

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

RAFAEL GOMES ROSA

**“NÃO É O/A ESTUDANTE QUE PRECISA SE ADAPTAR À ESCOLA, É A ESCOLA
QUE PRECISA SE ADAPTAR AO ESTUDANTE”: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS
BRASILEIROS SOBRE AÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

PORTO ALEGRE

2023

RAFAEL GOMES ROSA

“NÃO É O/A ESTUDANTE QUE PRECISA SE ADAPTAR À ESCOLA, É A ESCOLA QUE PRECISA SE ADAPTAR AO ESTUDANTE”: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE AÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margarete Schlatter

PORTO ALEGRE

2023

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Orlando José da Silva Rosa (in memoriam),
a pessoa que me ensinou que a diferença é algo lindo e deve ser apreciada.
Onde quer que esteja, obrigado pai!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Carlos André Bulhões Mendes

Vice-reitora: Patricia Pranke

INSTITUTO DE LETRAS

Diretora: Carmen Luci da Costa Silva

Vice-diretora: Márcia Montenegro Velho

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Coordenadora: Simone Sarmento

Coordenador Substituto: Antonio Marcos Vieira Sanseverino

CIP - Catalogação na Publicação

Gomes Rosa, Rafael

"Não é o/a estudante que precisa se adaptar à escola, é a escola que precisa se adaptar ao estudante": Contribuições de estudos brasileiros sobre ações pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Básica / Rafael Gomes Rosa. -- 2023.

110 f.

Orientadora: Margarete Schlatter.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. ações pedagógicas inclusivas. 2. inclusão escolar. 3. estudantes com Transtorno do Espectro Autista. 4. educação inclusiva. I. Schlatter, Margarete, orient. II. Título.

RAFAEL GOMES ROSA

“NÃO É O/A ESTUDANTE QUE PRECISA SE ADAPTAR À ESCOLA, É A ESCOLA QUE PRECISA SE ADAPTAR AO ESTUDANTE”: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE AÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Porto Alegre, 18 de Abril de 2023.

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Margarete Schlatter
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Lia Schulz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

AGRADECIMENTOS

A todos os / as estudantes que passaram por mim e que estão estudando comigo. Esta pesquisa nasceu das nossas trocas e dos nossos encontros. Esta pesquisa surgiu da necessidade em me tornar um educador melhor, mais inclusivo e mais atento a todas as vozes que compõem a minha sala de aula. Durante esses 12 anos como professor, tenho aprendido cada dia mais sobre mim e tenho tido mais esperança por dias melhores, por um mundo melhor, graças às nossas aulas, trocas, encontros e do nosso vínculo.

As minhas amigas e amigos Natalia Passos, Rute Gargioni, Jéssica da Guerre, Ana Paula dos Santos, Leonardo Nunes e Filipi Vieira por terem sido compreensivos (as) toda vez que o “não” era a palavra que eu dizia a um convite. Mesmo assim, nos dias mais difíceis, vocês estiverem lá me lembrando do meu potencial e me motivando. Obrigado por sempre estarem lá!

Ao meu noivo Luiz Carlos por sempre me fazer enxergar o mundo com olhos mais esperançosos, por sempre me lembrar que eu sou capaz, por estar ao meu lado nos dias de luta e nos dias de glória, por me encorajar e por me fazer acreditar no meu potencial. Obrigado por estar aqui mesmo quando as coisas pareciam difíceis. Obrigado por me acalmar e me fazer acreditar no meu trabalho e na minha pesquisa mesmo quando eu não conseguia sentir isso. Muito obrigado por ter sido e ser meu refúgio.

À minha família por sempre, mesmo de longe, estar presente nas minhas conquistas e por todo o auxílio fornecido durante este ciclo. A minha segunda família, família de coração, família Passos por ter me ensinado que família não é só sangue e por sempre terem me acolhido, me dado suporte e me mostrado que sonhos são possíveis de serem conquistados. Obrigado Natália, Dona Sandra, Leticia, Rodrigo, Márcio, Elis, Elena, Luiza e Pedro.

À Margarete Schlatter, por ter aceitado me acompanhar e guiar durante esta jornada, mesmo sendo uma pesquisa com alguns desafios e ainda incipiente no Brasil, tu sempre acreditou no potencial da minha (nossa) pesquisa para a área da Linguística Aplicada e para a sociedade em geral. Obrigado por toda a tua dedicação, tempo e atenção comigo e com esse trabalho. Obrigado por ter confiado em mim e no meu trabalho. Obrigado pela nossa parceira.

Às minhas amigas e colegas pesquisadoras Letícia Pegoraro, Thalita Arré e amigo e colega pesquisador Alan Ricardo Costa por terem sempre me escutado e me dado apoio, por toda atenção e tempo empreendido em tirar as minhas dúvidas, ler os meus textos e discutir com o intuito de me ajudar. Obrigado!

Aos meus colegas de mestrado e amigos Giovana Segat, Natan Queiroz, e Natally Lauthart por terem criado uma importante e imprescindível rede de apoio pois, sem ela, acredito que não conseguiria realizar o mestrado durante a pandemia do COVID-19. Obrigado por todas as noites em que ficamos discutindo os textos das disciplinas para compartilhar o que aprendemos, por todos os feedbacks nos trabalhos, e, por todos os nossos encontros presenciais e virtuais que foram ponto-chave para a criação da nossa rede de apoio.

Aos meus colegas de mestrado Dina Scharb, Tatiana Canto, Matheus Moura, Júlia Thomas e Bruna Maia pela parceria e aprendizagens que construímos juntos (as) durante as disciplinas e trocas e conversas que tivemos presencialmente e virtualmente, criando uma rede de apoio durante este período singular. Além disso, muito obrigado por todas as trocas e experiências que vivemos durante essa jornada.

Às minhas professoras do mestrado Anamaria Welp, Juliana Schoffen, Margarete Schlatter, Karen Pupp Spinassé, Ana Fontes, Simone Sarmento e ao professor Pedro Garcez por todo o conhecimento compartilhado e toda atenção e dedicação que vocês tiveram e têm para com os / as estudantes do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Ainda mais, a grande dedicação, cuidado e atenção com a gente durante o período pandêmico, sempre sendo extremamente compreensivas (os) e empáticas (os). Com vocês, aprendi a fazer pesquisa e me vi pertencente à essa esfera, sendo capaz de contribuir com a Ciência. Ademais, também aprendi com todas (os) vocês a importância de promover uma prática pedagógica crítica, caminhando para uma educação linguística libertadora que fará o / a estudante pensar, refletir e se ver capaz e sujeito aprendente.

À Maria Alejandra Saraiva Pasca, por ter sido uma incrível orientadora de TCC durante a graduação de Letras e me feito visualizar a importância da minha pesquisa em inclusão, por sempre ter me auxiliado mesmo após a conclusão do curso de Letras. Obrigado por sempre estar ao meu lado e sempre me mostrar a importância de estudar e de sempre refletir sobre o ensino. Obrigado por toda a ajuda, parceria e amizade que construímos. Ale, muito obrigado por todas as aulas e pela tua dedicação à docência, tu és um exemplo para mim!

À Lia Schulz, por sempre ter acreditado em mim mesmo quando eu duvidava, por sempre ter me escutado e acolhido quando eu estava perdido ou desmotivado, por celebrar - mesmo de longe - cada vitória e cada passo que eu dava. Lia, graças a ti, esta pesquisa está aqui; as tuas aulas e as tuas palavras me fizeram perceber que eu sou capaz de fazer a diferença e que a gente precisa fazer a diferença. Obrigado por tudo!

À Tatiane Rosa Carvalho, por ter sido uma das melhores professoras que eu já tive, principalmente na graduação de Letras. Obrigado por ter me motivado a seguir em frente com a pesquisa sobre inclusão lá em 2014 na disciplina de Seminários de Linguística Aplicada na Universidade LaSalle. As tuas aulas e o teu interesse pelo bem-estar e pela aprendizagem dos teus alunos e alunas me impressiona e me motiva até hoje, tanto a ser um melhor professor e um melhor pesquisador.

À Adriana Arroio, Karina Hayashida, Eduardo Pimentel, Luciano Gomes, Judite e a todos os outros membros e membras do GEITEA (Grupo de Estudos Interdisciplinares em Transtorno do Espectro Autista) por todo o conhecimento compartilhado acerca do TEA e educação inclusiva. Obrigado por todas as trocas e pela rede de apoio que criamos onde todos (as) estamos unidos (as) com os únicos objetivos: trazer mais conhecimento sobre TEA e lutar à favor da inclusão escolar.

*A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.
(Paulo Freire)*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo reunir e apresentar contribuições de estudos brasileiros sobre ações pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica. Embora a inclusão escolar seja um direito assegurado por lei (BRASIL, 1988, 1996, 2004, 2012, 2015), ainda são poucas as investigações que analisam os modos como ela é colocada em prática em salas de aula regulares em que há estudantes com TEA. Para compilar estudos interpretativos realizados no contexto escolar brasileiro, utilizei a metassíntese qualitativa, uma revisão sistemática de literatura sobre o tema focalizado, que permitiu gerar sínteses e asserções a partir da análise empreendida. Realizei um levantamento bibliográfico no Catálogo Capes de Teses e Dissertações publicadas entre 2012 e 2022. Com base em critérios que respondessem ao foco de análise - práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula regulares -, as 172 pesquisas encontradas foram reduzidas para 9. As investigações analisadas foram realizadas no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. A partir de uma análise minuciosa desses trabalhos, os resultados obtidos foram organizados em sinopses descritivas e em duas asserções: (a) a inclusão escolar de estudantes com TEA é promovida com uma variedade de ações pedagógicas que possibilitam sua participação em sala; (b) a inclusão escolar de estudantes com TEA em turmas regulares é concebida, em alguns estudos, como sucesso na aprendizagem e, em outros, como sucesso na aprendizagem e interação. Os resultados da metassíntese empreendida fornecem subsídios teóricos e práticos para ação pedagógica de educadores comprometidos/as em promover práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Ações pedagógicas inclusivas; Inclusão escolar; Estudantes com Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This work aims to gather and present the contributions of scientific Brazilian studies about inclusive pedagogical actions to students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Basic Education. Although school inclusion is a right guaranteed by law (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2012, 2015), there are still a few studies that analyze how inclusion is put into practice in regular classrooms where there are students with ASD. In order to collect interpretative studies carried out in Brazilian schools, I used qualitative metasynthesis, a systematic review of literature on the theme focused, which allowed me to make syntheses and assertions based on the analysis developed. The bibliographic survey was conducted on the Capes Catalog of Theses and Dissertations published from 2012 to 2022. Based on criteria concerning the analytical focus of this research - inclusive pedagogical practices in regular classrooms -, the 172 studies found were reduced to 9. The studies analyzed were carried out at Elementary School, Middle School and High School. Based on a thorough analysis of these researches, the results were organized in descriptive synopses and in two assertions: (a) the school inclusion of students with ASD is promoted with a variety of pedagogical actions that enable their participation in class; (b) the school inclusion of students with ASD in regular classrooms is conceived, in some studies, as successful learning and, in others, as successful learning and interaction. The results of the metasynthesis undertaken provide theoretical and practical support for the pedagogical action of educators committed to promoting inclusive pedagogical practices.

Key-words: Inclusive pedagogical actions; School inclusion; Students with Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figuras

Figura 1 - 4 Paradigmas da Inclusão	45
Figura 2 - Diferentes redes neurais para a aprendizagem	51
Figura 3 - Diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem	52

Quadros

Quadro 1 - Etapas do processo de realização da metassíntese qualitativa	56
Quadro 2 - Resultado da busca por palavras-chave	61
Quadro 3 - Seleção inicial dos estudos	62
Quadro 4 - <i>Corpus</i> de estudos pré-selecionados para a metassíntese qualitativa	66
Quadro 5 - <i>Corpus</i> final dos estudos selecionados para a metassíntese qualitativa	68
Quadro 6 - Quantidade de dissertações por área de conhecimento	70
Quadro 7 - Distribuição dos estudos por etapas da Educação Básica	71
Quadro 8 - Distribuição dos estudos por componentes curriculares	72
Quadro 9 - Síntese das pesquisas sobre práticas pedagógicas com foco na aprendizagem de estudantes com TEA na sala regular	78
Quadro 10 - Síntese das pesquisas sobre práticas pedagógicas com foco na aprendizagem e interação do / da estudante com TEA com a turma	87
Quadro 11 - Ações pedagógicas inclusivas para o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA	90

Tabela

Tabela 1 - Níveis de gravidade para o TEA de acordo com o DSM V	24
-----------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI - Auxiliar de Apoio à Inclusão

ATE - Acompanhante Terapêutico Escolar

CAA - Comunicação Alternativa e Aumentativa

CEP - Conselho de Ética em Pesquisa

CID 11 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CSA - Comunicação Suplementar e/ou Alternativa

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DUA - Desenho Universal para Aprendizagem

ERE - Ensino Remoto Emergencial

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PAEE - Público-alvo da Educação Especial

PCS - Picture Communication Symbols

TEA - Transtorno do Espectro Autista

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	20
	2.1 A construção do conceito TEA	20
	2.2 Especificidades do TEA	22
	2.3 Perspectivas de aprendizagem de pessoas com TEA e implicações para o ensino	25
	2.4 Estudantes com TEA na sala de aula de língua inglesa	35
3.	INCLUSÃO ESCOLAR	38
	3.1 Inclusão escolar na legislação	38
	3.2 Aspectos históricos sobre a inclusão	41
	3.3 Da integração à inclusão escolar	43
	3.4 Objetivos da educação inclusiva	46
	3.5 A escola inclusiva	47
4.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
	4.1 Metassíntese qualitativa	54
	4.2 Procedimentos metodológicos de coleta de dados	58
5.	SUCESSO NA APRENDIZAGEM E INTERAÇÃO: PERSPECTIVAS SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NA ESCOLA	70
	5.1 As pesquisas analisadas	70
	5.2 Práticas pedagógicas com foco na aprendizagem de estudantes com TEA na sala regular	72
	5.3 Práticas pedagógicas com foco na aprendizagem e interação do / da estudante com TEA com a turma	79
6.	CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS ANALISADOS SOBRE AÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA	89
	6.1 A inclusão escolar de estudantes com TEA é promovida a partir de uma variedade de ações pedagógicas que possibilitam sua participação em sala	89
	6.2 A inclusão escolar de estudantes com TEA em turmas regulares é concebida como sucesso na aprendizagem ou como sucesso aprendizagem e interação com o outro	93
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

1. INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto da minha necessidade de formação constante, enquanto busco me tornar, a cada dia, um educador mais inclusivo, buscando promover ações educativas que se baseiam na concepção de que o / a estudante público-alvo da educação especial (PAEE) é um sujeito aprendente (ORRÚ, 2019) e que atinjam e levem em consideração todos os / as estudantes presentes em minha, na sua e em nossas salas de aula. Após uma incursão, iniciada na graduação, em trabalhos acadêmicos que tratam do tema, esta pesquisa apresenta uma metassíntese sobre as contribuições de pesquisas brasileiras sobre práticas pedagógicas no processo de ensino e inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica.

A motivação para a pesquisa aqui retratada nasce durante a minha experiência como docente durante o período da graduação em Letras – Inglês na Universidade LaSalle. Durante a disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental II, em 2017, ministrei aulas de língua inglesa para turmas do sexto, sétimo e nono anos em uma escola pública na cidade de Canoas e, em 2018 e 2019, no Programa Residência Pedagógica, para turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em ambas vivências docentes, tive estudantes com TEA na minha sala de aula. Durante essas práticas, foi evidenciada a falta de formação adequada para promover ações educativas inclusivas e favoráveis à aprendizagem dos / das estudantes com TEA. Comecei então a refletir sobre modos de incluir adequadamente aprendizes TEA em aulas de língua inglesa na escola pública e, além disso, como eu poderia tornar a aprendizagem de língua adicional significativa e adequada para o / a estudante com dificuldades na área das Linguagens. Considerando a necessidade de o / a educador / educadora pensar criticamente sobre sua prática de hoje para melhorar a prática de amanhã (FREIRE, 2019), essa ação docente me possibilitou perceber a carência da minha formação para promover um ambiente mais inclusivo em uma sala de aula de língua adicional em que o / a estudante com TEA de fato fizesse parte daquela comunidade de prática.

Os trabalhos de Schmidt *et al* (2016) e Silva e Carvalho (2017) expõem o sentimento coletivo de despreparo dos educadores e a falta de preparação adequada para práticas de educação inclusiva. Ambos trabalhos ainda clamam pelo que Segate (2010) já havia apontado, agora há mais de dez anos:

[...] a necessidade de uma formação de professores que atenda às necessidades e aos desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou educação para todos, visto que muitos professores ainda não se consideram preparados para trabalhar

com alunos especiais. [...] buscar uma melhor qualificação não é apenas um propósito pessoal, mas deve ser um projeto político-pedagógico das instituições, com o intuito de qualificar o corpo docente para atender às exigências da própria sociedade. (SEGATE, 2010, p. 44)

Ademais, Mantoan (2015) afirma que não é o / a estudante que precisa se adequar ao ambiente escolar, ao contrário, é a escola que precisa se adequar para incluir aquele/aquela estudante. Nessa perspectiva, é justa a reivindicação de que o / a educador / a, como agente mediador, possa ter acesso à formação profissional e a estratégias e ferramentas metodológicas adequadas para tornar o processo de aprendizagem mais relevante, significativo e inclusivo, tendo em vista a diversidade presente em sua sala. Portanto, a partir da discussão e reflexão trazida por Mantoan (2015) acerca da escola se adaptar ao estudantes e não o contrário, empresto as palavras da autora e as utilizo no título desta dissertação, visto que esta pesquisa visa contribuir com subsídios para auxiliar na transformação da escola para acolher e incluir estudantes PAEE. Schlatter e Garcez (2012, p. 52) acreditam que “para que a aprendizagem possa ocorrer, é necessário que sejam criadas condições para que os participantes se alinhem e se orientem para objetivos coordenados”. Consequentemente, para que a inclusão do / da estudante com TEA seja efetiva na sala de aula de língua inglesa, segundo Silveira, Santos e Silva (2015, p. 7), é necessária “a utilização de metodologias apropriadas para cada aluno com autismo e a criação de um ambiente de sala de aula que envolva o estudante, e o instigue a fazer descobertas relacionadas aos aspectos culturais e à língua inglesa”.

A Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764 (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) garantem a educação de pessoas com TEA como um direito, referindo-se ao acesso à educação, a condições para permanência na escola e à formação de professores adequada para inclusão escolar e melhor qualidade de ensino. Todavia, as legislações são lacunares em relação à definição do que se espera como uma educação inclusiva de qualidade.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa da Linguística Aplicada, tinha como objetivo inicial analisar de que modo a educação inclusiva acontece em uma escola com estudantes com o transtorno por meio da observação e conhecimento de práticas pedagógicas em um contexto específico. Nessa perspectiva, o projeto foi inicialmente construído com o intuito de conhecer e descrever as ações

pedagógicas para o ensino de língua adicional - neste caso, inglês - para estudantes com TEA em uma escola pública, com vistas a trazer subsídios para aprofundar a reflexão e promover mais conhecimento acerca de práticas pedagógicas inclusivas e as potencialidades de aprendizagem dos / das estudantes com TEA, entendendo que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional (MANTOAN, 2015). Com este propósito, planejei uma pesquisa etnográfica, escolha que, em consonância com Erickson (1990), se justificava considerando o objetivo de analisar acontecimentos reais e particulares com vistas a compreender as perspectivas de construção de sentido e de ação dos atores nos cenários investigados. Nessa direção, segundo Garcez e Schulz (2015), a atenção para cenários específicos nos espaços escolares pode qualificar nossos olhares sobre cenários da educação pública contemporânea, assim como proporcionar a aprendizagem com as pessoas que fazem a escola e vivem cotidianamente a sala de aula.

Entendendo os inúmeros benefícios do empreendimento de uma pesquisa etnográfica para produzir conhecimento sobre o objeto desta pesquisa, alguns entraves encontrados ao longo da elaboração da pesquisa impossibilitaram a execução do estudo neste formato. As dificuldades encontradas foram o afastamento, por motivos pessoais, da professora de língua inglesa da escola que seria o lócus da pesquisa, o que, devido ao tempo para o início da nova professora, assentimento e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) colocariam em risco a conclusão qualificada do trabalho dentro do prazo estimado no âmbito de mestrado. Some-se a isso o período da pandemia COVID-19, que havia alterado a rotina das escolas da modalidade presencial para o Ensino Emergencial Remoto (ERE)¹. Com isso, houve “necessidade de reconfigurar, de ampliar e criar práticas pedagógicas que potencializa[sse]m a interação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem” (OLIVEIRA, SILVA e SILVA, 2020, p. 37), exigindo que mudanças do fazer docente ocorressem da noite para o dia, e a responsabilidade de preparação de práticas pedagógicas eficazes e relevantes para a promoção de experiências de aprendizagem no contexto remoto foi depositada inteiramente nos educadores (LUDOVICO *et al.*, 2020).

