pertinentes às teses e dissertações que compuseram o *corpus* de nossos estudos.

Figura 22 Relação de produção por nível e ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

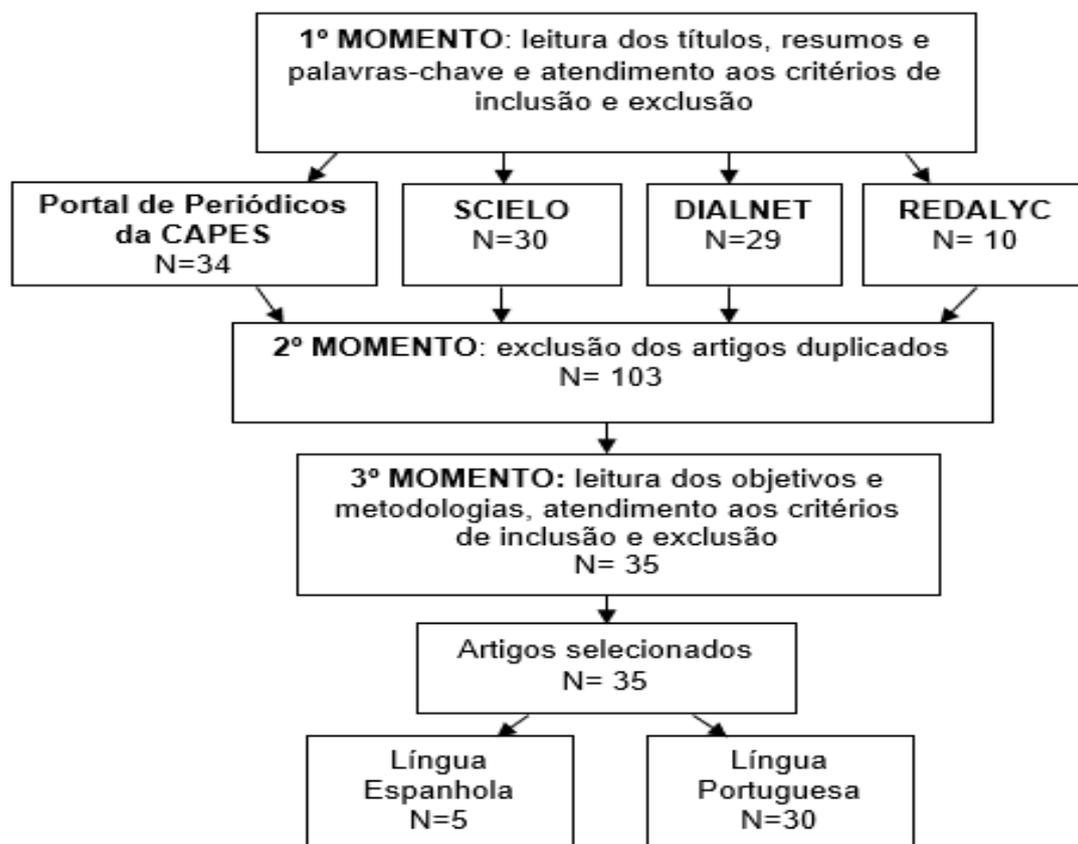
Considerando o ano de publicação de cada produção científica selecionada, procuramos mapear o percurso dos dados e examinar sua ocorrência durante os cinco anos e meio analisados (de 2015 até o primeiro semestre de 2020). De acordo com os dados apresentados na Figura 22, verificamos que, nos anos 2015, 2018 e 2020, não houve publicação de teses que se destinassem à descrição ou sugestões de práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA. Já com relação às dissertações, a Figura 22 nos possibilita identificar que as publicações foram recorrentes com variações de três a nove produções publicadas ao ano. O ano de 2017 foi o que mais se destacou, em comparação com os anos anteriores e posteriores, considerando um aumento de 20% de publicações comparados ao ano anterior (2016) e 50% a mais que o ano posterior (2018) no número de publicações de dissertações com o enfoque nas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos TEA.

Sobre esse aumento, inferimos que as medidas legais assumidas pelo Sistema Nacional de Ensino referentes à Educação Inclusiva, sobretudo, a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) favoreceram o desenvolvimento de estudos destinados à inclusão escolar dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino. Considerando o que está estabelecido na referida Lei, especificamente no parágrafo único, do inciso IV, do Artigo 3º, é direito da criança autista a Educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e a receber o apoio necessário para o atendimento às suas necessidades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem.

A quantidade menor de publicações em 2020 identificadas em nosso levantamento também nos fez refletir se foi devido ao fato do levantamento de trabalhos científicos que realizamos, ter sido efetivado considerando o mês de setembro como data final, ou mesmo pelo fato de o ano de 2020 ser um ano atípico, para aqueles que estavam em fase de desenvolvimento de pesquisas, considerando o fato de vivenciarmos não só em nosso País, mas também, em âmbito mundial, um período de pandemia, devida a COVID 19.

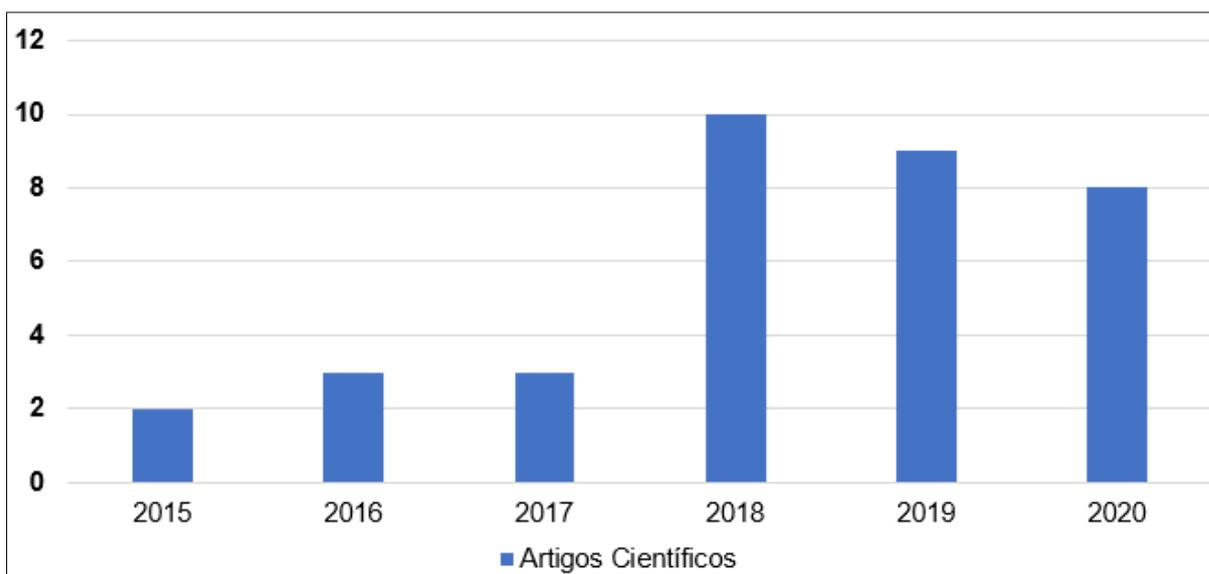
Com relação ao processo de seleção dos estudos relacionados aos artigos científicos a serem analisadas, também organizamos um organograma para melhor compreensão, o qual será apresentado a seguir na Figura:

Figura 23 Organograma que representa o processo de seleção de artigos científicos a serem analisados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Da mesma forma como foram organizados os dados das teses e das dissertações, elaboramos a Figura, considerando dados obtidos através da análise dos artigos científicos, o qual mostra e relaciona a distribuição das pesquisas selecionadas pelo seu ano de publicação.

Figura 24 Relação de publicação de Artigos Científicos por ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com os dados apresentados na Figura 24, verificamos que, nos anos 2015, 2016 e 2017, houve uma baixa quantidade de publicações de artigos científicos, comparados aos anos subsequentes, que se destinam à descrição ou sugestões de práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA.

Ao analisarmos a Figura 24, é possível verificarmos que, no ano de 2018, tivemos um total de publicações de artigos científicos que ultrapassam o somatório de publicações de artigos científicos dos três anos anteriores.

Com relação aos anos subsequentes, ou seja 2019 e 2020, é possível identificarmos um número decrescente no que se refere à quantidade de publicações de artigos científicos, considerando a temática voltada às práticas pedagógicas inclusivas destinadas aos alunos com TEA.

Sobre esse aumento, inferimos que as medidas legais assumidas pelo Sistema Nacional de Ensino, referentes à Educação Inclusiva, sobretudo, a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), assim como a Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146/2015 (BRASIL, 2015), podem ter contribuído aos estudos destinados às práticas pedagógicas inclusivas destinadas aos alunos com TEA. Tomando como base o que foi estabelecido em ambas as leis, é possível

afirmarmos que a inclusão da pessoa com TEA reafirma o ideário inclusivo, já presente em outros documentos.

Com relação aos artigos científicos que foram incluídos para análise de nossos estudos, também organizamos uma tabela que apresenta a distribuição dos artigos científicos por periódicos e classificação quadrienal referente aos anos 2013-2016, considerando o *Qualis/ CAPES*⁷ de cada revista científica nas quais estavam publicados os artigos científicos que compuseram o *corpus* da presente pesquisa.

Tabela 1 Distribuição dos periódicos e a classificação Qualis/CAPES

PERÍODICO	A 1	A 2	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	C	Não avalia da	Total
Amazon Live Journal									1	1
Da investigação às práticas					1					1
DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação			1							1
Estudios sobre Educación									1	1
ETD - Educação Temática Digital	1									1
LINKSCIENCEPLACE-Interdisciplinary Scientific Journal				1						1
Research, Society and Development				5						5
Revista Ângulo						1				1
Revista Bolema: Boletim de Educação Matemática	1									1
Revista Brasileira de Educação Especial	1									1
Revista Cocar			2							2
Revista de Investigación Educativa de la REDIECH	1									1
Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial						1				1
Revista Educação Especial		2								2
Revista Educación					2					2
Revista Educar								1		1
Revista Electrónica Educare								1		1
Revista Eletrônica Pesquiseduca					1					1
Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad					2					2
Revista Liberum Accessum									1	1
Revista Psicologia & Saberes						1				1
Revista Psicologia e Saúde em debate						1				1
Revista Psicologia: teoria e prática		1								1
Revista Scientific									1	1
Revista Voces desde el Trabajo Social								1		1

⁷ O *Qualis/CAPES* é um sistema brasileiro de avaliação e classificação da produção científica dos programas de pós-graduação brasileiros. Esse método de análise tem por objetivo avaliar a qualidade das produções científicas. O acesso a Classificação de Periódicos Quadriênio 2013-2016 foi possível por meio do link: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>.

Revista Zero-a-seis											1
Texto Livre: Linguagem e Tecnologia											1
TOTAL	3	4	3	8	6	4	0	3	4		35

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora

Levando em consideração os dados apresentados na Tabela 1, procuramos mapear a classificação dos periódicos que publicaram nos últimos anos artigos científicos com foco nas práticas pedagógicas inclusivas destinadas aos alunos com TEA. Nessa perspectiva, os dados nos possibilitaram constatar um percentual de 8% dos periódicos com classificação A1. Se somarmos a quantidade de artigos publicados em periódicos com estratos indicativos da qualidade em nível A (A1 e A2), é possível constatar que chegamos a um percentual de 20% de artigos publicados, considerando o recorte temporal que estabelecemos para as nossas buscas.

Entre os periódicos que encontramos com publicações sobre práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA, identificamos quatro que, por iniciarem publicações de artigos científicos recentemente, ainda não foram submetidos a avaliação periódica da CAPES, que acontece a cada três anos.

3.3.5 Tratamento dos dados

Para os procedimentos de organização dos dados coletados, tivemos como exemplo a dissertação de Azevedo (2017) que realizou um mapeamento bibliográfico no Banco de Dados da Capes e de bibliotecas virtuais sobre pesquisas relacionadas às estratégias de ensino e de aprendizagem desenvolvidas com alunos com TEA na escola regular.

Em seus estudos, Azevedo (2017) identificou vinte trabalhos científicos (sendo esses teses e dissertações) que tratavam das estratégias de ensino e de aprendizagem implementadas por professores de alunos com TEA, produzidas entre os anos de 2008 e 2013. Elas foram organizadas em temáticas, considerando a análise de conteúdo como procedimento para tratamento e análise dos dados coletados. Tendo em vista os objetivos propostos para essa pesquisa, seguimos o exemplo do estudo realizado por Azevedo (2017).

Para procedermos à análise do material coletado, tomando como base a Análise de Conteúdo, recorreremos também às orientações de Bardin (1997). Para essa autora, a Análise de Conteúdo consiste em compreender para além dos significados imediatos expressos nos discursos dos documentos e estudos primários, ou seja, ao analisar os dados apresentados nas diferentes obras, o pesquisador poderá, no ato da investigação, elaborar novos instrumentos para favorecer a interpretação, ou seguir determinadas etapas que favoreçam a análise dos dados:

1. Pré-análise
2. Exploração do material
3. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

A pré-análise consiste em organizar o material coletado que constitui o *corpus* da pesquisa, a fim de elaborar os indicadores que conduzirão à interpretação final. Para Bardin (1997), é o momento denominado como leitura flutuante, em que o pesquisador estabelece os primeiros contatos com os documentos a serem analisados e conhece o texto, atentando-se às nuances apresentadas no decorrer da leitura, tais como sugestões, orientações, previsões etc.

Dessa forma, considerando os procedimentos de Bardin (1997), bem como os objetivos traçados neste estudo, iniciamos a análise dos dados realizando a leitura de todas as produções selecionadas, a fim de identificarmos as características dos aspectos recorrentes que se apresentavam em relação às práticas pedagógicas destinadas ao atendimento junto aos alunos com TEA nas escolares regulares de ensino.

Segundo Bardin (1977, p. 95), a fase de pré-análise da pesquisa possibilita “[...] tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas”. Nessa fase, cabe ao pesquisador, ao analisar os documentos, formular hipóteses com base em indicadores que se apresentam no material em análise, que serão favoráveis à apresentação dos resultados, considerando a possibilidade de interpretação ao final do estudo realizado. Esse procedimento permite ao

pesquisador identificar os temas de análise, considerando a organização do *corpus* da pesquisa (BARDIN, 1977).

Para selecionar as frases, considerando a necessidade de organização do *corpus* da pesquisa, fizemos a leitura de todos os trabalhos na íntegra, a fim de verificarmos descrições de práticas pedagógicas destinadas ao atendimento de alunos com TEA, em escolas regulares de ensino. Esse procedimento nos possibilitaram a identificação de dados provenientes de três fontes distintas: de práticas observadas pelos pesquisadores em escolas regulares de ensino, de práticas pedagógicas realizadas junto ao aluno com TEA relatadas pelos professores participantes de pesquisas e de orientações e sugestões dos pesquisadores com relação às práticas pedagógicas destinadas ao atendimento junto aos alunos com TEA em escolas regulares de ensino.

Ainda, com relação aos procedimentos de tratamento dos dados, conforme identificávamos frases que atendiam aos nossos objetivos de pesquisa, elas foram sendo recortadas do texto e imediatamente identificadas, pela sua respectiva referência, conforme normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT 2018): sobrenome do autor, ano e página. Vejamos um exemplo de como as frases foram sendo arquivadas (Quadro 1):

Quadro 1 Exemplo de arquivamento dos trechos retirados dos textos

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com Transtornos do Espectro Autista no ensino regular: desafios e possibilidades**. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca.

Sobre a forma como deve ser organizada a rotina do trabalho com alunos autistas, ressalta-se que não se trata de um sistema inflexível e que nunca sofre alterações, ao contrário essa rotina precisa ser alterada aos poucos, de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar, como por exemplo, a inserção de uma comida diferente, um passeio, essas mudanças necessitam ser sutis para que o aluno autista perceba que alterações na rotina também são agradáveis, e assim aprendam a lidar com fatos imprevisíveis do cotidiano[...] (BIANCHI, 2017, p. 90)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após as leituras das produções e seleção de frases que atendiam aos nossos objetivos de pesquisa, percebemos a necessidade de elaboração de protocolos de registros, que favorecessem a organização dos dados coletados, que

foram tomados como base para dispô-los nas categorias de análise. Sendo assim, organizamos dois protocolos de registros, sendo um para organização dos dados coletados com base nos artigos científicos (Apêndice A) e um para organização dos dados coletados nas teses e dissertações (Apêndice B),

A partir dos protocolos de registros, realizamos a exploração do material coletado, ou seja, dos recortes de frases que atendiam aos objetivos de nosso estudo, considerando a codificação dos dados, tomando como base a representação do conteúdo ou da sua expressão. Tal procedimento, de acordo com (BARDIN, 1977, p. 103), possibilita “[...] esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices para possíveis categorizações [...]”.

Dessa forma, os temas, as categorias e subcategorias de análise foram constituídas por fragmentos extraídos dos protocolos de registros das teses, das dissertações e dos artigos científicos, com base no referencial teórico adotado como fundamentação desta pesquisa, considerando as características específicas apresentadas pelos alunos com TEA e os objetivos que pretendemos atingir.

Como resultado, chegamos a dois temas centrais que nos possibilitaram organizar as categorias e subcategorias para análise: (1) práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA; (2) práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão dos alunos com TEA.

Acrescemos que, no início da pesquisa, as expectativas eram de identificar apenas práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares de ensino, todavia, ao realizar a leitura das obras selecionadas, identificamos estudos que abordavam práticas pedagógicas excludentes, que desfavorecem a inclusão escolar de alunos com TEA, o que nos possibilitou a organização de mais um tema a ser abordado na apresentação dos resultados de nossa pesquisa.

Na Tabela 2, a seguir, apresentamos a frequência e a porcentagem dos trabalhos científicos, o qual foi organizado levando em consideração as descrições ou sugestões de práticas pedagógicas favorecedoras à inclusão escolar do aluno com TEA, assim como práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão dos alunos com TEA.

Tabela 2 Quantidade de trabalhos científicos que subsidiaram a organização dos temas

Tema	Frequência	Porcentagem	Total de produções
Práticas pedagógicas e condições do contexto escolar favoráveis à inclusão de alunos com TEA	68	94%	72
Práticas pedagógicas e condições do contexto escolar que dificultam o processo de inclusão dos alunos com TEA.	18	25%	72

Fonte: Elaborada pela Pesquisadora

Com relação ao primeiro tema, destacamos os trabalhos que tomaram como objeto de estudo as práticas pedagógicas que foram evidenciadas pelos pesquisadores nas escolas regulares de ensino, assim como as orientações e sugestões de práticas pedagógicas favoráveis à inclusão escolar dos alunos com TEA, considerando o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativa, comportamental, motora e aprendizagem acadêmica. Também levamos em consideração as práticas pedagógicas relacionadas à organização do contexto escolar para o favorecimento da inclusão dos alunos com TEA nas escolas regulares de ensino, sendo essa uma das categorias a ser apresentada nos resultados da presente pesquisa.

No segundo tema, aparecem as pesquisas que apresentam práticas pedagógicas que dificultam a inclusão de alunos com TEA nas salas regulares de ensino, considerando o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas, aprendizagem acadêmica e as dificuldades, no que se refere à organização do contexto escolar considerando a inclusão escolar dos referidos alunos.

Ressaltamos que as habilidades que são apresentadas como categorias para cada tema se basearam nas características específicas apresentadas pelos alunos com TEA, identificadas nos trabalhos científicos analisados, que não se repetiram em sua totalidade em ambos os temas, devido ao fato de não serem identificadas no levantamento de dados realizado.

Após a organização dos temas e de suas respectivas categorias de análise, o material foi submetido a dois juízes pertencentes ao grupo de pesquisa “Educação para Inclusão”, coordenado pela Professora Orientadora deste trabalho, com vistas à análise de sua adequação. Nesta etapa, o papel dos juízes, foi verificar se os temas e as categorias de análise estavam condizentes com os objetivos propostos para o desenvolvimento de nossos estudos. Posteriormente a essa etapa, os mesmos juízes analisaram se os excertos dos trabalhos científicos estavam organizados adequadamente nas categorias, subcategorias e sub-subcategorias de análise.

Após a avaliação dos juízes e levando em consideração as diversas sugestões por eles apresentadas, os dados foram organizados em temas e categorias que serão apresentados e discutidos na próxima seção referente aos resultados e discussão desse estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os objetivos propostos para este estudo, os dados coletados nos possibilitaram a organização de dois temas centrais: (1) práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA; e (2) práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA.

Com relação ao primeiro tema, nomeado como “práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA”, os resultados foram organizados tomando como base os resultados das pesquisas analisadas referentes: (1) às práticas pedagógicas realizadas junto aos alunos com TEA observadas pelos pesquisadores em escolas regulares de ensino; (2) às práticas pedagógicas relatadas pelos professores participantes realizadas junto ao aluno com TEA, contidas nas pesquisas analisadas; e; (3) às orientações e sugestões dos pesquisadores com relação às práticas pedagógicas destinadas ao atendimento dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino.

No segundo tema de análise, nomeado como “práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão dos alunos com TEA”, aparecem as pesquisas que apresentam práticas evidenciadas pelos pesquisadores nas escolas regulares de ensino, ou mesmo nos estudos teóricos, que eles consideraram desfavoráveis à inclusão escolar de alunos com TEA. Os resultados apresentados foram obtidos da mesma forma que os dados referentes às práticas favoráveis, com exceção de que foram consideradas, especialmente, as críticas dos pesquisadores referentes às práticas observadas e relatadas.

Pretendemos evidenciar, com esses dois temas, as perspectivas correntes na produção teórica pertinentes à questão em pauta, destacando as consonâncias e as contradições existentes em cada uma delas. Com isso, nossa intenção não é julgar ou criticar as práticas pedagógicas destinadas ao atendimento aos alunos com TEA, mas, sim, evidenciar progressos e retrocessos teóricos, bem como práticas que se apresentam mais efetivas à inclusão do referido aluno nas escolas regulares de ensino.

Considerando os temas gerais, cada um deles foi organizado por meio de categorias, subcategorias e sub-subcategorias de análise. Vale destacar que, considerando os trabalhos científicos analisados, pode-se constatar mais de uma

categoria ou subcategoria de análise em um mesmo trabalho científico e esse fato interfere nos dados quantitativos (porcentagens de trabalhos) a serem apresentados em nossos estudos. Apresentamos, nas tabelas que se seguem, a disposição das categorias de cada um dos temas, levando em consideração a frequência de ocorrência identificada nas pesquisas analisadas

Tabela 3 Tema 1: Categorias das práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA e suas respectivas frequências de ocorrência nos trabalhos analisados

Categorias	Quantidade de trabalhos científicos/acadêmicos
1 Práticas pedagógicas favorecedoras do desenvolvimento de Habilidades Sociocomunicativas em alunos com TEA em escolas regulares de ensino	50
2 Práticas pedagógicas favorecedoras da melhoria do comportamento dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino	23
3 Práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem acadêmica dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino	38
4 Práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras de alunos com TEA em escolas regulares de ensino	8
5 Práticas pedagógicas articuladas à organização escolar como favoráveis à inclusão de alunos com TEA	16

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tabela 4 Tema 2: Categorias das práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão dos alunos com TEA e suas respectivas frequências de ocorrência nos trabalhos analisado

Categorias	Quantidade de trabalhos
-------------------	--------------------------------

	científicos/acadêmicos
1 Práticas pedagógicas que dificultam a inclusão dos alunos com TEA relacionadas às habilidades sociocomunicativas	5
2 Práticas pedagógicas que dificultam a aprendizagem acadêmica de alunos com TEA nas escolas regulares de ensino	13
3 Condições referentes à organização escolar que dificultam a inclusão dos alunos com TEA nas escolas regulares de ensino	13

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Destacamos que a categoria “práticas pedagógicas articuladas à organização escolar como favoráveis à inclusão de alunos com TEA”, assim como a categoria “condições referentes à organização escolar que dificultam a inclusão dos alunos com TEA nas escolas regulares de ensino” foram elencadas como “práticas pedagógicas” para fins de análise e discussão dos dados. Todavia, autores como Sebastián-Heredero e Anache (2020), consideram que, por se tratarem de práticas mais amplas, as quais envolvem ações organizacionais do contexto escolar, estas podem ser nomeadas de “práticas educativas inclusivas”.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 4, com categorias, subcategorias e sub-subcategorias de análises acerca do Tema 1.

Quadro 2 Descrição das categorias, subcategorias e sub-subcategorias de análises referentes ao Tema 1

4.1 Tema 1: Práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA		
Categorias	Subcategorias	Sub-subcategorias

<p>4.1.1 Práticas pedagógicas favorecedoras do desenvolvimento de Habilidades sociocomunicativas em alunos com TEA em escolas regulares de ensino</p>	<p>4.1.1.1 Práticas favorecedoras ao desenvolvimento da comunicação e linguagem do aluno com TEA em escolas regulares de ensino</p>	<p>4.1.1.1.1 O uso da comunicação alternativa aumentativa como prática e recurso favorável à comunicação do aluno com TEA nas escolas regulares de ensino</p> <p>4.1.1.1.2 Aprendizagem mediada como prática pedagógica favorecedora do desenvolvimento da comunicação e/ou linguagem de alunos com TEA em escolas regulares de ensino</p> <p>4.1.1.1.3 Uso de recursos visuais e/ou tecnológicos como prática favorável para o desenvolvimento da comunicação e linguagem do aluno com TEA</p>
	<p>4.1.1.2 Práticas pedagógicas favoráveis a Socialização dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino</p>	<p>4.1.1.2.1 O uso de jogos, brincadeiras e músicas como práticas favorecedoras para o desenvolvimento da socialização do aluno com TEA</p> <p>4.1.1.2.2 O uso de histórias sociais como favorecedoras para socialização dos alunos com TEA em</p>

		<p>salas regulares de ensino</p> <p>4.1.1.2.3 O estímulo à afetividade entre os alunos como aspecto favorecedor à socialização dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino</p>
<p>4.1.2 Práticas pedagógicas favorecedoras da melhoria do Comportamento dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino</p>	<p>4.1.2.1 A organização da rotina nas escolas regulares de ensino como prática favorecedora no controle de comportamentos disruptivos dos alunos com TEA</p>	
	<p>4.1.2.2 O Uso da CAA como prática favorecedora no controle de comportamentos disruptivos dos alunos com TEA</p>	
	<p>4.1.2.3 O uso de contingências como prática favorecedora no controle de comportamento disruptivos apresentados por alunos com TEA</p>	
	<p>4.1.2.4 O uso de jogos como prática favorável ao controle de comportamentos disruptivos de alunos com TEA</p>	
<p>4.1.3 Práticas pedagógicas favoráveis a aprendizagem acadêmica dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino</p>	<p>4.1.3.1 Práticas pedagógicas baseadas em eixos de interesse dos alunos com TEA para favorecer sua aprendizagem acadêmica</p>	

	<p>4.1.3.2 Tutoria e Trabalho em Grupo como Prática Favorável à Aprendizagem dos Alunos com TEA</p>	
	<p>4.1.3.3 Uso do contato visual e de linguagem acessível do professor como práticas favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TEA</p>	
	<p>4.1.3.4 Práticas pedagógicas favorecedoras à alfabetização de alunos com TEA</p>	<p>4.1.3.4.1 Práticas pedagógicas favoráveis à alfabetização de alunos com TEA por meio de estímulos visuais</p> <p>4.1.3.4.2 Práticas pedagógicas destinadas à alfabetização de alunos com TEA utilizando o método fônico</p> <p>4.1.3.4.3 O uso de tecnologias digitais como prática favorecedora à alfabetização de alunos com TEA</p>
	<p>4.1.3.5 Práticas pedagógicas favorecedoras no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático de alunos com TEA</p>	

<p>4.1.4 Práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras de alunos com TEA em escolas regulares de ensino</p>	<p>4.1.4.1 Práticas pedagógicas baseadas no uso de recursos manipuláveis como favorecedoras ao desenvolvimento da coordenação motora de alunos com TEA</p>	
	<p>4.1.4.2 Práticas pedagógicas baseadas em atividades que envolvem os movimentos corporais como favorecedoras ao desenvolvimento da coordenação motora de alunos com TEA</p>	
<p>4.1.5 Práticas Pedagógicas articuladas à organização escolar favoráveis à inclusão de alunos com TEA</p>	<p>4.1.5.1 A colaboração entre escola e família e demais profissionais especializados como favorecedora à inclusão de alunos com TEA</p>	
	<p>4.1.5.2 Colaboração entre professores especialistas e professores generalistas como favorecedora à inclusão de alunos com TEA</p>	
	<p>4.1.5.3 A formação continuada ou/em serviço destinada aos professores como favorecedora a inclusão de alunos com TEA</p>	
	<p>4.1.5.4 Organização do espaço escolar como aspecto favorecedor à inclusão de aluno com TEA</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Apresentamos, a seguir, a análise dos dados que compõem as categorias descritas. Destacamos que, devido à amplitude de frases ou dos parágrafos que compuseram os dados da pesquisa, as análises foram apresentadas com trechos mais significativos que evidenciam o tema abordado em cada categoria. A seguir, apresentamos as análises referentes ao primeiro tema.

4.1 TEMA 1: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FAVORÁVEIS À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Organizamos, neste tema, as descrições e sugestões dos autores que se referiram às práticas pedagógicas que favorecem o atendimento das necessidades específicas dos alunos com TEA no contexto escolar, considerando as diversas habilidades a serem desenvolvidas pelos referidos alunos. As categorias que compõem esse tema foram organizadas, tendo como critério as habilidades/características específicas dos alunos com TEA focalizadas pelos autores pesquisados.

4.1.1 Práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas em alunos com TEA em escolas regulares de ensino

Levando em consideração o levantamento de práticas favoráveis ao desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas de alunos com TEA em escolas regulares de ensino, os dados levantados na presente pesquisa foram organizados considerando o desenvolvimento das habilidades relacionadas à comunicação, à linguagem e à socialização, que foram subdivididas em duas subcategorias e seis sub-subcategorias de análise, conforme apresentadas a seguir.

4.1.1.1 Práticas favorecedoras ao desenvolvimento da comunicação e linguagem do aluno com TEA em escolas regulares de ensino

Quando se trata de inclusão escolar de alunos que apresentem o TEA, os aspectos relacionados à comunicação, à linguagem e à socialização são considerados essenciais para o desenvolvimento acadêmico dos referidos alunos no contexto da sala de aula do ensino regular (BOSA, 2006; ORRÚ, 2006). Dessa

forma, considera-se necessária a realização de práticas que sejam favoráveis ao desenvolvimento das referidas habilidades sociocomunicativas.

O levantamento de práticas favoráveis ao desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas de alunos com TEA em escolas regulares de ensino, os dados levantados na presente pesquisa foram organizados e são apresentados em oito subcategorias, para maior esclarecimento e análise dos dados.

Em relação à área de linguagem e de comunicação, pessoas com TEA apresentam diversas limitações que podem ser evidenciadas na ausência de linguagens expressivas (corporais, gestuais), ou mesmo na fala não ajustada ao contexto e que pode ser apresentada de forma repetitiva ou ecológica.

Considerando esses déficits no desenvolvimento da linguagem e da comunicação, apresentados por alunos com TEA, quando nos referimos às práticas pedagógicas a serem realizadas em escolas regulares de ensino, cabe ao professor promover ações que possibilitem a eles não somente sua socialização junto aos demais discentes mas, principalmente, o desenvolvimento de uma linguagem que lhe permita comunicar-se junto aos demais e estabelecer uma relação que viabilize o processo de aprendizagem acadêmica, ou seja, o seu desenvolvimento cognitivo (ORRÚ, 2012).

Orientações de práticas pedagógicas para favorecer o desenvolvimento da comunicação e linguagem do aluno com TEA em escolas regulares de ensino foram identificadas vinte e cinco trabalhos acadêmicos: Aragão (2019), Azevedo (2017), Azevedo e Nunes (2018), Bianchi (2017), Buemo *et al.* (2019), Carvalho (2017), Faria *et al.* (2018), Fontoura (2018), Guimarães (2017), Lozano, Sánchez e Espinosa (2017), Macêdo (2015), Martins (2020), Moreno (2018), Nascimento, Cruz e Braun (2016), Neto (2019), Oliveira (2017), Olmedo (2015), Pinho, (2018), Rodrigues (2015), Shibukawa (2020), Silva *et al.* (2020), Siqueira (2017), Souza (2019), Stepanha (2017), Teixeira e Ganda (2019), que apresentaram em seus estudos sugestões e descrições de práticas inclusivas a serem desenvolvidas junto aos alunos com TEA, as quais serão apresentadas tomando como base a organização dos dados em subcategorias para análise.

Observou-se que foram encontradas, nos textos analisados, práticas diversas que serão tratadas a seguir. Por esse motivo, elas foram organizadas em subcategorias, para que pudessem ser mais bem descritas e analisadas.

4.1.1.1.1 O uso da comunicação alternativa aumentativa como prática e recurso favorável à comunicação do aluno com TEA nas escolas regulares de ensino

Entre as várias formas que a comunicação pode assumir, existe a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Tomando como base os estudos realizados por Walter e Nunes (2013, p. 590), a CAA “[...] envolve um amplo conjunto de recursos, de métodos e de técnicas que complementam ou substituem a linguagem oral comprometida ou ausente”. Esses recursos podem beneficiar pessoas que apresentam dificuldades na comunicação verbal, considerando como objetivo possibilitar uma via de comunicação na qual o indivíduo possa expressar seus sentimentos, questionamentos, desejos e, com isso, passar a desenvolver uma comunicação entre seus pares.

[...] Considerando o processo educacional inclusivo de alunos com TEA em escolas regulares de ensino, considera-se favorável o uso da CAA, já que alunos com TEA, em casos específicos, podem enfrentar extrema dificuldade para serem socialmente incluídos no ambiente escolar, justamente devido às dificuldades de fala e de comunicação. Nessa perspectiva, considera-se necessário o estabelecimento de um canal efetivo de comunicação entre o aluno com TEA e a comunidade escolar (WALTER; NUNES, 2013).

Compactuando com os estudos de Walter e Nunes (2013), identificamos dezessete trabalhos acadêmicos que apresentam relatos que ressaltam o uso da CAA em escolas regulares de ensino como prática favorecedora para o desenvolvimento de várias habilidades de alunos com TEA, entre as quais a comunicação: Aragão, (2019), Azevedo (2017), Azevedo e Nunes (2018), Bianchi (2017), Buemo *et al.* (2019), Faria *et al.* (2018), Fontoura (2018), Macêdo (2015), Martins (2020), Nascimento, Cruz e Braun (2016), Oliveira (2017), Olmedo (2015), Rodrigues (2015), Shibukawa (2020), Siqueira (2017), Souza (2019), Teixeira e Ganda (2019). Citamos, a seguir, excertos que contemplam o uso do referido

recurso como favorecedor ao desenvolvimento da comunicação do aluno com TEA em escolas regulares de ensino:

[...] Com o objetivo de favorecer a comunicação do aluno, a professora confeccionou, com o apoio da pesquisadora, uma prancha de CAA para o educando. O objetivo desse recurso era favorecer a compreensão de regras sociais e de seus deveres naquele espaço, além de se constituir para ele um passo importante para o início de sua autonomia. Adicionalmente, foi confeccionada uma prancha versando sobre necessidades pessoais, como, ir ao banheiro, beber água, sentir dor, sim e não. [...] Essa prancha deveria ser usada como um sistema alternativo de comunicação. Em outras palavras, o menino poderia apontar para as fichas ou retirá-las e mostrar à professora ou colegas para comunicar o que queria (MACÊDO, 2015, p. 85- 86).

[...] Para o aluno Vitor, a compreensão de que é possível solicitar o que deseja com a troca no uso dos cartões está cada vez mais incorporada à sua rotina e vez por outra, ainda que de maneira incipiente, começa a tomar mais iniciativas com o uso da CAA. [...] estava mais atento ao movimento da professora e reagia a ela e vice versa (SIQUEIRA, 2017, p. 80).

O excerto que se segue indica que o uso da CAA, além de possibilitar a comunicação do aluno com TEA junto aos demais alunos inclusos em turmas regulares de ensino, também favorece o desenvolvimento da oralidade:

[...] Referente às modalidades de iniciativas e de respostas utilizadas pela mediadora e pela criança, é possível observar que as educadoras passam a diversificar as formas de se comunicar com a criança, inclusive com o uso de figuras de comunicação. Por sua vez, verificamos na criança, um aumento gradativo no uso do olhar e da modalidade mista e o aparecimento de oralizações. Um dado importante, é que ao longo das sessões de intervenção a Cs passou a se comunicar, também, por troca de figuras de comunicação de forma espontânea (OLMEDO, 2015, p. 128).

Nos próximos excertos, os estudos apontam a possibilidade de comunicação entre alunos com TEA e demais alunos, considerando o uso do CAA, bem como a contribuição quanto ao uso do referido recurso para o desenvolvimento da autonomia do aluno autista em escolas regulares de ensino:

[...] foi construído um painel de comunicação, [...] O material utilizado na confecção do painel de comunicação foi cartolina, com revestimento em velcro para facilitar o manuseio da criança com o material. Esse quadro contemplava a construção da rotina de atividades de Davi, como também produção de um recurso didático para o aluno. A confecção desse material teve como objetivo estimular a comunicação do aluno no contexto escolar, ampliando

sua autonomia e interação com a professora e colegas de turma (SOUZA, 2019, p. 55- 56).

[...] o PECS (Picture Exchange Communication System) é um recurso de comunicação alternativa que pode ser utilizado pelos professores nas aulas de Educação Física. Ele pode auxiliar os alunos com TEA a comunicar-se, a iniciar interações e responder às solicitações dos colegas e professores através de figuras. O PECS é importante para promover a independência e consciência do aluno ao ambiente em que está inserido (OLIVEIRA, 2017, p. 36).

Considerando os dados apresentados em relação às práticas pedagógicas favorecedoras para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos com TEA, o uso da CAA, foi considerado pelos autores, como sendo um recurso que contribui para o desenvolvimento da comunicação do aluno autista junto aos demais alunos, bem como no desenvolvimento da oralidade, da autonomia e independência do aluno em escolas regulares de ensino.

4.1.1.1.2 Aprendizagem mediada como prática pedagógica favorecedora do desenvolvimento da comunicação e/ou linguagem de alunos com TEA em escolas regulares de ensino

Como entendido nas reflexões de Vygotsky (2001), todo professor necessita criar condições favoráveis para a aprendizagem, tanto individuais quanto coletivas, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Para tanto, se faz necessário que o professor desenvolva uma prática pedagógica, no sentido de criar condições favoráveis à aprendizagem do aluno, bem como o seu desenvolvimento como um todo, levando em consideração as necessidades e as especificidades que cada indivíduo venha apresentar.

Nessa perspectiva, considera-se que o desenvolvimento da comunicação e da linguagem das crianças com TEA será possibilitada, se levarmos em consideração “[...] a mediação exercida pelo professor, em uma perspectiva não reduzida à simples troca de informações ou comunicação mecanizada, mas em situações dialógicas com significado cultural” (ORRÚ, 2012, p. 111).

Compactuando com os pensamentos de Orrú (2012), identificamos cinco pesquisadores que apresentaram as contribuições da prática de mediação

pedagógica entre o professor e o aluno, em especial o aluno com TEA, como favorável ao desenvolvimento da comunicação e linguagem do referido aluno: Baena (2017), Guimarães (2017), Moreno (2018), Pinho, (2018), Stepanha (2017). Exemplificamos a referida prática com descrições retiradas de dois estudos:

[...] Para atenuar o processo de lentificação das funções psíquicas superiores apontados pelos professores com relação aos alunos com TEA, o docente pode proporcionar o desenvolvimento da linguagem a partir da ação pedagógica mediada buscando desenvolver a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno, despertando processos psíquicos internos que executarão funções e processos que até então ainda não estão desenvolvidos nos alunos. Com encaminhamentos didáticos que visem o desenvolvimento da ZDP, as atividades escolares passarão a ter um novo sentido para o aluno com TEA, o qual poderá estabelecer uma relação estreita com a compreensão dos conteúdos e como consequência ampliará a qualidade social do seu desenvolvimento humano. Poderá provocar por meio do desenvolvimento de habilidades e capacidades que se constroem no aluno com o auxílio de outra pessoa mais experiente, no caso, o professor o desenvolvimento da linguagem e consequentemente das demais FPS (STEPANHA, 2017, p. 133-134).

[...] a linguagem compreensiva e expressiva de Eduardo não se estava desenvolvendo, pois, a dificuldade de participar de um diálogo ou expressar verbalmente seu pensamento em um contexto estabelecido era muito difícil para ele, segundo as informações advindas dos pareceres descritivos. É possível pensar que, com a mediação da professora, apoiada ao trabalho em colaboração com os colegas, a manifestação dessa habilidade começou a aparecer em seu discurso, que mostrou ser lógico e coerente com as solicitações propostas (PINHO, 2018, p. 74).

Tomando como base os dados apresentados, verificamos o quanto é significativa a atuação do professor no processo educacional inclusivo dos alunos com TEA, especificamente no que se refere às possibilidades de comunicação, considerando o desenvolvimento da linguagem expressiva e comunicativa do referido aluno.

Para Orrú (2012), o professor que trabalha com seu aluno com TEA, considerando a possibilidade de interações, poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento da linguagem e, consequentemente, da comunicação, por possibilitar ao referido aluno uma melhor compreensão de mundo, bem como possibilidades de relações com o outro, à medida que organiza estratégias que

possibilitem aos alunos não somente o contato, mas a apropriação dos sistemas simbólicos.

Considerando o termo ZDI, que foi apresentado em um dos excertos, e tomando como base os estudos de Vigotsky (2001), podemos definir o referido termo como sendo o campo intermediário existente entre o que a criança consegue fazer de forma independente e o que ela consegue realizar de forma assistida ou com o auxílio do professor, dos pais ou de outra criança que esteja em um nível de desenvolvimento mais avançado. O importante, nesse processo, é o professor identificar as formas de mediação adequada para propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com TEA.

Cunha (2015, p. 6), ao desenvolver seus estudos com foco na inclusão de alunos com TEA, adverte para a necessidade de o professor disponibilizar um ambiente organizado e com os recursos necessários para que sua atuação resulte na criação de ZDI. Para tanto “[...] o mediador deve estar aberto às respostas do mediado que fornece indicações de cooperação e de envolvimento no processo de aprendizagem”.

4.1.1.1.3 Uso de recursos visuais e/ou tecnológicos como prática favorável para o desenvolvimento da comunicação e linguagem do aluno com TEA

Identificamos, no estudo de Silva *et al.* (2020), a descrição de uma prática evidenciada na escola regular de ensino, considerando o uso de recursos tecnológicos, como o *notebook*, como favoráveis para o desenvolvimento da habilidade comunicativa de alunos com TEA. Na descrição da prática apresentada pelo referido pesquisador, é possível identificar que:

[...] a ferramenta facilitou a potencialização de sua aprendizagem. A atividade consistia em escolher um animal no *notebook* e imitar o som produzido pelo respectivo animal. Isso demandava a mobilização de habilidades como: atenção, concentração e escuta atenta, habilidades essas que, para uma pessoa com TEA, representa um grande esforço. [...] o uso da tecnologia favoreceu o desenvolvimento das habilidades comunicativas das crianças que apresentavam déficit nessa área. No decorrer da atividade, o estudante com TEA passou a arriscar produção de frases inteiras e a

interagir com mais colegas, tanto em sala como em outros ambientes da escola. Já aquele que possuía dificuldade em se expressar oralmente passou a pronunciar palavras curtas e ampliou sua interação com outras pessoas (SILVA *et al.* 2020, p.58- 59).

Constatamos, nos excertos apresentados, que recursos tecnológicos, como o *notebook*, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem de alunos com TEA. Além disso, vale destacar que o uso da ferramenta do computador, do *tablet* ou de demais recursos tecnológicos, favorecerá a inclusão dos alunos com TEA, considerando a contribuição para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem dos referidos alunos, se houver uma conexão entre o contexto de atividades a serem realizadas nos respectivos recursos e a possibilidade de interação entre seus pares. Caso contrário, atividades isoladas poderão deixar o aluno com TEA em uma situação mais excludente, a depender da forma pela qual o professor utilizar os referidos recursos na sala de aula de ensino regular (PEDRO; CHAKON, 2013).

4.1.1.2 Práticas pedagógicas favoráveis a Socialização dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino

Uma das principais justificativas para a inclusão de alunos com TEA em escolas regulares de ensino diz respeito às contribuições desse ambiente para o desenvolvimento de habilidades sociais (CAMARGO; BOSA, 2009).

Se levarmos em consideração que pessoas com TEA apresentam comprometimento na interação social, que se manifesta pela inabilidade no uso de comportamentos não-verbais tais como: o contato visual, a expressão facial e os gestos, perceberemos que, no contexto educacional, faz-se necessário que o professor exerça um papel de mediador, considerando a possibilidade de contribuir para a inclusão do aluno com TEA nas escolas regulares de ensino, trabalhando sua comunicação e a aceitação junto aos demais alunos e favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas (CAMARGO; BOSA, 2009).

Objetivando a identificação de práticas pedagógicas favorecedoras à socialização de alunos com TEA, em escolas regulares de ensino, a presente

pesquisa possibilitou a identificação de 25 trabalhos científicos que trataram dessa questão: Azevedo (2017), Azevedo e Nunes (2018), Costa (2015), Costa (2016), Delabona (2016), Fiorini (2017), Gómez, Bravo e Díaz (2020), Guimarães (2017), Guitério (2016), Macêdo (2015), Maia e Jacomelli (2020), Marchiori e França (2018), Martins (2020), Moreno (2018), Oliveira (2017), Pimentel e Souza (2020), Pinho (2018), Ramos, *et al.* (2018), Rodrigues (2015), Santos (2017), Santos (2019), Schmidt, *et al.* (2016), Shibukawa (2020), Soares (2016), Souza (2019).

Reiteramos que organizamos os dados, considerando o tema em destaque em cinco subcategorias, para melhor compreensão das análises.

4.1.1.2.1 O uso de jogos, brincadeiras e músicas como práticas favorecedoras para o desenvolvimento da socialização do aluno com TEA

Identificamos, em nossos estudos, dezoito trabalhos científicos que se referiram às práticas pedagógicas realizadas por meio de atividades lúdicas, que favorecem o desenvolvimento da socialização do alunos com TEA em escolas regulares de ensino: Azevedo (2017), Azevedo e Nunes (2018), Costa (2015), Fiorini (2017), Gómez, Bravo e Díaz (2020), Guimarães (2017), Marchiori e França (2018), Martins (2020), Moreno (2018), Oliveira (2017), Pimentel e Souza (2020), Pinho (2018), Ramos *et al.* (2018), Santos (2017), Santos (2019), Shibukawa (2020), Soares (2016), Souza (2019). A seguir, apresentamos algumas delas:

[...] A minha aluna não interage muito nas horas da atividade. Ela é um pouco lenta, mas...nas brincadeiras ela já consegue interagir. [...]. Com a professora entrevistada (P6) podemos perceber a maior aproximação ao outro, gerada a partir das brincadeiras. Para o professor (P7) ver seu aluno com TEA brincando foi um ato de surpresa, pois brincar demonstra interação e entrosamento com o grupo. No “simples” ato de brincar de bola se trabalham várias habilidades, sejam elas: motora, atenção e além da grande afetividade gerada por jogar com os colegas. Nesse sentido, a criança com TEA, demonstra a confiança que já está estabelecida com o grupo, o que marca o vínculo afetivo por parte dela com os demais colegas em sala (GUIMARÃES, 2017, p. 90-91).

[...] As crianças desta turma interagem com Pedrinho, sendo na maioria das vezes, de forma espontânea por parte das crianças, ora, com mediação do professor. Pedrinho não está mais se esquivando das crianças como no início das aulas, ora mantém a interação

estabelecida pelas crianças (por pouco tempo). Quando há necessidade, a professora da classe comum intervém nas brincadeiras livres, onde a criança escolhe seus parceiros, para que Pedrinho também seja convidado a participar, ampliando as interações com as crianças. Isso pode ser observado nas atividades livres nos equipamentos recreativos (parque), modelagem com areia, pega-pega e jogos em grupos (COSTA, 2015, p. 88-89).

[...] No caso específico do aluno Caio brincar constitui desafio e a professora conseguiu estimulá-lo à interação com os pares nos momentos em que ele consegue permanecer em sala de aula. Sabemos que o brincar possibilita à criança aprender regras e procedimentos necessários por toda sua vida. [...] durante as atividades que envolvem o brincar, deve haver compartilhamento de situações entre todos os alunos evidenciando a existência de coletividade e os ambientes da escola em que ocorrem as atividades apresentem uma ligação com a percepção da rotina pelos alunos com TEA (SANTOS, 2019, p. 98).

[...] Pode-se pensar que as evoluções percebidas em Eduardo decorreram das atividades lúdicas, que propiciaram que ele fosse visto pelos, demais colegas, como membro do mesmo grupo cultural, com seus desejos, suas necessidades e seus interesses, que foram aparecendo no decorrer do trabalho. [...] Com as atividades lúdicas realizadas por todos, ele foi retirado daquele contexto individualizado de trabalho e passou a ter a oportunidade de ampliar seu repertório de comportamentos: de relação, de vivências, de experiências com outras crianças, explorando, manuseando, resolvendo problemas e participando dos momentos de aprendizagem de forma significativa. Aos poucos, ele parece ter começado a compreender a função da comunicação social, favorecida pelo desenvolvimento da habilidade de atenção compartilhada, que parece ter apresentado avanços devido aos momentos compartilhados com outras crianças (PINHO, 2018, p. 90).

[...] O modo de participação desse aluno na atividade foi significado pelas outras crianças que insistiam em chamá-lo para brincar. [...] a insistência das outras crianças em chamar João para brincar e a maneira como elas mostravam para João que estavam pulando corda, próximo à janela, contribuiu para que ele se aproximasse delas, observando como brincavam e tivesse interesse de brincar com elas. Percebemos que João queria estar com o grupo, mas algo não permitia que ele ficasse muito tempo com as outras crianças. O fato de elas insistirem em chamá-lo para brincar de pular corda fez toda a diferença na forma com que João se permitiu ficar mais tempo no pátio (SANTOS, 2017, p. 160- 161).