A desigualdade social presente na sociedade brasileira ficou mais evidente com a pandemia do COVID-19, o que refletiu em diversas dificuldades a serem enfrentadas pelos estudantes e educadores no ERE. Através de uma pesquisa com docentes que atuam no

¹ A modalidade de ensino remoto emergencial difere-se da modalidade EAD (ensino a distância). O ERE tem por objetivo possibilitar o acesso temporário a conteúdos curriculares durante situações de crise; ao passo que o EAD dispõe de experiências de aprendizagem que são previamente elaboradas por uma equipe multiprofissional com o foco em promover um ambiente educacional robusto (HODGES *et al.*, 2020).

contexto pandêmico, Rondini, Pedro e Duarte (2020) compartilharam as dificuldades vivenciadas nesse formato de ensino, dentre as quais estão as seguintes: rápida adaptação a uma nova forma de ensinar, desigualdade social dos estudantes que inviabilizou o acesso e o aprendizado de forma mais democrática, aumento da jornada de trabalho dos educadores. As pesquisadoras também salientam o distanciamento como um empecilho para o ensino, trazendo à luz a importância do papel da interação social no âmbito escolar. A falta de recursos tecnológicos foi pontuada por Avelino e Mendes (2020), Ludovico *et al.* (2020) e Rondini, Pedro e Duarte (2020) como um dos impedimentos ao acesso à educação no período pandêmico. Diante desses desafios, considerei também que não havia condições propícias para minha presença na escola como observador de práticas pedagógicas envolvendo um professor ou uma professora de inglês nova em uma condição totalmente atípica.

Assim, o projeto inicial será retomado em um almejado retorno a este programa de Pós-Graduação com o intuito de produzir uma tese de doutorado. Com a mudança de rota, optei pela realização de uma pesquisa bibliográfica, configurando-se como metassíntese qualitativa, que pudesse trazer subsídios para a ação pedagógica de educadores comprometidos e comprometidas em promover práticas educativas inclusivas em suas salas de aula com estudantes com TEA. Iniciei um estudo sistemático de levantamento e análise de pesquisas nessa área com o intuito de interpretar e elucidar possíveis contribuições para os professores acerca da promoção de práticas pedagógicas inclusivas para esses/as estudantes. Para além de um estudo sobre as práticas inclusivas, o objetivo também foi compreender como a inclusão escolar é concebida e concretizada nas práticas pedagógicas analisadas em pesquisas sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Brasil. Por razão desse objetivo específico, a fim de ter acesso a mais ações pedagógicas inclusivas do que somente na área de ensino de inglês, ampliei a busca para estudos realizados em todas as áreas do conhecimento presentes no Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o objetivo de obter, ao final da pesquisa, um olhar interdisciplinar e plural acerca do processo de ensino para estudantes com o transtorno.

Tendo em vista meu interesse em (re)conhecer as práticas escolares de forma mais ampla e considerando, conforme apresento mais adiante, uma percepção inicial de que os relatos de pesquisa pareciam priorizar resultados cognitivos em detrimento de descrições da inserção social dos / das estudantes com TEA, elaborei as seguintes perguntas para guiar a pesquisa:

- Como as pesquisas acadêmicas sobre inclusão escolar de estudantes com TEA concebem inclusão escolar?
- A concepção de inclusão escolar adotada pelas pesquisas se concretiza nas práticas pedagógicas analisadas?
 - Quais são as práticas pedagógicas propostas e analisadas?
 - Os resultados apresentam dados sobre aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com TEA?
 - Os resultados apresentam dados sobre a inclusão social do estudante TEA na turma?

Consoante ao estudo de Silva (2020), a partir das perguntas que guiam este trabalho, foram delineadas três etapas de pesquisa:

- 1) conduzir um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes de estudos publicados entre 2012 e 2022 sobre o tema desta pesquisa;
- 2) partindo de uma leitura interpretativa e minuciosa dos estudos, relacionar e analisar os resultados obtidos visando a possíveis contribuições para as práticas pedagógicas inclusivas para ensino de estudantes com TEA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
- 3) elaborar um relatório da análise desenvolvida.

Nesta dissertação, primeiramente, apresento o conceito, sintomatologia e especificidades do TEA (CUNHA, 2019; SCHMIDT, 2017, 2013; APA, 2014) e exponho aspectos históricos acerca do transtorno. Ainda, no segundo capítulo, discuto sobre aspectos concernentes à aprendizagem de estudantes com TEA, ilustrando-os com experiências pedagógicas para estudantes com o transtorno na sala de aula de língua inglesa. No capítulo 3, abordo questões referentes à inclusão escolar, tratando de legislações e objetivos da educação inclusiva. No capítulo 4, apresento e destaco a metassíntese qualitativa como um tipo de revisão sistemática de literatura, expondo suas características e também os procedimentos metodológicos para a coleta de dados para este trabalho. No capítulo 5, analiso e discorro sobre as pesquisas analisadas e, também, formulo uma primeira síntese dos estudos e das práticas pedagógicas tratadas. Por último, no capítulo 6, sintetizo as contribuições significativas dos estudos para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas

para estudantes com TEA no Ensino Fundamental e Ensino Médio e apresento as considerações finais.

Acredito que esta pesquisa possa ser de interesse não somente para educadores que têm estudantes com TEA em suas salas de aula e experienciam desafios para a promoção de um fazer pedagógico inclusivo, mas também para professores formadores de professores que querem e buscam desenvolver um trabalho pedagógico que se atente à realidade educacional. Consideramos que a sala de aula é um ambiente plural e multifacetado, que necessita de olhares e saberes multi / transdisciplinares para uma ação educativa que respeite e potencialize todos os sujeitos ali presentes. Desde essa perspectiva, torna-se fundamental a implementação e contínua formação necessária, estudo e debates acerca da educação inclusiva em cursos de formação de professores.

Além disso, pesquisas que versam sobre a ação pedagógica inclusiva para estudantes com TEA ainda são incipientes no Brasil. A síntese que apresento aqui visa a reunir o conhecimento já construído a esse respeito, buscando integrar pesquisas que muitas vezes ficam dispersas. Nesse sentido, o trabalho pode fornecer subsídios para se discutirem ações pedagógicas para esse público específico, visto que a permanência e o acesso à educação, assegurados por diversos dispositivos legais, também devem ser garantidos por meio de práticas pedagógicas propostas em sala de aula. Levando em conta que estamos tratando de ações e atitudes com o propósito de promover inclusão, considero importantes a divulgação e a discussão das ações educativas exitosas que vêm acontecendo em diversos cenários em torno do país e do mundo. Assim, busco contribuir levantando desafios e possibilidades para se estabelecer uma interlocução entre escola e universidade e possíveis parcerias que também estejam em busca pela realização efetiva da inclusão escolar de estudantes com TEA e ações que promovam um ensino adequado, favorável e potencializador para todos que estão na sala de aula.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.1 A construção do conceito TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, com causa multifatorial desconhecida, que ocorre ou está presente desde a infância (APA, 2014). Cunha (2019) expõe que o termo autismo advém do Grego *autós*, que contém o significado “de si mesmo”. Esta palavra foi empregada na área da Psiquiatria com o objetivo de denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmo, ou seja, voltados para o próprio indivíduo (ORRU, 2012).

Ao discorrer sobre a história do autismo, Schmidt (2013) informa que o termo foi cunhado pela primeira vez em 1916 pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, para se referir a sintomas de esquizofrenia considerados negativos. Os conhecimentos atuais sobre o TEA somente foram evidenciados pelas publicações do psiquiatra Leo Kanner, em 1943, e do psiquiatra Hans Asperger, em 1944, e a primeira descrição oficial do transtorno em manuais médicos aconteceu somente no final da década de 1980 (SCHMIDT, 2017).

Com base em observação clínica de crianças com desordens severas, inabilidades em relações interpessoais e que não se encaixavam em nenhuma das classificações de psiquiatria infantil da época, Kanner (1943) constatou uma nova síndrome na psiquiatria infantil, sendo esta, denominada, inicialmente, como distúrbio autístico do contato afetivo (CUNHA, 2019; KANNER, 1943). O termo foi criado após Kanner (1943) realizar uma observação clínica e um estudo com a participação de onze crianças, oito meninos e três meninas. As características mais frequentes que foram observadas no estudo foram incapacidade em relacionar-se interpessoalmente, literalidade no discurso, reação negativa a barulhos altos e objetos em movimento, insistência obsessiva por rotina e permanecimento de determinados comportamentos, limitação na variedade de atividades e de ações espontâneas (ações não conhecidas ou combinadas anteriormente com a criança) (KANNER, 1943).

Em 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger publicou uma tese confirmando alguns dos sinais já observados por Kanner e ampliando a descrição do transtorno (CUNHA, 2019; SCHMIDT, 2013). Os quatro meninos com idade entre seis e onze anos observados por Asperger (1944) apresentavam comportamentos atípicos e semelhantes entre si, assim

As crianças e adolescentes descritos por ele tinham aparência normal, mas tinham distintos prejuízos de fala e de comunicação não-verbal, bem como de habilidades interpessoais e sociais. Sua fala, embora surgisse numa idade adequada e apresentasse sintaxe normal, era caracterizada por inversão pronominal, especialmente em crianças mais jovens. Embora houvesse alguma ecolalia, a principal característica da linguagem dos casos de Asperger era o uso do

pedantismo e às vezes se envolvia com estilo de fala literal ou concreta. Aspectos não-verbais da comunicação, tais como uso de gestos espontâneos e expressões faciais estavam ausentes, exagerados ou usados inapropriadamente. Nos testes de inteligência obtiveram resultados medianos e a performance em testes de memória foi melhor. Alguns tinham desenvolvido interesses específicos. [...] Mas a principal anormalidade notada por Asperger foi [sic] os comportamentos sociais ingênuos e peculiares, sugerindo que eles tinham perda de qualquer conhecimento intuitivo de como se comportar em situações sociais. Apesar de se retirarem ou evitarem situações sociais, seus pacientes eram capazes de interagir com outras pessoas, mas somente de maneira estranha, parcial e na qual demonstravam quase uma completa falta de compreensão de regras que governam interações sociais (BOWLER, 1992, p. 877-878).

Em sua descrição da psicopatia autista, Asperger destacou que as crianças demonstravam aptidão para abstração e lógica, inteligência superior e interesses excêntricos (CUNHA, 2019). A presença de características que não haviam sido explicitadas anteriormente ampliou, assim, o conjunto de sinais indicativos do transtorno, que passou a ser denominado Síndrome de Asperger.

Em estudo mais recente, a pesquisadora Lorna Wing (1997) destaca que o espectro autista é mais amplo e inclui mais do que as síndromes descritas por Kanner e Asperger e pode apresentar níveis muito variáveis de habilidade, desde um profundo déficit na aprendizagem à presença de habilidades cognitivas medianas e/ou superiores (WING, 1997). Wing e Gould (1979) revisitam as descrições do transtorno apresentadas por Kanner e Asperger e questionam a utilidade do termo “autismo infantil” como uma condição específica única e propõem que o transtorno seja caracterizado como um *continuum* dentro de um mesmo espectro.

A elaboração do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*² (doravante DSM), desde sua primeira edição em 1952, tem um papel importante na história da descrição do TEA. A utilização do termo síndrome de Asperger surge no DSM-IV (APA, 1994), contribuindo para a consolidação da proposta de Wing e Gould (1979) de conceber o autismo como um espectro tendo diversos níveis ao invés de um quadro único (SCHMIDT, 2013; TAMANAHA, PERISSINOTO, CHIARI, 2008). Desde a perspectiva de *continuum* dentro de um mesmo espectro autista, portanto, as pessoas com TEA podem apresentar vários níveis e diferentes dimensões de prejuízos do funcionamento psicológico. Nesse sentido, segundo os autores, o quadro clínico para o diagnóstico do TEA será determinado pelo grau do prejuízo e pela forma particular das funções prejudicadas.

Com a publicação da nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde (doravante CID 11), em janeiro de 2022, o diagnóstico do

² Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

espectro passa a não mais utilizar os termos “autismo infantil”, “autismo atípico” e “síndrome de asperger” como transtornos do neurodesenvolvimento separados do TEA, mas agrupados dentro do espectro autista. De acordo com a classificação atual, portanto, o uso da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista permite e possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, sendo estes leve, moderado e severo. Ademais, percebe-se o entendimento do TEA como um espectro, com isso “a noção de autismo como um espectro implica entender que suas características podem se manifestar de formas extremamente variadas em cada sujeito” (SCHMIDT, 2017, p. 225).³

2.2 Especificidades do TEA

De acordo com o DSM V (APA, 2014), o TEA é conceituado como um transtorno do neurodesenvolvimento que tem como principais características a presença de padrões de comportamentos restritos e repetitivos e déficits persistentes no desenvolvimento de habilidades sociais (reciprocidade social, manutenção e compreensão de relacionamentos) e habilidades linguísticas (uso de linguagem não verbal para interação).

De acordo com o manual, o transtorno ocorre ou está presente desde a infância, com sinais que, em geral, aparecem nos primeiros 36 meses de vida e com maior prevalência em meninos. Déficits nas dimensões da comunicação social e comportamento (APA, 2014) podem ser sinalizados por meio de dificuldades em questões relacionadas à interação social e empatia, comunicação e imaginação, flexibilidade cognitiva e comportamental (CUNHA, 2019; SCHMIDT, 2013), interação social atípica, falta de iniciativa para uma interação social e inobservância de troca de turnos (SCHMIDT, 2017). Referente à linguagem, Schmidt (2013) explica que

As dificuldades na comunicação ocorrem em graus variados. Algumas crianças podem falar adequadamente (geralmente as com Asperger), ao passo que outras não conseguem desenvolver habilidades de comunicação. Também pode ocorrer uma linguagem imatura caracterizada por jargão, ecolalia, reversões de pronome, prosódia anormal, entonação monótona etc. As crianças que conversam podem ter muita dificuldade em iniciar e, principalmente, em manter uma conversação adequada, especialmente com pessoas estranhas (SCHMIDT, 2013, p. 52).

A ocorrência do contato visual em indivíduos com TEA pode vir a ser menor, conforme Schmidt (2017), isso pode explicar a perda de pistas sociais que ocorrem durante

³ Para mais informações acerca da construção do termo TEA, ver Rocha (2021).

uma interação com uma pessoa com TEA, refletindo sobre as dificuldades sociais existentes no transtorno. Pessoas com o transtorno também apresentam déficits relacionados a desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Esses déficits variam de dificuldade de adaptar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em partilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos. Além disso, nota-se a ausência de interesse por pares, ocasionando uma propensão para atividades solitárias (APA, 2014)

Outros critérios utilizados para o diagnóstico do TEA e especificidades do transtorno são a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Entre os comportamentos repetitivos e estereotipados, apresentados pelo DSM V (APA, 2014), encontram-se estereotipias motoras (estalar de dedos, abanar as mãos), uso repetitivo de objetos (enfileirar objetos, girar moedas), fala repetitiva (uso de “tu” para referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras e frases) e ecolalia (repetir as palavras ou frases após serem ouvidas).

No que diz respeito à adesão de rotinas, percebe-se que “há uma aderência a rotinas que pode se apresentar de forma variada ao longo do espectro, desde padrões com rígidos e inflexíveis até os mais adaptativos” (SCHMIDT, 2017, p. 224). Segundo Schmidt (2017), os comportamentos ritualizados estão, na maioria dos casos, relacionados à ansiedade social e são usados como estratégias compensatórias com o intuito de reduzir a ansiedade proveniente da exposição a situações sociais.

Interesses altamente fixos e restritos que são anormais em intensidade ou foco também integram o diagnóstico do TEA. Esses interesses podem demonstrar forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses demasiadamente circunscritos (APA, 2014).

Estas crianças podem aprofundar-se em um tema circunscrito, comumente de natureza idiossincrática, como nomes de dinossauros, linhas de ônibus ou marcas de carros. Por um lado, tal característica torna possível ao autista apropriar-se de um sem-número de informações sobre objetos ou eventos específicos, porém as dificuldades sociais que acompanham o transtorno criam obstáculos à sua utilização para fins sociais (SCHMIDT, 2017, p. 224).

O DSM V (APA, 2014) evidencia ainda a presença de hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse atípico por aspectos sensoriais do ambiente. Pessoas com o transtorno podem apresentar aparente indiferença à dor ou temperatura, reação contrária a sons ou a texturas específicas, fascinação visual por luzes ou movimentos e cheirar ou tocar objetos de forma excessiva.

Conforme mencionado anteriormente, todos esses sinais do transtorno podem se manifestar de maneiras diferentes e em diferentes graus em cada pessoa. Ao evidenciar os critérios diagnósticos do TEA, o DSM V (APA, 2014) descreve níveis de gravidade do transtorno, como pode-se ver na tabela a seguir.

Tabela 1: Níveis de gravidade para o TEA de acordo com o DSM V

TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: APA, 2014, p. 52

Conforme exposto na Tabela 1, o TEA apresenta três níveis de gravidade, com características nos campos de comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos que explicitam possíveis desafios para a autonomia das pessoas com o transtorno e a respectiva extensão de apoio necessário: nível 1 - exigindo apoio, nível 2 - exigindo apoio substancial e nível 3 - exigindo apoio muito substancial.

Segundo Teodoro, Godinho e Hachimine (2016), em 2016 foi estimada a existência de 2 milhões de crianças com TEA no Brasil. Apesar da crescente inclusão escolar nas últimas duas décadas, incluir adequadamente crianças com o transtorno em sala de aula continua sendo um grande desafio. Além da falta de formação continuada, a escassez de pesquisas sobre inclusão de estudantes com TEA pode ter um papel crucial na dificuldade dos professores em promover práticas pedagógicas relevantes para esses estudantes.

No que concerne à estimativa acerca da prevalência no transtorno ao redor do mundo, os números vêm aumentando desde a década de 70 (GLOBAL AUTISM PREVALENCE,

2020). Conforme a World Health Organization⁴ (2019), a prevalência do TEA é que 1 em cada 160 crianças no mundo tem TEA. Há também um crescimento no número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na sala de aula regular. O público-alvo da educação especial configura-se por estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades. Segundo o Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC), no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão no ano de 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016 (BRASIL, 2021). De acordo com o Censo Escolar, em 2020, o percentual de estudantes PAEE em classes comuns com Atendimento Educacional Especializado (AEE) é 37,5%, e sem AEE é 55,8% (BRASIL, 2021).

Percebe-se que com o aumento de matrículas de estudantes PAEE, há um possível aumento de matrículas e presença de educandos com TEA nas classes comuns. Diante dessa realidade, Vecchia e Vestena (2020, p. 83) afirmam que “os professores têm buscado realizar práticas pedagógicas para promover a aprendizagem, mas que alguns ainda encontram dificuldades e obstáculos nesse processo”. Nesse sentido, conhecer o processo de aprendizagem de estudantes com TEA em classes comuns é fundamental para que educadores possam promover ações pedagógicas inclusivas e relevantes.

2.3 Perspectivas de aprendizagem de pessoas com TEA e implicações para o ensino

De acordo com Vecchia e Vestena (2020), o crescimento da inclusão de estudantes com TEA na escola têm feito com que professores busquem práticas pedagógicas inclusivas com vistas a promover a aprendizagem desses educandos. Contudo, as autoras evidenciam que educadores ainda se deparam com dificuldades e empecilhos na realização de ações pedagógicas formadoras de aprendizagem. Igualmente, Carvalho (2020) e Randig (2021) destacam que a falta de experiência com estudantes com o transtorno e a falta de qualificação para atuar com esses aprendizes são as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão escolar de estudantes com TEA. A partir desses dados, percebe-se a importância de formação adequada para professores para que a escola possa promover um processo de inclusão escolar efetivo que se atente tanto para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, assim como a socialização e a inclusão da pessoa com TEA na sala de aula.

A inclusão escolar de estudantes com TEA é um direito garantido por diversas legislações nacionais (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2012, 2015). Nessa perspectiva, destaco a

⁴ Organização Mundial de Saúde. Disponível em: <https://icd.who.int/en>> Acesso em: 19 abril 2022.

importância do conhecimento, por parte dos professores, acerca da aprendizagem de estudantes com o transtorno e da necessidade de instrumentalização e formação adequada dos educadores para a promoção de práticas pedagógicas significativas para aprendizes dentro do espectro. Ao abordar o processo de aprendizagem de pessoas com o transtorno, Orrú (2012) critica abordagens de ensino behavioristas afirmando que

O processo de ensino e aprendizagem de alunos com autismo carece de ser orientado pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem, rompendo e transcendendo o ensino mecanizado de hábitos e a concepção reducionista acerca do desenvolvimento da aprendizagem deste aluno (ORRÚ, 2012, p. 103).