Alguns pesquisadores avaliam que, além do desenvolvimento de atividades lúdicas, por meio de jogos e brincadeiras, as práticas pedagógicas que envolvem a música são consideradas favoráveis, no que concerne ao desenvolvimento da socialização dos alunos autistas em escolas regulares de ensino, conforme podemos constatar nos excertos a seguir:

[...] a escola deve atuar como facilitadora das relações e socialização dos alunos seja ele autista ou não. Para tanto, existem atividades que permitem esse alargamento dos vínculos sociais, tais como a música, a brincadeira, os jogos, entre outros. [...] vemos que essas devem ser ações da escola, dos professores, que possibilitem a interação e participação do sujeito com deficiência, a fim de fazê-lo participante do grupo, ainda com mais veemência quando falamos de um indivíduo com TEA (OLIVEIRA, 2017, p.95- 96).

[...] Quanto às estratégias direcionadas para envolver Davi nessa atividade, a professora prepara atividades lúdicas envolvendo brincadeiras e músicas que chamassem a atenção e o motivassem para ficar na roda inicial até o final da atividade – que durava, aproximadamente, de dez a 15 minutos. [...] Com a adoção dessas práticas a professora propicia a Davi momentos de interação social através da brincadeira musical (SOUZA, 2019, p. 67- 68).

Considerando os estudos realizados por Rodríguez (2012), crianças com TEA podem apresentar ausência de habilidades e competências para a interação social e a comunicação, que podem contribuir para o seu isolamento social. Para o referido autor, o desenvolvimento de práticas a partir de atividades lúdicas, ou mesmo de jogos podem constituir um meio para que o aluno com TEA adquira as distintas habilidades necessárias para o processo de socialização, como as comunicativas, as motrizes e as cognitivas, já que, a partir de um jogo ou uma brincadeira adequada, realizada de forma planejada com objetivos predefinidos, o professor pode aproximar a criança de conhecimentos específicos, bem como de possibilidades de interação com outras crianças.

A prática pedagógica a ser realizada mediante o trabalho com a música junto aos alunos com TEA, em escolas regulares de ensino, também foi identificada como favorecedora da socialização dos referidos alunos. Para Nogueira (2004, p. 24), “[...] a música traz efeitos muito significativos no campo da maturação social da criança”, considerando a possibilidade de interação social e desde muito cedo adquire relevância na vida do ser humano, despertando sensações diversas, sendo uma das formas de se trabalhar, juntamente com as atividades lúdicas, a socialização entre os alunos.

4.1.1.2.2 O uso de histórias sociais como favorecedoras para socialização dos alunos com TEA em salas regulares de ensino

Identificamos, em dois trabalhos científicos, de Oliveira (2017) e de Maia e Jacomelli (2020), a prática pedagógica considerando o uso de histórias sociais como favorecedora da interação e da socialização dos alunos com TEA em salas regulares de ensino, junto aos demais alunos:

[...] Outro método que pode ser bem útil é o uso de histórias sociais. Através de uma história criada pelo professor, utilizando figuras ou pequenas informações, ensina aos alunos com autismo situações sociais em que ele pode vivenciar nas aulas (OLIVEIRA, 2017, p. 36).

[...] O importante é esmiuçar toda a história, acoplando elementos de aprendizagem, utilizando a escrita de palavras relacionadas ao contexto, à leitura, à produção de texto mesmo em desenhos e à dramatização pelos alunos. É uma forma divertida de ensinar, que proporcionará conhecimento além da interação entre as crianças (MAIA; JACOMELLI, 2020, p.20).

A prática pedagógica indicada pelos pesquisadores converge com o que Oliveira *et al.* (2011) constataram em seus estudos, uma vez que as histórias sociais são tidas como a representações do real e podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, visto que despertam o interesse do indivíduo, mediam suas experiências de mundo e recriam a realidade histórica, com possibilidades de aquisição de conhecimento, bem como favorecem o processo de socialização dos alunos com TEA junto aos demais alunos.

4.1.1.2.3 O estímulo à afetividade entre os alunos como aspecto favorecedor à socialização dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino

Em dois dos trabalhos científicos analisados, Santos (2019) e Rodrigues (2015), identificamos o estímulo à afetividade entre os alunos, como um aspecto que favorece a socialização dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino:

[...]Podemos verificar que uma das participantes relata, nas entrelinhas, que estimular o desenvolvimento da afetividade é uma forma de promover a inclusão entre e com os alunos: “Então você tá

praticando e exercitando aquilo todos os dias, então assim, é uma inclusão com eles é “Olha aqui seu amigo, vem aqui abraçar! Vamos colocar ele aqui na rodinha? Vamos fazer atividade juntos?” Mesmo que seja riscando ou rabiscando” (Supervisora do turno, ES apêndice A, pergunta 7). [...] Esta forma de promover esses valores, por meio da afetividade, pode contribuir não somente para o processo de aceitação dos demais por meio da socialização com o aluno em processo de inclusão, por tornar as relações mais afetivas, mas também pode alcançar proporções mais amplas [...] (RODRIGUES, 2015, p. 87- 88).

[...] Com efeito, podemos afirmar pelos meios de coleta de dados empregados nesta pesquisa, que a afetividade e o respeito estão presentes no dia a dia da sala de aula. O fortalecimento das relações afetivas, mesmo a professora apontando como uma limitação do aluno TEA sugere não restar dúvidas, que de fato, a empatia favorece o aprendizado do aluno e, por conseguinte, a inclusão. [...] o sentimento de pertença ao grupo é um forte aliado da inclusão, visto que possibilita a valorização do sujeito como pessoa, o que, no caso da educação escolar, impulsiona a criança aumentando-lhe a atração pela escola e, facilitando o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (SANTOS, 2019, p. 9).

Considerando as práticas desenvolvidas e apresentadas em nosso estudo, podemos afirmar que as relações afetivas contribuem para o processo de inclusão escolar de alunos com TEA, são favorecedoras, no que se refere à socialização dos referidos alunos. Como podemos constatar, a possibilidade de relações afetivas entre os alunos, mediante as práticas intervencionistas dos professores, contribuiu para a socialização dos alunos com TEA junto aos demais alunos, bem como favoreceu a inclusão escolar, uma vez que possibilitou a interação social, considerando, a possibilidade do desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Para Cunha (2013), embora não exista uma prática pedagógica específica para trabalhar com os alunos com TEA em sala de aula de ensino regular, existem fatores básicos na aprendizagem do indivíduo, que são comuns para todos e que podem auxiliar como mediadores da aprendizagem, bem como da formação social dos sujeitos, entre eles a relação afetiva. Para o referido autor, a aprendizagem, bem como o desenvolvimento social dos sujeitos, estão ligados aos aspectos afetivos e que, por meio dessa afetividade, é possível quebrar barreiras que dificultam a socialização dos alunos com TEA.

4.1.2 Práticas pedagógicas favorecedoras da melhoria do comportamento dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino

Crianças com TEA, frequentemente, apresentam comportamentos atípicos. Em casos mais severos desse transtorno, é possível a identificação de comportamentos hiperativos e impulsivos, comportamentos autodestrutivos ou mesmo destrutivos; choro intenso; movimentos corporais repetitivos que precisam ser analisados e levados em consideração, quando nos referimos às práticas pedagógicas favorecedoras da inclusão dos referidos alunos em escolas regulares de ensino (BELINÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Considerando os aspectos comportamentais apresentados por crianças com TEA, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem ao aluno controlar determinados comportamentos, de forma a contribuir com o seu desenvolvimento social, emocional, de igual modo, com a aprendizagem acadêmica.

Nesta pesquisa, foi possível identificar 22 trabalhos científicos referentes às práticas favoráveis ao controle de comportamento disruptivos apresentados por alunos com TEA: Aragão (2019), Azevedo e Nunes (2018), Bianchi, (2017), Buemo *et al.* (2019), Costa (2015), Costa (2016), Fernández (2019), Guasch e Gavaldà (2020), Guimarães (2017), Macedo (2015), Martins (2020), Matheus (2018), Moreno (2018), Nass *et al.* (2019), Nunes e Manzini (2019), Olmedo (2015), Santos *et al.* (2020), Shibukawa (2020), Spinazola e Goffredo (2018), Stepanha, (2017), Teixeira e Ganda (2019), Vicari (2019). Considerando as várias sugestões e descrições de práticas citadas, esta categoria foi subdividida em quatro subcategorias de análise, que foram separadas para fins de análise, contudo os aspectos destacados pelos pesquisadores são inter-relacionados, conforme apresentamos a seguir.

4.1.2.1 A organização da rotina nas escolas regulares de ensino como prática favorecedora no controle de comportamentos disruptivos dos alunos com TEA

A análise dos dados coletados indicou que quinze trabalhos científicos avaliaram ser indispensável a organização do ambiente escolar como prática

favorecedora no controle de comportamentos disruptivos dos alunos com TEA: Aragão (2019), Azevedo e Nunes (2018), Bianchi, (2017), Costa (2015), Fernández (2019), Guasch e Gavaldà (2020), Matheus (2018), Nass *et al.* (2019), Nunes e Manzini (2019), Santos *et al.* (2020), Shibukawa (2020), Spinazola e Goffredo (2018), Stepanha, (2017), Teixeira e Ganda (2019), Vicari (2019). A seguir, destacamos alguns excertos com orientações e sugestões a respeito dessa questão:

[...] É fundamental que o docente estabeleça, juntamente com o aluno, uma relação de confiança, estabelecendo uma rotina e antecipando tudo o que for possível prever no âmbito escolar. Isso trará uma segurança ao aluno, evitando assim, as crises que se desencadeiam a partir do momento em que o aluno não sabe o que ocorrerá. A crise, para o aluno com TEA, gera uma situação de conflito interno, na qual o aluno sente-se inseguro frente aos desafios que lhe são impostos. Assim, ele sentir-se-á seguro em todos os momentos que fugirem da rotina (STEPANHA, 2017, p. 134).

[...] realizar a rotina do dia com os alunos contribui para organizá-los, e tem a função de antecipar e dar previsibilidade às atividades que serão feitas. Para os alunos com TEA, a rotina é um recurso fundamental para garantir uma maior colaboração nas atividades e controlar a ansiedade, pois quanto mais previsibilidade sobre as tarefas do dia o aluno tiver, menor será sua desorganização sensorial e, logo, maiores serão as chances dele aproveitar as atividades às quais for exposto (VICARI, 2019, p. 100).

[...] Todas as docentes realizaram ações com o objetivo de minimizar as principais dificuldades encontradas durante o trabalho com autistas, todas mencionam como uma de suas estratégias o estabelecimento de rotinas na educação da pessoa com TEA. Como já discutido anteriormente os autistas necessitam de uma organização do seu dia que lhe seja de certa forma previsível, sem a disposição de uma rotina, os autistas tendem a se sentirem perdidos (BIANCHI, 2017, p. 89-90).

No excerto a seguir, percebemos que Bianchi (2017) indica que a organização da rotina em escolas regulares de ensino é uma prática favorável ao controle de comportamento disruptivos apresentados por alunos autistas, todavia, deve-se atentar a possibilidade de alterações, a serem realizadas gradualmente, considerando a necessidade do aluno com TEA aprender a lidar com situações imprevisíveis que possam ocorrer no ambiente escolar.

[...] Sobre a forma como deve ser organizada a rotina do trabalho com alunos autistas, ressalta-se que não se trata de um sistema inflexível e que nunca sofre alterações, ao contrário essa rotina precisa ser alterada aos poucos, de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar, como por exemplo, a inserção de uma comida

diferente, um passeio, essas mudanças necessitam ser sutis para que o aluno autista perceba que alterações na rotina também são agradáveis, e assim aprendam a lidar com fatos imprevisíveis do cotidiano [...] (BIANCHI, 2017, p. 90).

Os excertos subsequentes indicam que a organização da rotina, considerando a antecipação das atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar é uma prática que pode ser desenvolvida também no ambiente familiar:

[...]Quando a criança não consegue se expressar ou ser compreendida pelos outros, aqueles que estiverem ao seu lado (pais, professores) devem ficar atentos, pois essa dificuldade pode desencadear uma crise, que é diferente de birra. Há crianças autistas que não verbalizam e não conseguem indicar (ex.: apontar, buscar) o que desejam. Assim, geralmente expressam o seu querer algo através do choro, do grito e dos movimentos bruscos de mãos e braços. O que não significa que a criança seja mal educada. Nesse caso, uma dica muito importante é o estabelecimento de uma rotina diária, que ajudará a evitar crises e diminuirá a ansiedade da criança autista. Em casa deve ter uma rotina das atividades que será realizada naquele dia ou semana, podendo-se utilizar de um calendário colorido e interativo. Na escola deve-se fazer o mesmo. É necessário explicar, antecipar para a criança o que vai acontecer e o que ela irá fazer, buscando-se sempre trabalhar com material visual (colorido, cheio de figuras) que desperte o interesse e ajude-a a entender. Pode-se, por exemplo, fazer o relógio da rotina com cores diferenciadas para cada período do dia (TEIXEIRA; GANDA, 2019, p. 132).

[...] A partir da identificação da rotina do aluno, quer do ponto de vista do professor e/ou da família, poder-se-ia inserir recursos de comunicação suplementar para ampliar novas habilidades comunicativas [...] As rotinas permitem ao aluno saber quais serão as atividades do dia, como serão divididas as tarefas de aula, e, possibilita ao aluno compreender seu papel no ambiente escolar [...] (NUNES; MANZINI, 2019, p. 88).

[...] Crianças com TEA refletem desconforto às mudanças nas atividades diárias. Portanto, tem sido recomendado que antes de qualquer evento antecipem o que vai acontecer, para evitar situações difíceis. Relacionado a isso, a preparação e exposição às tarefas antes das aulas ou atividades, é um dos fatores que indicam o progresso acadêmico dos alunos com TEA. Isso pode ser aplicado em todos os aspectos da vida diária, em casa, na escola e em vários ambientes (FERNÁNDEZ, 2019, p. 148, tradução nossa).

Os dados apresentados nos possibilitam afirmar que os alunos com TEA precisam de previsibilidade no seu dia a dia, considerando a necessidade de organização de uma rotina no ambiente escolar e no familiar, de forma que lhe possibilite previsão do que irá acontecer, quais atividades irá realizar. A antecipação

dos acontecimentos faz com que os alunos com TEA se sintam seguros, haja vista que, quando os referidos alunos não estão preparados para determinados acontecimentos, eles podem desestruturar-se emocionalmente e, até mesmo, apresentar comportamentos disruptivos.

Nessa perspectiva, Cunha (2013, p. 93) defende que “[...] a escola está inserida na educação entre a família e a sociedade [...] ainda que seja normal existir em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, no autismo, isto poderá trazer grande prejuízo”. Por isso, é necessário que as famílias e os profissionais da escola trabalhem de modo semelhante junto aos alunos com TEA.

4.1.2.2 O uso da CAA como prática favorecedora no controle de comportamentos disruptivos dos alunos com TEA

A análise dos dados coletados evidenciou quatro trabalhos científicos que indicaram o uso de CAA como prática que favorece o controle de comportamentos disruptivos dos alunos com TEA nas escolas regulares de ensino: Buemo *et al.* (2019), Martins (2020), NASS *et al.* (2019) e Olmedo (2015).

[...] Quanto à diminuição dos comportamentos indesejáveis, após a formação e com uso funcional de figuras de comunicação descritos pelas educadoras, observamos mudanças no comportamento das Cs, tornando-se mais tranquilas e participativas (OLMEDO, 2015, p. 129).

[...] evidencia-se que as pistas visuais são aliadas para minimizar comportamentos disruptivos, uma vez que crianças com autismo processam as informações visuais melhor que as verbais, permitindo o estabelecimento de regras e combinados, evitando ou resgatando as crianças de momentos de birra e resistência (MARTINS, 2020, p. 85).

[...] Os resultados indicam que o apoio visual auxiliou para a redução dos comportamentos disruptivos do aluno com autismo. [...] o uso do painel do comportamento sinalizou para as crianças participantes, os momentos que os comportamentos que apresentavam não eram condizentes com o que esperava-se delas, e teve efeito positivo, principalmente para a participante 1, que demonstrou compreender que só teria acesso ao reforço quando a mãozinha do painel indicasse comportamento certo (MARTINS, 2020, p. 85).

[...] Na questão dos prejuízos comunicativos observados nessa população, tais déficits podem ser minimizados pelo uso de comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), como uso de Pecs (do Inglês, *Picture Exchange Communication System*) ou linguagem de sinais, que visa estimular a comunicação e diminuir os problemas de comportamento através de um contexto estruturado e concreto, onde o aluno pode expressar seus desejos, melhorando suas relações interpessoais (BUEMO *et al.* 2019, p. 10).

Podemos constatar, a partir dos dados apresentados, que uma das práticas favorecedoras no controle de comportamentos disruptivos é a utilização do PECS⁸ (*Picturing Exchanging Communication System*). A vantagem do uso do PECS nas práticas pedagógicas realizadas com alunos com TEA é que eles podem ampliar suas possibilidades de comunicação e de compreensão em relação aos acontecimentos que irão ocorrer em um determinado momento específico, seja ele no ambiente escolar, seja no familiar, considerando o uso de imagens ou de figuras (WALTER; NUNES, 2013).

Walter e Nunes (2013) consideram o PECS, como um sistema vantajoso no processo de escolarização de alunos com TEA, especialmente no que se refere ao controle de comportamentos disruptivos, pelo fato de o referido sistema poder ser ensinado aos alunos com TEA em um curto prazo, e ser de fácil manuseio, o que possibilita a interação do aluno com o sistema, ou seja, as figuras e suas representações, mesmo que o aluno venha apresentar dificuldades motoras.

4.1.2.3 O uso de contingências como prática favorecedora no controle de comportamento disruptivos apresentados por alunos com TEA

Existem intervenções específicas que favorecem o controle de comportamentos disruptivos apresentados por alunos com TEA. Uma dessas intervenções é a *Applied Behavior Analysis* ou Análise do Comportamento Aplicada

⁸ O *Picture Exchange Communication System*(PECS), desenvolvido por Bondy, Tincani e Frost (2004), é um método de intervenção em Comunicação Ampliada Alternativa (CAA) o qual se baseia em princípios comportamentais básicos (modelagem, reforçamento diferencial e transferência de controle de estímulos, por exemplo) no qual o indivíduo aprende a requisitar objetos ou atividades de interesse por meio da troca de figuras ou mesmo pelos itens que podem ser considerados como reforçadores de comportamentos.

(ABA)⁹, que se baseia no ensino intensivo de habilidades que são necessárias para que a criança com TEA adquira melhor qualidade de vida, considerando o controle de comportamentos atípicos, como os disruptivos (CUNHA, 2014).

Entre as habilidades ensinadas, a partir das intervenções ABA, incluem-se: habilidades sociais que necessitam ser aprimoradas para que o indivíduo possa se inter-relacionar em ambientes sociais, em especial o ambiente escolar, levando em consideração as variáveis que possam estar interferindo nos comportamentos inadequados que os alunos com TEA venham apresentar. A referida intervenção geralmente ocorre mediante um “planejamento criterioso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades e modelagem do comportamento [...] por meio de manipulações e reforços” (ORRÚ, 2012, p. 56).

Dois estudos, o de Macedo (2015) e o de Spinazola; Goffredo (2018) apresentaram o desenvolvimento de práticas pedagógicas, a partir do uso de contingências¹⁰, como favorecedoras no controle de comportamento disruptivos apresentados por crianças com TEA. A seguir apresentamos excertos de um dos trabalhos científicos analisados que descrevem as referidas práticas:

[...] Os problemas de comportamentos foram e ainda vem sendo os maiores desafios das professoras. Quando se iniciou o semestre, iniciou-se também o processo de adaptação dos alunos, que saíram da rotina de educação infantil. Logo na primeira semana o aluno F começou a apresentar problemas de comportamentos, tais como: fugir da sala, não permanecer sentado, levantar da carteira para apagar a lousa, derrubar material escolar dos amigos da sala, bater nas professoras e principalmente comportamentos desafiadores diante das solicitações da professora. [...] Diante do cenário, a intervenção foi e vem sendo baseada nos princípios da análise do comportamento e os primeiros pontos a serem observados e analisados para o início da intervenção foram: (a) a função dos comportamentos do aluno; (b) quais momentos o aluno emitia tais comportamentos e (c) quais as consequências quando o aluno emite tais comportamentos. Portanto ao analisar-se o comportamento do aluno alvo foi possível identificar que o mesmo apresentava tais comportamentos quando contrariado e principalmente quando não

⁹ ABA (*Applied Behavior Analysis* - Análise do Comportamento Aplicada) é definida por Cunha (2014) como uma técnica comportamental de origem do campo científico behaviorista, que tem por objetivo mudar comportamentos específicos apresentados por crianças com TEA, mediante a observação, análise e explicação da associação entre o comportamento humano e aprendizagem do indivíduo.

¹⁰ A contingência é defendida por Souza (2001) como sendo a forma de representar como determinados comportamentos surgem e se mantêm, ou seja, é a fórmula que a análise do comportamento se utiliza para estudar e entender como certos comportamentos foram formados e como eles se mantêm considerando determinados contextos.

tinha acesso a algo de seu interesse ou preferência, tal como os gibis da turma da Mônica. Identificou-se que ele estava testando as pessoas ao seu redor, com objetivo de conseguir realizar somente as atividades de seu interesse. INTERVENÇÃO: Primeiro passo: (a) utilizar reforçadores: utilizou-se o gibi, que é um item altamente reforçador para o aluno como uma consequência após a emissão de comportamentos adequados e esperados no momento, como realizar a tarefa, permanecer sentado durante as atividades de hora do conto, alfabeto e numerais oralmente e escrito, lista de palavras, etc. Além do gibi como reforçador, ficou estabelecido entre as professoras reforçar os comportamentos adequados de maneira verbal e ignorar os comportamentos tidos como inadequados (SPINAZOLA; GOFFREDO, 2018, p. 130-131).

[...] O aluno apresentou evoluções positivas, principalmente referentes ao seu comportamento. Permanece sentado, realiza as atividades propostas, apresentou aumento do repertório de comunicação com seus pares, professoras e profissionais da escola, não desafia as professoras e segue e aceita as instruções com mais facilidade (SPINAZOLA; GOFFREDO, 2018, p. 133).

Considerando os dados apresentados, o uso do método ABA pelas docentes, junto aos alunos com TEA incluídos em escolas regulares de ensino, pode favorecer o controle de comportamento disruptivos. Conforme foi apresentado nos excertos anteriores, à medida que as docentes se atentaram aos comportamentos apresentados pelo aluno com TEA, obtiveram informações essenciais que lhes possibilitaram desenvolver prática de intervenção, atentando-se aos possíveis reforçadores que poderiam estimular ou não os referidos comportamentos. Como resultados, foi possível perceber melhorias significativas nos comportamentos opostos e disruptivos apresentados pelo aluno com TEA, o que nos possibilita afirmar que as práticas pedagógicas realizadas por meio de contingências, ou seja do método ABA, podem ser favoráveis para o controle de comportamentos disruptivos.

Todavia, o estudo realizado por Orrú (2008) adverte para a necessidade de analisar cuidadosamente as práticas pedagógicas ou estratégias de ensino a serem realizadas pelos docentes, tendo como base a abordagem comportamental, uma vez que essas práticas podem ser favoráveis ao desenvolvimento de algumas habilidades de alunos com TEA, entretanto podem tornar-se falhas, no que se refere à inclusão dos referidos alunos nas salas regulares de ensino. Ao tentar regular os comportamentos de alunos com TEA, no intuito de promover mudanças de comportamentos indesejáveis, o docente pode desconsiderar as práticas

pedagógicas que possibilitem as interações sociais dos referidos alunos junto aos demais.

4.1.2.4 O uso de jogos como prática favorável ao controle de comportamentos disruptivos de alunos com TEA

Dois pesquisadores, Moreno (2018) e Guimarães (2017), indicaram o trabalho com jogos junto aos alunos com TEA como prática favorecedora do controle comportamental disruptivo em escolas regulares de ensino.

[...] durante o uso da estratégia do jogo, a criança LC aprendeu a criar novas ideias (direcionadas às necessidades de querer um objeto ou fazer algo). Isso ajudou a criança LC a aprender a regular suas ações, pois entendia o que queria e como conseguir o que queria expressando-o ao outro com gestos ou palavras. Assim, o menino LC deixou de ter acessos de raiva, o que ajudou o grupo de crianças da sala de aula a recebê-lo (MORENO, 2018, p. 24, tradução nossa).

[...] Dentre as diversas aprendizagens proporcionadas a partir dos jogos [...] estão aprender coisas do tipo: esperar a sua vez, controlando assim a ansiedade que é típica também das crianças com TEA e controlar as emoções no momento em que perde ou ganha no jogo (GUIMARÃES, 2017, p. 103).

Tomando como base os dados apresentados, verificamos que as práticas de ensino baseadas no uso de jogos podem contribuir significativamente para o processo de inclusão de alunos com TEA em escolas regulares de ensino, em especial no controle de comportamentos disruptivos referentes ao domínio de ansiedade e de emoções.

4.1.3 Práticas pedagógicas favoráveis a aprendizagem acadêmica dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino

A aprendizagem acadêmica de alunos com TEA é cercada por desafios para os professores envolvidos nesse processo, uma vez que, para potencializar esse aprendizado de forma significativa, é necessária a organização de práticas pedagógicas, baseadas em estratégias de ensino, que possibilitem aos referidos

alunos a aquisição de conhecimentos científicos, com possibilidades de um melhor desenvolvimento nos níveis intelectual, cognitivo, motor e social (BOSA, 2006; ORRÚ, 2006).

A análise dos dados evidenciou 38 trabalhos científicos referentes às práticas pedagógicas favorecedoras da aprendizagem acadêmica de alunos com TEA incluídos em escolas regulares de ensino: Aguiar, Fernández e Reys (2020), Almeida (2019), Aporta e Lacerda (2018), Azevedo (2017), Azevedo e Nunes (2018), Bianchi (2017), Carvalho (2017), Costa (2015), Delabona (2016), Fiorini (2017), Frade (2018), Guasch e Gavaldà (2020), Guimarães (2017), Guiterio (2016), Lima (2017), Macêdo (2015), Maia e Jacomelli (2020), Marchiori e França (2018), Martins (2020), Neto (2019), Nogueira (2019), Oliveira (2017), Paiva (2019), Pimentel e Souza (2020), Pinho (2018), Ramos *et al.* (2018), Rodrigues (2015), Santos (2017), Schmidt *et al.* (2016), Shibukawa (2020), Silva (2018), Soares (2016), Soares e Nunes (2020), Souza (2019), Souza e Silva (2019), Spinazola e Goffredo (2018), Teixeira e Ganda (2019), Vicari (2019).

Os dados levantados no desenvolvimento da presente pesquisa nos possibilitaram a organização de cinco subcategorias e três sub-subcategorias de análise. Acrescentamos que três subcategorias de análise foram organizadas considerando as práticas pedagógicas favorecedoras da aprendizagem escolar do aluno com TEA baseadas em eixos de interesse, estratégias de tutoria entre pares, linguagem acessível do professor. Também elencamos duas subcategorias destinadas às práticas pedagógicas favorecedoras da alfabetização de alunos com TEA e práticas pedagógicas favorecedoras desenvolvimentos do raciocínio lógico matemático dos referidos alunos conforme aparentamos a seguir.

4.1.3.1 Práticas pedagógicas baseadas em eixos de interesse dos alunos com TEA para favorecer sua aprendizagem acadêmica

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem em conta as especificidades das pessoas com TEA, é essencial quando se trata de uma proposta educacional inclusiva. Conhecer as individualidades dos alunos com TEA e focar nos eixos de seus interesses, pode ser um dos caminhos favoráveis à aprendizagem

acadêmica dos referidos alunos, considerando a possibilidade de maior êxito em seu processo de aquisição de conhecimento. Para Nogueira e Orrú (2019, p. 5): “a construção de ações pedagógicas mais dinâmicas e que levem em conta as singularidades das pessoas e seus eixos de interesse, contribui para o estabelecimento de um melhor vínculo entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido”.

Compactuando com as afirmações de Nogueira e Orrú (2019), identificamos em dezesseis trabalhos científicos: Azevedo (2017), Carvalho (2017), Costa (2015), Frade (2018), Guasch e Gavalda (2020), Lima (2017), Maia e Jacomelli (2020), Marchiori e França (2018), Nogueira (2019), Oliveira (2017), Pimentel e Souza (2020), Rodrigues (2015), Schmidt *et al.* (2016), Silva (2018), Teixeira e Ganda (2019), Vicari (2019), descrições e sugestões de práticas pedagógicas baseadas em eixos de interesse como favoráveis à aprendizagem acadêmica de alunos com TEA incluídos em salas regulares de ensino. A seguir apresentamos excertos com descrições e sugestões das referidas práticas apresentadas por alguns pesquisadores:

[...] Foi possível identificar, a partir das experiências dos participantes, que modelos de aprendizagem que levam em consideração os eixos de interesse são aqueles tidos como melhores e mais significativos para as crianças autistas. Para os participantes, utilizar dos eixos de interesse para construções de novos conhecimentos configura-se como um grande facilitador para uma aprendizagem que os mobilize e que os envolva na construção do conhecimento, fazendo com que os sujeitos se sintam ouvidos e valorizados pelos profissionais (NOGUEIRA, 2019, p. 91).

[...] Na estratégia da professora, percebemos que ela se constitui a partir de três momentos: primeiramente, pela observação do aluno, percebendo o ponto de interesse da criança com TEA; a partir disto, o planejamento da ação e o desenvolvimento da ação propriamente dita, que, visivelmente, ocasionou a inclusão desse aluno com TEA nas aulas de Educação Física (LIMA, 2017, p. 78).

[...] muitas pessoas com autismo apresentam interesses específicos em determinadas áreas e estes interesses podem ser usados a favor de sua aprendizagem, possibilitando a estes educandos um contato mais prazeroso com o objeto de sua aprendizagem (CARVALHO, 2017, p. 69).

[...] quando o professor leva em consideração as necessidades, habilidades e interesses dos alunos autistas no momento de pensar em atividades e estratégias para executá-las, o ato educativo tem maiores chances de levar o aluno ao sucesso acadêmico (AZEVEDO, 2017, p. 128).

Além da observação do docente junto ao aluno com TEA no contexto da sala de aula, a busca de informações junto aos familiares, considerando os eixos de interesses que os referidos alunos possam apresentar, é algo que se destaca em um dos estudos, conforme podemos constatar no excerto apresentado a seguir:

[...] Suas atividades, na maioria das vezes, eram elaboradas no intuito de buscar o interesse do aluno, partindo sempre de algum elemento que o agradasse. Essa busca era realizada por meio de conversa com a mãe de Rui ou por atitudes como essa: “Mariá percebe os objetos que mais despertou o interesse de Rui, seleciona e recolhe dizendo que isso será importante para atividades posteriores.” (Prof^a de apoio seleciona objetos de interesse do aluno com autismo, DC, 3º encontro, março). Essa preocupação em trazer elementos que estivessem de acordo com os gostos do aluno é algo que se pode chamar de respeito à singularidade, já que tais atividades eram elaboradas de modo que atendessem ao conteúdo escolar, mas também demonstravam flexibilização e proximidade com a realidade do aluno (RODRIGUES, 2015, p. 83).

A partir dos excertos apresentados, pode-se constatar que a prática pedagógica realizada junto aos alunos com TEA por meio dos eixos de interesse além de possibilitar o reconhecimento das necessidades e potencialidades dos referidos alunos contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos, respeitando as suas limitações, na perspectiva de sempre relacioná-los com aquilo que seja de interesse dos mesmos.

Para Orrú (2016, p. 167), “[...] construir junto com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse é possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender”. Para a autora, será por meio dessas práticas pedagógicas que o professor, utilizando dos eixos de interesse, poderá possibilitar aos alunos com TEA ressignificar sua forma de pensar, de agir ou mesmo de expressar suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas e suas subjetividades.

4.1.3.2 Tutoria e trabalho em grupo como prática favorável à aprendizagem dos alunos com TEA

A aprendizagem cooperativa entre os alunos é uma estratégia de ensino e de aprendizagem a ser desenvolvida em pequenos grupos ou duplas, sendo essa

organização constituída de participantes que apresentem níveis de aprendizagem e de capacidade distintas, considerando a possibilidade de os colegas se ajudarem uns aos outros, objetivando proporcionar uma melhor compreensão sobre determinado conhecimento entre os alunos (PEREIRA; SANCHES, 2013).

Compactuando com os estudos de Pereira e Sanches (2013), identificamos, no material coletado, treze trabalhos científicos: Azevedo e Nunes (2018), Delabona (2016), Guimarães (2017), Guiterio (2016), Macêdo (2015), Marchiori e França (2018), Oliveira (2017), Pinho (2018), Ramos *et al.* (2018), Santos (2017), Schmidt *et al.* (2016), Shibukawa (2020), Vicari (2019) que apresentaram práticas pedagógicas realizadas por meio da aprendizagem cooperativa como favorável ao desenvolvimento acadêmico dos alunos com TEA nas escolas regulares de ensino. Selecionamos alguns excertos que evidenciam a referida prática:

[...] Após um rápido par ou ímpar, fica decidido que Miguel começa o jogo e fica notória a cooperação entre os dois no jogo, o que facilita um aprendizado mútuo, como defende Melim (2009). Miguel pega um cartão. Miguel: “Qual a função do centríolo? O que é centríolo?”. Isabel: “Já sei o que é centríolo! Esse aqui (aponta para o centríolo)”. Miguel: “Eu quero saber qual é a função dele”. Isabel: “A função dele é muito fácil”. Miguel: “Ah eu já sei. Ajuda na divisão da célula” (CADERNO DE CAMPO, 2015). É interessante notar que a importância da cooperação não se restringiu ao aprendizado da matéria, mas também a facilitar a concentração (GUITERIO, 2016, p. 104).

[...] Nas aulas de Artes, a partir da proposta de trabalhos em grupo ou duplas, muitas vezes encontramos João buscando auxílio para realizar suas atividades observando o que outros alunos estavam fazendo. Ele acompanhava a colega ao lado com olhar atento, repetindo as ações de lavar o pincel, trocar de cor e colorir um lindo desenho como releitura de uma obra de arte. (SANTOS, 2017, p. 159)

[...] Agora, olhando para trás, é possível perceber que valeu a pena todo nosso esforço de inserir socialmente o aluno Paulo nas atividades coletivas, principalmente quando ele relata que “os trabalhos em grupo são ótimos eu achava que iria me atrapalhar mas estão me auxiliando (sic) mais do que eu esperava”. Após todo o processo de observação e de análise dos dados, pudemos perceber que a atitude de Paulo, ao realizar as atividades sozinho, não era porque ele gostasse ou quisesse, era a dificuldade em ter e manter uma relação de reciprocidade social que o impedia de tal aproximação. Essa experiência pedagógica e investigativa nos permitiu desenvolver estratégias de ensino que potencializaram o encontro entre os estudantes colegas de Paulo e ele próprio, o que

foi algo positivo para o grupo, tanto em nível cognitivo quanto em nível afetivo (DELABONA, 2016, p. 134-135).

[...] A partir da intervenção proposta junto aos pares, Eduardo começou a modificar seu comportamento em interação, seus olhos brilhavam quando se dava o início da “atividade”, forma esta, que as crianças mencionavam quando a professora iniciava as explicações sobre as atividades lúdicas. Nessa circunstância Eduardo prestava mais atenção nos colegas na hora de formar grupos e até mesmo na ação e reação dos colegas envolvidos na atividade. Permanecia mais tempo engajado na tarefa com espontaneidade, havia colegas que ficavam perguntando se ele queria ajuda. Respondia de forma satisfatória os questionamentos da professora (PINHO, 2018, p. 81).

A importância do estímulo e a mediação dos professores para favorecer a participação dos alunos com TEA em grupo, bem como para aceitação dos demais alunos foi destacada em cinco dos trabalhos acadêmicos analisados, como favorecedora a aprendizagem acadêmica dos alunos com TEA: Azevedo e Nunes (2018), Guimarães, (2017), Macêdo (2015), Schmidt *et al.* (2016), Shibukawa (2020). Apresentamos alguns trechos, a seguir, que ilustram as contribuições da mediação dos professores para o desenvolvimento de práticas de aprendizagem cooperativa:

[...] há evidências de que o arranjo instrucional mediado por pares favoreceu a interação de educandos com autismo com os colegas, assim como o engajamento nas tarefas. É interessante observar que na maioria dos estudos, os professores solicitaram, de forma explícita, a ajuda dos colegas. Sem a mediação docente não se pode garantir que os demais alunos auxiliem o educando com autismo nas tarefas de grupo ou atividades coletivas (AZEVEDO; NUNES, 2018, p.16).

[...] É importante perceber a riqueza da fala do entrevistado (P1) que, diante da chegada de uma criança com TEA em sua turma, busca como estratégia básica a conscientização dos colegas da sala de aula da chegada de um novo colega com necessidades específicas. Essa atitude favorece não apenas as possíveis relações sociais a serem estabelecidas, mas a superação de prováveis situações de discriminação e exclusão. Essa aceitação e colaboração dos colegas para com os alunos com TEA é muito positiva para formação de vínculos e estabelecimento da interação e favorecimento de situação de colaboração e aprendizagem (GUIMARÃES, 2017, p. 102).

[...] Ana Luíza conseguiu que Aluizio realizasse atividades acadêmicas em pequenos grupos e participasse do momento oracional. [...] estimulou sua autonomia e inserção nos grupos durante o recreio. O trabalho com pares, envolvendo a participação dos outros colegas de turma foi marcante no período da intervenção. Essa estratégia mediadora, empregada pelos pares de Aluizio, favoreceu a participação do educando nas atividades propostas (MACÊDO, 2015, p. 118).

A aprendizagem cooperativa, em diversos estudos, é considerada como prática pedagógica que possibilita a atuação ativa dos alunos com TEA, no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. A estratégia permite o desenvolvimento de trabalho em pequenos grupos ou duplas, nos quais os alunos são favorecidos pelo compartilhamento de saberes individuais e coletivos, contribuindo significativamente com a aprendizagem de todos os envolvidos no referido processo (VIOTO; VITALIANO, 2020).

Vale destacar que a metodologia de aprendizagem cooperativa é constituída por um conjunto de características comuns, sendo um dos principais aspectos presentes, na referida metodologia, a aceitação, ou seja, a receptividade por parte de todos os elementos do grupo, de que só conseguem alcançar os seus objetivos individuais, se os restantes membros alcançarem os seus.

Desse modo, como advertem Cunha e Uva (2016, p. 138), colocar um grupo a trabalhar em cooperação é muito mais do que trabalhar em grupo, haja vista que a cooperação é “[...] mais do que estar perto dos colegas, é discutir a matéria com os outros, ajudarem-se, ou partilharem os materiais, embora cada uma dessas situações seja importante na aprendizagem cooperativa”.

4.1.3.3 Uso do contato visual e de linguagem acessível do professor como práticas favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TEA

Identificamos sete estudos: Bianchi (2017), Carvalho (2017), Martins (2020), Rosa Neto (2019), Oliveira (2017), Santos (2017), Teixeira e Ganda (2019), que se destacam por apresentarem a aproximação do professor junto ao referido aluno, considerando um contato visual, aliada a uma linguagem expressiva acessível e objetiva, como necessária e favorecedora para o desenvolvimento da aprendizagem escolar do aluno com TEA. A seguir, apresentamos alguns exemplos que ilustram as descrições das referidas práticas:

[...] o professor precisa conhecer métodos alternativos de comunicação e que a forma de comunicação do professor também precisa ser observada. Ele precisa estar atento a sua própria forma de falar e expressar, tendo o cuidado para não expressar frases longas, complexas e com a utilização de termos figurados, que

dificultam a compreensão das pessoas com autismo (CARVALHO, 2017, p. 68).

[...] A linguagem simples e concreta, especialmente quando as palavras usadas são visuais por natureza e acompanhadas por suportes visuais, é mais fácil para os alunos do espectro interpretarem do que a linguagem abstrata ou metafórica. Embora possa ser da sua natureza expor as razões por trás de uma atividade ou tarefa, para o aluno com TEA, tal exposição e abstração podem ser confusas e frustrantes. Em se tratando da linguagem literal sem adornos, direta, é mais facilmente entendida, e é por isso que também é melhor o professor evitar expressões idiomáticas, sarcasmo e sentenças longas (ROSA NETO *et al.*, 2019. p. 58).

[...] A dificuldade de concentração do autista pode estar na quantidade extremamente grande de informações e estímulos ao seu redor, durante essa formação o professor precisa assimilar conceitos sobre o funcionamento dos processos cognitivos para então conseguir compreender a forma como o aluno autista aprende, neste caso o docente perceberá que precisará indicar as tarefas começando pelas mais simples, e curtas até chegar às mais complexas (BIANCHI, 2017, p. 105).

[...] essas estratégias podem incluir diversos recursos visuais ou pequenas adaptações nas atividades. As estratégias utilizadas na pesquisa tiveram os mesmos princípios e adaptações para os três participantes, tais como: demonstração antes de cada atividade pelo professor, orientações curtas e objetivas, chamar atenção do aluno sempre que ele sair da atividade, utilizar mediação dos colegas, realizando algumas atividades em duplas, entre outros (OLIVEIRA, 2017, p. 84).

[...] Para João, não é o caso de só detalhar as atividades, é necessário direcionar a fala para o sujeito. Chamá-lo pelo nome, indicar para onde ir, explicar por que não ir para outro lugar... Orientar a atenção da criança de maneira mais intensiva. Encurtar os passos de realização da atividade, sem propor uma “pedagogia menor” (SANTOS, 2017, p. 166).

Conforme apresentamos nos exemplos, os autores destacaram a postura e/ou a forma pela qual o docente se comunica com os alunos com TEA como um aspecto fundamental. Nos estudos, percebemos as evidências de que o professor tem um papel determinante no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, sendo ele o responsável pelo acolhimento e pelo estabelecimento de contato junto aos alunos, mediante uma linguagem acessível, clara, objetiva e, até mesmo em alguns casos direcionada para o aluno com TEA, considerando a possibilidade de contribuir com os aspectos relacionados à aprendizagem escolar e desenvolvimento cognitivo e social (ORRÚ, 2016).

4.1.3.4 Práticas pedagógicas favorecedoras à alfabetização de alunos com TEA

A alfabetização de alunos com TEA é um desafio para pais e para professores. Frente a essa realidade, desenvolver uma prática pedagógica, considerando a seleção de estratégias viáveis, bem como a elaboração de atividades que considerem as características específicas do aluno, são aspectos essenciais para o referido processo. Mesmo que a literatura especializada na área não apresente uma metodologia específica que possibilite alfabetizar crianças com TEA, considera-se, como atribuição dos professores, analisar o perfil de seu alunado e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a alfabetização.

Considerando o levantamento de práticas pedagógicas favorecedoras do processo de alfabetização dos alunos com TEA incluídos em escolas regulares de ensino, os dados nos possibilitaram a identificação de doze trabalhos científicos: Aguiar, Fernández e Reys (2020), Almeida (2019), Aporta e Lacerda (2018), Fiorini (2017), Paiva (2019), Pinho (2018), Shibukawa (2020), Soares (2016), Soares e Nunes (2020), Souza (2019), Spinazola e Goffredo (2018), Teixeira e Ganda (2019). Considerando as várias práticas citadas será subdividida em três subcategorias.

4.1.3.4.1 Práticas pedagógicas favoráveis à alfabetização de alunos com TEA por meio de estímulos visuais

A aprendizagem da língua escrita dos alunos com TEA ocorre a partir das interações desses alunos junto aos demais colegas presentes no contexto escolar, assim como a partir das interações deles com as ferramentas culturais oferecidas em seu contexto educacional, como, por exemplo: livros, materiais gráficos, imagens, que lhes possibilitam desenvolver o processo de alfabetização.

Vigotsky (2001) defende que o desenvolvimento da linguagem escrita pressupõe a expressão gráfica da criança por meio de desenhos, que são realizados a partir do momento em que elas começam a apresentar a representação simbólica do pensamento, mediante as experiências com os signos que, para o autor, são constituídos nas relações estabelecidas entre o indivíduo, os objetos e suas ações.

Nesta perspectiva, destaca-se a importância de o docente utilizar recursos concretos e visuais, considerando o processo de alfabetização dos alunos com TEA, que permitam aos referidos alunos manusear e explorar os materiais que lhes são ofertados e que contribuem para uma melhor compreensão dos conhecimentos relacionado a linguagem escrita (CUNHA, 2014).

Semelhantes ao que foi apresentado por Cunha (2009), a presente pesquisa nos possibilitou identificar cinco trabalhos científicos: Aguiar, Fernández e Reys (2020) Pinho (2018), Souza (2019), Spinazola e Goffredo (2018), Teixeira e Ganda (2019), que apresentaram práticas pedagógicas realizadas por meio de estímulos visuais como favoráveis à alfabetização de alunos com TEA. Vejamos essas indicações em alguns excertos:

[...] Considerando os déficits apresentados por Davi, seria preciso realizar alguns ajustes para a sua participação na tarefa da vassoura (Figura 14). Davi poderia, por exemplo, recortar os desenhos e colar ao lado de cada palavra sugerida na atividade da turma ou pesquisar com a professora em revistas ou livros didáticos figuras com os mesmos nomes da atividade proposta, recortando as figuras e colando-as em seu caderno. O objetivo acadêmico proposto para Davi seria recortar as figuras associadas ao nome “vassoura” e colar no caderno. O objetivo dessa tarefa era associar o nome do desenho a imagem e identificar a letra inicial, assim adquirindo conhecimento sobre o sistema alfabético (SOUZA, 2019, p. 70).

[...] o estímulo visual fornecido, funcionou como guia para que Eduardo observasse como estão dispostas e ordenadas as letras que compõem a escrita de seu nome. Parece, na ação inicial desenvolvida por ele, que já identificava a letra inicial de seu nome, porque apresenta certa segurança ao dar início à tarefa. Ainda apresenta confusão na formação estável da escrita de seu nome, porém, ao ser chamado à atenção pela professora, que mostra o referencial da palavra na tela, realizando questionamentos em relação às letras que devem ser colocadas, o menino consegue completar a montagem, utilizando o suporte visual. Um fator importante a ser ressaltado na realização dessa atividade é a fala espontânea manifestada pelo aluno, dando início à comunicação com a professora, dizendo que a letra estava invertida, sem ser interrogado, sugerindo que possui uma familiarização com as letras. Com a repetição constante dessa atividade, parece que a compreensão da escrita vai-se aperfeiçoando, surgindo habilidades importantes para o processo de alfabetização, como discriminação visual, ordenação, antecipação, seriação, correspondência, decomposição e comparação. Em um primeiro momento, a atividade era realizada com o suporte visual da palavra, depois, gradualmente, esse suporte foi sendo retirado. Dessa forma, Eduardo foi memorizando e ao mesmo tempo decodificando, quantificando e percebendo a sequência das letras. [...] Para além do trabalho

relacionado com a escrita, é importante notar como o estímulo visual pode ter um grande valor pedagógico no trabalho a ser desenvolvido com crianças autistas (PINHO, 2018, p. 83-84).

Também identificamos em três estudos, Fiorini (2017), Paiva (2019), Shibukawa (2020), o uso do alfabeto móvel como favorecedor do processo de alfabetização de alunos com TEA. Apresentamos, a seguir, excertos retirados de um dos trabalhos analisados:

[...] Os resultados indicaram que o uso do Alfabeto Móvel Organizado (AMO), iniciando-se pela Educação Infantil, configura-se como um recurso pedagógico altamente favorável à manipulação infantil, ao despertar seu interesse pela linguagem escrita, ao enriquecimento das atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, à otimização do tempo didático, à interação entre os pares e à forma de se fazer adaptações/adequações curriculares para que a criança, com ou sem TEA, coloque em jogo os seus saberes e os deixem transparecer a seus professores ou aos adultos que a acompanha, além de ser um material pedagógico que favorece a inclusão escolar e o processo de escolarização da criança com TEA na sala de aula regular ao explorar peculiaridades do transtorno e maximizá-las em prol de uma aprendizagem mais efetiva que se coaduna com as intervenções pedagógicas colocadas em prática (PAIVA, 2019, p. 133).

[...] O uso do Alfabeto Móvel Organizado vem enriquecer estes momentos. [...] algumas crianças com TEA apresentam grandes dificuldades na coordenação motora fina, na preensão de materiais como o lápis e no registro gráfico escrito. Com o Alfabeto Móvel Organizado puderam compor suas listas de palavras de acordo com suas ideias sobre a linguagem escrita e conseguiram demonstrar para as professoras o que já sabiam sobre ela, proporcionando indicativos de seus conhecimentos prévios e por quais caminhos o professor pode seguir, mediante um melhor planejamento de atividades e intervenções na busca da consolidação de novos saberes (PAIVA, 2019, p. 144).

Ao propor o uso do Alfabeto Móvel Organizado¹¹, conforme apresentado nos excertos, os professores conseguiram formular hipóteses sobre o pensamento do aluno com TEA em relação ao processo da escrita, além de planejar possíveis intervenções, visando à concretização de práticas pedagógicas que podem contribuir

¹¹ O Alfabeto Móvel Organizado, também conhecido por Alfabeto Móvel Montessori, se refere ao alfabeto móvel que é composto de uma caixa contendo 10 unidades de cada vogal e 5 unidades de cada consoante, no qual a cor das vogais se diferencia das consoantes, juntamente com as letras o material inclui acentos, til, cedilha e pingos. Esse material é ideal para crianças que necessitam interagir com os códigos da escrita da língua portuguesa, porém ainda não desenvolveram suficiente habilidade manual para registros escritos.

com o processo inicial da alfabetização dos alunos com TEA, considerando a possibilidade de contato com recursos visuais e manipuláveis.