Alinhando-me com a crítica de Orrú (2012), entendo que um processo de aprendizagem baseado em concepções behavioristas não abarca toda a complexidade, totalidade e subjetividade da pessoa com TEA e das interações que essa pessoa terá no mundo, reduzindo, possivelmente, a sua potencialidade de participação ativa na sala de aula e na sociedade. Práticas pedagógicas baseadas em abordagens comportamentais partem de visões de ensino hegemônicas e homogêneas (ORRÚ, 2019) e, ao não enxergarem as singularidades dos / das estudantes, os / as força a se adaptarem à abordagem de ensino e não o contrário. Como afirma Mantoan (2015), um ensino que desconsidera as especificidades dos sujeitos que estão na sala de aula anula e marginaliza as diferenças presentes naquele contexto. Ao pressupor que o / a estudante deva se adaptar a um ambiente escolar entendido como homogêneo, as práticas pedagógicas deixam de lado a diferença e a singularidade, diminuindo as potencialidades desses sujeitos à aprendizagem.

Orrú (2012) acrescenta que, a criança com TEA imersa em um ensino que tem como fundamento uma abordagem behaviorista de aprendizagem, em geral não tem oportunidades para desenvolver a linguagem adequadamente, pois tais práticas não contextualizam a criança em um ambiente natural de interação social. Nesse sentido, concordo com Orrú (2012) e Vygotsky (1998) que pressupõe a natureza social da aprendizagem: “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

A influência do princípio biológico não é negada e nem ignorada, todavia, há uma ênfase no princípio social no desenvolvimento das funções psicológicas nessa abordagem: é através das interações sociais que o sujeito desenvolve suas funções psicológicas superiores. Na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento da criança é conceituado como um processo dialético complexo determinado por diversas transformações qualitativas,

imbricamentos de fatores internos e externos e processos adaptativos para superar os obstáculos com os quais a criança se depara (VYGOTSKY, 1998).

Desde uma perspectiva histórico-cultural, o / a estudante é concebido/a como sujeito ativo do seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo (ORRÚ, 2012). A aprendizagem ocorre através de um processo de mediação em que vários fatores coexistem para o mesmo objetivo, a aprendizagem. Nesse sentido, Orrú (2012) elucida que

[...] o professor cumpre o papel de agente nas mediações desse processo com o proporcionamento e o favorecimento da inter-relação (encontro/confronto) entre o sujeito, o aluno e o objeto de seu conhecimento, que é o conteúdo escolar. Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo, é muito importante na formação de seu conhecimento (ORRÚ, 2012, p. 101).

A autora também postula que a ação docente, na abordagem histórico-cultural, é vista como uma intervenção repleta de intencionalidade, realizando interferências nos processos sociais, intelectuais e afetivos do / da estudante com vistas à construção de aprendizagem por parte do / da estudante e, desse modo, concebendo ele / ela como o centro do processo de ensino. Considero que a intencionalidade pedagógica é o cerne da prática educativa inclusiva para crianças com TEA, pois para a promoção de experiências de aprendizagem exitosas, torna-se crucial a construção de ações que dialoguem com as especificidades e potencialidades de aprendizes com TEA, possibilitando que eles / elas construam e alcancem os objetivos sociais, afetivos e acadêmicos desejados.

Alicerçando as suas pesquisas sobre o trabalho pedagógico com pessoas com TEA na perspectiva vygotkiana, Orrú (2012, 2019) compreende que o ensino e a aprendizagem para estudantes com TEA deve levar em conta uma criteriosa relação entre a mediação pedagógica realizada pelo/a professor/a e o cotidiano e a formação de conceitos pelo/a estudante com TEA, propiciando o encontro e / ou confronto das experiências cotidianas, acadêmicas ou não, em uma maior nível de conscientização do que está sendo experienciado. Ao abordar a potencialidade da mediação pedagógica para a ação educativa para com pessoas com TEA, Orrú destaca que “um dos grandes obstáculos para a aprendizagem do aluno autista está na ausência de significado que as coisas e as situações apresentam” (ORRÚ, 2012, p. 122). Nessa perspectiva, uma prática mediadora repleta de significado entre o professor / a professora e o / a estudante com TEA tem potencial para auxiliar na ação docente e promover situações significativas que podem resultar em aprendizagens mais relevantes e consolidadas. Com isso, é necessário que o significado seja explorado em cada tarefa e ação propostas, com o intuito de provocar aprendizagens pelo/a estudante (ORRÚ, 2012).

A importância da mediação pedagógica na ação docente para com estudantes com TEA tem como base o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. Orrú (2012) destaca que a ação educativa mediada na ZDP proporciona o despertar de diversos processos internos e a execução de funções e processos que, até então, não estão maduros no/a estudante. A ZDP é descrita por Vygotsky como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Além disso, a ZDP estabelece aquelas funções que ainda não foram amadurecidas, mas estão em processo de maturação, funções que irão amadurecer, mas que estão atualmente em um estado embrionário. Orrú (2012) afirma que a ação pedagógica mediada na ZDP auxilia os professores ao promover mediações histórico-culturais em situações escolares na medida em que promovem a ponte necessária entre as tarefas pedagógicas e as potencialidades do / da estudante com a ajuda de uma outra pessoa mais experiente, nesta circunstância, o professor / a professora ou um / uma colega de turma.

A Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) também pode ter um papel fundamental para a aprendizagem dos / das estudantes com TEA ao propiciar novas possibilidades de comunicação desses estudantes. A CSA diz respeito a outras formas de comunicação como o uso de expressões faciais, o uso de gestos, língua de sinais, utilização de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos e utilização de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada (ORRÚ, 2012). A CSA faz parte de uma área clínica com o intuito de promover oportunidades de compensar (de forma temporária ou permanente) as incapacidades ou os prejuízos presentes na vida de pessoas com severos distúrbios da comunicação expressiva (ASHA, 1991). Caracterizada como um instrumento formado por símbolos do mundo real, a CSA atua como promotora da construção do signo, baseando-se nas experiências vividas no grupo cultural e nas interações com o outro (ORRÚ, 2012).

Orrú (2012) ilustra que o objetivo da CSA é colaborar com a habilidade das pessoas no desenvolvimento e na manutenção da interação social e, também, favorecer a possibilidade da comunicação. Em vista disso, a utilização da CSA pode proporcionar oportunidades para que estudantes com TEA desenvolvam a linguagem e participem de interações sociais de forma mais efetiva, permitindo que a pessoa seja contextualizada às situações em que ela está inserida e interaja com o ambiente. Com base em uma análise da aprendizagem de oitos alunos e alunas com TEA na escola, Orrú (2012) pôde constatar que a

inserção da CSA no âmbito escolar colaborou para a construção de conceitos, que foram aprendidos pelos / pelas estudantes a partir de sua interação com o outro.

Concordo com Orrú (2012), quando diz que a CSA auxilia na organização da rotina escolar dos professores assim como na organização do processamento de informações para a criança com TEA, tendo em vista, por um lado, sua aderência inflexível a rotinas (APA, 2014; SCHMIDT, 2013, 2016) e, por outro, possíveis comportamentos estereotipados que podem acontecer quando a criança não tem conhecimento e / ou não compreende o que terá que realizar naquele momento (ORRÚ, 2012). Em seu estudo, Orrú (2012) evidenciou, por exemplo, que o uso de recursos visuais agiu como uma forma mais receptiva de comunicação, possibilitou compreensões e fortaleceu aprendizagens propostas e experienciadas em aula. Assim, o uso da CSA pode favorecer a ação pedagógica na medida em que possibilita a compreensão da criança do que está acontecendo, criando oportunidades de interação do / da estudante com TEA com o ambiente escolar. Essa compreensão pode criar um ambiente propício para ganhos no desenvolvimento cognitivo, contribuindo para a apreensão dos conhecimentos e das tarefas vistas e trabalhadas em aula.

Outra alternativa além do uso da CSA para auxiliar a aprendizagem de pessoas com TEA é a utilização dos símbolos pictóricos do *PCS*⁵ (*Picture Communication Symbols*) - Símbolos de Comunicação Pictórica. O *PCS* funciona como um recurso de tecnologia assistiva capaz de contribuir e favorecer o desenvolvimento da comunicação de estudantes com TEA que não oralizam (ORRÚ, 2019), mas também podendo auxiliar aprendizes com o transtorno que oralizam. A fim de promover maiores oportunidades de aprendizagem para a pessoa com o transtorno e interação entre o / a estudante com seus colegas, Orrú (2019) destaca que o uso dos *PCS* na sala de aula regular pode promover oportunidades para que todos estudantes participem das atividades propostas e que a turma conheça outras maneiras para se comunicar e interagir, de forma mais adequada, com o / a colega com o transtorno.

As estratégias de ensino acima exemplificam um movimento para uma ação pedagógica inclusiva e dialógica, oportunizando espaços não excludentes de trocas e interações nas quais novas possibilidades de aprendizagem podem emergir. Portanto, a utilização da CSA e do PCS em sala de aula, desde a explicação do conteúdo até a elaboração e compreensão da rotina da sala, pode contribuir para que todos / todas ali presentes consigam participar ativamente daquela comunidade de prática e se sentirem membros /

⁵ O *Picture Communication Symbols* (PCS) é um sistema gráfico visual composto por mais de 11.000 símbolos pictográficos. Foi criado por Roxana Mayer Johnson, em 1980, nos EUA, com o objetivo de ampliar os materiais de comunicação suplementar e/ou alternativa (SCHIRMER et al, 2007).

membras pertencentes ao compreender o que está acontecendo. Cabe ressaltar a necessidade de se pensar em uma ação pedagógica inclusiva e dialógica para promover a aprendizagem de estudantes com TEA. Como afirma Orrú (2019, p. 170) “o centro do processo de aprender são as relações sociais entre professores com seus aprendizes, aprendizes com seus professores, colegas com seus colegas”.

Apesar da necessidade e da importância do diagnóstico para promover melhores oportunidades de experienciar o mundo para pessoas com TEA, o foco explícito e único no diagnóstico clínico tem salientado os déficits da pessoa com TEA, apresentando elementos que classificam, rotulam e põem a pessoa com TEA em um quadro limitante, que oculta sua identidade e traz luz apenas para o quadro sintomático: “já não é com Ana ou Mateus, mas sim, a / o autista” (ORRÚ, 2019, p. 11). É crucial uma mudança nas concepções pedagógicas e no trabalho pedagógico para com pessoas com TEA, que saia de um espaço conformista e vá em direção a um lugar de práticas não excludentes e inovadoras (ORRÚ, 2019). Conceber o / a estudante com TEA como sujeito aprendente, sujeito capaz e pertencente àquela comunidade de aprendizagem torna mais evidente a necessidade de alterações nas ações pedagógicas propostas a fim de respeitar todas as especificidades e focar nas potencialidades de todos / todas estudantes, abrindo caminho para a inclusão escolar de fato.

Com vistas à promoção de ações pedagógicas inclusivas e inovadoras, ressalto, em consonância com Orrú (2019), a necessidade de uma mudança de olhar para o processo de aprendizagem da pessoa com TEA. Evidencia-se a importância de não focar nos déficits e nas inabilidades, mas, enxergar o / a aprendiz como uma pessoa aprendente, e fornecer condições e possibilidades para que esse aluno / aluna se expresse do seu jeito (ORRÚ, 2019). Além disso, torna-se fundamental promover espaços de aprendizagem com base nos interesses desses/as estudantes, entendendo que um foco específico de interesse, se abordado de modo a promover interações e troca de conhecimentos, pode vir a ser interessante também para toda a turma.

A utilização dos interesses dos educandos na ação pedagógica pode promover maiores chances de socialização, assimilação do conteúdo e criação de vínculos mais fortes com a turma. Orrú (2019) afirma que a elaboração em conjunto com o / a estudante do seu percurso de aprendizagem com o uso de projetos baseados em seus eixos de interesse fomenta a imersão do educando com TEA em um nível individual e coletivo, pois possibilita o prazer por aprender naquele contexto. Nessa direção, conhecer o / a aprendiz e seus interesses é essencial para iniciar uma relação dialógica com o / a estudante a fim de promover o planejamento do seu percurso de aprendizagem e fomentar o seu aprendizado. A ação

pedagógica pautada pelos eixos de interesse permite conhecer o potencial e as capacidades do / da estudante com TEA, valorizando o que ele / ela já sabe fazer e possibilitando a identificação e o delineamento de estratégias de como desenvolver as habilidades ainda não desenvolvidas (ORRÚ, 2019). Assim,

Trabalhar por eixos de interesse como ponto principal de partida e valorizando o “ponto ótimo” do aprendiz com autismo é aproveitar ao máximo aquilo que ele se mostra capaz de fazer, é respeitá-lo em suas limitações, é promovê-lo sempre a uma próxima etapa mais complexa e procurando integrar novos saberes relacionados ao eixo de interesse que melhor valorize suas formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas, sua subjetividade (ORRÚ, 2019, p. 173).

A prática pedagógica mediada por eixos de interesse fornece ao educador / educadora oportunidades de ensino que não focam apenas e não se encerram nas necessidades singulares dos / das estudantes e nos conteúdos do currículo (ORRÚ, 2019), mas que podem ser ampliadas para questões de interesse comum do coletivo ou ainda de um conjunto de interesses diversos que, integrados em um projeto da turma podem visibilizar e viabilizar novas perspectivas ao sujeito que aprende de assimilação e apropriação de conteúdos pela valorização da pluralidade presente na sala de aula. Similarmente, Schmidt *et al.* (2016) afirmam que o uso de objetos de interesse dos / das estudantes com TEA pode funcionar como um facilitador para aprendizagem de conteúdos acadêmicos.

O trabalho de Mancil e Pearl (2008) relata experiências pedagógicas em que o uso de interesses restritos funcionou como instrumento facilitador para o engajamento dos estudantes durante atividades acadêmicas e potencializou a aprendizagem de estudantes com TEA. A pesquisa observou práticas pedagógicas desenvolvidas com três crianças em etapas escolares distintas: uma aluna estava nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, outro aluno, nos anos finais do Ensino Fundamental e outro, no Ensino Médio. Com a aluna dos Anos Iniciais, a inserção do objeto de interesse da aluna ocorreu nas aulas de Matemática, Ciências e Leitura, nas quais os professores utilizaram imagens e brinquedos relacionados ao seriado de TV "Thomas - o trem", tendo em vista que esse seriado era o interesse restrito da estudante. Por meio do uso do interesse restrito nas atividades propostas, os professores puderam perceber um engajamento maior da aluna: a estudante conseguiu manter o foco e a atenção por mais tempo nas atividades além de completar as atividades propostas.

A observação do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental ocorreu nas aulas de Matemática, Ciências, Inglês e História. Após a inserção do seu interesse restrito por furacões nos conteúdos curriculares, foi observado que, apesar do grau de dificuldade das tarefas, o estudante não desistiu imediatamente como fazia anteriormente. Ele foi capaz de se

concentrar na realização das tarefas por mais tempo e trabalhar com questões difíceis. Ademais, a utilização do interesse restrito do estudante possibilitou maior engajamento na realização das atividades de leitura e escrita na aula de Língua Inglesa.

O aluno matriculado no Ensino Médio foi acompanhado nas disciplinas de Matemática, Ciências, Inglês e História. Mancil e Pearl (2008) evidenciaram que o uso de dispositivos eletrônicos, interesse restrito desse estudante, na ação pedagógica, possibilitou um maior engajamento do estudante na realização das atividades, compreensão e utilização de estratégias de leitura, melhora na compreensão leitora e maior interesse pela leitura.

Quando o / a professor / professora não conseguia incluir o interesse restrito na atividade pedagógica de modo mais amplo, Mancil e Pearl (2008) puderam constatar outra estratégia utilizada para promover o engajamento do/a estudante: o Princípio de Premack, que recomenda a realização de uma atividade menos desejada e, após isso, a realização de uma tarefa desejada com a inclusão dos interesses restritos de cada estudante.

Mancil e Pearl (2008) evidenciam, assim, o quão benéfico pode ser o uso dos interesses restritos de estudantes com TEA em práticas pedagógicas que fomentem e potencializem a aprendizagem desses estudantes. Os autores mostram que os objetos de interesse promoveram maior engajamento por parte dos estudantes, desenvolvendo a participação ativa e a realização das atividades que antes não seriam feitas, a compreensão textual, o interesse pela leitura, a escrita e a pesquisa, além da vontade de aprender mais acerca do interesse restrito por meio dos conteúdos apresentados. A utilização dos interesses restritos de estudantes com TEA pode, assim, promover experiências de aprendizagem mais significativas e relevantes, o maior engajamento, a participação no processo de aprendizagem, a concentração e o foco na realização de atividades, além do interesse na leitura e escrita.

Silva e Boncoski (2020) destacam que o / a estudante com diagnóstico do transtorno possui déficits na organização de conteúdos e na execução de tarefas que possuam tópicos abstratos. Portanto, torna-se necessário que professores, ao apresentarem os conteúdos curriculares, utilizem formas e / ou objetos concretos e linguagem direta e concreta para promover maior assimilação e apropriação das instruções e dos conteúdos escolares. Ademais, a utilização de meios lúdicos e não verbais, como gestos, pode ser benéfica para engajar o educando com TEA (SILVA; BONCOSKI, 2020). O uso de diversas formas de ensino, ao invés de apenas uma forma tradicional, também pode beneficiar a compreensão da criança com TEA e possibilitar novas aprendizagens derivadas dessas formas diversas de ensino.

Com vistas a promover um ensino adequado para esses educandos, os educadores precisam conhecer o transtorno (RANDIG, 2021; VECCHIA; VESTENA, 2020; SILVA; BONCOSKI, 2020). Nessa perspectiva, também ressalta-se a necessidade de que professores tenham conhecimento acerca de estratégias de ensino que oportunizem aos estudantes com TEA a compreensão e a aprendizagem do que está sendo ensinado (SILVA; BONCOSKI, 2020). Além disso, Vecchia e Vestena (2020) apontam para a importância de conhecer o aluno / a aluna, seus interesses e potencialidades, não focalizando no laudo, indo contra um movimento escolar reducionista onde a criança, como explicitado por Orrú (2019), é vista apenas através do seu lado autista e não por toda a sua subjetividade.

O uso de elementos visuais no ensino tem sido apontado na literatura como fator principal para o sucesso na ação pedagógica (RANDIG, 2021; VECCHIA; VESTENA, 2020; SILVA; BONCOSKI, 2020). A utilização de recursos visuais pode ser uma ferramenta essencial para desenvolver o pensamento abstrato em aprendizes com o transtorno (VECCHIA; VESTENA, 2020). Vecchia e Vestena (2020) defendem que é tarefa da escola desenvolver o pensamento abstrato, tendo como auxílio elementos visuais e a interação entre o aluno / aluna com o transtorno com professores e com colegas de classe. Silva e Boncoski (2020) atentam ainda para a importância do uso de gestos e olhares. Segundo as autoras, pode-se combinar a intervenção especializada com estratégias comuns para que a sala comum esteja preparada para receber e incluir estudantes com TEA.

Algumas estratégias podem ser implementadas para que o aluno com TEA possa ter maior facilidade na compreensão dos conteúdos, como o uso de tecnologias, recursos visuais, estrutura da rotina das aulas com horários específicos para esses alunos, pois as crianças com TEA demonstram inflexibilidade quanto às mudanças da rotina, manter atividades simples e sensoriais, ter um local tranquilo com iluminação suave onde o aluno com TEA possa se retirar quando sentir vontade de dar um tempo (SILVA; BONCOSKI, 2020. p. 66308-66309).

Atividades lúdicas, como músicas e brincadeiras que envolvam canto e dança, são consideradas como outra forma de promover a interação social em crianças com TEA. Além disso, atividades lúdicas são importantes ferramentas para estimular a aprendizagem de crianças com o transtorno (RANDIG, 2021; SILVA; BONCOSKI, 2020). Outra estratégia, conforme Brasil (2014), Silva, Faciola e Pereira (2018) e Silva e Boncoski (2020), é utilizar gestos para demonstrar o que está sendo falado. Silva e Boncoski (2020) também afirmam que a imitação dos sons e comportamentos lúdicos para crianças com TEA pode servir como um incentivo à interação e ao desenvolvimento da vocalização. A utilização dos suportes visuais pode ajudar estudantes com TEA a se comunicar e a aprender com mais facilidade

(BENINI; CASTANHA, 2016). Carvalho (2020) ilustra que jogos digitais e dispositivos com tecnologia *touchscreen* chamam muita atenção de estudantes com TEA e podem ser boas ferramentas para a ação pedagógica, auxiliando as crianças a desenvolverem suas potencialidades e habilidades escolares (CARVALHO, 2020).