4.1.3.4.2 Práticas pedagógicas destinadas à alfabetização de alunos com TEA utilizando o método fônico

A questão dos métodos de alfabetização, especialmente quando se trata do desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos com TEA, é de extrema relevância, haja vista que essa questão envolve a análise criteriosa de um método que possibilite, para além da aquisição plena de um sistema linguístico, a possibilidade de inclusão social, já que vivemos em uma sociedade letrada.

Nesta perspectiva, o método fônico¹² tem apresentado “[...] ao longo dos anos de sua aplicação, excelentes resultados, mesmo entre crianças que apresentaram dificuldades acentuadas de aprendizagem” (BORGES, 2018, p.195).

Compactuando com os estudos de Borges (2018) sobre as contribuições do método fônico para o processo de alfabetização, identificamos em nosso estudo dois pesquisadores, Almeida (2019) e Shibukawa (2020), que apresentaram a proposta de ensino baseada no método fônico como prática pedagógica favorável à alfabetização de alunos com TEA. A seguir apresentamos as descrições das referidas práticas:

[...] As duas professoras perceberam que, através da sonoridade, partindo do menor, no caso o fonema, passando pelas famílias silábicas, assim, iniciando da unidade menor para a maior, que é o texto, dessa forma facilita para a alfabetização dos alunos com TEA (ALMEIDA, 2019, p. 122).

[...]O material utilizava bocas articuladas de acordo com o fonema correspondente, para que a criança autista pudesse observar e imitar. É popularmente conhecido como “método das boquinhas” [...]

¹² Desde a década de 1990 vários países desenvolvidos, como os Estados Unidos da América, a Inglaterra e o Canadá, adotam o Método Fônico, inclusive com aprovação da Unesco. [...] Aqui no Brasil, várias escolas particulares e algumas escolas públicas adotam o Método Fônico. O Método Fônico de Alfabetização nasceu como uma crítica ao método da soletração ou alfabético, muito usado no Brasil. O método fônico é marcado pela ênfase em ensinar a criança a associar rapidamente letras e fonemas. Este é um método que parte do ensino dos sons das letras para depois apresentar a mistura destes sons, denominados “abracinhos dos sons” que em conjunto alcançam a pronúncia da palavra [...] (BORGES, 2018, p.189)

e é utilizado para alfabetização das crianças. Essas figuras foram recortadas individualmente, permitindo ao aluno formar palavras utilizando as imagens, visando a melhor articulação da boca para os fonemas (SHIBUKAWA, 2020, p. 79).

Considerando o que foi apresentado nos excertos, o método fônico foi o indicado à prática de alfabetização de alunos com TEA. Por ser tratar de um ensino dinâmico baseado no código alfabético, mediante as relações estabelecidas entre grafemas e fonemas, os alunos com TEA têm a possibilidade de aprender a codificar a fala em escrita, assim como decodificar a escrita em um movimento contínuo com a fala.

4.1.3.4.3 O uso de tecnologias digitais como prática favorecedora à alfabetização de alunos com TEA

Identificamos em um dos trabalhos acadêmicos analisados, Soares e Nunes (2020), o uso de tecnologias digitais como prática favorecedora à alfabetização de alunos com TEA. Vejamos a seguir um trecho que contempla a referida prática:

[...] O trabalho da professora com a auxiliar de classe ao planejar, elaborar atividades e produzir materiais didáticos com vistas ao processo de alfabetização e letramento do aluno foi fundamental para contribuir com a aprendizagem da leitura e da escrita [...] A percepção das professoras em ampliar o domínio da escrita pelo aluno autista, estimulou a permissão do aparelho celular na aula, explorando o conteúdo de aplicativos com foco em leitura, escrita e números. [...] esse tipo de aplicativo auxilia na alfabetização da criança de forma ampla, interativa e favorece a formação dos processos cognitivos da criança, inserindo-a na era da escrita digital (SOARES; NUNES, 2020, p. 98).

Os dados apresentados no excerto nos indicam que a inserção dos recursos tecnológicos no desenvolvimento de práticas pedagógicas a serem realizadas junto aos alunos com TEA, quer sejam direcionadas à alfabetização ou ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, requer do professor a organização de um planejamento bem definido, que o possibilite introduzir adequadamente os referidos recursos, objetivando uma aprendizagem significativa, com possibilidades de melhoria aquisição e assimilação dos aspectos linguísticos, os quais fazem parte do processo de alfabetização.

4.1.3.5 Práticas pedagógicas favorecedoras no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático de alunos com TEA

O levantamento de dados da presente pesquisa nos possibilitou a identificação de seis trabalhos científicos, Aporta e Lacerda (2018), Frade (2018), Pimentel e Souza (2020), Soares (2016), Souza (2019), Souza e Silva (2019), que apresentaram práticas pedagógicas destinadas à aprendizagem dos conhecimentos lógico matemáticos dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino.

Três dos trabalhos acadêmicos analisados, Aporta e Lacerda (2018), Souza e Silva (2019), Soares (2016), apresentaram a organização de jogos, como uma prática favorável ao desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos junto aos alunos com TEA. Selecionamos um excerto que nos possibilita constatar a referida prática:

[...] na matemática Julia organizou um ensino com procedimentos especiais e significativos para o Paulo. Um dos exemplos foi quando desenvolveu a atividade do “Jogo 21” com a sala. A proposta era que os alunos fizessem diversas atividades com operações que resultassem no número 21. Para Paulo, Julia utilizou as palavras-chave que eram de conhecimento do aluno - “igual” e “diferente”. A professora mostrava cartas com números diversos e pedia ao aluno para dizer se o numeral escrito era igual ou diferente ao número 21. As atividades desenvolvidas para os demais alunos poderiam não ser exatamente as mesmas dirigidas para a aprendizagem de Paulo, mas, independentemente disso, a professora seguiu com o mesmo assunto e adequou o conteúdo com procedimentos especiais ao aluno, de acordo com suas necessidades e possibilidades de aprendizagem. Ela montou uma atividade única – jogo 21 – e explorou, dentro do jogo, aspectos diferentes para os diferentes alunos. De Paulo, foi exigido algo que fizesse sentido para ele e o que ele conseguia realizar. Dos demais alunos, foram exigidos outros conhecimentos de acordo com o desenvolvimento de cada um (APORTA; LACERDA, 2018, p. 53).

Três dos trabalhos acadêmicos analisados, Frade (2018), Pimentel e Souza (2020), Souza (2019), apresentaram práticas pedagógicas que foram realizadas considerando o uso de recursos manipuláveis, como favorável ao desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos junto aos alunos com TEA. Selecionamos alguns excertos que evidenciam as referidas práticas:

[...] a professora Maria Luísa realizou uma atividade sobre números e quantidades com Davi no projeto de matemática [...] aproveitou um recurso didático acessível (palito de picolé) para explorar a matemática de uma forma lúdica. Essa atividade teve como objetivo vivenciar situações com quantidade, espaço e formas. A função social dessa competência matemática para Davi seria, através da ludicidade, manipular palitos de picolé agrupando e contando cada unidade associando ao numeral correspondente (SOUZA, 2019, p. 75-76).

[...] Já em Matemática, a professora pensou em uma atividade envolvendo relógio, aprender a ver as horas. Optou por ensinar os alunos a verem as horas no relógio de ponteiro e, posteriormente, colocar o horário de início e término de cada aula ao lado da rotina para que o João conseguisse ver no relógio a hora e observar no horário em qual aula ele estava e conseguir saber quanto tempo faltava para ele ir embora (FRADE, 2018, p. 70). Essa aula sobre horas foi preparada para que ele conseguisse visualizar a hora no relógio que tem na sala e visse a aula em que estava. Desse modo, saberia o tempo que faltava para a próxima aula ou ir embora. [...] Como eles aprenderam ver as horas e saber o horário de cada aula, a professora colocou na rotina, ao lado de cada aula, o horário de início e término. Ele ficou com o olhar fixo na rotina e depois olhou para o relógio da classe. O aluno fez a seguinte colocação “olha... faltam 10 minutos para o recreio, né?”. A professora disse que sim e o parabenizou pela colocação. Ele foi até a professora e a abraçou (FRADE, 2018, p. 80).

Os excertos apresentados reforçam a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas favorecedoras para o desenvolvimento da aprendizagem matemática por alunos com TEA, mediante a realização de jogos que envolvam o raciocínio lógico matemático, bem como a disponibilização de recursos visuais e manipuláveis.

Para Sarmiento (2017, p. 09), os jogos constituem um recurso privilegiado para a aprendizagem matemática, todavia, devem ser bem planejados e utilizados. Considerando os estudos realizados pelo referido autor, os jogos ampliam as possibilidades dos alunos com TEA de compreenderem determinados conceitos, por meio de experiências significativas. Além disso, os jogos, por seu caráter coletivo “[...] permitem que alunos autistas troquem informações, façam perguntas e explicitem suas ideias e estratégias, avançando em seu processo de aprendizagem e comunicação”.

Outro aspecto essencial no que concerne às práticas pedagógicas favorecedoras ao desenvolvimento aprendizagem matemática dos alunos com TEA

é a seleção de materiais didáticos manipuláveis. Tomando como base o que foi apresentado nos excertos, os recursos visuais e manipuláveis fornecem estímulos aos alunos com TEA em relação ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, contribuem para a melhor compreensão dos conhecimentos abstratos e possibilitam sua associação com a realidade de modo significativo e aplicável ao contexto.

4.1.4 Práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras de alunos com TEA em escolas regulares de ensino

Os estudos na área indicam que as crianças com TEA podem apresentar características motoras que se desviam dos padrões normais de desenvolvimento, que podem manifestar-se precocemente na vida da criança, nos primeiros anos de vida (ROSA NETO *et al.*, 2013). Considerando tal fato, os estudos apontam que, quanto mais cedo forem identificadas as dificuldades motoras das crianças com TEA, maiores as possibilidades de desenvolvimento de intervenções pontuais que possibilitem estimular e aprimorar as áreas do desenvolvimento motor das referidas crianças.

A presente pesquisa nos possibilitou a identificação de sete estudos, Guimarães (2017), Marchiori e França (2018), Nunes (2019), Oliveira (2017), Shibukawa (2020), Souza (2019), Teixeira e Ganda (2019), que remeteram as práticas pedagógicas favorecedoras para o desenvolvimento motor de alunos com TEA em escolas regulares de ensino. Salientamos que os dados coletados foram organizados e separados em duas subcategorias conforme apresentadas a seguir, considerando: as práticas pedagógicas baseadas na utilização de recursos e as práticas pedagógicas baseadas em atividades que envolvem os movimentos corporais como favorecedoras ao desenvolvimento de habilidades motoras de alunos com TEA.

4.1.4.1 Práticas pedagógicas baseadas no uso de recursos manipuláveis como favorecedoras ao desenvolvimento da coordenação motora de alunos com TEA

Cinco trabalhos acadêmicos, Guimarães (2017), Oliveira (2017), Shibukawa (2020), Souza (2019), Teixeira e Ganda (2019), apresentaram o uso de recursos manipuláveis como prática pedagógica favorecedora ao desenvolvimento da coordenação motora de alunos com TEA. Seguem alguns excertos que foram selecionados e que apresentam as descrições da referida prática:

[...] Por sua vez P5 traz o material vazado como muito importante, em diversos tamanhos para melhoria da coordenação motora do estudante com TEA. De acordo com o DSM-V, entre as características que apoiam o diagnóstico do TEA temos os déficits motores como frequentemente presentes, “incluindo marcha atípica, falta de coordenação e outros sinais motores anormais (p. ex., caminhar na ponta dos pés).” Assim, com o material vazado é possível auxiliar a orientação e delimitação do espaço das atividades destinadas as pessoas com TEA (GUIMARÃES, 2017, p. 103).

[...] Um olhar atento de um professor pode mudar tudo não só com o aluno de inclusão, mas para com todos. E assim, depois de um mês de adaptação, ensinando o básico no âmbito escolar com muito entusiasmo ele estava desenvolvendo bem e se descobrindo. Ensinei-o a pegar no lápis depois de muitas atividades de coordenação motora fina (rasgar papel, fazer bolinhas, fazer rabiscos com o giz de cera, colocar canudinho cortado no barbante) dentre outras, e sempre sentava de frente a ele e colocava objetos na frente do meu nariz assim conseguia que ele olhasse. Cada tentativa de atividades que eu preparava de acordo com o planejamento da professora, ele sempre gostava, o que foi gerando interesse em aprender e de uma maneira significativa (TEIXEIRA; GANDA, 2019, p. 130).

[...] A constatação das dificuldades do aluno as levou a discutir outros encaminhamentos metodológicos que pudessem potencializar o campo motor. Para isso, buscaram atividades de estimulação motora presentes na modelagem com massinha ou argila, punção, alinhavo, recorte com dedos, com tesoura, colagem, pintura, utilizando diferentes materiais, jogos explorando as partes do corpo, visualização do corpo no espelho, recortes de partes do corpo humano e montagem com as figuras, dentre outras (OLIVEIRA, 2017, p. 92).

Analisando os excertos, verificamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos com TEA, por meio de atividades com recursos manipuláveis, contribuem em relação aos estímulos à coordenação motora fina, viabilizando o desenvolvimento das capacidades motoras.

4.1.4.2 Práticas pedagógicas baseadas em atividades que envolvem os movimentos corporais como favorecedoras ao desenvolvimento da coordenação motora de alunos com TEA

A análise dos dados coletados indicou que quatro trabalhos acadêmicos, Marchiori e França (2018), Nunes (2019), Teixeira e Ganda (2019), apresentaram práticas pedagógicas baseadas em atividades que envolvem os movimentos corporais como favorecedoras do desenvolvimento da coordenação motora de alunos com TEA. Selecionamos dois excertos que evidenciam a referida prática:

[...] A sala de movimento, um espaço preparado com tatame de 2cm de espessura, espelho e barras para apoio, foi explorado ao longo do semestre. Foram oportunizados momentos de dança, relaxamento e atividades com os blocos de espuma. Nesse processo, as crianças interagiram e construíram possibilidades expressivas, com criatividade e espontaneidade. Eram estimuladas a vivenciar movimentos de subida, rolamento, descida e queda. Também foram possibilitadas experiências de movimento livre e brincadeiras espontâneas, a partir da exploração dos blocos/rolos/estruturas de espuma, bolas variadas, bola de Pilates, jogos de encaixe, pneus e brinquedos variados (MARCHIORI; FRANÇA, 2018, p. 503-504).

[...] Quando pensamos nas práticas corporais como um meio de ajudar ao aluno com TEA a se inserir no espaço escolar, partilhamos da ideia de várias pesquisas já realizadas sobre esse assunto e que descrevem que são muitos os benefícios proporcionados pelas práticas corporais. [...] o movimento da dança, por exemplo, possibilita movimentos corporais em crianças com TEA, pois parte das seguintes percepções: o que se move – o corpo – fator peso; como se move – a qualidade do movimento; onde se move – o espaço; com quem se move – o relacionamento. Por meio dessas percepções corporais, acreditamos que as professoras poderão desenvolver aulas práticas que levem a criança com TEA a se perceber no meio, perceber o seu corpo, dando amplitude, integralizando e desenvolvendo a criatividade e coordenação [...] (NUNES, 2019, p. 159).

Frente aos dados apresentados, percebemos que é possível melhorar as habilidades motoras de alunos com TEA, por meio de atividades práticas corporais. Nessa perspectiva, acreditamos que o professor precisa ressignificar a sua prática pedagógica, considerar a necessidade de desenvolver atividades que estimulem e explorem os movimentos corporais, seja por meio de movimentos livres, pelas brincadeiras espontâneas, ou mesmo pela dança.

Para Rosa Neto *et al.* (2013, p. 111), a estimulação ao desenvolvimento motor de alunos com TEA em idade escolar “[...] constitui atitude preventiva quanto à aprendizagem, uma vez que as capacidades motoras são componentes básicos da leitura e escrita, assim como das simples tarefas do dia a dia”.

4.1.5 Práticas pedagógicas articuladas à organização escolar favoráveis à inclusão de alunos com TEA

A escola constitui-se como uma instituição que se transforma constantemente com vistas a contemplar as necessidades formativas de todos os alunos, sem exceção, considerando a responsabilidade quanto ao desenvolvimento pleno de todos os sujeitos que por ela passam. Levando em consideração que a organização escolar demanda a tomada de decisões, Libâneo *et al.* (2005, p. 316) destacam que “[...] organizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la”.

Sendo assim, a estrutura das organizações escolares que atenda às necessidades formativas dos alunos com TEA, exige uma postura responsável e participativa, por parte de todos os profissionais que integram as instituições escolares. Nesse contexto, considera-se o trabalho em equipe como uma das alternativas mais elementares e promissoras, no que concerne ao desenvolvimento do processo educacional inclusivo junto aos alunos com TEA.

Tendo em vista a necessidade de prever e prover uma escola que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA, considerando a organização escolar, os dados resultantes de nossa pesquisa nos possibilitaram a identificação de dezesseis estudos, Buemo *et al.* (2019), Caneda e Chaves (2015), Costa (2015), Costa, Zanata e Capellini (2018), Delabona (2016), Marchiori e França (2018), Meneghelli (2019), Minatel *et al.* (2019), Rosa Neto *et al.* (2019), Nunes (2019), Oliveira (2015), Onohara, Cruz e Mariano (2018), Saburido (2016), Santos *et al.* (2020), Santos e Chaves (2017), Shibukawa (2020), que destacaram práticas pedagógicas articuladas à organização escolar como favoráveis à inclusão de alunos com TEA.

Destacamos que, para fins de análise, os dados coletados foram organizados em quatro subcategorias relacionadas: a colaboração entre escola e família; a colaboração entre professores especialistas e professores generalistas; a formação continuada destinada aos professores; e a organização do espaço escolar. Destacamos que as subcategorias que serão apresentadas a seguir foram divididas para melhor compreensão e análise, entretanto elas se interrelacionam.

4.1.5.1 A colaboração entre escola e família e demais profissionais especializados como favorecedora à inclusão de alunos com TEA

Para se obter um resultado satisfatório em relação ao processo educacional inclusivo, em especial o processo destinado à inclusão de alunos com TEA em escolas regulares de ensino, faz-se necessário o provimento de uma parceria não só de professores e da comunidade escolar, mas, também, dos pais, dos familiares e dos profissionais de demais setores que se encontram envolvidos no atendimento ao aluno com TEA (CHIMENES; SANTANA, 2020).

Corroborando com os estudos de Chimenes e Santana (2020), a presente pesquisa nos possibilitou a identificação de dez trabalhos científicos, Costa (2015), Delabona (2016), Marchiori e França (2018), Meneghelli (2019), Minatel *et al.* (2019), Rosa Neto *et al.* (2019), Oliveira (2015), Onohara, Cruz e Mariano (2018), Saburido (2016), Shibukawa (2020), que apresentam a colaboração entre escola e família e demais profissionais especializados, como favorecedora à inclusão de alunos com TEA em escolas regulares de ensino. Vejamos a seguir alguns excertos que evidenciam a contribuição da referida colaboração:

[...] o respeito ao aluno Paulo em toda a sua totalidade, a colaboração entre escola, família e outros profissionais também foram aspectos essenciais para potencializar seu aprendizado. Tanto o conhecimento interdisciplinar quanto as experiências vividas pela família subsidiaram as decisões e as estratégias traçadas no âmbito educacional, de modo que pudéssemos desenvolver ações individuais e, ao mesmo tempo, coletivas (DELABONA, 2016, p. 135).

[...] Foi essencial para a inclusão escolar e o desenvolvimento integral do aluno autista que houvesse uma rede de apoio de professores, profissionais de áreas específicas ligadas à educação, gestão escolar, amigos e familiares, colaborando para um objetivo

comum: o desenvolvimento integral de Parsifal. Foram realizadas reuniões com os profissionais pelos quais ele era atendido, terapeuta ocupacional, psicóloga, fonoaudióloga e fisioterapeuta, além de momentos em que elas o observavam por um período no ambiente escolar, orientando os professores. Buscou-se conhecer melhor as habilidades e déficits que esse aluno apresentava, bem como desenvolver um planejamento, com práticas didático-pedagógicas que enriquecessem e contribuíssem para o processo de ensino-aprendizagem de Parsifal, incluindo a apropriação da linguagem escrita, caracterizando o ensino colaborativo (SHIBUKAWA, 2020, p. 99).

[...] É de extrema relevância que a escola busque informações a respeito deste aluno para que o professor tenha um conhecimento prévio junto aos pais do dia a dia deste aluno, o que ele gosta mais de fazer e brincar, como se comporta em casa, que tipo de disciplina os pais buscam aplicar em casa, qual sua rotina de estímulos, por quais profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, quais esportes a criança faz e etc.) qual o grau de agressividade como por exemplo, se ela costuma se autoagredir ou se agredir ao outro, se faz uso de medicação. Este tipo de informação é bastante satisfatório para o professor e a coordenação, pois este profissional poderá ir à escola auxiliar com estratégias contribuindo para uma intervenção multidisciplinar (SABURIDO, 2016, p. 51).

Ressalta-se que cada criança com autismo tem uma equipe de profissionais que pode contribuir para que a escola tenha a melhor experiência possível. Dedicar um tempo para falar sobre o que funciona, o que não funciona, como os problemas podem ser resolvidos, quais são os próximos passos, é fundamental para o progresso da criança. Além disso, os pais também precisam fazer parte desse processo, eles conhecem melhor a criança. Construir relacionamentos positivos e colaborativos entre pais e professores ajuda a criar uma experiência escolar positiva. Colocar esses princípios em prática também é bom para as outras crianças. Uma sala de aula que seja inclusiva para um, torna mais fácil ser inclusivo para os outros, logo, todos se beneficiam (ROSA NETO *et. al.*, 2019, p. 60).

A partir dos excertos apresentados, verificamos que a ligação da família com a escola é um fator que pode influenciar significativamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Considerando o fato de que a escola complementa as ações da família e vice-versa, é necessário o provimento de ações que possibilitem essa parceria, tendo em vista as contribuições presentes dessa relação família-escola, e o processo educacional inclusivo (CHIMENES; SANTANA, 2020).

Além da família, muitos outros profissionais podem contribuir, em algum momento, com as práticas pedagógicas destinadas à inclusão de alunos com TEA

em escolas regulares de ensino, a depender das necessidades educacionais que os referidos alunos venham a apresentar. Dessa forma, considera-se que o importante é que família, a escola e demais profissionais que venham a acompanhar os alunos com TEA mantenham uma parceria, que possa contribuir com o desenvolvimento e a melhora no processo de ensino aprendizagem realizado junto aos referidos alunos.

4.1.5.2 Colaboração entre professores especialistas e professores generalistas como favorecedora da inclusão de alunos com TEA

Para Rodrigues e Capellini (2014, p. 187), a parceria entre professores da educação comum e especial, considerando o ensino colaborativo, contribui significativamente no que se refere às práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que “[...] possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, para ensinar grupos heterogêneos tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais, em cenários inclusivos”.

Compactuando com os estudos realizados por Rodrigues e Capellini (2014, p. 187), identificamos em sete trabalhos acadêmicos, Caneda e Chaves (2015), Costa, Zanata e Capellini (2018), Marchiori e França (2018), Oliveira (2015), Onohara, Cruz e Mariano (2018), Santos, *et al.* (2020), Shibukawa (2020), a colaboração entre professores especialistas e professores generalistas como favorecedora da inclusão de alunos com TEA. Selecionamos alguns excertos que evidenciam essa questão.

[...] O trabalho colaborativo tem se mostrado eficaz no processo de inclusão e integração dos sujeitos PAEE. Talvez seja o novo momento da educação inclusiva esse reconhecimento de que a responsabilidade sobre a criança autista não é só da equipe da educação especial, mas pertence a todos os profissionais envolvidos na educação desses sujeitos. Os ganhos estão na capacidade de planejamento articulado, na condução das atividades pedagógicas específicas ou coletivas, na distribuição de tarefas entre os professores e demais profissionais, no acompanhamento pedagógico do processo de aprendizagem de todos as crianças, na troca de experiências e conhecimentos entre os participantes da turma, no esclarecimento das dúvidas sobre a deficiência e a busca de soluções coletivas, no reconhecimento de que a educação é possível para todos. A aprendizagem é possível em um ambiente inclusivo (MARCHIORI; FRANÇA, 2018, p. 511).

[...] uma vez que o aluno autista é inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado. Contudo, para a implementação do Ensino Colaborativo, é preciso analisar fatores como conteúdo, estratégias de ensino dos professores, empatia e tempo de parceria, compromisso dos professores, apoio administrativo da escola, entre outros pontos que precisam ser dialogados entre a equipe escolar e, principalmente, entre os professores envolvidos (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 307).

Ao analisarmos os pressupostos do ensino colaborativo ou coensino, entre o professor regente e o professor especialista, apresentados por Mendes *et al.* (2014), é possível identificarmos que tanto o professor regente, quanto o professor de apoio ou professor da sala de recursos, são responsáveis pelo processo de inclusão, não apenas dos alunos com TEA, mas de todos os alunos que se encontram inseridos nas escolas regulares de ensino.

Nessa perspectiva, o ensino colaborativo ou coensino é um tipo de prestação de serviço de apoio a ser desenvolvido no contexto da sala de aula comum, no qual um professor regente e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, de instruir e de avaliar o ensino dado a um grupo, considerando a heterogeneidade presente no contexto escolar e permitindo uma melhor e maior observação do comportamento das crianças, já que todas fazem parte no processo educacional, sejam pertencentes ao público-alvo da Educação Especial ou não.

Para Mendes *et al.* (2014), as intervenções a serem realizadas diariamente, no contexto da sala de aula do ensino regular, em um trabalho colaborativo ou de coensino entre professor regente e professor especialista, possibilita uma melhoria na questão da aprendizagem da criança que apresenta dificuldades mais significativas assim como os demais alunos.

4.1.5.3 A formação continuada ou/em serviço destinada aos professores como favorecedora a inclusão de alunos com TEA

Dois estudos, Nunes (2019) e Santos e Chaves (2017), consideram a formação continuada ou/em serviço destinada aos professores atuantes junto aos alunos com TEA como favorecedora ao processo educacional inclusivo dos referidos

alunos. Nessa perspectiva, os estudos apontam a contribuição da gestão escolar em relação à viabilização da formação continuada, destinada aos professores:

[...] A gestão escolar deve, portanto, viabilizar cursos de formação continuada, que capacitem o professor, além de adquirir recursos pedagógicos que, em alguns casos, são essenciais para o desenvolvimento do estudante com TEA (NUNES, 2019, p. 125).

[...] Ao receber as crianças com autismo, as instituições de ensino devem promover a reorganização de seus espaços, a adaptação de currículos e a adequada formação e conscientização dos professores, os quais precisam abandonar os ideais de educação que privilegiam a exclusão em detrimento da inclusão (SANTOS; CHAVES, 2017, p. 19).

Os dados apresentados nos possibilitam afirmar que a inclusão de alunos com TEA em escolas regulares de ensino comum traz um novo paradigma de educação, que exige uma formação docente que possa contribuir com as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no referido contexto. Entretanto, a tarefa de discutir o perfil do profissional que se pretende formar e quais saberes são necessários a essa formação não se constitui é fácil, porque a prática docente tornou-se complexa e exige ações diversificadas, que possam contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica dos alunos com TEA.

Considerando o estudo de Vitaliano (2019, p.5), quando falamos do processo de formação de professores, especialmente da formação continuada “[...] concebemos que deve ocorrer de modo reflexivo, embasada em conhecimentos teóricos e metodológicos e, acima de tudo, assumida com responsabilidade pelos profissionais envolvidos”.

Para Vioto e Vitaliano (2019, p. 52), o trabalho a ser realizado pelos professores em relação ao processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, entre estes os que apresentam o TEA, “[...] poderão ser mais eficazes se houver, durante o processo, a participação ou mesmo a contribuição dos gestores pedagógicos”.

Sendo assim, compreende-se que a gestão escolar ou os gestores pedagógicos são um dos principais responsáveis pela organização da escola, considerando o provimento de recursos materiais e humanos, quando se refere ao processo de inclusão de alunos com TEA. Nesse contexto, considera-se como uma das atribuições da gestão escolar o incentivo aos docentes quanto à formação em

serviço, considerando as necessidades formativas que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas a serem realizadas junto aos alunos com TEA. Além disso a gestão escolar deve oferecer condições e incentivos para que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido seja colaborativo entre toda comunidade escolar.

4.1.5.4 Organização do espaço escolar como aspecto favorecedor à inclusão de aluno com TEA

Um dos estudos, Buemo *et al.* (2019), apresenta a necessidade de organização do espaço escolar, de forma a atender a necessidades para aprendizagem dos alunos autistas, considerando essa organização como um aspecto favorecedor ao processo de inclusão escolar dos referidos alunos:

[...] ações adaptativas preventivas como, imagens, mensagens verbais, gestualidade, predições, narrativas, trabalho em cima do realismo verbal e ações graduais [...] podem facilitar tanto a vivência da criança autista dentro do contexto social inserido, quanto a dos profissionais que nele atuam. Para isso, é sugerido organizar o espaço escolar em geral (entrada e saída, banheiro, refeitório, ginásio, bem como a disposição de móveis e a própria aula em si) de modo previsível, estável, reconhecível e visual com fotos, imagens ou objetos, além do tempo escolar (calendário, murais, relógios, cartazes informativos). Um bom exemplo, seria a utilização de faixas coloridas ao longo do corredor, para indicar os percursos que a criança realiza em seu dia a dia, por exemplo, uma linha laranja conduz à sala de aula, linha verde neon ao refeitório e assim por diante (BUEMO *et al.* 2019, p. 9).

Conforme apresentado nos excertos, a organização do espaço escolar é algo de fundamental importância, quando nos referimos à inclusão de alunos com TEA em escolas regulares de ensino. Giaconi e Rodrigues (2014), ao desenvolverem estudos relacionados à inclusão de aluno com TEA, constataram a importância do desenvolvimento de ações adaptativas, que, segundo eles, são necessárias para que a referida inclusão aconteça, com o uso de imagens ilustrativas, ambiente sinalizados com informações que possibilitem o acesso dos alunos com TEA a diferentes espaços dentro do contexto escolar, para que eles possam ser atendidos considerando todas as suas necessidades.

Além das análises sobre as práticas pedagógicas que favorecem o processo de inclusão dos alunos com TEA, algumas pesquisas também apresentaram análises de práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com TEA, que provavelmente dificultam o processo de inclusão dos referidos alunos. A seguir apresentamos o Tema 2 pertinente a essa questão.

4.2 TEMA 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE DIFICULTAM O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA

Considerando os dados analisados, apresentamos a seguir o Quadro 5, com as descrições das categorias e subcategorias de análises acerca do Tema 2, referentes às práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão dos alunos com TEA.

Quadro 3 Descrição das categorias, subcategorias e sub-subcategorias de análises referentes ao Tema 2

4.2 Tema 2: Práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão dos alunos com TEA	
Categorias	Subcategorias
<p>4.2.1 Práticas pedagógicas que dificultam a inclusão dos alunos com TEA relacionadas as habilidades Socio-comunicativas</p>	
<p>4.2.2 Práticas pedagógicas que dificultam a Aprendizagem Acadêmica de alunos com TEA nas salas regulares de ensino</p>	<p>4.2.2.1 Dificuldades no desenvolvimento de práticas de ensino mediadas pelos docentes junto aos alunos com TEA no decorrer do processo de ensino e aprendizagem</p> <p>4.2.2.2 Disponibilização de atividades pedagógicas descontextualizadas destinadas aos alunos com TEA, com pouca ou nenhuma relação com o conteúdo trabalhado com os demais alunos em sala de aula.</p>

	4.2.2.3 Dificuldades na organização da rotina escolar que atenda às especificidades relacionadas a aprendizagem dos alunos com TEA
4.2.3 Práticas pedagógicas relacionadas à organização escolar que dificultam a inclusão dos alunos com TEA	<p>4.2.3.1 Dificuldades para desenvolver o ensino colaborativo entre os professores especialistas da sala de recursos, de apoio a inclusão e professores regentes para o atendimento dos alunos com TEA.</p> <p>4.2.3.2 Dificuldades no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino considerando a carência de conhecimentos específicos e ausência de formação continuada</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Considerando os dados levantados no desenvolvimento da presente pesquisa, identificamos práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão dos alunos com TEA nas escolas regulares de ensino, que foram organizadas em três categorias com suas respectivas subcategorias. Destacamos que, devido à baixa frequência de autores que apresentaram as dificuldades dos professores em relação a organização de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas dos alunos com TEA, os dados foram organizados, sem, necessariamente, serem divididos em subcategorias de análise, conforme apresentamos a seguir.

4.2.1 Práticas pedagógicas que dificultam a inclusão dos alunos com TEA relacionadas as habilidades sociocomunicativas

Camargo e Bosa (2009, p. 03) confirmam que a interação entre pares é algo de fundamental importância para o desenvolvimento social de toda criança, uma vez que “[...] lhe permite apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia. Entretanto, o desenvolvimento social de algumas crianças já se encontra em risco desde os primeiros anos de vida, sendo o autismo o protótipo desses casos”. Frente a essa realidade, as autoras defendem o ambiente escolar como sendo um

dos contextos que mais favorecem — ou deveriam favorecer — experiências socializadoras, que possibilitem o desenvolvimento social e de aprendizagem dos alunos com TEA.

Entretanto, mesmo com todos os discursos com relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas favorecedoras da socialização dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino, dados de estudos recentes indicam que nem sempre as referidas práticas são concretizadas no referido contexto.

Considerando os resultados obtidos por meio da análise dos textos selecionados, apresentamos, a seguir, indicações de autores que evidenciaram práticas pedagógicas que dificultam a socialização dos alunos com TEA com os demais alunos em salas regulares de ensino.

Os dados da pesquisa nos possibilitaram identificar cinco estudos, Frade (2018), Lourenço e Leite (2015), Nunes (2019), Oliveira (2017), Vicari (2019), que apresentaram condições que dificultam a possibilidade de experiências sociais, que possibilitem aos alunos com TEA a socialização/ interação junto aos demais alunos nas salas regulares de ensino:

[...] Na maior parte das situações, os alunos com PEA encontram-se sentados nas primeiras filas, mas em três das nove turmas observadas foram colocados nas últimas filas ou ao fundo da sala. Apenas na turma 2, o aluno com PEA tem um colega ao lado. Nas restantes situações, os alunos encontram-se isolados ou sentados ao lado da assistente operacional que os acompanha na sala de aula. De salientar que, na turma 3, o aluno com PEA integra um grupo formado por alunos com NEE, o que poderá levantar algumas questões relativamente à inserção desses alunos na turma (LOURENÇO; LEITE, 2015, p. 74).

[...] Mesmo o aluno sem grupo, a professora não teve ciência do fato, pois ela não se reportava a ele ou procurava saber com quem faria a atividade. De acordo com Marisa, sua atitude estava embasada no fato de dar autonomia para o João; desejava tratá-lo da mesma forma que os outros alunos. Porém, ficou claro que ela não sabia como trabalhar com o aluno com TEA. Dessa forma, não sabia passar isso aos outros alunos, realizar um trabalho para incluí-lo ao grupo que pertencia: a sua sala de aula. [...] Foi observada falta de estratégias realizadas pela professora para incluir o aluno efetivamente. Durante a atividade em Língua Portuguesa, em grupo, ficou claro que a professora não se deu conta que seria importante ajudar João a encontrar uma dupla com quem faria a tarefa, sabendo que a classe não tinha ações de aproximação com ele, uma vez que os alunos não tinham o hábito de falar com ele sobre qualquer outro assunto (FRADE, 2018, p. 63).

[...] Nessa aula, a professora trabalhou com duas atividades; a primeira foi com o jogo de memória corporal: a professora pedia para uma criança sair da sala, enquanto na sala uma criança se movia de lugar, ou modificava algum objeto da sala. Essa atividade foi feita por fileira e valia ponto. Em seguida, a criança que estava fora retornava e tinha que identificar o que havia mudado na sala. As crianças participavam efetivamente, estavam concentrados e a todo momento buscavam a vitória da sua fila. Na segunda atividade, a professora fez a brincadeira da mímica: ela fazia vários gestos corporais e as crianças tinham que acertar; a primeira criança que acertasse ficava no lugar de mímico. A pesquisadora, ao observar a aula, identificou que a professora tinha muito domínio da turma; as crianças eram muito participativas; porém, havia ali um problema a ser refletido: a criança autista, em nenhum momento, participou da atividade proposta, ao contrário, ficou presa em sua cadeira, sendo protegida pela professora de apoio, em nenhum momento, nenhuma criança olhou ou interagiu com a criança autista, ficou nítido o afastamento e a exclusão das outras crianças para com o aluno autista (NUNES, 2019, p. 161).

[...] Ao analisarmos as tarefas desenvolvidas até aqui, percebemos que não há essa preocupação com a interação dos alunos. Mas, ao contrário, há diferenciação entre o que tem sido trabalhado com Jacira e o que se faz com o restante da turma, havendo, desse modo, uma total diferenciação entre eles, e reforçando a fala da professora ao relatar “que a aluna está num nível muito abaixo da turma”. [...] As cadeiras individualizadas, os alunos sentados sozinhos ou com seus grupos próximos. Poucas foram as atividades que permitiram a Jacira mais aproximação de seus colegas, pelo menos quando estivemos observando (OLIVEIRA, 2017, p. 95).

Tomando como base os dados apresentados, um dos questionamentos que levantamos é de como seria possível contribuir com a socialização e interação dos alunos com TEA nas salas de aulas, se o próprio ambiente escolar não favorece essa aproximação, conforme apresentados na maioria dos excertos?

Considerando as análises dos excertos, é possível afirmar que a localização inadequada dos alunos no contexto da sala de aula; a falta de planejamento pedagógico de modo a contemplar a participação do aluno com TEA; e a realização de atividades individualizadas, dificultavam a socialização e interação dos alunos com TEA, junto aos demais.

Para Orrú (2012) alunos com TEA, em sua maioria, podem apresentar dificuldades de interagir com os demais alunos no ambiente escolar, todavia, a escola, bem como os profissionais que nela atuam, devem assumir o compromisso de atuar como facilitadores das relações e socialização dos alunos, sejam eles autistas ou não.

A este respeito, Camargo e Bosa (2009, p. 03) confirmam que [...] a escola possui papel fundamental nos esforços para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, ao possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras”. Neste sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino devem ser favorecedoras a socialização dos alunos com TEA.

4.2.2 Práticas pedagógicas que dificultam a aprendizagem acadêmica de alunos com TEA nas salas regulares de ensino

A inclusão do aluno com TEA vai muito além da sua presença no contexto escolar, especificamente nas salas regulares de ensino, haja vista que a proposta educacional inclusiva compreende, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de todos os alunos, em especial aos alunos público-alvo da Educação Especial. Para Capellini e Rodrigues (2009, p. 358) “[...] não basta proporcionar ao sujeito situações de interação, o que significaria apenas sua inserção no sistema escolar”, é necessário que o ambiente seja favorecedor para o desenvolvimento da socialização, mas também para a sua aprendizagem acadêmica.

Entretanto, no próprio estudo desenvolvido pelas autoras supracitadas, são apresentados dados de pesquisa, que apontam as dificuldades dos professores em desenvolverem práticas pedagógicas que sejam realmente favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Concordando com os estudos realizados por Capellini e Rodrigues (2009), identificamos treze trabalhos científicos, Almeida (2019), Fiorini (2017), Frade (2018), Gallo (2016), Lourenço e Leite (2015), Nogueira (2019), Oliveira (2017), Olmedo (2015), Pinto (2020), Santos (2017), Soares (2016), Souza (2019), Vicari (2019), que apresentam práticas pedagógicas que dificultam o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica dos alunos com TEA, inseridos em salas regulares de ensino.

Foram organizadas, nessa categoria, três subcategorias que são apresentadas separadamente, para fins de análise, conforme apresentadas a seguir, considerando as dificuldades em relação ao desenvolvimento de práticas

pedagógicas relacionadas: práticas de ensino mediadas pelos docentes; organização de atividades pedagógicas; organização de rotina escolar que atenda às necessidades relacionadas a aprendizagem dos alunos com TEA.

4.2.2.1 Dificuldades no desenvolvimento de práticas de ensino mediadas pelos docentes junto aos alunos com TEA no decorrer do processo de ensino e aprendizagem

Identificamos em nove estudos, Fiorini (2017), Frade (2018), Gallo (2016), Lourenço e Leite (2015), Nogueira (2019), Olmedo (2015), Pinto (2020), Souza (2019), Vicari (2019), dificuldades no desenvolvimento de práticas de ensino mediadas pelos docentes junto aos alunos com TEA, considerando o atendimento às necessidades para aprendizagem. A seguir, apresentamos alguns excertos que ilustram as referidas dificuldades:

[...] A professora diz que as atividades desenvolvidas com a aluna objetivam trabalhar a coordenação motora, mas presenciamos diversas vezes apenas a realização da atividade, sem que houvesse acompanhamento ou orientação mais próxima por parte da professora, ou que se buscasse outros métodos que potencializassem esse objetivo (OLIVEIRA, 2017, p. 93).

[...] a maneira como a professora se dirigiu ao aluno nos possibilita refletir sobre uma outra questão: será que a aprendizagem depende apenas do aluno? A fala “Vai fazer, vai aprender” traz embutida a ideia de que ele deveria tomar uma atitude – fazer e aprender a ler e a desenhar uma florzinha para a professora – sem considerar que essas ações dependem de uma interação do aluno com o contexto da sala de aula, com aquilo que ele já aprendeu e com o que está sendo ensinado para a turma. Sob esse olhar, Túlio deveria se adequar ao processo da turma e à proposta da professora sem um questionamento das questões que marcam sua especificidade. Essa forma de conceber o processo de inserção escolar dos alunos com deficiência se contrapõe aos princípios da educação inclusiva, que como indicada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) entende que as diferenças fazem parte da condição humana (VICARI, 2019, p. 116).

A partir da análise dos excertos, é possível perceber que a professora não ofereceu orientações suficientes para o desenvolvimento da tarefa proposta junto ao aluno com TEA, o que nos faz inferir que não houve a preocupação com a

possibilidade de mediar o desenvolvimento iminente do aluno, a partir do conhecimento de seu desenvolvimento real, apenas o de aplicar tarefas.

Os excertos que se seguem indicam que as dificuldades no desenvolvimento de práticas de ensino a serem realizadas por meio de ações mediadas pelos docentes junto aos alunos com TEA, podem desfavorecer, não somente o desenvolvimento acadêmico, como os aspectos relacionados às questões comportamentais apresentadas pelos referidos alunos, os quais carecem de intervenções pontuais nas salas regulares de ensino:

[...] Em relação às intervenções realizadas pela professora para mediar a aprendizagem do aluno em condição de inclusão, foram observados vários momentos em que elas poderiam ter sido feitas e não foram. Todas as explicações dadas sobre a tarefa eram longas, deixando o João incomodado, apresentando, inclusive, estereotípias em relação a balançar o corpo. Quando o aluno solicitava auxílio, a professora pedia que ele esperasse ou repassava a mesma explicação dada anteriormente, ocasionando dificuldade de compreensão por parte do João (FRADE, 2018, p. 63).

[...] Em termos gerais, a docente não criava condições e estratégias interventivas que proporcionassem a participação e o engajamento do aluno nas atividades acadêmicas e funcionais, de acordo com as suas necessidades e potencialidades. Nesse sentido, o aluno pouco participava das atividades em grupo, permanecendo boa parte do tempo caminhando livremente pela escola ou engajado em atividades estereotipadas e não funcionais. Esses dados são similares a outros estudos identificados na literatura que revelam a deficitária preparação dos profissionais do Ensino Infantil no que tange aos mais diversos aspectos que necessitam ser considerados pelos educadores para a escolarização dos educandos com TEA (SOUZA, 2019, p. 87).

[...] os resultados apontaram não só as dificuldades dos educadores em se comunicar com a criança, para além disso, revelaram a dificuldade destes em compreender e lidar com os comportamentos da criança com autismo, em estabelecer intervenções eficazes e de incluir estas crianças nas atividades de forma a garantir não só o seu acesso, mais a sua permanência e aprendizagem no ambiente da creche (OLMEDO, 2015, p. 126).

Considerando os dados apresentados, é possível identificar práticas pedagógicas que não parecem ser as mais adequadas para o favorecimento da aprendizagem dos alunos com TEA. Para Capellini e Rodrigues (2009, p. 359), tal fato, possivelmente, pode estar relacionado às dificuldades do professor em compreender os aspectos que são essenciais, quando se refere ao processo de

aprendizagem escolar dos referidos alunos, bem como as propostas educacionais inclusivas.

Para as autoras, considerando o papel do professor no desenvolvimento das práticas pedagógicas favoráveis a aprendizagem escolar dos alunos com TEA, “[...] embora as diferenças individuais da criança influenciem o seu progresso, o professor tem um papel decisivo, ou seja, as dificuldades de aprendizagem estão intimamente ligadas com as decisões tomadas pelo professor [...]” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 359).

Considerando as análises aqui apresentadas, podemos entender que, para promover a educação inclusiva dos alunos com TEA nas escolas regulares de ensino, os professores devem, sobretudo, lançar mão de reflexões sobre sua prática, sendo este um dos fatores que influenciam, não somente nos aspectos relacionados à aprendizagem escolar dos referidos alunos, mas também à inclusão escolar como um todo.

4.2.2.2 Disponibilização de atividades pedagógicas descontextualizadas destinadas aos alunos com TEA, com pouca ou nenhuma relação com o conteúdo trabalhado com os demais alunos em sala de aula

Tomando como base os estudos realizados por Sanches (2001), é possível afirmar que os alunos aprendem melhor quando o professor considera, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, as características próprias de cada aluno, considerando a disponibilização daquilo que os alunos, dentro das suas especificidades, necessitam para o desenvolvimento da aprendizagem escolar. Todavia, nem sempre os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos com TEA se atentam para as referidas especificidades, ao desenvolverem suas práticas pedagógicas.

Nos dados obtidos em nossos estudos, identificamos oito trabalhos científicos, Almeida (2019), Galo (2016), Oliveira (2017), Pimentel e Souza (2020), Pinto (2020), SANTOS (2017), Soares (2016), Souza (2019), que apresentam a disponibilização de atividades pedagógicas descontextualizadas aos alunos com TEA, com pouca ou nenhuma relação com o conteúdo trabalhado com os demais

alunos em sala de aula, como fator que interfere no atendimento às necessidades de aprendizagem apresentadas por eles. Selecionamos alguns excertos para análise:

[...] a professora iniciou passando cola no desenho, enquanto a aluna pegava os pedaços cortados de papel preenchendo toda a forma da figura. Visualizamos que embora os papéis picados fossem uma produção da aluna com a ajuda da professora, em nenhum momento a professora deu liberdade para que Jacira manuseasse a cola, justificando que a aluna sujaria toda a mão. Ressaltamos ainda, que o desenho, assim como os contornos que deveriam ser colados pela aluna, foram feitos pela professora. A participação de Jacira ocorreu apenas na inserção dos papéis sobre a figura devidamente reproduzida [...] perguntei à professora se as atividades de recorte e colagem estavam relacionadas com o conteúdo trabalhado em sala de aula, e ela responde da seguinte forma: não, geralmente não (OLIVEIRA, 2017, p. 85).

[...] De acordo com os registros do procedimento adotado pelas autoras, foi possível identificar que, na maior parte do tempo, o aluno com TEA realizava atividades isoladas e sem qualquer relação com o contexto da aula (PINTO, 2020, p. 80).

[...] Com a observação da execução das atividades, mediadas pelas professoras auxiliares, percebemos em vários momentos, uma condução que não potencializa o desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, a construção da leitura e da escrita, pois era simplesmente ditado para a criança registrar a letra, e quando ela demonstrava não lembrar ou não saber o traçado, a “professora” auxiliar registrava para que o aluno copiasse. Lembrando que estamos falando de crianças com transtorno do espectro autista que, muitas vezes, apresentam facilidade para memorizar, esta forma de mediar pode reforçar ainda mais a memorização sem a compreensão (ALMEIDA, 2019, p. 100).

[...] As atividades oferecidas pela professora para João eram sempre diferentes das atividades oferecidas ao restante da sala. Estas não eram diferentes por serem atividades adaptadas para que ele pudesse acompanhar o mesmo conteúdo que os colegas, eram atividades desconexas ou desvinculadas daquelas propostas aos demais alunos, sem nenhum tipo de relação com o contexto ou conteúdo, bem como infantilizadas (pintura e assistir filme) para o ano escolar de João. Por vezes não era oferecida nenhuma atividade a ele, ainda assim, quando ela oferecia, ele não realizava o que era proposto (pintar, desenhar, ver filme), ficava andando pela sala, saía da sala, tirava o sapato, aparentava estar alheio e distante da realidade da sala de aula (GALLO, 2016, p. 38).

Ao analisar os excertos apresentados, verificamos que vários alunos com TEA vivenciam, no contexto escolar, práticas pedagógicas que não são favorecedoras a sua inclusão escolar. O fato de os professores disponibilizarem atividades com conteúdos distintos aos ministrados para os demais alunos no

contexto escolar, reforça uma prática pedagógica pouco favorável ao desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos acadêmicos pelos referidos alunos.

Corroborando com nossas análises, Capellini e Rodrigues (2009) defendem que alguns professores:

[...] acham que estão ajudando a criança dando-lhes atividades de pintura e desenho, enquanto o restante da turma faz outro tipo de atividade. Porém, esse procedimento em nada contribui com a criança” ao contrário, na maior parte das vezes, essa estratégia faz com que ela trabalhe isoladamente, o que contribui para a exclusão educacional dos alunos com TEA. De acordo com as autoras supracitadas, tal fato pode desencadear “na criança um efeito negativo, diminuindo seu interesse em aprender (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 359).