Além de estratégias de ensino inclusivas e de conhecer o transtorno, para que o ensino escolar de estudantes com TEA possa ser eficaz, professores podem realizar adaptações curriculares com vistas a propiciar a aprendizagem (VECCHIA; VESTENA, 2020). Conforme Vecchia e Vestena (2020), a adaptação pode ser a flexibilização do currículo, elaboração de atividades diferenciadas e um planejamento diferenciado sem mudar o currículo do estudante incluído na classe comum. A interação entre professores das salas comuns e professores do AEE é vista como fundamental para a criação de práticas pedagógicas que potencializem a aprendizagem dos estudantes com TEA (CARVALHO, 2020; PASSERA; ARAÚJO, 2020).

Em síntese, promover a aprendizagem do / da estudante com TEA pressupõe ações pedagógicas que focalizem suas potencialidades e especificidades, respeitem suas limitações, foquem na sua subjetividade, nos seus interesses, na sua relação com o outro e não ter exclusivamente e de modo generalizante o diagnóstico como ponto central e primordial da prática educativa. Nessa direção, compartilho da mesma visão de Orrú (2019) quando afirma a necessidade de compreendermos a criança com TEA como uma indivíduo aprendente. Essa atitude faz toda a diferença e tem um enorme impacto na aprendizagem e na qualidade das relações sociais dessa criança. Conceber a pessoa com TEA como sujeito que aprende, por mais óbvio e simples que possa parecer, é um ponto crucial para a promoção de ações pedagógicas inclusivas e dialógicas. Como destaca Orrú (2019),

Uma educação construída junto com o aprendiz, valorizando seu potencial, suas singularidades, seus interesses para o aprendizado, respeitando e criando possibilidades de superação daquilo que se apresenta como dificuldade. Espaços de aprendizagem onde o aprendiz pode ser ele mesmo, e as relações dialógicas são o elo para a construção conjunta de saberes. (ORRÚ, 2019, p. 166)

Assim, o trabalho educativo baseado em eixos de interesse (ORRÚ, 2019) e interesses restritos (SCHMIDT *et al*, 2016; MANCIL; PEARL, 2008) e com o apoio de recursos visuais, linguagem concreta, ambiente estruturado, utilização de gestos e tarefas lúdicas e uso de tecnologias pode propiciar aprendizagens significativas para estudantes com TEA na sala de aula regular. Cabe salientar que apesar dos / das estudantes PAEE serem concebidos/as como o foco da inclusão, ela não exclui os outros estudantes presentes na sala de aula, visto que

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2015, p. 28).

2.4 Estudantes com TEA na sala de aula de língua inglesa

Uma sala de aula em que se trabalha a educação linguística, promovendo o autoconhecimento e o conhecimento do mundo em que se vive, possibilitando a compreensão de que a atuação nesse mundo é realizada em diferentes línguas, propiciando o encontro com conhecimentos e possíveis atuações também em outras línguas (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 42), pode ser um ambiente que acolhe todo e qualquer estudante, abrigando as suas especificidades, identidades e histórias. Cabe ao/à professor/a, como agente mediador/a da aprendizagem, propiciar oportunidades de aprendizagem relevantes, significativas e inclusivas. Para que ocorra a construção da aprendizagem, “é necessário levar em conta o contexto e as características individuais, além de criar condições para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo, na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição)” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 14). Nessa perspectiva, a sala de aula de língua adicional também precisa criar oportunidades para que a aprendizagem aconteça para educandos/educandas com deficiência.

Com o objetivo de conhecer estratégias para uma educação inclusiva em aulas de inglês para estudantes com TEA, Silva, Faciola e Pereira (2018) realizaram um estudo exploratório por meio de observação de aulas e uma entrevista semiestruturada com uma professora de língua inglesa em uma escola inclusiva. Conforme dito anteriormente, o trabalho de Silva, Faciola e Pereira (2018) também destaca que, para a efetivação de uma ação pedagógica inclusiva, professores precisam conhecer as especificidades do transtorno. A educadora entrevistada mencionou utilizar estratégias como perguntas diretas, recursos visuais, gestos para contribuir na compreensão dos significados de palavras, atividades com desenhos para ensinar ou mediar a interação. Ademais, a utilização de linguagem clara e objetiva para comunicar-se com o / a estudante com transtorno caracteriza-se como ponto crucial na ação da docente. Os resultados mostraram que, mesmo sem formação específica para o ensino de estudantes com TEA, com o suporte da família do estudante e da escola, foi possível promover estratégias eficazes para a ação pedagógica.

Rocha e Tonelli (2013) investigaram o ensino de inglês para estudantes com TEA matriculados em uma escola da rede estadual da cidade de Londrina. Por meio de um questionário sobre o ensino de língua inglesa respondido por uma psicóloga que atuava na

formação de estudantes com TEA na rede estadual da cidade na época da pesquisa, os autores evidenciaram que, na visão e experiência da profissional, a utilização de aulas estruturadas e contextualizadas apresentam maiores oportunidades para o sucesso da aprendizagem da língua. Sabendo que a rotina funciona como ferramenta importante para a vivência da pessoa com TEA, aulas estruturadas, que explicitem o que está acontecendo e o que irá acontecer, podem, de acordo com a profissional entrevistada, contribuir tanto para a aprendizagem quanto para a participação do / da estudante.

Com o intuito de verificar se é possível melhorar a qualidade de ensino para uma criança com TEA, Ferreira e Tonelli (2016) analisaram o desenvolvimento de uma sequência didática⁶ (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) planejada a partir da história infantil “*The Very Hungry Caterpillar*”. A sequência didática foi desenvolvida com uma turma de educação infantil composta por 15 estudantes de 5 a 6 anos de idade. A realização da sequência didática envolveu a leitura do livro, colagem em grupos para reproduzir a ordem correta da história, utilização de recursos visuais nas atividades propostas, atividades de coordenação motora (por ser uma preferência do estudante com TEA), desenho e reprodução da história através de colagens como produção final adaptada para o estudante. De acordo com os autores, a adaptação das atividades às preferências do estudante possibilitou uma evolução de sua aprendizagem em relação à compreensão da sequência de eventos em uma história e elaboração de uma história infantil utilizando o conhecimento adquirido durante as aulas. A evolução do estudante também foi destacada pelos pais em conversa informal.

Padmadewi e Artini (2017) investigaram estratégias para o ensino de língua inglesa a um estudante com TEA em uma sala de aula regular na Indonésia. Os dados da pesquisa foram obtidos através de observação participante e entrevistas. Os resultados evidenciaram que o uso de recursos visuais ajudou o estudante a manter a atenção e a compreender conceitos de maneira concreta. Além disso, o emprego de instruções diferenciadas propiciou oportunidades de aprendizagem para estudantes com diferentes necessidades. De acordo com os autores, instruções e intervenções mediadas por pares (aluno-aluno) e a docência compartilhada também potencializaram a motivação para a aprendizagem e a aprendizagem da língua inglesa por estudantes com TEA.

Conforme já mencionado, a pesquisa de Mancil e Pearl (2008) evidenciou o potencial pedagógico da utilização dos interesses restritos de estudantes com TEA em diferentes disciplinas e níveis de ensino como meio de incentivá-los/las a desenvolverem ações

⁶ A sequência didática é conceituada como um conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual, oral ou escrito (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004).

relacionadas à participação, à interação, à concentração, à realização de atividades, à compreensão dos conteúdos e ao interesse pela leitura. O uso dos interesses restritos serviu como ferramenta propulsora para o desenvolvimento da aprendizagem e a participação ativa do / da estudante com TEA. Em relação à aprendizagem de língua inglesa, a pesquisa trata do uso dos interesses restritos para engajar o / a estudante na realização de tarefas de leitura no Fundamental I, leitura, compreensão textual e escrita de relatórios no Fundamental II e práticas de pesquisa, sintetização de textos, localização da ideia principal do texto, leitura e compreensão textual no Ensino Médio.

Outros estudos acerca do ensino de língua inglesa como língua adicional para estudantes com TEA abordam a experiência de um acadêmico do curso de Letras (NEY, 2016), o ensino da língua adicional na perspectiva docente (ROCHA; TONELLI, 2017; SILVEIRA *et al*, 2015), o papel da aprendizagem da língua para crianças com o transtorno em seu desenvolvimento linguístico (FERREIRA; TONELLI, 2020), aspectos teóricos acerca do processo de ensino de inglês para crianças com TEA (FEIJÓ, 2017) e formação docente para o processo de inclusão escolar do / da estudante com TEA na aula de língua inglesa (SILVEIRA; SANTOS; SILVA, 2015). Em geral, os resultados corroboram a importância de ações pedagógicas adequadas às potencialidades e especificidades dos/as estudantes com TEA e sugerem a utilização de interesses e práticas pedagógicas que respeitem as especificidades desses estudantes e promovam engajamento. Ademais, é comumente estabelecida, nos estudos, a importância da formação docente adequada a fim de propiciar ações educativas inclusivas e relevantes para estudantes dentro do espectro.

Apesar da existência de estudos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua adicional para estudantes com TEA, são poucas as pesquisas que lançem olhar para os modos como a inclusão escolar desses estudantes acontece em sala de aula. Nessa direção, ainda que conheçamos estratégias pedagógicas desenvolvidas em aula que propiciaram maior engajamento dos / das estudantes nas atividades e aprendizagem, falta compreender como essas ações repercutem de fato na efetiva inclusão desses / dessas estudantes nas interações e atividades com a turma. Esta pesquisa busca, portanto, ampliar o olhar para essa questão específica, adotando uma perspectiva multidisciplinar e atentando-se para análise e discussão de práticas pedagógicas que promovam a interação de estudantes com TEA com os demais estudantes na sala de aula regular, entendendo que educação inclusiva significa possibilitar não somente uma participação individual mas também no coletivo da turma e da vida escolar. No próximo capítulo, discorro sobre as perspectivas de inclusão na legislação e documentos curriculares como também na literatura acadêmica sobre o tema.

3. INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um direito garantido por diversos dispositivos legais no Brasil. Assim, neste capítulo, apresento aspectos legislativos concernentes à inclusão escolar e à historicidade desse paradigma educacional. Ademais, apresento a diferenciação entre integração e inclusão escolar e os objetivos e características da escola inclusiva.

3.1 Inclusão escolar na legislação

A inclusão escolar ou educação inclusiva constitui

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Ao falarmos sobre inclusão escolar, é necessário elucidar que a inclusão escolar é um direito legitimado por diversas leis. A legislação assegura a inclusão e o ensino adequado para estudantes PAEE (público-alvo da Educação Especial), sendo eles: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Dentre os documentos legais que garantem a inclusão escolar de alunos e alunas PAEE, estão a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), LDBEN (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Especificamente sobre os direitos das pessoas com TEA, foi proposta a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012). A seguir, vamos conhecer alguns desses dispositivos que garantem a inclusão escolar.

A Constituição Federal (1988), em seu artigo 205, define e concebe a educação como um direito de todos. No mesmo artigo, evidencia que a educação é dever do Estado e da família, visando e garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ademais, em seu artigo 206, a Constituição Federal (1988) determina como um dos seus princípios para o ensino a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e garante o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Acerca de outros deveres do Estado com a educação, no artigo 208, inciso III, a Constituição assegura a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outra legislação educacional que postula sobre a inclusão escolar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (LDBEN) de 1996. Em consonância com a Constituição Federal (1988), a LDBEN, em seu artigo 3, tem como alguns de seus princípios de ensino a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida e a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos na escola. Além disso, a LDBEN preconiza que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes propostas curriculares, métodos e organização específicos para atender às suas necessidades; certificando a aceleração de estudos para estudantes com altas habilidades/superdotação para a conclusão do programa escolar, assegurando a conclusão do ensino fundamental para estudantes que não atingiram o nível exigido em virtude de especificidades de suas deficiências. No que concerne às normas para a organização da educação básica, é definida, na LDBEN (1996), a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado “ (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em caráter internacional, a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994) é um documento basilar para a inclusão escolar. Ela garante o acesso universal à educação para cada criança: é através da inclusão que os aprendizes com necessidades educacionais especiais podem alcançar o máximo do progresso educacional e integração social (UNESCO, 1994). A declaração salienta que a vasta diversidade de características e necessidades dos / das estudantes deve ser levada em consideração no processo de implementação de programas educacionais. Nesse sentido, emerge a necessidade de uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Ressalta-se a importância, se necessária, de realizar adaptações curriculares em vista das necessidades da criança.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento legal elaborado pelo MEC / Secretaria da Educação Especial em 2008. O documento vai ao encontro dos avanços do conhecimento e das lutas sociais e visa constituir políticas públicas promotoras de educação de qualidade para todos os / as estudantes (BRASIL, 2008). O objetivo dessa política é garantir a inclusão escolar de estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Adicionalmente, tem como propósito orientar os sistemas de ensino para assegurar: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais de educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDBEN (BRASIL, 1996), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), concebe a educação como um direito da pessoa com deficiência e assegura a implementação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida, com vistas a possibilitar que a pessoa com deficiência alcance “o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (art. 27). No que tange à inclusão escolar, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) afirma o seguinte:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras que promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutor e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Conforme vimos, a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764 (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) garantem a educação de pessoas com TEA como um direito, referindo-se ao acesso à educação, a condições para permanência na escola e à formação de professores adequada para inclusão escolar e melhor qualidade de ensino. Todavia, as legislações são lacunares em relação à definição do que se espera como uma educação inclusiva de qualidade. Nesta pesquisa, a partir de uma análise de estudos que têm descrito práticas pedagógicas para estudantes TEA, busco reunir subsídios para uma compreensão do que está sendo considerado um ensino escolar inclusivo de qualidade para esses / essas estudantes.

Cabe ressaltar que a inclusão escolar é um movimento político que visa à garantia do direito de educação para todos. Torna-se necessário, assim, compreender como os estudos na área de inclusão têm tratado o conceito. Na seção a seguir discorro sobre essa questão, trazendo diferentes conceitos e perspectivas da inclusão escolar ao longo das últimas décadas.

3.2 Aspectos históricos sobre a inclusão

Apesar da crença popular de que a inclusão é um processo recente no Brasil, o movimento de luta pela inclusão social de pessoas com deficiência existe há mais de 30 anos. Tendo iniciado na década de 1980 em países desenvolvidos e avançado, nos anos 90, para países em desenvolvimento, Sassaki (1997) chama atenção que a mobilização em favor da

inclusão social teve um forte aumento nos primeiros 10 anos do século 21 ao redor do mundo. Os dados apresentados por Sasaki (1997) sobre a crescente presença da discussão e de iniciativas de inclusão social em diferentes espaços na sociedade desmentem e combatem o argumento de que a inclusão é um processo recente, argumento muitas vezes usado como justificativa para explicar a falta de inclusão em determinados contextos.

O movimento de inclusão tem como objetivo central a criação de uma sociedade, de fato, para todos os cidadãos. Nesse sentido, parte dos seguintes princípios norteadores: a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, a igual importância das minorias, a cidadania com qualidade de vida (SASSAKI, 1997). De acordo com Sasaki (1997), há, no entanto, duas percepções diferentes acerca da pessoa com deficiência que pautam de modo diverso as lutas e ações relativas à inclusão social: o modelo médico da deficiência e o modelo social da deficiência. Conforme o modelo médico da deficiência, a sociedade não precisa se modificar para incluir a pessoa com deficiência. Para esse modelo, é a pessoa com deficiência que precisa ser tratada, curada, reabilitada e capacitada para se adequar à sociedade como ela é (SASSAKI, 1997b).

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e / ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 1997, p. 29).

Em contrapartida, o modelo social da deficiência não focaliza na pessoa com deficiência e em suas especificidades como algo limitante, mas lança o olhar para as limitações e exclusões latentes na sociedade. Mittler (2003) destaca que este modelo tem como base a asserção e compreensão da sociedade como local opressivo, incapacitante e discriminatório. Assim, é dever da sociedade se modificar e se redirecionar para a remoção de obstáculos existentes nela com vistas a propiciar e garantir a participação plena de pessoas com deficiência na vida em sociedade (MITTLER, 2003). Sasaki (1997) afirma que, no modelo social da deficiência, emerge um chamado para a sociedade de que ela enxergue os problemas que ela cria para pessoas com deficiência. Desse modo, a incapacidade no desenvolvimento e desempenho dos papéis sociais para pessoas com deficiência é causada pela sociedade devido a

seus ambientes restritivos;

suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças;
seus discutíveis padrões de normalidade;
seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico;
seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria supostamente homogênea;
sua quase total desinformação sobre deficiências e sobre direitos das pessoas que têm essas deficiências;
suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (SASSAKI, 1997, p. 45).

3.3 Da integração à inclusão escolar

Como afirma Sasaki (1997), antes do início do movimento em favor da inclusão social e escolar, surge uma proposta de integração social com vistas a combater a prática de exclusão. Mantoan (2015) explica que o termo “integração” concerne à inserção de estudantes com deficiências em escolas comuns e também para designar estudantes agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, classes especiais, residências e grupos de lazer para pessoas com deficiência.

A década de 1960 caracteriza-se como um momento marcante no processo de integração social e escolar tendo em vista, segundo Sasaki (1997), a grande expansão e criação de instituições especializadas, como centros de habilitação, centros de reabilitação, escolas especiais (MANTOAN, 2015), oficinas protegidas do trabalho, associações desportivas especiais e clubes sociais especiais. Tais ações serviram como mecanismos para combater a exclusão social, oportunizando a promoção de mais espaços para pessoas com deficiência vivenciarem diversas esferas da sociedade, especialmente considerando o cenário discriminatório em vigor que impedia o acesso dessas pessoas a experienciar a vida em sociedade. Assim, a integração social, ao final dos anos 60, começa a promover a inserção de pessoas com deficiência em diversas esferas sociais (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 2015), entre elas as de educação, de trabalho, da família e do lazer.

A concepção de integração escolar pode ser concebida como a justaposição do ensino especial ao ensino regular (MANTOAN, 2015; SASSAKI, 1997), com uma transferência de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às classes comuns, e, como afirma Mantoan, (2015), ainda em uma perspectiva de coexistência em um mesmo espaço, sem necessariamente promover práticas de interações sociais entre os estudantes.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar - da classe regular ao ensino especial - em todos os seus tipos de atendimento escolar especiais: classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2015, p. 27).

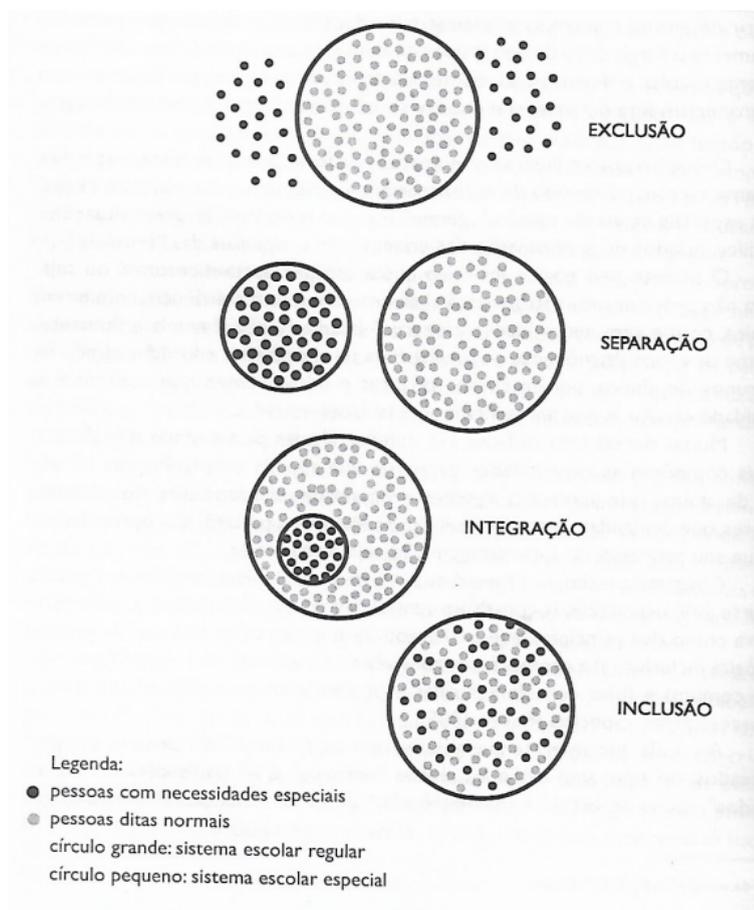
A implementação da integração social na escola teve como princípios basilares a normalização e o *mainstreaming* (SASSAKI, 1997). O princípio da normalização prevê o direito da pessoa com deficiência de vivenciar um padrão ou estilo de vida comum (normal) na cultura em que está imerso (MENDES, 1994; SASSAKI, 1997). É um princípio que buscou mudar a visão limitante de pessoas com deficiência para uma percepção e compreensão dessas pessoas como sujeitos histórico-culturais, sociais e aprendentes (ORRÚ, 2019). O princípio do *mainstreaming* diz respeito à ação de levar os / as (e promover acesso dos / das) estudantes para o maior número possível de serviços educacionais disponíveis na rede educativa da comunidade (SASSAKI, 1997). Pode-se dizer que o princípio do *mainstreaming* sustentou o movimento de integração escolar de crianças e jovens “que conseguem acompanhar aulas comuns sem que a escola tenha uma atitude inclusiva” (SASSAKI, 1997, p. 32).