4.2.2.3 Dificuldades na organização da rotina escolar que atenda às especificidades relacionadas a aprendizagem dos alunos com TEA

Um pesquisador, Galo (2016), apresentou, em seus estudos, a dificuldade da professora em organizar uma rotina escolar que atendesse a necessidade de previsão dos acontecimentos de um aluno com TEA, conforme apresentado a seguir:

[...] Ainda em relação à professora A, ela não tinha uma rotina fixa e estruturada em sala de aula, isto é, a cada semana ela realizava as disciplinas curriculares em um horário diferente, bem como as demais atividades propostas para a turma, apenas as aulas de educação física e ciências que eram com professores específicos tinham horários fixos. O que pode ter acarretado em desorganização e falta de estruturação para o João, dificultando sua organização cognitiva, e conseqüentemente seus aprendizados, uma vez que a estruturação da rotina é importante para a organização e auto regulação dos indivíduos com TEA (GALLO, 2016, p. 70).

Ao analisarmos o excerto apresentado, percebemos que a falta de organização de uma rotina pela professora, considerando a estruturação das atividades propostas no decorrer das aulas, pode ter sido fator preponderante, que dificultou a organização cognitiva do aluno com TEA, o que pode influenciar, significativamente, no desenvolvimento da sua aprendizagem escolar.

Para muitos alunos com TEA, é um desafio compreender e adaptar-se à organização das aulas do professor. Nesse contexto, a elaboração da rotina pelo professor, considerando a organização de sequência de atividades, bem como a antecipação das mudanças que ocorrem durante o período das aulas, favorecem a autorregulação de possíveis comportamentos reativos, como também contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica dos referidos alunos (CUNHA, 2013).

4.2.3 Práticas pedagógicas relacionadas à organização escolar que dificultam a inclusão dos alunos com TEA

Neste tema, foram abordadas as dificuldades nos aspectos organizacionais das escolas, que dificultam a inclusão de alunos com TEA em escolas regulares de ensino, que foram identificadas em treze estudos, Almeida (2016), Almeida (2019), Fiorini (2017), Gallo (2016), Lourenço e Leite (2015), Luz, Gomes e Lira (2017), Olmedo (2015), Pimentel e Souza, (2020), Rodrigues (2015), Santos (2017), Soares (2016), Soares e Nunes, (2020), Souza (2019).

Para melhor análise dos dados, a categoria foi organizada e dividida em duas subcategorias, considerando as dificuldades do professor em desenvolver o ensino colaborativo entre os professores especialistas da sala de recursos, de apoio a inclusão e professores regentes para o atendimento dos alunos com TEA e os aspectos relacionados a formação dos professores, conforme apresentadas a seguir.

4.2.3.1 Dificuldades para desenvolver o ensino colaborativo entre os professores especialistas da sala de recursos, de apoio a inclusão e professores regentes para o atendimento dos alunos com TEA

Dez estudos, Almeida (2016), Almeida (2019), Lourenço e Leite (2015), Luz, Gomes e Lira (2017), Olmedo (2015), Pimentel e Souza, (2020), Rodrigues (2015), Santos (2017), Soares (2016), Soares e Nunes, (2020), apresentaram as dificuldades dos professores de apoio a inclusão e professores regentes de escolas

regulares de ensino em realizarem um trabalho colaborativo considerando o atendimento às necessidades para aprendizagem dos alunos com TEA.

Apresentamos, a seguir excertos que foram selecionados e que apresentam as dificuldades em realizar o trabalho colaborativo ou de coensino entre professores regentes e professores de apoio à inclusão:

[...] Já com relação às práticas desenvolvidas na classe pesquisada que concorressem para um melhor atendimento e processo de inclusão do aluno com TEA, foram percebidas que estas eram realizadas ou incentivadas principalmente pela professora de apoio, cuja responsabilidade nos pareceu recair sobre ela, fato observado diante da maioria das atitudes da professora regente e dos demais funcionários da instituição (RODRIGUES, 2015, p. 102).

[...] Quando começamos a filmar logo vimos a dificuldade de uma única professora auxiliar para atender duas crianças com o TEA e uma com DI. Além da ausência de conhecimentos sobre as características específicas dos alunos, o repertório restrito de estratégias didáticas e de planejamento colaborativo, havia a dispersão dos três alunos em ambientes diferentes, um na sala de aula, outro no corredor e outro na sala de informática. Somava-se a essa realidade a falta de parceria entre as duas professoras. Maria, a professora titular, falava pouco sobre a prática pedagógica com os alunos com deficiência matriculados em sua sala. Eles eram sempre assistidos pela professora auxiliar. Ela só intervia em momentos de agressão física do aluno com DI com os outros alunos ou com a auxiliar, ajudando a contê-lo, segurando-o e conversando. Observamos total descompasso entre as ações das duas professoras na linha de base. Não havia comunicação, muito menos diálogo sobre planejamento, o que impedia ações compartilhadas a favor da inclusão dos alunos especiais no cotidiano escolar (SOARES, 2016, p. 90).

[...] foi possível identificar na sala de aula quem de fato assume a criança com o TEA. Vimos de quem a criança é aluno, a professora repassa sua responsabilidade para a auxiliar, e esta realiza todas as atividades, apoiando e facilitando as tarefas. A professora titular declarou em sessão reflexiva que gosta de receber alunos que são público-alvo da educação especial em sua sala de aula, isso evidencia um perfil profissional com atitude ética para incluir o aluno e pouca disposição para interação no cotidiano escolar (SOARES; NUNES, 2020, p. 100).

O(a) auxiliar pedagógico(a) pode ser de grande valia para o trabalho da professora junto à criança, contudo, ambos professor(a) e auxiliar pedagógico precisam da formação e consciência do seu papel no processo acompanhamento dela. Não foi o que aconteceu no caso do menino Júnior em que a presença da auxiliar pedagógica funciona apenas como uma «válvula de escape», para ter com quem deixar o Júnior, fragilizando assim o trabalho de inclusão, que deixa de

ocorrer, uma vez que ele é isolado do processo que ocorre durante a aula com os demais colegas (LUZ; GOMES; LIRA, 2017, p. 139).

Também identificamos estudos que apresentam as dificuldades no desenvolvimento de práticas de ensino colaborativo entre professores especialistas de sala de recursos, professores de apoio à inclusão e professores regentes, considerando o atendimento a ser realizado junto aos alunos com TEA em escolas regulares de ensino:

[...] As “professoras” auxiliares (estagiárias) executam atividades que foram criadas e estruturadas pela professora da sala de recursos, ou seja, conforme o método fônico, como explicitado por ela anteriormente. Quando percebemos um simples executar de atividades por “professoras” auxiliares que desconhecem a existência de métodos para o processo alfabetizador, é preocupante [...] (ALMEIDA, 2019, p. 95) Ficou evidenciado que as professoras das salas regulares delegam a alfabetização dos alunos com TEA à professora da SRM e também as auxiliares, isso pode trazer sérias implicações para a alfabetização desses alunos (ALMEIDA, 2019, p. 100).

[...] Salientamos ainda que as assistentes operacionais são os únicos recursos humanos à disposição dos alunos com PEA e dos professores das turmas. Com efeito, os docentes de EE não estiveram presentes em nenhuma das 45 situações observadas. Esta ausência parece especialmente grave quando existem, por parte dos alunos com PEA, comportamentos de recusa às atividades, os quais requerem muita insistência e adequações progressivas das professoras ou das assistentes operacionais (LOURENÇO; LEITE, 2015, p. 77).

[...] Maria afirma que tem apenas um planejamento para a turma inteira e que a partir dele, a professora do AEE quem faz o planejamento para que a estudante autista seja incluída [...] cabe salientar que Ângela faz parte da sala de aula comum e sua professora é a da sala de aula comum, portanto, deixar as atribuições do planejamento com a professora do AEE é totalmente descabido, uma vez que: planejar, executar os conteúdos e avaliá-los são funções da professora regente (PIMENTEL; SOUZA, 2020, p. 297- 298).

A partir dos dados apresentados, não se observou a disposição dos professores em relação ao desenvolvimento de um trabalho de coensino ou colaborativo, junto à assistente de sala ou à professora da sala de recursos. Considerando tal fato, percebe-se a necessidade de os professores repensarem as suas práticas inclusivas relacionadas ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA, uma vez que, os pressupostos educacionais inclusivos apontam para um novo perfil de professor, o qual:

[...] “deve ser capaz de trabalhar colaborativamente, de refletir sobre sua prática, de elaborar novas práticas, avaliar sua efetividade e transformá-la de acordo com a exigência da escola, do seu aluno e da sociedade” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 363).

4.2.3.2 Dificuldades no atendimento às necessidades para aprendizagem dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino considerando a carência de conhecimentos específicos e ausência de formação continuada

Dois estudos, Fiorini (2017) e Luz, Gomes e Lira (2017), apontam as dificuldades em prover um atendimento que atenda às necessidades para aprendizagem dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino, considerando a carência de conhecimentos, tanto no que se refere à formação inicial, como à formação continuada:

[...] Poucos professores se utilizaram de atividades específicas para os alunos com TEA indicando a necessidade de capacitação durante a formação inicial assim como na formação continuada destes profissionais; ressaltando a importância de receberem informações referentes às particularidades dessa população e as diferentes possibilidades e conhecimento [...] que podem contribuir para as práticas pedagógicas [...] (FIORINI, 2017, p. 121).

[...] questiona-se a atuação da professora, cujas aulas são monótonas não apenas para uma criança autista, mas para os estudantes em geral. A professora parece se esquecer de que está a atuar na educação infantil, onde o lúdico exerce um papel fundamental na aprendizagem das crianças. Assim sendo, a professora demonstrou lacunas na formação inicial e uma urgente necessidade de uma formação continuada (LUZ; GOMES; LIRA, 2017, p. 137).

Considerando os excertos apresentados, a falta de conhecimentos sobre as especificidades que envolvem o TEA, bem como as dificuldades que alguns professores apresentam em relação ao desenvolvimento de estratégias de ensino que possibilite a aprendizagem dos referidos alunos, podem realmente estar relacionadas às lacunas advindas do processo de formação docente.

Tomando como base os estudos realizados por Pimentel e Fernandes (2014), podemos afirmar que a falta de conhecimento, resultante das lacunas presentes, tanto na formação inicial como na formação continuada, afetam

negativamente o desenvolvimento da prática pedagógica docente destinada ao atendimento educacional junto aos alunos com TEA. Frente a esta realidade, faz-se necessária a organização de programas de formação continuada, que possibilitem aos docentes a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas favorecedoras à inclusão dos alunos com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudos realizados no desenvolvimento desta pesquisa e tendo em vista os fundamentos teórico-metodológicos apresentados, compreendemos que cada fase desenvolvida no decorrer de nossos estudos nos possibilitou vislumbrar caminhos para orientar o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA no ensino regular, pois identificamos uma variedade de práticas pedagógicas consideradas favoráveis ao referido processo. Também foi possível delinear as práticas pedagógicas que devem ser evitadas, visto que não atendem às necessidades de aprendizagem dos referidos alunos. Além disso, por meio do estudo realizado, compreendemos a necessidade e a importância de refletir sobre as práticas pedagógicas destinadas à inclusão dos alunos com TEA em contextos educacionais do ensino regular.

Com relação à metodologia para a realização da pesquisa, compreendemos que foi adequada, uma vez que os dados foram coletados em portais, que indexam estudos científicos, considerados como bases de referências confiáveis cientificamente e de fácil acesso, sendo estes: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Portal de Periódicos da CAPES; Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal- REDALYC; Banco de Dados de Conteúdo Científico Hispânico- DIALNET.

Entre os critérios iniciais para a seleção dos trabalhos científicos, consideramos aqueles que foram defendidos ou publicados entre os anos de 2015 e 2020 e que estivessem disponíveis em Língua Portuguesa ou Espanhola. Além desses, as pesquisas deveriam trazer, em suas discussões, a descrição de práticas pedagógicas inclusivas junto aos alunos com TEA, observadas ou em função de processos de intervenção em salas regulares de ensino comum e/ou textos de natureza teórica, considerando estudo bibliográfico que abordassem as práticas pedagógicas inclusivas destinadas ao atendimento dos referidos alunos. Levando em consideração os critérios elencados, selecionamos 72 trabalhos científicos, que foram analisados, compondo o *corpus* de nossa pesquisa.

Acrescemos que uma das maiores dificuldades vivenciadas no desenvolvimento desta pesquisa foi a organização dos dados em temas, categorias e subcategorias para análise, uma vez que buscamos organizar os dados considerando os atendimentos às necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA associadas às características específicas que o referido transtorno apresenta, somado a intenção de relacioná-las às práticas pedagógicas apresentadas nas pesquisas analisadas. Dessa forma, conseguimos organizar os dados por meio de categorias que se referiam às especificidades do TEA. Como exemplo, sua dificuldade de comunicação e socialização constituiu o foco de uma categoria e a partir dela se deu a construção das subcategorias contemplando as várias práticas atreladas ao atendimento dessa dificuldade.

Considerando tal fato, podemos afirmar que as contribuições dos juízes que avaliaram a estrutura organizacional dos temas e categorias de análise foram significativas, à medida que as sugestões apresentadas por eles possibilitaram aprimorar a organização dos dados, bem como certificar se os excertos que foram extraídos dos trabalhos científicos estavam realmente relacionados aos temas propostos, o que nos possibilitou atingir um de nossos objetivos, que foi categorizar as práticas pedagógicas destinadas ao atendimento dos alunos com TEA, tanto no que se refere às práticas favorecedoras e também às práticas não favorecedoras à inclusão escolar dos referidos alunos.

Adotamos procedimentos sistematizados para análise do material selecionado, seguindo as orientações da proposta de análise de conteúdos de Bardin (1977), que foi organizado em dois temas denominados: 1) práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA; 2) práticas pedagógicas que dificultam o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA. No primeiro tema, elencamos as categorias relacionadas às habilidades sociocomunicativa, comportamental, aprendizagem acadêmica, desenvolvimento motor; e uma categoria direcionada à organização escolar.

No segundo tema, considerando a análise dos dados, foi possível elencar categorias relacionadas às habilidades sociocomunicativa e aprendizagem acadêmica; e uma categoria direcionada à organização escolar. Destacamos que as categorias, de ambos os temas apresentados, foram subdivididas em suas respectivas subcategorias de análise.

Os resultados provenientes da presente pesquisa foram significativos, uma vez que revelaram um percentual de 94% dos trabalhos científicos analisados com descrições, orientações e /ou sugestões de práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA em contextos educacionais de ensino comum, e um percentual de 25% dos trabalhos analisados com descrições de práticas e organização do contexto escolar que dificultam a inclusão dos referidos alunos. Esses dados corroboram com a nossa tese: mesmo diante os desafios relacionados à inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares de ensino, é possível, identificamos, na literatura especializada na área, práticas pedagógicas favoráveis ao processo de inclusão escolar dos referidos alunos.

Os dados também nos possibilitam inferir que embora os professores realizassem práticas favoráveis à inclusão de alunos com TEA, eles não têm consciência de que estejam realizando. Em vários excertos apresentados em nosso estudo, são os pesquisadores que, ao realizarem observações da prática docente, identificam que elas são favoráveis à inclusão dos referidos alunos.

Com relação ao primeiro tema, bem como às categorias e subcategorias que compuseram a organização dos dados para análise, possibilitaram que tecêssemos as seguintes considerações: as habilidades sociocomunicativas foram as que mais se destacaram nos estudos relacionados às práticas pedagógicas destinadas a inclusão de alunos com TEA, considerando um total de 50 trabalhos científicos. Já a categoria direcionada ao desenvolvimento motor foi o que menos se destacou, considerando os dados analisados.

Com relação à aprendizagem acadêmica, os dados nos possibilitaram a identificação de 38 trabalhos científicos. A partir dos dados analisados, constatamos que no que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas apresentadas na literatura especializada na área, com foco na inclusão de alunos com TEA, sobressaem os estudos voltados ao desenvolvimento da comunicação, da linguagem e da socialização dos referidos alunos nas escolas regulares de ensino comum.

Concordamos que o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas, é de fundamental importância para os alunos com TEA, haja vista que as características que definem o TEA estão basicamente relacionadas às

referidas habilidades. Todavia, as propostas educacionais inclusivas apresentam, como pressuposto básico, o provimento de ações, de recursos físicos e humanos, que possibilitem a todos os alunos o desenvolvimento da aprendizagem escolar, ou seja, a apropriação dos conhecimentos científicos. Sendo assim, acrescentamos que os resultados da pesquisa nos possibilitam repensar as práticas pedagógicas, especialmente as destinadas à inclusão de alunos com TEA e o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica, como sendo um aspecto de fundamental importância, tanto quanto as habilidades sociocomunicativas.

Também é válido destacar que as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes a partir do uso de recursos como jogos, a CAA, o PECs, recursos tecnológico e demais recursos visuais e manipuláveis, foram apresentados em mais de uma categoria ou subcategoria de análise, o que nos possibilita afirmar que o professor, ao desenvolver práticas pedagógicas por meio do uso dos referidos recursos, poderá contribuir para o atendimento às necessidades de aprendizagem apresentadas pelo aluno com TEA, considerando o desenvolvimento de mais de uma habilidade, especialmente no tocante aos desenvolvimentos motor, cognitivo, social e acadêmico.

Com relação à análise realizada das categorias e subcategorias apresentadas no tema 2, mesmo tendo uma menor frequência de trabalhos científicos, percebemos a necessidade de destacarmos as práticas pedagógicas apresentadas pelos autores que dificultam a inclusão dos alunos com TEA. Os dados analisados apontam para: dificuldades dos professores em desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam as habilidades sociocomunicativas dos alunos com TEA; dificuldades no desenvolvimento de práticas que contribuam para a aprendizagem acadêmica dos referidos alunos em contextos educacionais de ensino comum, considerando as dificuldades do professor em realizar uma prática baseada na mediação pedagógica entre professor e aluno, bem como no que se refere às intervenções necessárias que possibilitem a aprendizagem cooperativa entre os alunos; dificuldades em desenvolver um planejamento pedagógico com atividades que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA, e a organização de uma rotina estruturada para o desenvolvimento das aulas.

A inferência que formulamos com relação aos dados apresentados anteriormente é de que, possivelmente, existem lacunas no processo de formação

inicial, continuada e em serviço dos professores, e que tal fato pode interferir no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas destinadas aos alunos com TEA. Sendo assim, reforçamos relevância da presente pesquisa, uma vez que poderá se constituir em fonte de informação para futuros leitores (professores e demais profissionais da área da educação) sobre práticas pedagógicas destinadas ao processo de inclusão de alunos com TEA.

A organização do ambiente escolar, apresentada no tema 2, também foi destacada em treze dos trabalhos científicos analisados, com a indicação de que é um aspecto a ser revisto, especialmente a forma de trabalho estruturado entre o professor regente e os demais professores que estavam em contato com o aluno com TEA, tendo em vista os relatos de trabalhos isolados e não compartilhados. Todas as análises reforçaram a importância de se propiciar um trabalho colaborativo, ou de coensino entre professores especialistas, de apoio à inclusão, e de professores regentes, de forma a atender às necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com TEA.

Também inferimos, considerando os dados analisados, que há carência de uma formação que possibilite aos professores desenvolver uma prática pedagógica que contribua para o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos com TEA, tais como: desenvolver práticas que possibilite a interação entre professor e aluno, bem como no que se refere aos estímulos as serem desenvolvidos entre os alunos para o desenvolvimento do aprendizagem cooperativa; desenvolver um planejamento pedagógico com atividades que atendam às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com TEA, assim como a organização de uma rotina estruturada para o desenvolvimento das aulas.

Em síntese, as análises referentes às práticas pedagógicas favoráveis ao processo de inclusão de alunos com TEA, possibilitam-nos tecer a seguinte reflexão: faz parte das atribuições dos professores que atuam em salas regulares de ensino, desenvolver uma prática pedagógica que contemple estratégias distintas que respondam às especificidades dos alunos com TEA. Sendo assim, organizar as práticas pedagógicas considerando as necessidades de aprendizagem dos referidos alunos é um procedimento fundamental na atuação profissional docente.

Um aspecto que pontuamos como limitação é o tempo estabelecido para as buscas dos trabalhos científicos, que poderia ser mais amplo, o que talvez pudesse interferir na quantidade de estudos que compuseram o *corpus* da pesquisa. Entretanto, considerando a necessidade de mudanças, no que se refere à metodologia da pesquisa (de pesquisa colaborativa para levantamento bibliográfico) em função da pandemia e o prazo estabelecido para conclusão da tese, foi necessário estabelecer critérios, bem como um recorte temporal, que nos possibilitasse tempo hábil para desenvolver buscas, leituras, análises, discussões e considerações em relação ao nosso estudo.

Mesmo frente às limitações, consideramos relevante a realização deste trabalho, à medida que trouxe resultados e discussões significativas que podem contribuir para a organização de propostas destinadas à formação de professores em relação ao processo de inclusão dos alunos com TEA, bem como se constituir em fonte de informação para futuros leitores (professores e demais profissionais da área da educação) sobre práticas pedagógicas favoráveis ao processo de inclusão de alunos com TEA, bem como indicação daquelas que devem ser evitadas.

Nessa perspectiva, pretendemos, após a realização da presente pesquisa, elaborar um material que poderá ser utilizado na formação continuada, de forma a orientar os professores e os demais profissionais da área da Educação, com relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas favoráveis à inclusão de alunos com TEA. Destacamos que esse material não necessariamente será um roteiro pré-estabelecido de como proceder com alunos com TEA nas salas regulares de ensino, haja vista que cada aluno apresenta especificidades distintas quando se trata do TEA, mas poderá ser útil, no que concerne às reflexões relacionadas ao planejamento didático, à organização de recursos materiais e humanos que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica dos alunos com TEA e, conseqüentemente, sua inclusão nas escolas regulares de ensino.

Também acrescentamos que este estudo poderá servir como ponto de partida para outras pesquisas que se interessem em analisar práticas pedagógicas favoráveis ao processo de inclusão de alunos com TEA, já que os dados aqui apresentados, são provenientes de uma pesquisa bibliográfica, com produções científicas publicadas na Língua Portuguesa e Espanhola, considerando um recorte temporal para a busca dos trabalhos científicos analisados, e que possivelmente

tenhamos novas evidências, orientações e sugestões de práticas pedagógicas destinadas à inclusão dos referidos alunos, a depender de novas produções científicas da área, especialmente as publicações em Língua Inglesa, e, de como esse processo venha a se constituir doravante.

REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023, de 21.11.2018.** Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Rio de Janeiro, 2018

ALMEIDA, Mariangela lima de; MARTINS, Ines de Oliveira Ramos. **Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade.** Vitória, ES: Editora GM, 2009.

ALVES, Marcia Doralina. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento.** 2005. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2005.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV.** Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2002, 4.ed.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V:** Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2014.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade.** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Editora Univille, 2004. p. 67-100.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura.** 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; NUNES, Débora Regina de Paula. Que Sugerem as Pesquisas sobre os Métodos de Ensino para Alunos com Transtorno do Espectro Autista? Uma Revisão Integrativa da Literatura. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 24, 2018. Disponível em. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.336>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. (org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p. 83-94.

BASTOS, Rosângela Porfírio. **Ações, relações e sentidos produzidos pela comunidade escolar sobre o processo de inclusão da criança com TEA.** 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia- Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p. 73- 82.

BELINÁRIO FILHO, José Ferreira Belinário; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mai. 2020.

BONDY, Andy; TINCANI Matt; Andy; FROST, Lori. Multiply controlled verbal operants: an analysis and extension to the picture exchange communication system. **The Behavior Analyst**, v. 27, n. 2, p. 247-261, 2004. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2755401/pdf/behavan00004-0117.pdf>. Acesso em: 23 jun 2021.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução Mônica Pereira dos Santos. UNESCO/CSIE, 2012.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BORGES; Elisabeth Maria de Fátima. História da Abelhinha e o Método Fônico de Alfabetização: modismo ou eficácia? **REVISTA CIENTÍFICA FACMAIS**, v.12, p. 188-206, 2018. Disponível em: <https://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2018/06/13.-HIST%C3%93RIA-DA-ABELHINHA-E-O-M%C3%89TODO-F%C3%94NICO-DE-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-MODISMO-OU-EFIC%C3%81CIA.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice Alves (org). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002, p. 21-39.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. 1, p. 47-53, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BOSA, Cleonice Alves; BAPTISTA, Claudio Roberto. Autismo e educação: atuais desafios. In BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**, Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 12-20.

BRANDÃO, Lúcia de Carvalho Brandão. **Interação social em diferentes contextos escolares**: estudo de caso de uma criança com autismo. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós Graduação em Psicologia- Universidade Católica de Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei Federal n.º 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 3 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 17/2001, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo, Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL, Lei n.º 13.146, de 06 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/L13146.htm. Acesso em: 07 de mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. SEESP/MEC – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educ. Rev.** [online]. v.33, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3993/399362370013/html/>. Acesso em: 17 fev. 2019.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 21, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2019.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves;

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (org). **Temas em educação especial**: múltiplos olhares. Araraquara, SP: Editora Junqueira & Marin; Brasília: Editora CAPES, PROESP, 2008. p. 105-111.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. **Revista de Educação**, Cascavel/PR: UNIOESTE, v. 2, n. 4, p.113-128, 2007. Disponível em:<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659/1346>. Acesso em: 25 mai. 2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782/4203>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CARVALHO, Maria Vilari Cosme; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. In: CARVALHO, Maria Vilari Cosme; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes. **Psicologia da Educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Editora UFC, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p. 176.

CHIMENES, Giovana Mariza; SANTANA, Maria Luzia da Silva. Parceria família e instituição de educação para inclusão de crianças autistas. **Revista Anápolis Digital**, v. 11, n. 2, p. 14-36, 2020. Disponível em:
<https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/vol11/2.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.5.ed. RJ: Editora Wak, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2013.

CUNHA, Fabiana; UVA, Marta. A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. **Interacções**, v. 41, p. 133-159, 2016. Disponível em:
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10839> Acesso em: 24 set. 2019.

DENARI, Fátima Elisabeth. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.1, n. 2, p.31-39, ago./dez. 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/587/552>. Acesso em 25 mai. 2020.

DIAS, Maria Abadia Lacerda.; MALHEIROS, Marcelo de Gomensoro. **Extração automática de palavras-chave de textos da Língua Portuguesa**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242564258_Extracao_Automatica_de_Palavras-chave_de_Textos_da_Lingua_Portuguesa. Acesso em: 29 jul. 2020.

DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Revista Inclusão: **Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 16-25, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013527.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FERNANDES, Carla Helena. Práticas pedagógicas e inclusão escolar na educação básica: considerações. **Revista Cocar**, Belém, PA, v. 9, n. 17, p. 97-111, jan.-jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/506>. Acesso em: 02 ago. 2020.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 543-560, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a11v33n3>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FERREIRA, Roberta Flavia Alves. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**: o desafio da formação de professoras. 2017, 161f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

FONSECA, Hellen Vieira. **História de vida de uma professora de alunos com autismo**: constituição da identidade profissional. 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2020.

FREIRE, Shirledy SOUZA. **Inclusão Escolar**: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacaoonline-artigos/inclusao-escolar-praticas-pedagogicas-para-uma-educacao-inclusiva4951779.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

FREITAS, Josiane Filus de; ARAUJO, Paulo Ferreira de. Desafios da prática pedagógica na educação inclusiva: a realidade dos professores de Hortolândia/SP. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. 05-07 nov. 2013, Londrina. **Anais...** Londrina, 2013.

GIACONI, C; RODRIGUES, M.B. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 39, n. 3, p. 687-705, Sept. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175- . Acesso em: 10 out. 2020.

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

GLAT, Rosana.; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2007, p. 15-35.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**. Brasília, ano 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

GOES, Ricardo Schers de. **A escola de educação especial**: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MLYDnyY5DbKb3mpC8NCKtwb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2019.

GOMES, Erissandra; PEDROSO, Fleming Salvador; WAGNER, Mário Bernardes. Hipersensibilidade auditiva no transtorno do espectro autístico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 20, p. 279-284, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000400013>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pfono/a/Sdgb8F9HJXp8yNjVsNgp5Qh/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 14 de out. 2019.

GOMIDE, Andrea Barbosa. **A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais**. 2009. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250, 1943. Disponível em: https://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf. Acesso em: 13 de dez. 2019.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/?lang=pt>. Acesso em: 05 de Mar. 2019.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas 2003.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Editora Centauro, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1992. (Coleção magistério/2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, José Carlos. *et al.* **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

LÜCK, Heloisa. Significados do Elemento e Caráter "Pedagógico": implicações quanto à ação docente. **Direcional Educador**, v. 9, n. 105, p. 29-31, out. 2013. Disponível em: <http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/10/12-SIGNIFICADOS-DO-ELEMENTO-E-CAR%3%81TER-PEDA%3%93GICO-NO-TRABALHO-DOCENTE.pdf?iframe=yes&iframe=true>. Acesso em: 18 mar 2021.

MACHADO, Katia da Silva. **A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica**. 2005, 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva *et al.* Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1031-1047, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10386>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386>. Acesso em: 16 mar. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

MARTINS, Mara Rubia Rodrigues. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MELO, Sandra Cordeiro. **Inclusão em Educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão, a partir de um caso de autismo**. 2010. 190f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, 2011. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 01 fev. 2019.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Revista Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 7, jan./dez, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 23 mar. 2019.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do; CRUZ, Mara Monteiro da; BRAUN, Patrícia. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo Brasil (2005-2015). **Arquivos Analíticos**

de Políticas Educativas, v. 25, n.125, p. 1- 26, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450111.pdf>. Acesso em 23 abr. 2019.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, Vol. 5, Nº. 2, dez 2004. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br>. Acesso em: 25 mar. 2021.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X10178>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 26 de abr. 2019.

OLIVEIRA, Pâmela *et al.* **Educação e entretenimento**: uso do desenho as trigêmeas como ferramenta para o ensino de história. Trabalho apresentado In: **Anais** do I Seminário Nacional do Ensino Médio, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2011. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/senacemanais/arquivos/0850senacem_gd014.pdf#page=58. Acesso em: 19 jul. 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **A constituição da linguagem de alunos autistas apoiada em comunicação suplementar alternativa**. 2006. 210f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.

ORRÚ, Sílvia Ester. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 45, n. 3, p. 1, 2008. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4532120>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2120>. Acesso em: 23 fev. 2021.

PEDRO, Ketilin Mayra; Chacon. M; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Softwares educativos para alunos com deficiência intelectual: estratégias utilizadas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília: Unesp, v. 19, n. 2, p. 195-210, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JPSSsSm9ZXVPCbZbgWjm8bv/?lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2020.

PEREIRA, Kelda de Fátima; SCHMITT, Beatriz Dittrich. Produção de conhecimento sobre autismo na escola: uma revisão sistemática na base Scielo. **Cinergis**, v. 17, n. 1, p. 68-73, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/cinergis.v17i1.7135>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/7135>. Acesso em: 22 mar. 2019.

PEREIRA, Marta; SANCHES, Isabel Rodrigues. Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 118-139, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2702>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2702>. Acesso em: 03 mai. 2020.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology: Communication Research**, v.19, n. 2, p. 171-178, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 Jul. 2019.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, David. (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Editora Summus, 2006.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão – Revista de Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 12 de mar.2019.

RODRIGUES, Isabel de Barros; MOREIRA, Luiz Eduardo de V.; LERNER, Rogério. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 14, n. 1, p. 70-83. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100006. Acesso em: 14 abr. 2019.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Plano de Educação Individual (PEI) e o ensino colaborativo. In: RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim.; CAPELLINI, Lúcia Messias Fialho (Org.). **Práticas Inclusivas: fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2014.

RODRÍGUEZ, Carmen Hidalgo. Influencia e importancia del juego em el desarrollo de niños con autismo de 0 a 6 años. **Instituto Superior de Estudios Psicologicos**. 2012. Disponível em: <https://www.isep.es/wp-content/uploads/2014/07/influencia-e-importancia-del-juego-en-el-desarrollo-de-ninos-con-autismo-de-0-a-6-anos.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

ROSA NETO, Francisco. *et al.* Efeitos da intervenção motora em uma criança com transtorno do espectro do autismo. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 19, n.105, p. 105, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264543850_Efeitos_da_intervencao_motor_a_em_uma_crianca_com_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo. Acesso em: 09 abr. 2021.

SALGADO, Andressa Mattos. **Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas**: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito. 2012. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANCHES, Isabel. Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula. Porto: Porto Editora, 2001.

SANCHES, Isabel. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, v.5, 127-142. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf> Acesso em: 22 mai. 2020.

SANCHES, Isabel. **Da Integração a inclusão escolar**. In: Em busca de indicadores de educação inclusiva. Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.

SANCHES, Isabel; SIQUEIRA, Leni Porto Costa. A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo. **Revista Comunicações**, v. 23, p. 167-183, 2016. DOI:<https://doi.org/10.15600/2238121X/comunicacoes.v23nespp167-183>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2926>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. **Revista Lusófona de Educação**, v.8, pp. 63-83, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: 17 fev. 2019.

SANTOS, Luiz Fernando dos. O transtorno do espectro autista e sua singularidade: uma proposta inclusiva calcada no ensino personalizado. **Revista @ambienteeducação**, v. 10, n. 1, p. 85-100, 2017. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v10n12017p85a100> Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/35>. Acesso em: 09 de mar. 2020.

SANTOS, Maúcha Sifuentes dos. **O papel da mediação da educadora no desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo na educação infantil**: um estudo longitudinal. 2011. 186f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Michele Araújo Santos. **Entre o familiar e o estranho**: representações sociais de professores sobre o autismo infantil. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira; SOUZA, Michele Pereira; MELO, Sandra Cordeiro de (Orgs.). **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SARMENTO, C.V. da S. Jogos matemáticos aplicados a crianças com transtorno do espectro autista (TEA) em uma escola de Dias d'ávila. **Semana Acadêmica**,

Fortaleza, v. 1, n. 1, p.1-24, mar. 2017. Mensal. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/sarmento-_autismo.pdf. Acesso em: 05 ago 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília, p. 19-23, out/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso em 27 mai 2020.

SCHMIDT, Carlo. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.18, n.1, p. 222-235, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 10 ago. 2021.

SCHIRMER, Carolina; FONTOURA, Denise.; NUNES, Magda. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de pediatria**, v. 80, p. 95-103, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/46wvNTtYV4bpLw7k5tbyZ3b/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 de fev. 2019.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio.; ANACHE, Alexandra Ayach. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 1018–1037, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13514. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13514>. Acesso em: 8 dez. 2021.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. Escola inclusiva: um novo olhar para o currículo de uma escola para todos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 68-77, 2018.

SERRA, Dayse Carla Genero. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular**: desafios e processos. 2004, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da; BARBOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, V. 6, n. 2 p. 353-368, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2015.2.20575>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/20575>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SOUZA, Daisy das Graças. O que é contingência? In: BANACO, Roberto Alves (Org.). **Sobre comportamento e cognição**: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2001.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. 2017. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

VASCONCELLOS, Celso do Santos. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Editora Libertad, v.1, 1995.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de; SIMÃO, Márcia Buss; FERNANDES, Sonia Cristina Lima. Entrevista com Dr.^a Zoia Prestes. Zero-a-Seis, v. 16, n. 30, p. 340-352, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/1980-4512.2014n30p140/27698> . Acesso em 23.abr. 2022.

VERDUM, Priscila de Lima. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação Por Escrito**, v. 4, n. 1, 91-105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14376>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madri: Editora Visor, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição Eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org). Versão para eBook eBooksBrasil. Setembro de 2001.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: uma pesquisa colaborativa, 2013, 165 f. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Celia Regina. Estratégias de ensino favoráveis ao processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial: levantamento em teses e dissertações. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, p. 584-602, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3395>. Acesso em: 03 ago 2020.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Célia Regina. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Dialogia**, n. 33, p. 47-59, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n33.13>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13671>. Acesso em: 03 abr 2020.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa.

Revista Pro-Posições, v.30, Campinas, jul, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656546> . Acesso em: 20 mar. 2020.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular. **Revista educação especial**, Santa Maria, v.26, n. 47, p. 587-602, set./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X9689>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9689>. Acesso em: 30 mai. 2016.

WEISS, Alba Maria Lemme; CRUZ, Mara Monteiro da. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 65-78.

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS ANALISADOS

AGUIAR, Gisélvis Aguiar; FERNÁNDEZ, Débora Mainegra; REYES, Olivia Garcia. Enseñar comprensión de textos a escolares con trastornos del espectro autista: Secretos desde la experiencia. **Revista Electrónica Educare**, v. 24, n. 2, p. 459-474, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.22>. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582020000200459&script=sci_arttext. Acesso em: 06 set. 2020.

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 45-58, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005>. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24n1/en_1413-6538-rbee-24-01-0045.pdf . Acesso em: 23 jul. 2020.

ARAGÃO, Francilene Marques. Autismo: entender para intervir com práticas pedagógicas. **Amazon Live Journal**, v. 1, n.3, p. 1-21, 2019. Disponível em: http://amazonlivejournal.com/wp-content/uploads/2019/05/AUTISMO-ENTENDER-PARA-INTERVIR-COM-PR%C3%81TICAS-PEDAG%C3%93GICAS_-V.1-N.3-2019-1.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; NUNES, Débora Regina de Paula. Que Sugerem as Pesquisas sobre os Métodos de Ensino para Alunos com Transtorno do Espectro Autista? Uma Revisão Integrativa da Literatura. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** v. 26, n. 24, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3367>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BUEMO, Bruno *et al.* Autismo no Contexto Escolar: A Importância da Inserção Social. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 3, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i3.822>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164638>. Acesso em: 28 de set. 2020.

CANEDA, Cristiana Rezende Gonçalves; CHAVES, Tânia Marisa Lopes. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. **Aleteia**, n. 46, 2015. DOI: 10.29327/226091. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/index>. Acesso em: 23 jul. 2020.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 10, n. 21, p. 294-313, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FARIA, Karla Tomaz *et al.* Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701>. Acesso em: 08 ago. 2020.

FERNÁNDEZ, Flor de Liz Santiago. Factores que afectan el progreso académico de los estudiantes con el trastorno del espectro autista: rol del profesional del Trabajo Social. **Voces desde el Trabajo Social**, p. 134-157, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31919/vocês.v7i1.78>. Disponível em: <https://revistavocests.org/public/journals/2019/a6.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GÓMEZ, Andrés Garcia; BRAVO, Miriam Ambrosio; DÍAZ, Lidia Gil. Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. **Estudios sobre Educación**, v. 38, p. 253-278, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.38.253-278>. Disponível em: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/37036/33990>. Acesso em: 23 jul. 2020

GUASCH, Rosa Fortuny; GAVALDÀ, Josep M Sanahuja. Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). **Revista Educación**, v. 44, n. 1, p. 62-92, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/36889>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LOURENÇO, Dídia; LEITE, Teresa. Práticas de Inclusão de Alunos com perturbações do espetro do autismo. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 63-86, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a05.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

LOZANO, María Dolores Jiménez; SÁNCHEZ, José Luis Serrano; ESPINOSA, María Paz Prendes. Estudio de caso de la influencia del aprendizaje electrónico móvil en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje con un niño con TEA. **Educación**, v. 53, n. 2, p. 419-443, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.782>. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/327340/0>. Acesso em: 08 ago. 2020.

LUZ, Mariana Helena Silva da; GOMES, Candido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas de la inclusión de un niño autista: desafíos para la práctica docente. **Educación**, v. 26, n. 50, p. 123-142, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201701.007>. Disponível em: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/16567/16909>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MAIA, Maria Suely Deganutti; JACOMELLI, Milleni Kelly. A Aprendizagem da Criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) através do Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação–TIC. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 18, p. 16-31, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1210>. Acesso em: 06 set. 2020.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; FRANÇA, Carla de Almeida Aguiar. Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 38, p. 488-513, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p488>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7005984>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MATHEUS, Vanessa Alexandra Briceño. Trastornos del Espectro Autista en Educación Inicial: Experiencia Educativa. **Revista científico**, v. 3, n. 8, p. 218-233, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.11.218-233>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011889>. Acesso em: 15 set. 2020.

MINATEL, Martha Morais *et al.* Percepções desafios e práticas da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 2, p. 77-92, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n2.06.p77>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8845>. Acesso em: 08 ago. 2020.

MORENO, Claudia Ximena Gonzáles. El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista desde el ámbito de la educación inclusiva. **Revista de Investigación Educativa de la REDIECH**, v. 9, n. 17, p. 9-31, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200009. Acesso em: 23 jul. 2020.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do; CRUZ, Mara Monteiro da; BRAUN, Patricia. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015). **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-25, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450111.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NASS, Isabelle Rittes *et al.* A caixa de Max: atividades lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i1.540>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/540/603>. Acesso em: 06 set. 2020.

NUNES, Vera Lucia Mendonça; MANZINI, Eduardo José. Atribuições de profissionais da educação sobre o aluno com autismo. **Revista Cocar**, v. 13, n. 25, p. 75-95, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31792/rc.v13i25>. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2151>. Acesso em: 15 set. 2020.

ONOHARA, Ariane Mieko Himeno; CRUZ, José Anderson Santos; MARIANO, Maria Luiza. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 20, n. 2, p. 289-304, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.30715/doxa.v20i2.12020>. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12020>. Acesso em: 06 set. 2020.

PIMENTEL, Jaqueline Lúcio; SOUZA, Sirlene Vieira. Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p.285-303, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31792/rc.v14i28>. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3121>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RAMOS, Fabiane dos Santos *et al.* Intervenção mediada por pares: Conceito e implicações para a pesquisa e para as práticas pedagógicas de professores de alunos com autismo. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 1, p. 95, 2018. DOI:
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3367>. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584818>. Acesso em: 08 ago. 2020.

ROSA NETO, Francisco Estácio *et al.* A prática pedagógica com alunos autistas na educação infantil. **LINKSCIENCEPLACE-Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 6, n. 5, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v6n5a4>. Disponível em:
<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/676/384>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SABURIDO, Janaína Nascimento Souza. A atuação do professor como mediador no processo de inclusão social da criança com autismo. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 2, n. 3, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941079>. Acesso em: 15 set. 2020.

SANTOS, Ambrozina Aparecida Del'Isola *et al.* O olhar da família e da escola para a criança com transtorno do espectro autista-TEA. **Revista Liberum Accessum**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em:
<http://revista.liberumaccesum.com.br/index.php/RLA/article/viewFile/31/26>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; CHAVES, Viviana Elizabeth Jiménez. Autismo e educação: os desdobramentos da inclusão escolar. **Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 3, n. 1, p. 12-24, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941038>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193846361017.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Josiane Almeida da *et al.* As tecnologias digitais da informação e comunicação como mediadoras na alfabetização de pessoas com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura. **Texto Livre: Linguagem**

e Tecnologia, v. 13, n. 1, p. 45-64, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.45-64>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivbre/article/view/24069/19382>. Acesso em: 26 set. 2020.

SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A mediação pedagógica de professoras de crianças com autismo: uma avaliação a partir do uso da escala de aprendizagem mediada (EAM). **ETD - Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1, p. 86–105, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655543>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655543> . Acesso em: 15 jul. 2020.

SOUZA, Andiará Cristina de; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, n. 65, p. 1305-1330, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v33n65a16>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bolema/v33n65/1980-4415-bolema-33-65-1305.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SPINAZOLA, Cariza de Cássia; GOFFREDO, Andreza Tatiane Elias. Relato sobre práticas pedagógicas com um aluno com autismo: desafios e possibilidades para inclusão escolar. **Ângulo**, v. 1, n. 4, 2018. Disponível em: <http://fatea.br/seer3/index.php/EIE/article/view/936/941>. Acesso em: 23 jul. 2020.

TEIXEIRA, Maira Cristina Souza; GANDA, Danielle Ribeiro. Inclusão e autismo: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 5, n. 2, p. 125-135, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V5N2A9>. Disponível em: <http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/V5N2A9/405>. Acesso em: 26 set. 2020.

REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

ALMEIDA, Izabel Cristina Araujo. **Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA):** concepções e práticas dos professores. 2019. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

ALMEIDA, Sabrina Araujo de. Representações sociais das práticas e do papel do professor na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil e exclusão. 2016. 161f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

AZEVEDO, Marina Queiroz Orrico de. **Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular:** uma revisão integrativa da literatura. 2017. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BAENA, Priscila Mota Ferreira. **Tecnologia aberta e gratuita para uma prática pedagógica inclusiva:** um estudo sobre o uso do aplicativo open office writer. 2017. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2017.

BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com Transtornos do Espectro Autista no ensino regular:** desafios e possibilidades. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2017.

CARVALHO, Dulcimar Lopes. **A trajetória de inclusão de um estudante com autismo, da educação básica à educação superior:** desafios e possibilidade. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE, Joinville, 2017.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil:** atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2015. 121f. Dissertação (Docência para a Educação Básica). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2015.

COSTA, Luciane Silva da. **Escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista:** a concepção do educador numa perspectiva inclusiva. 2016. 53f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DELABONA, Stênio Camargo. A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de asperger) em um laboratório de matemática escolar. 2016. 195f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

FIORINI, Bianca Sampaio. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar.** 2017. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

FONTOURA, Deise da Silva. A contação de histórias e o desenho mediados por comunicação alternativa como estratégias pedagógicas no desenvolvimento do jogo simbólico da criança com TEA: um estudo de caso. 2018. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FRADE, Paula Nascimento. **Formação do professor para inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista e seus efeitos na prática docente.** 2018. 107f. Dissertação de Mestrado (Distúrbios do desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

GALLO, Giulia Calefi. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com Transtorno do Espectro Autista.** 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GUIMARÃES, Arlete de Brito. **Interações sociais envolvendo crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em classes comuns: o olhar de seus professores.** 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

GUI TERIO, Rachel do Nascimento. **Lúdico e autismo: uma combinação possível nas aulas de ciências.** 2016. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LIMA, Thiago, Hallison Medeiros de. **Prática Docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.** 2017. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de. **A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM).** 2015. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MARTINS, Juliana dos Santos. **Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para adaptação escolar de crianças pré-escolares com autismo.** 2020. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

MENEGHELLI, Priscila Regina Dallabona. Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do ensino fundamental no município de Presidente Getúlio – SC. 2019. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.

NOGUEIRA, Julia Candido Dias. **Eixos de interesse como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com autismo**. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, Alfenas, 2019.

NUNES, Jacqueline da Silva. **Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas**. 2019. 221f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

OLIVEIRA, Calleb Rangel de. **Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2017. 123F. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

OLIVEIRA, Vivian Fatima de. Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, SC. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2015.

OLMEDO, Patrícia Blasquez. **Sem comunicação, há inclusão? Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo**. 2015. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PAIVA, Maria Aparecida Ferreira de. **Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado**. 2019. 169f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019.

PINHO, Mariana Campos. Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar. 2018. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

PINTO, Anderleuza Viana. **Alunos com autismo no ensino regular: caracterização e análise de repertórios profissionais da docência**. 2020. 98f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020.

RODRIGUES, Michely Aguiar. **O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos**. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Juçara Maria Lemes Giffoni Ávila. **Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil**. 2019. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas.** 2017. 217f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. **Vestindo os óculos da pedagogia Waldorf: inclusão, alfabetização e Transtorno do Espectro Autista.** 2020. 158f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020.

SILVA, Amós de Souza. **Percepções dos professores de apoio educacional especializado sobre a inclusão de alunos com transtorno espectro do autismo.** 2018. 108f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

SIQUEIRA, Maristela Conceição Dias. **Todos na roda: o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada em uma escola de Educação Infantil.** 2017. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral. **Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professores de alunos com autismo.** 2016. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na educação infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores.** 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural.** 2017. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão. **Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino.** 2019. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PROTOCOLO DE ARQUIVOS: ARTIGOS CIENTÍFICOS

Autor	Nome do autor (res)
Ano	Ano de publicação do artigo científico
Periódico	Nome da Revista de publicação do artigo científico
IES	Instituição de Ensino Superior que o periódico esteja vinculado
Programa ou Curso	Área de conhecimento na qual o periódico esteja vinculado
Qualis do Periódico	Classificação da produção científica mediante avaliação da CAPES
Tipo de Pesquisa	Descritivo; exploratório; estudo de caso, participante ou experimental; estudo bibliográfico
Etapa de Ensino	Contempla estudos com alunos TEA inseridos nas etapas: Educação Infantil, Anos Iniciais do Fundamental, Anos Finais do Fundamental
Práticas Pedagógicas inclusivas	Práticas pedagógicas consideradas favoráveis à Inclusão de alunos com TEA em escolas regulares de ensino comum
Práticas Pedagógicas/ Abordagem	Tipo de abordagem utilizada como base para o desenvolvimento das práticas pedagógicas favorecedoras a Inclusão dos alunos com TEA (sócio interacionista ou cognitiva-comportamental)
Práticas Pedagógicas Excludentes	Práticas que não favorecem a inclusão dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino comum

APÊNDICE B - PROTOCOLO DE ARQUIVOS: TESES E DISSERTAÇÕES

Autor	Nome completo do autor do trabalho
Nível de pesquisa	Mestrado ou Doutorado
Ano	Ano da defesa
IES	Instituição de Ensino Superior na qual a tese ou dissertação foi apresentada
Programa de Pós – Graduação	Area de conhecimento
Tipo de pesquisa	Descritivo; exploratório; estudo de caso, participante ou experimental; estudo bibliográfico
Etapa de Ensino	Contempla estudos com alunos TEA inseridos nas etapas: Educação Infantil, Anos Iniciais do Fundamental, Anos Finais do Fundamental
Práticas Pedagógicas inclusivas	Práticas pedagógicas consideradas favoráveis à Inclusão de alunos com TEA em escolas regulares de ensino comum
Práticas Pedagógicas/ Abordagem	Tipo de abordagem utilizada como base para o desenvolvimento das práticas pedagógicas favorecedoras a Inclusão dos alunos com TEA (sócio interacionista ou cognitiva-comportamental)
Práticas Pedagógicas Excludentes	Práticas que não favorecem a inclusão dos alunos com TEA em escolas regulares de ensino comum