Ainda que tenha um papel importante para o combate da inclusão social, a integração social consiste em inserir na sociedade pessoas com deficiência que conseguiram alcançar um nível de competência compatível com os padrões da sociedade (SASSAKI, 1997), ou seja, inserir apenas as pessoas que “chegaram lá”. Prieto (2006) afirma que o processo de integração escolar tinha como objetivo ajudar pessoas com deficiências a alcançar uma existência o mais próximo possível dos padrões sociais “normais”. Assim, pode-se dizer que, na integração escolar, a escola não precisa mudar como um todo, porém os / as estudantes têm que se adaptar a ela (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 2015).

Segundo Pietro (2006), o modelo da integração escolar ainda é predominante na prática pedagógica. Para Mantoan (2006), essa predominância no âmbito escolar ocorre devido à organização dos professores e dos sistemas de ensino em geral; direcionados e organizados tendo por base um padrão de desempenho e de um nível mínimo de conteúdos acadêmicos a serem aprendidos. Na perspectiva da integração, a educação especial não complementa, mas, na verdade, substitui o ensino comum para pessoas com deficiência: os / as estudantes têm atendimento especial até que elas estejam “prontas” para acessar ou retornar para as salas de aula comuns do ensino regular (MANTOAN, 2006).

A Figura 1, a seguir, proposta por Beyer (2006), sintetiza as diferentes perspectivas acerca da participação de estudantes PAEE na escola: exclusão, separação, integração e inclusão.

Figura 1: 4 Paradigmas da Inclusão



Fonte: BEYER (2006, p. 76)

Conforme representado na figura, ao passo que a integração busca inserir um / uma estudante ou um grupo de estudantes, anteriormente excluídos, no ambiente escolar, a meta da inclusão (MANTOAN, 2015) é garantir e assegurar a inclusão de todos desde o começo da vida escolar; dessa forma, ninguém é deixado de fora (SASSAKI, 1997; MITTLER, 2003; MANTOAN, 2015), e se busca promover uma integração entre todos/todas estudantes. Na perspectiva inclusiva, Sasaki (1997) concebe o processo de inclusão social como um movimento em que a sociedade se adapta para promover a inclusão de pessoas com deficiência em todos seus sistemas sociais. Dessa forma, a inclusão social oportuniza que essas pessoas se preparem para que possam assumir seus papéis na sociedade.

Para Sasaki (1997), a inclusão social se alicerça nos seguintes princípios: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. Com base nessas premissas, se entende que o processo de inclusão social corrobora para a construção de uma nova sociedade. Sasaki

(1997) expõe que a nova sociedade que estamos falando nasce e se constrói a partir de pequenas e grandes transformações nos espaços físicos, como espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte. A criação dessa nova sociedade também se faz a partir de transformações nas concepções e atitudes de todas as pessoas acerca do sentido de deficiência.

A inclusão é um movimento incompatível com a integração uma vez que prevê a inserção de estudantes com deficiência de forma radical, completa e sistemática (MANTOAN, 2015). Portanto, todos os / as estudantes têm o direito e devem frequentar o ensino regular. Assim, segundo Mantoan (2015), a inclusão provoca uma mudança de perspectiva educacional tendo em vista que a inclusão não atinge somente estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem, porém alcança todos/as estudantes, promovendo oportunidades para que todos / todas tenham sucesso no processo de escolarização.

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional - que, por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz que seja ressignificada a identidade fixada do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2015, p. 35).

Deste modo, a inclusão escolar, como um novo paradigma educacional, tem um papel crucial no desenvolvimento da sociedade uma vez que luta pela garantia da presença e permanência de todos / todas na escola. A fim de compreendermos sobre a inclusão e suas contribuições para a escola, apresentarei os objetivos da educação inclusiva na próxima seção.

3.4 Objetivos da educação inclusiva

Assegurada por diversos dispositivos legais (BRASIL, 1988, 1998, 2008, 2012), como já vimos, a inclusão escolar de estudantes PAEE promove uma mudança no conceito tradicional da escola, defendendo e garantindo o lugar de todas as crianças na sala de aula. Caracterizada como um novo paradigma educacional (PRIETO, 2006; BEYER, 2006), a educação inclusiva tem como premissas a diversidade na escolarização e a heterogeneidade de seus participantes (BEYER, 2006), reconhecendo e valorizando as diferenças, o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e a realização de práticas pedagógicas potencializadoras de aprendizagem para todos alunos e alunas (PRIETO, 2006).

Beyer (2006) destaca que a educação inclusiva busca promover ações pedagógicas que levem em consideração as diferenças dos / das estudantes, não buscando criar homogeneidade na sala de aula, mas sim celebrando as diferenças e usando-as a favor de práticas pedagógicas que ensinem todos estudantes.

A proposta da educação inclusiva, antes de se constituir em um projeto educacional, consiste em uma visão de vida. Mexe com os valores pessoais. Chacoalha e confronta a racionalidade predominante, que tem caracterizado durante muitos anos a organização escolar, causando a criação de sistemas e subsistemas classificados conforme critérios de idade, sexo, desempenho, nível intelectual, etc., dos alunos. (BEYER, 2006, p. 81)

Ademais, contrastando com o objetivo de integração escolar, a inclusão transforma a escola em um ambiente mais responsivo para as necessidades de todos os / as estudantes (MITTLER, 2003). Nessa direção, Mittler (2003) salienta que a educação inclusiva também se refere a auxiliar todos /todas os/as docentes a aceitarem a sua responsabilidade quanto à aprendizagem de todos os / as estudantes. Além disso, é imperativa a preparação adequada de professores para ensinar todas as crianças e jovens presentes em suas salas de aula para, realmente, promover a inclusão escolar. Ao tratar do objetivo da educação inclusiva, Mittler (2003) ressalta como objetivo o acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola a todos os / as estudantes. Dentre elas, inclui-se a avaliação, o currículo vigente, registros e relatórios de aprendizagens acadêmicas dos / das estudantes, assim como oportunidades de lazer, esporte e recreação. Além de garantir acesso, permanência e inclusão de todas as crianças na escola, a educação inclusiva tem foco em impedir a segregação e o isolamento daqueles que estão sob o risco de exclusão (MITTLER, 2003). Por fim, acerca dos objetivos da educação inclusiva ressalta-se que

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular (MANTOAN, 2006, p. 16).

3.5 A escola inclusiva

Como vimos até aqui, a educação inclusiva desafia a concepção atual de escola ao defender uma educação que celebra as diferenças e a heterogeneidade na sala de aula como fator de sucesso para aprendizagem. Dessa forma, “a escola não pode continuar ignorando o

que aconteceu ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, p. 22, 2015). No projeto pedagógico inclusivo, o objetivo é se afastar de um viés dicotômico de estudantes com e sem deficiência, estudantes com e sem transtornos de aprendizagem (BEYER, 2006) para uma perspectiva plural de crianças e adolescentes com especificidades e necessidades variadas (BEYER, 2006) que fazem parte da comunidade escolar.

Apesar do apoio legal para a efetivação do projeto pedagógico inclusivo, percebem-se muitos entraves para o seu desenvolvimento, tais como: a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; políticas públicas que dificultam oportunidades para que as escolas possam se mobilizar para rever suas práticas homogeneizadoras, condutistas, meritocráticas e excludentes; e o preconceito com pessoas com deficiência (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006). Outras barreiras que prejudicam o movimento pela inclusão escolar, conforme Mantoan (2006), são o corporativismo daqueles que se dedicam às pessoas com deficiência, a falta de conhecimento e a fragilidade de muitos pais em lidar com a deficiência de seus filhos. Mantoan (2006) evidencia que a resistência à inclusão advém do sentimento de dívida que a sociedade tem para com pessoas com deficiência pela exclusão feita por motivos mais banais e inconsistentes, “apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e eficiência arbitrariamente definida” (MANTOAN, 2006, p. 25).

A educação inclusiva evidencia e traz consigo diversos desafios para a escola e para professores. Dentre eles, talvez o maior seja implementar e efetivar uma pedagogia capaz de atender a todos os / as estudantes . Por este ângulo, a inclusão escolar de estudantes PAEE, conforme já dissemos, confronta o sistema escola homogêneo e ideal com uma heterogeneidade inédita (BEYER, 2006), transformando a sala de aula em um espaço ainda mais diverso e multifacetado, acolhendo as diferenças e concebendo-as como fator primordial para ação pedagógica e sucesso na rede escolar.

Para transformarmos as nossas escolas em escolas inclusivas, Mantoan (2015) ressalta a urgência da redefinição do nosso foco com a educação, realizando um movimento para uma educação direcionada à cidadania global e plena, livre de preconceitos, onde as diferenças são reconhecidas e valorizadas. Dessa forma, destaco que a instauração de escolas inclusivas é um passo necessário para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, onde todos / todas tenham acesso e seus direitos respeitados e garantidos. Busca-se, a partir da adesão da comunidade escolar a essa proposta, criar um ambiente em que os / as estudantes possam aprender a apreciar a diferença presente na sala de aula, ocasionando não um estranhamento,

mas sim uma aproximação e acolhimento das diferentes vozes e corpos presentes naquela comunidade de aprendizagem. Com isso, acredito que a inclusão escolar é um dos caminhos para o combate ao preconceito.

Stainback (1999) relata inúmeros benefícios para estudantes de escolas inclusivas: ter orgulho em ajudar alguém; agir baseado em valores como a promoção da igualdade, superar e combater a segregação; desenvolver habilidades para a resolução de problemas de forma cooperativa; aprender a lidar e conviver com diferenças e resolver problemas de relacionamento ocorridos em aula, entre outros. Ademais, ao educar todos os / as estudantes na mesma de aula, os professores e as professoras desenvolvem e aprimoram suas habilidades profissionais, os / as estudantes com deficiência podem se preparar para a vida na comunidade, a sociedade começa a funcionar a partir do princípio da igualdade para todas as pessoas (STAINBACK, 1999), e as pessoas com e sem deficiência têm oportunidade de coexistir com a diferença desde cedo e ter como valor o respeito à diferença.

Ao discorrer sobre o projeto pedagógico inclusivo, Stainback (1999) elucida a existência de três componentes práticos interdependentes para a ação inclusiva na escola: a rede de apoio, o trabalho em equipe e a aprendizagem cooperativa. A rede de apoio é conceituada como o componente organizacional: envolve a organização e a coordenação de equipes e de pessoas que se apoiam por meio de conexões formais e de troca de informações. O trabalho em equipe, junto com a consulta cooperativa, é concebido como o componente procedimental: compreende pessoas de diversas especialidades trabalhando juntas para planejar e implementar programas educacionais para diferentes estudantes em ambientes integrados. A aprendizagem cooperativa é definida como o componente do ensino: diz respeito à construção de um ambiente de aprendizagem em sala de aula onde estudantes com vários interesses e habilidades podem, cada um, desenvolver o seu potencial. A aprendizagem cooperativa tem como elementos principais os agrupamentos heterogêneos, a tutela dos pares em variadas formas, grupos de ensino para a realização de tarefas de instrução e recreação. Tais componentes formam um arcabouço organizacional que pode ajudar a comunidade escolar a, colaborativamente, planejar e a promover ações pedagógicas e um ambiente inclusivo para todos os estudantes, propiciando uma pedagogia que respeite as singularidades de cada estudante e uma pedagogia que eduque todos/as.

Conforme apontamos até aqui, a educação inclusiva demanda uma ruptura organizacional do sistema educacional atual ao considerar as singularidades e necessidades de todos os / as estudantes e ao estruturar-se em função dessas necessidades para promover mais oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos/das estudantes PAEE.

As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos (MANTOAN, 2015, p. 28).

Na literatura sobre práticas pedagógicas inclusivas, é comum encontrar planejamentos direcionados somente ao / à estudante com deficiência ou transtorno de aprendizagem, porém essa solução não corresponde aos valores inclusivos que buscam propiciar um trabalho colaborativo. Portanto, baseando-se no princípio inclusivo, o ensino diferenciado, focando apenas no estudantes com deficiência ou transtorno de aprendizagem, continua promovendo segregação e discriminação na sala de aula. Mantoan (2015) salienta que a inclusão escolar não prevê o uso de práticas, métodos e técnicas de ensino específicos para determinadas deficiências ou déficits. A autora postula que

Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agir com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (MANTOAN, 2015, p. 69).

Para a realização de ensino sem diferenciar, na educação inclusiva, torna-se imprescindível abandonar o uso de um ensino pautado por uma educação bancária (FREIRE, 1986) e adotar uma pedagogia ativa, interativa, dialógica e integradora (MANTOAN, 2015). Para Mantoan (2015), é preciso se contrapor a toda e qualquer visão unidirecional e de transferência individualizada e hierárquica do saber, pois é necessário ensinar a turma toda através de uma visão pluridirecional, atentando-se para cada um e todos / todas estudantes presentes. Para ensinar, sem exclusões nem discriminações, exige-se dos/as educadores/as o comprometimento de apresentar os conteúdos de forma abrangente e diversas vezes (MANTOAN, 2015). Assim, é possível perceber que o professor / a professora deverá elaborar, selecionar e apresentar para a turma uma gama de tarefas diversificadas sobre o conteúdo (MANTOAN, 2015) a fim de promover maiores oportunidades de aprendizagem. Uma proposta para a construção de tal ambiente é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

O DUA é concebido como um conjunto de princípios e diretrizes que, através da proposição de ferramentas e estratégias de ensino, visam minimizar as barreiras de acesso ao conhecimento e à aprendizagem para todos estudantes (CAST, 2018). Agostini (2021)

explicita que o DUA propõe princípios, diretrizes e pontos de verificação que auxiliam a projetar e elaborar ambientes flexíveis de aprendizagem, focando nas três grandes redes neurais, como ilustrado na Figura 2 (AGOSTINI; RENDERS, 2021; CAST, 2018):

Figura 2 - Diferentes redes neurais para a aprendizagem

		
Redes de Reconhecimento O "o quê" aprender	Redes Afetivas O "porquê" aprender	Redes Estratégicas O "como" aprender
Relacionam-se com a coleta, identificação e análise das informações através dos sentidos, transformando essas informações em conhecimento, por meio da associação das novas informações às antigas.	Relacionam-se com as emoções, motivações, capacidade de autorregulação e como os alunos monitoram o ambiente interno e externo para definir prioridades. São responsáveis pelo significado emocional e motivacional do ambiente ao nosso redor, motivando e priorizando o que fazemos e aprendemos.	Relacionam-se com a definição de metas, de ações de longo prazo, planejamento, execução, monitoramento do progresso e correção no percurso quando necessário. São responsáveis pelas funções executivas.

Fonte: AGOSTINI; RENDERS (2021, p. 495).

As três redes neurais (de reconhecimento, afetivas e estratégicas) organizam três princípios orientadores para o desenvolvimento curricular e o ensino. Como mostra a Figura 4, esses princípios sustentam diretrizes de engajamento, representação e ação e expressão que, por sua vez, organizam ações que podem ser colocadas em prática visando o acesso, o desenvolvimento e o empoderamento dos / das estudantes, orientando a elaboração dos objetivos de ensino, a seleção dos métodos e estratégias e a escolha de ferramentas para minimizar as possíveis barreiras presentes no ambiente de ensino e aprendizagem (AGOSTINI, 2021; CAST, 2018). Evidencia-se, dessa forma, que o DUA propõe que o planejamento das aulas seja dinâmico e aconteça com base nas reflexões sobre a prática, sempre visando aumentar as possibilidades de aprendizagem de todos os / as estudantes. Ou seja, é necessário que professores apresentem os conteúdos de formas abrangentes),

oportunizem diversos meios para que estudantes expressem suas compreensões e forneçam diversas formas para engajar os / as estudantes .

Figura 3 - Diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem



Fonte: CAST (2018).

Sabendo que a escola inclusiva educa acolhendo todas as diferenças, é importante reforçar o papel do professor / da professora desta escola.

O professor inclusivo não procurar eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do aluno - tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementados (MANTOAN, 2015, p. 79).

Para que a escola seja, de fato, uma escola inclusiva, Mantoan (2015) explicita o uso de uma pedagogia da diferença. Segundo a autora, a pedagogia da diferença é pautada através do acolhimento das diferenças de todos os / as estudantes. Dessa forma, acolher a diferença “impede o nosso poder de decidir sobre o que nossos alunos têm ou não capacidade de aprender na escola comum” (MANTOAN, 2015, p. 87). A pedagogia da diferença possibilita criar oportunidades de aprendizagem relevantes e exitosas para todos os alunos e alunas, partindo do pressuposto de que todos ali são seres aprendentes e que, para que todos e todas possam aprender, haverá redes de apoio, trabalho em equipe e aprendizagem cooperativa.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa busca conhecer, reunir e sistematizar ações pedagógicas inclusivas que ocorrem na Educação Básica para o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA. Para isso, fiz um levantamento de estudos realizados no Brasil nos últimos dez anos para verificar quais ações foram desenvolvidas e analisar o que foi feito para implementar, facilitar e promover a inclusão. Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos utilizados para reunir um repertório diversificado e amplo de estudos a partir do qual eu pudesse responder às minhas perguntas de pesquisa e construir subsídios para orientar professores e professoras engajadas na inclusão de estudantes com TEA na escola regular.

4.1 Metassíntese qualitativa

Compreender como pesquisas acerca da inclusão escolar de estudantes com TEA concebem a inclusão desses alunos e alunas e como essa concepção está refletida nas práticas pedagógicas analisadas são os objetivos desta pesquisa. Apresento, a seguir, a metassíntese qualitativa como procedimento metodológico utilizado, as etapas e os critérios de seleção das pesquisas para compor o repertório a ser analisado e os procedimentos de análise. A escolha desta abordagem metodológica foi inspirada no estudo de Silva (2020), que fez uma metassíntese qualitativa sobre as possíveis contribuições dos estudos brasileiros de letramento científico para as práticas de pesquisa na Educação Básica. A descrição robusta elaborada por Silva (2020) sobre os procedimentos que compõem essa metodologia bem como sobre todas as etapas que seguiu para reunir a coleção de pesquisas analisadas foi fundamental para orientar a realização deste trabalho.

Com o aumento da produção científica no Brasil, Oliveira *et al* (2015) destacam que a velocidade dessa produção dificulta o reconhecimento do avanço em determinados campos do conhecimento ou de determinados objetos de investigação. Tornam-se, assim, necessárias mais alternativas para evidenciar pesquisas feitas em determinadas áreas, delinear estudos em desenvolvimento e mapear o percurso de desenvolvimento nos diversos campos do saber. Nesse enquadre, as revisões sistemáticas de literatura são ferramentas úteis para o reconhecimento de avanços e lacunas em cada área (OLIVEIRA *et al*, 2015).

Para Greenhalgh (1997, p. 672), a revisão sistemática é “uma visão geral de estudos primários que contém uma declaração explícita de objetivos, materiais e métodos e que foi

conduzida em conformidade com uma metodologia explícita e reproduzível”. Silva (2020) elucida que estudos primários são relatórios de pesquisas originais, como teses, dissertações e artigos sobre o mesmo objeto de estudo, que, sistematizados, poderão fornecer dados relevantes para mapear e ilustrar avanços e aprendizados da produção científica em um determinado campo do saber.

A metassíntese qualitativa se configura como um procedimento que gera resultados interpretativos através da integração e comparação de achados de um grupo extenso de estudos qualitativos (SANDELOWSKI; BARROSO, 2003). A metassíntese qualitativa é tida como uma revisão sistemática, todavia não se caracteriza como uma revisão qualquer (SILVA, 2020), pois se propõe a avaliar e interpretar pesquisas qualitativas. O produto da metassíntese é uma interpretação de um conjunto de pesquisas com o objetivo de fazer uma análise crítica do corpo de produção científica selecionado e gerar novos conhecimentos advindos dos resultados encontrados (OLIVEIRA *et al*, 2015). A metassíntese qualitativa refere-se a

abordagens de pesquisa que integram os produtos coletivos de conjuntos existentes de achados de pesquisa qualitativa que utilizam processos sistemáticos e formais com o propósito de gerar asserções abrangentes derivadas indutivamente sobre fenômenos de interesse (THORNE, p. 510, 2008).

O objetivo da metassíntese qualitativa é integrar e interpretar padrões e compreensões de forma sistemática em investigações qualitativas à medida que preza por manter a integridade dos estudos individuais (ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011). Portanto, a metassíntese tem por objetivo estabelecer uma compreensão complexa de um determinado fenômeno ou saber. Major e Savin-Baden (2010) destacam que essa estratégia metodológica é uma abordagem importante não somente para fazer sentido de inúmeras pesquisas, mas também tem o potencial de identificar lacunas e omissões em um determinado volume de estudos e pode agregar uma profundidade na dimensão e interpretação de pesquisas qualitativas. Dessa forma, podemos perceber que novas interpretações e compreensões nascem a partir da metassíntese, visto que, ela promove a investigação de um conjunto extenso de estudos qualitativos publicados sobre um dado assunto em determinado campo do conhecimento.

Dentre as suas funções e objetivos, a metassíntese pode promover diversas aprendizagens e elucidações acerca das interpretações decorrentes de sua análise crítica. Ela é capaz de produzir uma síntese de um conjunto abrangente de pesquisas qualitativas com o

intuito de identificar temáticas similares e comparar e contrastar diferentes perspectivas de um tópico específico. Tais conhecimentos nem sempre estão disponíveis em apenas um estudo (ERWIN, BROTHERTON, SUMMERS, 2011). Nesse sentido,

A Metassíntese cumpre essa função. Produz um mapa das produções a respeito de determinado tema, o que é um dos seus importantes subprodutos; oferece uma forma de conectar explicações a respeito de um campo de estudo que ainda não foram devidamente vinculadas a um esforço explicativo mais amplo. (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 151).

De acordo com Erwin, Brotherton e Summers (2011), esse procedimento metodológico permite uma abordagem mais ampla para pesquisas e práticas baseadas em evidência. Segundo os autores, a contribuição da metassíntese para práticas baseadas em evidência não tem como foco primordial responder se tais ações foram eficazes ou ineficazes, mas sim auxiliar na compreensão sobre como, quando e porquê uma prática seria efetiva. As compreensões criadas pela metassíntese não devem ser entendidas como um resumo ou um mosaico (OLIVEIRA *et al.*, 2015), mas concebidas como um conjunto de fios condutores com a capacidade de integrar marcos de forma relevante e significativa e, dessa forma, produzir novas aprendizagens através de interpretações de dados encontrados em diversas pesquisas a partir de uma análise crítica.

A fim de detalhar o percurso do empreendimento da metassíntese qualitativa para este trabalho, apresento o quadro a seguir com as etapas propostas por Erwin, Brotherton e Summers (2011):

Quadro 1 - Etapas do processo de realização da metassíntese qualitativa

Etapa	Ações para a realização da etapa
Etapa 1: Formular um problema de pesquisa claro	A metassíntese qualitativa começa pela formulação de um problema de pesquisa expressado através de uma pergunta ligada ao objetivo da investigação. A pergunta precisa ser suficientemente focada pois ela irá guiar a escolha e análise da literatura a ser interpretada, analisada e sintetizada (ERWIN; BROTHERTON; SUMMERS, 2011)
Etapa 2: Fazer uma pesquisa abrangente da literatura	Considerar quais pesquisas podem ou não ser incluídas para análise e síntese.
Etapa 3: Conduzir uma avaliação cuidadosa dos	Dar continuidade à etapa 2, aprofundando-se no processo de avaliação da inclusão de estudos. Determinar quais critérios devem ser considerados para essa avaliação por meio de perguntas que

estudos para possível inclusão	orientem a análise mais aprofundada e sustentem decisões sobre a inclusão ou não das pesquisas para a metassíntese.
Etapa 4: Selecionar e administrar técnicas de metassíntese para integrar e analisar achados de pesquisa qualitativa	Sistematizar e compilar os achados dos trabalhos encontrados através da leitura, estabelecendo uma relação de comparação e contraste entre as pesquisas selecionadas. Utilizar tradução recíproca (NOBLIT; HARE, 1998) para o procedimento de comparação e contraste entre os estudos. A tradução recíproca consiste em identificar temas, palavras-chave, conceitos e metáforas presentes nas pesquisas e em estabelecer uma relação entre os estudos através da comparação desses resultados.
Etapa 5: Apresentar uma síntese dos achados dos estudos	Apresentar um relatório interpretativo como produto das fases anteriores através da construção de um texto a partir da tradução recíproca das pesquisas analisadas. O relatório deve apresentar a interpretação dos dados encontrados durante o movimento de comparação e contraste entre os estudos. O uso de recursos gráficos, como quadros e figuras, pode auxiliar o pesquisador a organizar os achados e dispô-los de forma mais atraente aos leitores.
Etapa 6: Refletir sobre o processo	Esta etapa configura-se como essencial. Ao longo do empreendimento da metassíntese, o pesquisador precisa sempre estar refletindo sobre os processos e etapas, podendo voltar à primeira etapa e reconsiderar ou reprojeter sua pergunta de pesquisa. O pesquisador pode retomar todas as outras etapas e realizar mudanças, incluir ou excluir estudos, reconsiderar critérios para inclusão ou exclusão de estudos e, assim, conseqüentemente, revisitar a quarta e a quinta etapas do processo.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Silva (2020, p. 82).

Conforme o quadro 1, para o empreendimento da metassíntese qualitativa, é necessário seguir os seguintes passos: formular um problema de pesquisa claro, fazer uma pesquisa abrangente de literatura, conduzir uma avaliação cuidadosa dos estudos para possível inclusão, selecionar e administrar técnicas de metassíntese para integrar e analisar os achados da pesquisa qualitativa, apresentar uma síntese dos achados dos estudos e refletir sobre o processo. Cabe ressaltar que o último passo da metassíntese exige a reflexão do / da pesquisador/a durante todo o processo, o que pode implicar em mudanças em todos os outros passos da pesquisa. Entendo que a metassíntese é um procedimento adequado para meus objetivos de pesquisa, pois fornece orientações para lidar com um volume extenso de dados para propor uma sistematização e uma interpretação de estudos qualitativos sobre práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA.

4.2 Procedimentos metodológicos de coleta de dados

Relato aqui o percurso metodológico realizado para a seleção de dados a serem analisados para a realização da metassíntese qualitativa. Os passos tomados nos procedimentos metodológicos estão em consonância com as etapas propostas por Erwin, Brotherson e Summers (2011) e o estudo de Silva (2020).

A primeira etapa é “formular um problema de pesquisa claro”. Conforme já explicitado, tenho como objetivo compreender como a inclusão escolar é concebida e colocada em prática em práticas pedagógicas a partir da análise de pesquisas que estudaram a inclusão escolar de estudantes com TEA no Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. A partir desse objetivo, elaborei as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como as pesquisas acadêmicas sobre inclusão escolar de estudantes com TEA concebem inclusão escolar?
- A concepção de inclusão escolar adotada pelas pesquisas se concretiza nas práticas pedagógicas analisadas?
 - Quais são as práticas pedagógicas propostas e analisadas?
 - Os resultados apresentam dados sobre aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com TEA?
 - Os resultados apresentam dados sobre a inclusão social do estudante TEA na turma?

Tais questionamentos definem que o objeto de estudo desta pesquisa são os estudos (teses e dissertações) sobre a inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas em turmas com estudantes com TEA nos segmentos do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio produzidos no Brasil. As perguntas também delineiam a finalidade exploratória da pesquisa, que é descrever qual é a concepção de inclusão apresentada nas pesquisas, quais são as práticas pedagógicas inclusivas descritas para estudantes com TEA na Educação Básica e como elas se relacionam com a concepção de inclusão adotada. Essas perguntas norteadoras definem o objeto de estudo desta pesquisa, , indicando, desse modo, soluções sobre como o levantamento dos estudos será realizado e quais critérios serão utilizados para que os mesmos sejam ou não selecionados para o empreendimento da metassíntese qualitativa.

Após a definição do problema de pesquisa, escolhi qual tipo de estudo seria selecionado para a efetivação da pesquisa, tendo em vista que o segundo passo da metassíntese qualitativa conjectura “fazer uma pesquisa abrangente da literatura”.

Considerando que meu objetivo foi conhecer a produção científica sobre o tema no Brasil, decidi realizar a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A escolha por analisar teses e dissertações deve-se ao fato de serem caracterizadas como estudos primários que expõem os resultados com maior detalhamento e profundidade (SILVA, 2020). Acerca do recorte de tempo, selecionei estudos publicados entre 2012 a agosto de 2022, um período de dez anos desde a promulgação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), que assegura a inclusão escolar e práticas pedagógicas relevantes e significativas para estudantes com TEA. Considerei que nesse período provavelmente haveria um aumento de pesquisas sobre o tema devido ao compromisso da escola para com o processo de inclusão escolar de estudantes com o transtorno. Seguem, a seguir, as decisões tomadas para a inclusão da pesquisa na coletânea.

Para que o relatório de pesquisa fosse selecionada, ele deveria:

- estar disponível integralmente no Catálogo de Teses e Dissertações ou poder ser encontrado através da busca no repositório da universidade em que foi publicado;
- ter sido publicado entre 2012 a agosto de 2022;
- constar os termos “ensino”, “práticas pedagógicas”, “inclusão escolar”, “autismo”, “transtorno do espectro autista” no título, no resumo ou nas palavras-chave;
- ter como locus de pesquisa os segmentos da escola regular: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Educação Básica;
- ilustrar e compartilhar ações pedagógicas realizadas com estudantes com TEA dentro de salas de aula comum do ensino regular;
- expor as experiências pedagógicas através de estudos que utilizam como metodologia: estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação, pesquisa participante, observação participante, relato de prática e / ou relato de intervenção pedagógica;
- viabilizar, através da leitura do resumo, a compreensão de que o estudo propôs e / ou investigou a inclusão escolar e as práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA na Educação Básica.

Foi excluído desta pesquisa todo estudo que:

- não estivesse disponível integralmente no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes ou nos repositórios das universidades;
- não fosse publicado entre 2012 a agosto de 2022;
- não contivesse os termos “ensino”, “práticas pedagógicas”, “inclusão escolar”, “autismo”, “transtorno do espectro autista” no título, no resumo ou nas palavras-chave;
- não tivesse como locus de pesquisa os segmentos da escola regular: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Educação Básica;
- não ilustrasse e compartilhasse ações pedagógicas realizadas com estudantes com TEA dentro da sala de aula comum do ensino regular;
- não expusesse experiências pedagógicas através de estudos que utilizam como metodologia: estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação, pesquisa participante, observação participante, relato de prática e / ou relato de intervenção pedagógica; dessa forma, obtendo dados apenas através de entrevistas com a equipe escolar;
- não propusesse ou investigasse a inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Básica;
- já tivesse sido selecionado.

Cabe informar que diversos estudos acerca de práticas pedagógicas para estudantes com TEA no contexto da educação infantil foram encontrados durante o processo de busca. Contudo, a motivação principal para esta pesquisa é a atuação do profissional de Letras licenciado em Língua Inglesa, que acontece majoritariamente no contexto de Ensino Fundamental II e Ensino Médio e, mais recentemente, também no Ensino Fundamental I⁷. Optei, assim, por focar nessas etapas da Educação Básica (excluindo, portanto, a Educação Infantil), embora acredite que os resultados finais e aprendizagens advindas da metassíntese podem ser benéficos para professores de todas as áreas do conhecimento e etapas de ensino.

Para verificar se o estudo cumpria ou não o critério de que abordava a inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas na escola, realizei uma leitura atenta e cuidadosa dos resumos em que procurava identificar se o estudo cumpria o critério. Termos

⁷ Importante ressaltar que, apesar de a formação do / da profissional de Letras ser focada para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, atualmente a atuação de professores de línguas adicionais na etapa do Ensino Fundamental I tem aumentado devido à implementação crescente de aulas de línguas adicionais também nessa etapa.

considerados indicativos da possibilidade de seleção do trabalho foram “inclusão escolar”, “ensino”, “aprendizagem”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “práticas docentes”, “ação pedagógica” e “estratégias pedagógicas”. Silva (2020) destaca que pesquisas na escola geralmente remetem às seguintes metodologias como “estudo de caso”, “etnografia”, “pesquisa-ação”, “pesquisa participante”, “relato de prática” e “relato de intervenção pedagógica”. Dessa forma, investigações com o uso dessas metodologias fazem parte do foco para a metassíntese qualitativa deste estudo.

Não foram selecionadas pesquisas que abordassem a inclusão escolar, mas não explicitassem como a inclusão escolar foi colocada em prática nas ações pedagógicas, ou não propusessem ou investigassem práticas pedagógicas inclusivas. Também não foram incluídos estudos que abordavam formação docente, processo de adaptação escolar, análise de material didático, uso de tecnologias assistivas (sem o desenvolvimento e investigação da prática em sala de aula), análise de políticas públicas, estudos em espaços diferentes do ensino fundamental e ensino médio, pesquisas que abordam o TEA juntamente com outro transtorno ou deficiência.

A coleta de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi realizada entre 22 de agosto a 4 de setembro de 2022. Fiz quatro combinações das palavras-chave, usando aspas e asterisco na busca, juntamente com o comando AND para auxiliar a filtrar os estudos. Como apresento no Quadro 2, a seguir, a partir dessa busca, obtive o total de 172 resultados, dos quais 40 estudos foram inicialmente selecionados para a metassíntese qualitativa.. Acerca dos procedimentos da coleta de dados,

É importante ressaltar as limitações desse procedimento de coleta. É possível que haja teses e dissertações publicadas no período estabelecido que não foram incluídas neste estudo por não fazerem parte do catálogo ou mesmo por problemas e arbitrariedades do sistema de busca (SILVA, 2020, p. 93).

Quadro 2 - Resultado das buscas por palavras-chave

Busca	Palavras-chave	Resultados	Estudos selecionados
1	“transtorno do espectro autista” AND inclusão escolar*	111	23
2	"transtorno do espectro autista" AND ensino AND escola*	26	7
3	"transtorno do espectro autista" AND práticas pedagógicas inclusivas*	27	6

4	“transtorno do espectro autista” AND aprendizagem* AND escola*	8	4
	TOTAL	172	40

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como sugerido por Silva (2020), organizei as pesquisas em um quadro, classificando-as por ano de publicação, autor e título. Ilustro a seleção inicial das pesquisas por ordem de publicação no quadro a seguir. Em seguida, incluí outras informações nessa sistematização de estudos: o tipo de estudo, a área do programa de pós-graduação, universidade, título, orientador / orientadora, resumo, link da pesquisa, metodologia e resultados.

Quadro 3 - Seleção inicial dos estudos

Ano	Autor	Título
2021	Josiane Jocoski	A aprendizagem de noções de quantidade por crianças autistas: um olhar a partir da atividade orientadora de ensino
2021	Dnavia Miranda Neves Lobato	Desafios para as práticas pedagógicas de professores para a inclusão no Ensino Regular de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
2021	Rozelha Barbosa da Silva	Prática pedagógica de professores que ensinam Matemática para alunos com Transtorno de Espectro Autista
2021	Rosângela dos Santos Rodrigues	Ensino de Matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma investigação com aporte em representações Semióticas
2021	Ewerton Aurelio Santos Pereira	Transtorno do Espectro Autista: a produção de sentidos na organização do trabalho do docente de Educação Física no contexto de inclusão
2021	Orlando Sergio Pena Mourao Junior	A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista: um estudo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural
2021	Leise Cecilia de Omena	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita
2020	Romullo Ronne Pereira	Pedro e o Poder da inclusão: o ensino de Ciências para alunos de Ensino Fundamental diagnosticados no espectro autista

	Rodrigues	usando narrativas heróicas
2020	Naiara de Oliveira Basilio Lopes	Alguns apontamentos sobre a inclusão de estudante com Autismo em escola de Ensino Regular de Rondonópolis
2020	Karla Eliz de Borba Gomes de Oliveira	As competências sociais na educação inclusiva: estratégias para as interações com o aluno autista em uma sala de aula em regime regular.
2020	Valeria Campinas Braunstein	O contexto escolar e a educação de estudante autista: reflexões à luz da perspectiva histórico cultural
2020	Josicleide Jesus de Souza Soares	Alunos com Transtorno do Espectro Autista: buscando um novo olhar
2020	Josely Alves dos Santos	Ensino de Matemática e Transtorno do Espectro Autista – TEA: possibilidades para a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental
2020	Erica Daiane Ferreira Camargo	Estratégias metodológicas para o ensino de Matemática: inclusão de um aluno autista no Ensino Fundamental
2019	Luiza Pinheiro Leao Vicari	Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino
2019	Viviane Cristina de Mattos Battistello	Despertar para a leitura: uma proposta de letramento emergente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)
2019	Fabiane dos Santos Ramos	Transtorno do Espectro Autista e intervenção mediada por pares: aprendizagem no contexto de inclusão
2019	Debora Ribeiro dos Santos	Professores de Educação Física e suas práticas com crianças com Transtorno Espectro Autista: superando desafios
2019	Elexandra Martins de Souza Amaral	Um estudo em azul: as interações e aprendizagens de um menino autista no Ensino Regular
2019	Silvia Cristina Costa Brito	Bases da aprendizagem Matemática e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo sobre relações numéricas nos anos iniciais do Ensino Fundamental
2019	Katia Maria de Moura Evêncio	Transtorno do Espectro do Autismo: práticas pedagógicas para o processo de inclusão escolar
2018	Marily Oliveira Barbosa	Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada
2018	Mariana Campos	Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula,

	Pinho	para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar
2018	Angela Colussi	Estratégias de estímulo à oralidade e à inclusão de estudantes com Transtornos do Espectro Autista na Língua Inglesa
2018	Fernanda Osorio Mendina Niles	A inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro Autista: condições concretas no contexto da escola privada
2017	Fabiana Ferreira do Nascimento	Recursos Tecnológicos: estratégias e perspectivas pedagógicas para alunos com Transtorno do Espectro do autismo
2017	Marilza Santos da Silva	O Ensino de Geografia e os mapas mentais de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista no município de Duque de Caxias – RJ.
2017	Ane Maciel Dias	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química
2017	Thiago Hallison Medeiros de Lima	Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista
2017	Ana Paula Xavier	Ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista: ampliando possibilidades com o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa
2017	Elton de Andrade Viana	Situações didáticas de ensino da Matemática: um estudo de caso de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista
2017	Calleb Rangel de Oliveira	Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo
2016	Aline de Almeida Santos	Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: significados e práticas
2016	Rachel do Nascimento Guiterio	Lúdico e Autismo: uma combinação possível nas aulas de Ciências
2016	Regia Vidal dos Santos	A escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma possibilidade de emancipação
2016	Giulia Calefi Gallo	Ações de professores de escolas regulares com crianças com Transtorno do Espectro Autista
2015	Claudia Roberto Soares De Macedo	A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)

2015	Sofia Seixas Takinaga	Transtorno do Espectro Autista: contribuições para a educação Matemática na perspectiva da teoria da atividade
2014	Nelzira Prestes da Silva Guedes	O adolescente com Autismo e escolarização: em busca daquele que não se vê
2014	Fabiane dos Santos Ramos	A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista em municípios da 4ª colônia de imigração italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como exposto no Quadro 3, 40 dissertações foram inicialmente selecionadas. As pesquisas foram publicadas entre 2014 e 2021. Além disso, os estudos abordam práticas pedagógicas e a inclusão do/a estudante com TEA em diversos contextos, dentre eles, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e curso de idiomas. Também, as pesquisas apresentam uma pluralidade de componentes curriculares, como: Matemática, Química, Ciências, Educação Física, Geografia, História e Alfabetização. A partir desse conjunto inicial, realizei o terceiro passo da metassíntese qualitativa, que, segundo Erwin, Brotherson e Summers (2011), envolve a avaliação cuidadosa das pesquisas para possível inclusão na análise. A fim de verificar a relevância e a pertinência dos estudos, fiz então uma avaliação criteriosa de cada pesquisa com vistas a realizar a seleção final de estudos que serviram de dados para o trabalho.

Em muitos casos, a apresentação de dados sobre e a reflexão acerca de como as práticas pedagógicas colocam em prática a inclusão escolar não ficou evidente e / ou foi considerada como um aspecto secundário. Assim, com a intenção de refinar os resultados de maneira que a descrição de práticas pedagógicas e a reflexão acerca de como elas promovem inclusão fossem um elemento estruturante e central dos estudos, o parâmetro para a inclusão das pesquisas para a metassíntese qualitativa passou a ser a presença dos termos “prática pedagógica / docente / educativa”, “ação pedagógica / docente / educativa”, “estratégia pedagógica / docente / educativa” ou “ensino e TEA” no título do estudo. Nesse sentido, as perguntas da pesquisa centrais, que repito abaixo, serviram como ponto norteador para refinar os resultados:

- Como as pesquisas acadêmicas sobre inclusão escolar de estudantes com TEA concebem inclusão escolar?

- A concepção de inclusão escolar adotada pelas pesquisas se concretiza nas práticas pedagógicas analisadas?

A partir desse refinamento dos resultados, o corpus desta pesquisa constituiu-se por 18 trabalhos pré-selecionados para o empreendimento da metassíntese qualitativa, conforme a lista apresentada no quadro a seguir.

Quadro 4 - *Corpus* de estudos pré-selecionados para a metassíntese qualitativa

Ano	Autor	Título
2021	Dnavia Miranda Neves Lobato	Desafios para as práticas pedagógicas de Professores para a inclusão no Ensino Regular de alunos com Transtorno do Espectro Do Autismo (Tea)
2021	Rosangela dos Santos Rodrigues	Ensino de Matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma investigação com aporte em representações semióticas
2021	Orlando Sergio Pena Mourao Junior	A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista: um estudo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural
2021	Leise Cecilia de Omena	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita
2020	Romullo Ronne Pereira Rodrigues	Pedro e o Poder da Inclusão: o ensino de Ciências para alunos de Ensino Fundamental diagnosticados no Espectro Autista usando narrativas heróicas
2020	Erica Daiane Ferreira Camargo	Estratégias metodológicas para o ensino de Matemática: inclusão de um aluno autista no Ensino Fundamental
2019	Luiza Pinheiro Leao Vicari	Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino
2019	Debora Ribeiro dos Santos	Professores de Educação Física e suas práticas com crianças com Transtorno Espectro Autista: superando desafios
2019	Katia Maria de Moura Evêncio	Transtorno do Espectro do Autismo: práticas pedagógicas para o processo de inclusão escolar

2018	Marily Oliveira Barbosa	Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada
2017	Fabiana Ferreira do Nascimento	Recursos tecnológicos: estratégias e perspectivas pedagógicas para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo
2017	Marilza Santos da Silva	O Ensino de Geografia e os mapas mentais de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista no município de Duque De Caxias – RJ.
2017	Ane Maciel Dias	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química
2017	Thiago Hallison Medeiros de Lima	Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista
2017	Ana Paula Xavier	Ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista: ampliando possibilidades com o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa
2016	Aline de Almeida Santos	Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: significados e práticas
2016	Giulia Calefi Gallo	Ações de professores de escolas regulares com crianças com Transtorno do Espectro Autista
2014	Fabiane dos Santos Ramos	A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista em municípios da 4ª colônia de imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como mostra o Quadro 4, os 18 estudos selecionados para a realização da metassíntese foram publicados entre os anos de 2014 e 2021. No que tange os componentes curriculares, essas dissertações apresentam práticas pedagógicas presentes nas aulas de Matemática, Linguagens, Ciências, Educação Física, Geografia, Química e Alfabetização. Contudo, após outra leitura mais criteriosa, considerei que 9 desses trabalhos não cumpriam os critérios estabelecidos para esta pesquisa, pois não apresentam práticas pedagógicas realizadas ou observadas em sala de aula com estudantes com TEA. Lobato (2021) e Mourão Junior (2021) focalizaram os desafios da ação pedagógica e, embora mencionem práticas, de fato não analisam de que modo são realizadas em aula. A pesquisa de Silva (2017), apesar de apresentar proposta e relato sobre ensino de geografia para estudantes com TEA no contexto

da escola regular, observa atividades realizadas na sala de recursos e não na sala de aula regular. Ramos (2014) direciona o seu olhar para os desafios de professores no processo de inclusão de estudantes com TEA; contudo, também não relata práticas pedagógicas que ocorreram na sala de aula. Da mesma forma, o estudo de Barbosa (2018) analisa a escolarização de um estudante com TEA, mas não apresenta ações educativas realizadas na sala de aula comum.

Apesar de abordar práticas pedagógicas com estudantes com TEA, o estudo de Santos (2019) não foi selecionado porque os dados sobre práticas pedagógicas foram obtidos através de entrevistas com professores e não da observação das práticas em sala de aula. A pesquisa de Nascimento (2017), apesar de apresentar sugestões de práticas pedagógicas, também focalizou estudantes com TEA fora da sala comum, não olhando para a turma, atentando-se para a aprendizagem desses estudantes, mas não para a inclusão escolar. Da mesma forma, a investigação de Evêncio (2019) e de Rodrigues (2020) não foram selecionadas porque a observação não foi realizada em uma espaço escolar.

Dessa forma, 9 estudos foram selecionados para o empreendimento da metassíntese qualitativa, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 5 - *Corpus* final dos estudos selecionados para a metassíntese qualitativa

Ano	Autor	Título
2021	Rosângela dos Santos Rodrigues	Ensino de Matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma investigação com aporte em representações semióticas
2021	Leise Cecília de Omena	A inclusão de alunos com Transtorno Do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita
2020	Erica Daiane Ferreira Camargo	Estratégias metodológicas para o ensino de Matemática: inclusão de um aluno autista no Ensino Fundamental
2019	Luiza Pinheiro Leao Vicari	Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino
2017	Ane Maciel Dias	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química
2017	Thiago Hallison Medeiros de Lima	Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do

		Espectro Autista
2017	Ana Paula Xavier	Ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista: ampliando possibilidades com o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa
2016	Aline de Almeida Santos	Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: significados e práticas
2016	Giulia Calefi Gallo	Ações de professores de escolas regulares com crianças com Transtorno do Espectro Autista

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como exposto no Quadro 5, as 9 dissertações selecionadas como dados para a pesquisa foram publicadas entre os anos de 2016 e 2021 e relatam ações pedagógicas realizadas nas aulas de Química, Matemática, Educação Física, Alfabetização, História, Ciências, Artes e ações referentes à rotina escolar. Para iniciar o processo da metassíntese, durante a leitura das pesquisas selecionadas, produzi fichamentos dos 9 estudos selecionados contendo as seguintes informações: título da pesquisa, autor / autora, orientador / orientadora, resumo, palavras-chave, objetivo, metodologia e segmento / contexto da Educação Básica onde a investigação ocorreu. A realização dos fichamentos me auxiliou a executar o quarto passo da metassíntese qualitativa para poder começar a integrar e analisar achados de pesquisa qualitativa. Durante o processo de leitura dos textos, notei que os estudos poderiam ser agrupados em dois grupos. Dessa forma, dividi os estudos em duas categorias principais: pesquisas que apresentam práticas pedagógicas com **foco na aprendizagem** do / da estudante com TEA na sala de aula regular e pesquisas que ilustram práticas pedagógicas com **foco na aprendizagem e interação** do / da estudante com TEA com a turma na sala de aula regular.

Similarmente ao percurso trilhado por Silva (2020), enquanto produzia os fichamentos dos estudos, realizei o quinto passo, registrar uma síntese dos achados de todos os estudos. No processo de escrita da metassíntese, utilizei movimentos de interpretação, comparação e, também, tradução recíproca (NOBLIT, HARE, 1988) das pesquisas selecionadas e analisadas. Devido ao caráter reflexivo que a metassíntese demanda do pesquisador, destaco a conexão entre as etapas três, quatro e cinco, que foram conduzidas simultaneamente e em movimento de idas e vindas, conforme orienta a etapa 6.

5. SUCESSO NA APRENDIZAGEM E INTERAÇÃO: PERSPECTIVAS SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NA ESCOLA

Neste capítulo, discorro sobre os resultados da metassíntese qualitativa realizada. Na seção 5.1, apresento uma visão geral das dissertações quanto às áreas de conhecimento (Programa de Pós-Graduação onde foi realizado o estudo), às etapas escolares em que os estudos foram desenvolvidos e os componentes curriculares envolvidos. Também apresento o número de pesquisas que focalizam aprendizagem apenas ou aprendizagem e interação na discussão dos resultados. Na seção 5.2, apresento e discuto os estudos categorizados como práticas pedagógicas *com foco na aprendizagem* de estudantes com TEA na sala regular e, na seção 5.3, apresento e discuto os trabalhos categorizados como práticas pedagógicas *com foco na aprendizagem e interação* do / da estudante com TEA com a turma.

5.1. As pesquisas analisadas

Como vimos, das pesquisas que passaram pelo processo de refinamento de dados, somente 9 integram a etapa quatro da metassíntese qualitativa (ver Quadro 7, Capítulo 4). Todos os trabalhos analisados são dissertações produzidas entre os anos de 2016 a 2021. O quadro a seguir apresenta as áreas de conhecimento às quais as pesquisas estão vinculadas.

Quadro 6 - Quantidade de dissertações por área de conhecimento

Área de conhecimento	Quantidade de dissertações	Pesquisas
Educação	3	CAMARGO (2020), VICARI (2019), LIMA (2017)
Diversidade e Inclusão	1	XAVIER (2017)
Educação Especial	1	GALLO (2016)
Ensino de Ciências e Matemática	1	DIAS (2017)
Gestão de Ensino na Educação Básica	1	RODRIGUES (2021)
Letras, Linguagens e Letramentos	1	OMENA (2021)

Psicologia	1	SANTOS (2016)
------------	---	---------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como pode ser visto no Quadro 6, há uma pluralidade de áreas de conhecimento onde os trabalhos foram realizados, evidenciando o aspecto multidisciplinar desta pesquisa. As dissertações englobam as seguintes áreas: Educação, Diversidade e Inclusão, Educação Especial, Ensino de Ciências e Matemática, Gestão de Ensino na Educação Básica, Letras, Linguagens e Letramentos e, por último, Psicologia. Destaca-se uma concentração maior de estudos na área da Educação, com 3 dissertações.

O quadro 7, a seguir, apresenta as etapas escolares em que as pesquisas foram desenvolvidas. Nesta coleção de dissertações, 8 estudos foram realizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 1 no Ensino Médio. Dentre os trabalhos realizados no Ensino Fundamental, dois investigaram práticas tanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como na Educação Infantil (XAVIER, 2017; GALLO, 2016). Na coleção analisada, não se encontram pesquisas realizadas no Ensino Fundamental II.

Quadro 7 - Distribuição dos estudos por etapas da Educação Básica

Etapas escolares	Número	Pesquisas
Ensino Fundamental I	8	OMENA (2021), RODRIGUES (2021), CAMARGO (2020), VICARI (2019), LIMA (2017), XAVIER (2017), GALLO (2016), SANTOS (2016),
Ensino Fundamental II	0	—
Ensino Médio	1	DIAS (2017)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O quadro 8, a seguir, apresenta os componentes curriculares envolvidos nas pesquisas desenvolvidas. Quatro estudos tratam de mais de um componente curricular (GALLO, 2016; SANTOS, 2016; VICARI, 2019; XAVIER, 2017) e cinco abordam as aulas em um componente curricular (DIAS, 2017; CAMARGO, 2020; LIMA, 2017; OMENA, 2021, RODRIGUES, 2021). Há cinco estudos que observaram aulas de Matemática; três envolveram aulas de alfabetização; dois, Educação Física; e também foram observadas práticas pedagógicas em aulas de Química, História, Ciências, Artes e em rotinas diárias (por exemplo: solicitar ida ao banheiro, guardar o material, cuidados com a saúde e higiene).

Quadro 8 - Distribuição dos estudos por componentes curriculares

Componente curricular	Número	Pesquisas
Química	1	DIAS (2017)
Matemática	5	RODRIGUES (2021), CAMARGO (2020), SANTOS (2016), XAVIER (2017), GALLO (2016)
Educação Física	2	VICARI (2019), LIMA (2017)
Alfabetização	3	OMENA (2021), SANTOS (2016), GALLO (2016)
História	1	GALLO (2016)
Ciências	1	VICARI (2019)
Rotina escolar	1	XAVIER (2017), VICARI (2019)
Artes	1	VICARI (2019)

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Apesar desta investigação partir da área das Linguagens, foi importante ter contato com estudos de outras áreas para conhecer como as ações pedagógicas acontecem. Nesse sentido, destaco que é através de ações e reflexões transdisciplinares que a ação docente pode ser mais inclusiva. Mesmo que estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula de línguas adicionais, foco inicial deste estudo, não tenham sido encontrados, as aprendizagens advindas dos trabalhos de outras áreas apresentam grande potencial para a formação de professores de todos os componentes curriculares. Nas seções a seguir apresento os estudos de modo mais detalhado a partir das categorias em que os organizei: práticas pedagógicas com foco na aprendizagem (seção 5.2) e com foco na aprendizagem e interação (seção 5.3).

5.2. Práticas pedagógicas com foco na aprendizagem de estudantes com TEA na sala regular

Na presente seção, descrevo e exponho os achados das pesquisas sobre a inclusão de estudantes com TEA na escola, evidenciando ações educativas realizadas pelos professores para estudantes com TEA de modo individualizado, isto é, o olhar para a interação destes (as) estudantes com os / as colegas e a dinâmica da sala de aula não foi levado em consideração. Portanto, embora as práticas tenham ocorrido na sala de aula, as ações foram pensadas e

realizadas apenas para os / as estudantes com TEA de forma individualizada. Os trabalhos sobre práticas pedagógicas com *foco na aprendizagem* de estudantes com TEA na sala de aula regular foram desenvolvidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SANTOS, 201; XAVIER, 2017; CAMARGO, 2020; RODRIGUES, 2021) e no Ensino Médio (DIAS, 2017).

A pesquisa de Dias (2017) ocupou-se em compreender, através de um estudo de caso e observação participante, a adequação de recursos utilizados para o ensino de Química para dois estudantes com TEA no 2º ano do Ensino Médio e os resultados obtidos a partir das aprendizagens. No trabalho, Dias apresenta os materiais didáticos construídos de forma coletiva entre a professora de Química e descreve de que modo esses recursos adaptados contribuíram para ações pedagógicas adequadas a esses estudantes para ensinar conteúdos da Química na sala de AEE e também na sala de aula regular.

Dias (2017) relata a elaboração de diversos recursos didáticos e lúdicos para a promoção de experiências educacionais diversificadas com vistas a promover a aprendizagem dos conteúdos selecionados por ela e pela professora de Química. Juntamente com a professora de Química, a pesquisadora planejou e realizou as seguintes práticas pedagógicas com estudantes TEA na sala do AEE: apresentação de vídeo sobre a história da Química para, também, rever o conceito de átomo; jogo de memória para revisar conceitos de ácido, base, sais e fórmulas químicas; elaboração de cartazes para trabalhar uma equação química; quebra-cabeça para abordar os tipos de reações químicas; criação de um vulcão; exercício de encontrar o nome e a fórmula química correspondente. Dias (2017) destaca que o uso do material produziu benefícios não apenas para os estudantes com TEA, ao possibilitarem a aprendizagem do conteúdo acadêmico e, assim, serem incluídos, mas aos demais estudantes da turma devido ao caráter diferenciado do que foi proposto. A pesquisadora conclui que

os jogos, as atividades propostas e recursos adaptados elaborados, além de atenderem o pressuposto de se tornarem “caminhos alternativos” de aprendizagem para alunos que apresentam TEA, oportunizaram a interação entre pares no contexto da sala de aula e, principalmente, a aprendizagem significativa dos conteúdos de química abordados em sala de aula (DIAS, 2017, p. 109)

Na pesquisa de Santos (2016), as práticas e os significados atribuídos à inclusão escolar de crianças com TEA entre profissionais de duas escolas regulares de Salvador norteiam a investigação. O estudo analisa as ações realizadas em uma escola pública e outra privada, ambas sendo consideradas referência em inclusão. Para isso, a pesquisadora realizou observação participante em sala de aula - focalizando, no relatório, as observações feitas no 4º ano do Ensino Fundamental - e entrevistas semiestruturadas com profissionais vinculados/as a esses espaços educacionais. Na escola pública, foram entrevistadas a

professora da sala regular, a auxiliar de classe, a coordenadora pedagógica e o acompanhante terapêutico escolar (ATE); na escola privada, a professora da sala regular, a auxiliar de classe e a coordenadora pedagógica foram entrevistadas.

Santos (2016) aponta que, durante o período de observação, apenas uma tentativa de ação pedagógica inclusiva foi desenvolvida pelo ATE. Na ação, o profissional usou bonecos de massa de modelar criados pelo estudante para auxiliar na realização de operações de adição e multiplicação nas aulas de matemática. Através dessa intervenção pedagógica, em alguns momentos, a criança com TEA respondeu corretamente às perguntas sobre operações (SANTOS, 2016).

Durante as observações da turma do 4º ano da escola pública, verificou-se que a criança que possuía diagnóstico de TEA passava a maior parte do tempo sentada na cadeira, rabiscando desenhos por cima da letra impressa nos livros e nos cadernos. Em alguns momentos, era-lhe oferecido material alternativo e a criança passava a brincar com massinha de modelar, fazendo bonecos durante o resto do tempo em que permanecia na sala de aula. Durante o período de observação não foi realizada nenhuma intervenção pedagógica com a criança. Ela permanecia em sala de aula, sem interação com os colegas e sem intervenções pedagógicas por parte da professora regente. (SANTOS, 2016, p. 69)

Santos (2016) discute a falta de intervenções e ações pedagógicas inclusivas para o estudante com o transtorno, e conclui que pode estar associada à falta de conhecimento e/ou de iniciativa da professora da sala de aula regular em como auxiliar o processo de aprendizagem do estudante e implementar atividades adaptadas.

Xavier (2017) conduziu um estudo com o intuito de analisar a viabilidade da aplicação do *software Boardmaker com Speaking Dynamically Pro®* como uma ferramenta de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para crianças com TEA em uma sala de aula regular a fim de propor uma estratégia pedagógica que pudesse contribuir para a superação de barreiras de comunicação desses estudantes. A investigação se deu com base na observação participante de turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Assim, o trabalho de Xavier (2017) observa uma criança com o transtorno em uma turma do 2º período da Educação Infantil, uma criança com TEA no 3º ano Ensino Fundamental e dois estudantes com TEA no 4º ano do Ensino Fundamental. A investigação descreve o uso do *software* para criação de pranchas de CAA com o uso de um vocalizador como ferramenta de introdução de comunicação verbal, contemplando situações cotidianas da sala de aula, tais como guardar o material, chamar a professora e ir ao banheiro; pranchas com questões relacionadas à compreensão de conceitos matemáticos sobre numeral e quantidade; e pranchas para trabalhar a realidade da sala de aula e rotina domiciliar do estudante. Xavier (2017, p. 79) conclui que as pranchas elaboradas pelo *software Boardmaker com Speaking Dynamically*

Pro® podem ser utilizadas para “facilitar a expressão desses alunos, permitindo-lhes que se façam compreender em seus desejos e vontades e que sejam parte ativa do movimento dialógico”. Nessa perspectiva, o estudo mostra o potencial educacional da ampliação do uso da CAA na sala de aula regular, como tecnologia assistiva útil para promover a comunicação, desenvolver a linguagem de estudantes com TEA, compreender o que está acontecendo na sala de aula, compreender e participar nas atividades propostas e desenvolver um sentimento de pertencimento àquela comunidade de prática.

A pesquisa desenvolvida por Camargo (2020) analisou as estratégias metodológicas necessárias para mediação do processo de ensino e aprendizagem de matemática para um estudante com TEA no 5º ano do Ensino Fundamental no município de Aracaju, Sergipe. Camargo (2020) também buscou desenvolver atividades destinadas ao estudante com o transtorno com vistas a possibilitar a compreensão de conceitos matemáticos. Para empreender essa investigação, a observação participante e a pesquisa-ação colaborativa-crítica foram escolhidas como ferramentas metodológicas. A observação ocorreu durante o período de 12 meses, contabilizando 40 visitas. Contudo, em virtude de dificuldades de adaptação do estudantes e de dificuldades burocráticas para receber o auxílio e atendimento de um cuidador em sala de aula, o estudante trocou de escola três vezes e, dessa forma, o relato investigativo expõe dados de três escolas, evidenciando o acompanhamento desenvolvido no contexto de sala de aula durante este período. Além da observação do cotidiano escolar, a pesquisa de Camargo (2020), após quatro meses de observação, desenvolveu um planejamento específico para o ensino de Matemática para o estudante, baseado nas dificuldades apresentadas durante a observação.

O planejamento teve por foco possibilitar e oportunizar a aprendizagem de conceitos matemáticos para o estudante, e, além de avançar no processo de aprendizagem. No que concerne às propostas elaboradas, cada atividade ou intervenção era discutida entre a pesquisadora e as professoras da sala de aula. Camargo (2020, p. 56) relata que “ao final de cada aula, era feita a avaliação sobre a atividade realizada, os objetivos alcançados e uma discussão partindo da observação sobre a participação mais ativa, a cada dia, do aluno acompanhado.” Foram promovidas atividades concretas e escritas a fim de oportunizar a apropriação dos conceitos matemáticos. As atividades concretas incluíram a utilização de materiais concretos, jogos e colagens, tais como: jogo de dominó para a aprendizagem do número escrito e símbolo, jogo de ligação/correlação entre número e quantidade, atividades de manipulação e colagem de figuras, quebra-cabeças e atividades com a utilização de CAA. As tarefas escritas foram atividades impressas com questões desenvolvidas ou retiradas de

materiais didáticos em livros ou na internet envolvendo atividades de resolução de problemas, atividades de ligação e correlação abordando Geometria Especial e identificação, ordenamento e escrita do sistema de numeração de 0 a 20. Camargo (2020) discute a necessidade e a importância do desenvolvimento de atividades diferenciadas para o / a estudante com TEA, oportunizando, desse modo, mais possibilidades de compreensão dos conceitos matemáticos. A ludicidade e a rotina também se destacam como fatores primordiais para o ensino e a aprendizagem de Matemática. Ademais, a elaboração de um planejamento específico e a criação de rotina escolar foram primordiais para possibilitar a participação do aluno. A autora conclui que

As estratégias metodológicas utilizadas se mostraram importantes no caminhar da pesquisa. Atividades lúdicas, como os jogos, foram decisivas para despertar no aluno o interesse e fazer com que seus conceitos matemáticos evoluíssem. Desenvolver atividades com conteúdos matemáticos partindo de afinidades que a criança já apresentava tornou esse processo fluido e minimizou as possibilidades de confrontos com o aluno com autismo (CAMARGO, 2020, p. 94)

A pesquisa desenvolvida por Rodrigues (2021) se propôs a investigar as propostas didáticas de professores de matemática referenciadas na Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRSS) para estudantes com TEA com dificuldades na aprendizagem de conteúdos matemáticos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O trabalho de Rodrigues (2021) também teve como objetivo a elaboração de um produto final, sendo este, um caderno de proposições pedagógicas, elucidando o TEA, compreensão de conceitos no ensino de matemática, TRSS, organização do trabalho pedagógico com estudantes com o transtorno, orientações para a ação educativa, sugestões de recursos planejados para auxiliar estudantes na resolução de problemas matemáticos, sugestões de *apps*, sites assistivos, *softwares* para computador e sugestões de leitura. O lócus do estudo é uma escola da rede pública estadual localizada no município de São Luís, Maranhão. Para a obtenção dos dados, a autora realiza um estudo de caso com os seguintes procedimentos: observação de aulas remotas, entrevista semiestruturada com as professoras, roda de diálogo reflexivo com as professoras, planejamento de propostas didáticas após a participação nas rodas de diálogo reflexivo, e realização de atividades diagnósticas com os/as estudantes TEA.

Rodrigues (2021) ilustra diversas práticas pedagógicas conduzidas na sala de aula a fim de promover a aprendizagem de conteúdos matemáticos para estudantes com TEA. Importante ressaltar que as ações retratadas são advindas das reflexões promovidas pelas rodas de diálogo reflexivo em que as professoras puderam aprofundar seus conhecimentos acerca do TEA e TRSS auxiliando na elaboração do caderno de proposições pedagógicas. As

ações pedagógicas realizadas foram atividades de correlação numérica com objetos, associação de registros numéricos e figurais, percepção da associação de quantidades em representações diversas, conversão das linguagens figural natural para resposta em registro numérico, resolução de situações-problema com auxílio de representações semióticas, recursos concretos para compreensão assimilação numérica e resolução de situações-problema, uso de objetos para ajuda na compreensão das tarefas e enunciados concretos e diretos. O trabalho destaca a importância do uso das representações semióticas no processo de ensino e aprendizagem matemática apresentando “uma diversidade de registros de representação que se pode utilizar para a representação do objeto matemático, assim como para a construção da solução de problemas” (RODRIGUES, 2021, p. 25). A pesquisadora também pôde observar que as atividades de matemática se tornaram mais relevantes para as crianças com TEA com o uso de enunciados concretos e de produções criativas para estimular o envolvimento emocional das crianças.

De maneira geral, os achados desses estudos evidenciam, primeiramente, a presença, cada vez mais frequente, de estudantes com TEA na sala de aula regular, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, mostrando a necessidade de mudanças pedagógicas para incluir esses estudantes e garantir o seu direito à aprendizagem. Através de adaptações curriculares e metodológicas, conhecimento do transtorno e promoção de ações educativas inclusivas, estudantes com TEA de qualquer idade e em qualquer segmento da Educação Básica conseguem aprender, acessar o currículo e participar ativamente na construção do conhecimento, corroborando, dessa forma, com a concepção de que esses educandos são sujeitos aprendentes (ORRÚ, 2019).

Apesar de serem feitas em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes anos da Educação Básica e de usarem abordagens metodológicas distintas, todas práticas pedagógicas relatadas por esses estudos tiveram por foco propiciar oportunidades de acesso ao conteúdo e aprendizagens para os / as estudantes dentro do espectro. Com base nos resultados encontrados nos diferentes componentes curriculares, pode-se afirmar que ações educativas adaptadas a estudantes TEA podem contribuir para sua aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Ressalta-se também a utilização da ludicidade e da rotina como ferramentas essenciais para o processo de aprendizagem, visto que elas podem promover o engajamento desses/as estudantes, respeitando suas especificidades e focalizando suas potencialidades, o que pode motivar a participação e a busca pela construção do conhecimento de forma mais ativa, participativa e significativa.

Concluindo esta seção, apresento, no quadro a seguir, uma síntese das pesquisas sobre

práticas pedagógicas com foco na aprendizagem de estudantes com TEA na sala regular. Como vimos, esses estudos focalizaram práticas pedagógicas dirigidas especificamente aos/às estudantes com TEA visando possibilitar a sua aprendizagem, entendendo a inclusão, portanto, como oportunidades para que o/a estudante com TEA possa desenvolver atividades em aula que dizem respeito a conteúdos de diferentes componentes curriculares. Na síntese, reúno as etapas e os componentes curriculares contemplados nas pesquisas a diversidade de ações pedagógicas realizadas, os recursos didáticos utilizados e de que modo explicitam os resultados sobre aprendizagem alcançados pelos/as estudantes com TEA.

Quadro 9 - Síntese das pesquisas sobre práticas pedagógicas com foco na aprendizagem de estudantes com TEA na sala regular

Etapa da Educação Básica	Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos Ensino Médio: 2º ano.
Componentes curriculares	Química, Matemática, Situações cotidianas da sala de aula.
Atividades desenvolvidas	Jogos de memória, quebra-cabeça, trilha e dominó; colagens; produção de cartazes; atividades sobre resolução de situações-problema; uso de massa de modelar; atividades de ligação e correlação; atividades de identificação de letras, palavras, números e elementos químicos; uso de pranchas de CAA; atividades de associação de representações semióticas com o registro escrito ou numeral.
Recursos didáticos	Tarefas planejadas em parceria (professor/a da disciplina e professor/a AEE); vídeos didáticos; jogos educativos desenvolvidos para os / as estudantes; cartazes; objetos concretos; pranchas de CAA, software Boardmaker com Speaking Dynamically Pro®; recursos semióticos.
Outros	Alguns estudos relataram e trouxeram no estudo como anexos e apêndices os produtos finais dos projetos realizados e as atividades pedagógicas desenvolvidas.
Aprendizagem	O sucesso na aprendizagem dos / das estudantes é descrito como: a realização das atividades propostas, a diminuição da resistência em fazer as tarefas, o engajamento na realização das atividades e aumento do interesse e a participação em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de: Santos (2016); Dias (2017), Xavier (2017), Camargo (2020), Rodrigues (2021)

Como pode ser visto no Quadro 9, as ações pedagógicas analisadas ocorreram

principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também no 2º ano do Ensino Médio em aulas de diferentes componentes curriculares. Uma gama de diversos recursos didáticos foi utilizada nas atividades desenvolvidas, entre as quais colagens, elaboração de cartazes, atividades de ligação, correlação de letras, palavras, números, jogos, utilização de situações-problema, entre outras. As pesquisas investigadas concebem como sucesso da aprendizagem a realização das atividades propostas, a diminuição da resistência na realização das tarefas, o aumento da participação em sala de aula, o engajamento e o interesse pela realização das atividades.

5.3 Práticas pedagógicas com foco na aprendizagem e interação do / da estudante com TEA com a turma

Nesta seção, apresento os estudos que abordam a inclusão de estudantes com TEA na educação básica por meio da observação das ações pedagógicas dirigidas a alunos/as com o transtorno e também da interação desses/as estudantes na turma. Diferentemente das pesquisas apresentadas na seção 5.2, portanto, os estudos relatados aqui também lançam o olhar para a interação dos/das estudantes com TEA com os / as demais colegas, observando a dinâmica da sala de aula. Todas as investigações sobre ações pedagógicas com o foco na aprendizagem e interação foram realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GALLO, 2016; LIMA, 2017; VICARI, 2019; OMENA, 2021).

Gallo (2016) realizou uma investigação com a intenção de identificar as propostas pedagógicas realizadas por professores de salas regulares da educação básica com crianças com o transtorno. Olhando para um contexto multidisciplinar da sala de aula, a pesquisadora observou práticas na Educação Infantil, Pré II e Maternal II, e na primeira etapa do Ensino Fundamental, respectivamente nos 2º, 3º e 4º anos. Através das sessões de observação gravadas em áudio e registradas em diário de campo, Gallo (2016) buscou conhecer e compreender a interação de cada um dos professores com as crianças com TEA, focalizando ações propostas para toda turma e ações propostas para a criança com o transtorno.

As práticas pedagógicas realizadas para a turma do 2º ano apresentaram inúmeras discrepâncias entre o que era planejado para a turma toda e para o estudante com TEA. Por exemplo, enquanto a turma realizava uma tarefa de matemática no caderno, foi proposto para o estudante com o transtorno desenhar no caderno. Apenas uma atividade, sendo esta a leitura e escuta de história, foi realizada por toda a turma. Em contrapartida, na turma do 3º ano, foi observado que a professora promoveu, diversas vezes, a mesma atividade para a turma toda

ou atividade similares com o mesmo tópico para a estudante com TEA e para a turma, por exemplo: realização da chamada com fotos e nome impresso dos colegas em ímãs e colocar as fotos e os nomes das crianças com ímã nos respectivos armários, palavras-cruzadas para a turma toda, copiar o cabeçalho, atividade de ligar os pontos, ir à biblioteca e escolher um livro, escuta da leitura de uma história. No 4º ano, as ações desenvolvidas apresentaram estratégias focadas na aprendizagem individual da criança e em tarefas realizadas por toda turma. Gallo (2016, p. 42) destaca que

As atividades propostas pelo professor C para André⁸, em geral, eram atividades que contemplavam o mesmo assunto proposto para o restante da sala. Em alguns momentos ele ofereceu o mesmo contexto, mas a forma de execução era adaptada (exemplo: todos estavam estudando sobre os índios, mas enquanto os colegas respondiam questões sobre um texto, André observava as imagens e reproduzia em desenhos, com instrução verbal direta e dica física do professor) e em outros momentos ofereceu atividade da mesma disciplina, mas com conteúdo referente a anos iniciais do ensino fundamental.

A turma do 4º ano estava estudando sobre povos indígenas e colonização. Enquanto os / as estudantes realizavam a atividade proposta, o professor explicou para o estudante com TEA o que eram as ocas, quem eram os povos indígenas e solicitou ao educando que fizesse um desenho das ocas, possibilitando, assim, o acesso do estudante ao conteúdo curricular. Também foram observadas oportunidades de interação com a turma por meio da realização das atividades de história e matemática em duplas, abrindo espaço para a interação do estudante com o TEA com os/as colegas em sala de aula. Gallo (2016) concluiu que, dos cinco professores participantes da pesquisa, um dos professores do ensino fundamental forneceu atividades adaptadas para o aluno com TEA, oferecendo tarefas com conteúdo similar ao trabalhado com o restante da turma e dois professores desenvolveram atividades semelhantes ou iguais para os estudantes com TEA e promoveram atividades em duplas que buscavam fomentar a interação entre os / as estudantes. Deste modo, percebe-se que as práticas pedagógicas empreendidas pelos três professores apresentaram resultados favoráveis para a aprendizagem dos / das estudantes com TEA. Contudo, cabe ressaltar que as ações pedagógicas dos dois últimos professores apresentaram mais subsídios para o processo de aprendizagem e de inclusão da pessoa com TEA visto que atentaram para a promoção de atividades semelhantes ou iguais ao que a turma estava trabalhando e promoveram, para além disso, tarefas em duplas.

Lima (2017) visou compreender e analisar a ação pedagógica da professora de

⁸ Nome fictício.

Educação Física para a inclusão do estudante com TEA do 3º ano do Ensino Fundamental a partir das reflexões advindas de um relato biográfico da própria professora. Para tanto, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa de cunho exploratório descritivo, com observação das aulas, entrevista semiestruturada e sessões reflexivas⁹ sobre a prática docente. Além de análise sobre a prática, as sessões reflexivas também aconteceram com auxílio de leitura e discussão de textos científicos com vistas a auxiliar a prática pedagógica da professora para o processo de inclusão escolar do estudante com TEA em suas aulas de Educação Física. Os encontros apoiados em textos acadêmicos abordaram a conceptualização do TEA e a inclusão de pessoas com o transtorno na Educação Física. Ao comentar sobre a promoção de ações pedagógicas inclusivas, Lima (2017) afirma que:

Na inclusão de crianças com deficiência, podemos por vezes imaginar uma aula com planejamento completamente diferente daquelas que são planejadas para uma turma que não possui alunos com deficiência em situação de inclusão. Porém, perceberemos na realidade da professora entrevistada que essas alterações nem sempre estão relacionadas aos conteúdos ministrados, mas na forma como esses são administrados junto à turma, e a importância dessa turma estar orientada para o acolhimento das diferenças. (LIMA, 2017, p. 69-70)

Com o intuito de propiciar diferentes possibilidades manipulativas, a educadora propôs o jogo com raquete com o foco de acertar balões no ar. Em alguns momentos durante o desenvolvimento do jogo, a professora interrompia os / as estudantes para sugerir possibilidades de acertar a bola, comentar sobre quais formas já haviam sido utilizadas e quais outras poderiam ser usadas. Finalizando a atividade, a professora e os / as estudantes sentados/as em um círculo, discutiram o que haviam feito naquela aula, o que acharam mais fácil e mais difícil de executar, construindo uma escuta e uma interação com toda a turma. Para além da utilização do interesse restrito do estudante por massinha de modelar como motivação do estudante TEA para participar de algumas das atividades, é relatada a participação do estudante nos jogos de queimada e no projeto de dança junina. Nessas atividades, por meio do diálogo e da motivação, a professora propiciou a participação ativa do aluno, a interação com a turma e a saída do isolamento. Com base nos dados gerados, foi possível perceber a contribuição dos estudantes com quem o aluno com TEA tinha mais proximidade na construção de interação e de uma rede de apoio que propiciou o apoio necessário para a criança com o transtorno durante a apresentação, direcionando-a nos

⁹ Estes momentos se deram sempre que houve visitas do pesquisador à escola, sendo que as reflexões se baseiam tanto nas aulas observadas quanto nas aulas que estavam em planejamento para aplicação futura. (LIMA, 2017)

momentos de mudança de passo. A partir desses momentos de ajuda dos /das colegas, de momentos em que pontuaram que era a vez do colega participar e dos convites constantes da professora para a turma ajudá-lo, foi possível perceber, nas ações da professora e demais estudantes, a preocupação para que a criança com TEA participasse das atividades propostas fosse de fato incluída. Lima (2017) conclui que, apesar do conhecimento restrito da professora sobre o transtorno, o seu percurso docente evidencia experiências e tentativas bem-sucedidas no movimento de incluir o estudante com TEA e fomentar sua participação em aula e com a turma.

Vicari (2019) aborda o processo de inclusão escolar de um estudante de 6 anos com TEA do 1º ano do Ensino Fundamental e um aluno de 8 anos com TEA do 2º ano do Ensino Fundamental, matriculados em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte, e as ações educativas desenvolvidas pelas professoras regentes, professoras especializadas e Auxiliares de Apoio à Inclusão (AAI). Por meio de observação sistemática das aulas e entrevistas semiestruturadas como aporte metodológico, a pesquisadora focalizou a interação entre os alunos com o transtorno e as profissionais de educação, a interação entre os alunos com o transtorno e os / as colegas de sala de aula (sem o transtorno), e estratégias e recursos utilizados pelas educadoras para apresentar o conteúdo e as tarefas aos estudantes (a forma como as instruções eram fornecidas e quais suportes eram oferecidos no cotidiano escolar).

Com base nas observações, Vicari (2019) constatou presença constante de música na sala de aula de Ciências do 1º ano do Ensino Fundamental. Uma das práticas descritas é uma atividade em que a professora especializada escreveu no quadro a letra da cantiga de roda “Cabeça, ombro, joelho e pé” e pediu que, individualmente, as crianças circulassem palavras referentes às partes do corpo. A pesquisadora destaca o suporte de alguns colegas da turma para auxiliar o estudante com TEA a encontrar a palavra solicitada, possibilitando que ele conseguisse fazer a atividade e, em seguida, a ocorrência de um momento de interação e criação de vínculos pois “os colegas que estavam sentados na primeira fileira [, e que] eram os mesmos que o auxiliaram a encontrar as palavras, o elogiam” (VICARI, 2019, p. 105). Nesse sentido, é possível perceber que

Nas aulas de artes, educação física e ciências, a professora demonstrou uma atuação mais flexível, utilizando espaços mais diversificados da escola e materiais diferenciados. Essa maneira de conduzir as atividades, utilizando linguagem acessível e apresentando os conteúdos de diferentes formas, envolveu os alunos ativamente na proposta e favoreceu a participação de Ricardo¹⁰ (VICARI, 2019, p. 106).

¹⁰ Nome fictício.

O estudante do 1º ano realizou atividades envolvendo leitura e escrita, desenho do rosto humano e escrita dos nomes dos animais quando foi ajudado pela profissional de AAI. Contudo, em outros momentos, devido à falta de suporte e outros recursos, por exemplo, do “uso de letras móveis para colar e montar o nome dos animais ou imagens das partes do corpo” (VICARI, 2019, p. 107), as práticas não possibilitaram o total desenvolvimento daquele conteúdo acadêmico e da potencialidade de aprendizagem e de interação desse estudante. As práticas para a turma do 2º ano apresentaram diversos aspectos diferentes da turma do 1º ano devido a diversas mudanças¹¹ que a turma passou durante o ano letivo, o que impactou o processo de aprendizagem e de adaptação dos/as alunos/as e das professoras à nova rotina. As mudanças trouxeram um período de inconstâncias que acarretou a dificuldade de adaptação das profissionais com a nova realidade e também a falta de conexão entre as tarefas propostas.

Dentre as atividades propostas no 2º ano, foram desenvolvidos leitura e discussão sobre um livro de literatura e, após encerrar a tarefa com a turma, o livro foi entregue ao estudante com TEA para que pudesse folhear e ter acesso ao material apresentado para os colegas. Também foi realizada atividade de colar imagens sobre reciclagem; uma tarefa de ortografia das palavras relacionadas à reciclagem; e a cópia de um poema utilizando letra cursiva. Vicari (2019) mostra que, enquanto o aluno com TEA esteve em sala, nenhuma proposta específica foi oferecida, evidenciando que muitas vezes, o estudante ficava brincando com as mãos ou deitando sua cabeça sobre a classe. Com o auxílio do livro didático, a professora especializada lecionou uma aula de Ciência sobre os cuidados com a saúde. Porém, o aluno com TEA não recebeu o livro e nenhum outro material, o que fez com que ele permanecesse sentado, cantando ou com a cabeça deitada sob a classe durante todo o período de aula.

Foi observado ainda que a troca da profissional de AAI contribuiu para a diminuição do tempo ocioso do aluno em sala e sua maior participação nas ações pedagógicas, apesar dessas práticas serem descontextualizadas em relação ao conteúdo e / ou atividades realizadas pelos colegas da turma. Uma das práticas da AAI foi

[...] a utilização de itens de interesse de Túlio para facilitar as transições entre as atividades e ambientes da escola como, por exemplo, balão e pequenos pedaços de chocolate. Na ocasião, quando era preciso transitar do refeitório para o pátio, ou do pátio para a sala (momentos em que Túlio geralmente demonstrava dificuldades),

¹¹ Além da mudança de prédio, houve troca da professora regente, da professora especializada e da auxiliar de apoio à inclusão (VICARI, 2019).

ela apresentava um dos estímulos, fazia o comando para o aluno e assim que ele realizava a tarefa, entregava o que fora combinado. (VICARI, 2019, p. 120)

Além dessa estratégia, a fim de promover mais oportunidades de interação social com outras crianças no recreio, a AAI deu um balão para o estudante com TEA e brincou de jogar um para o outro e mediou a brincadeira entre o estudante e outras crianças que se aproximavam dele para brincar. Um destaque na ação pedagógica promovida em sala de aula ocorreu na aula de Artes, quando a turma tinha que montar um colar com miçangas. Para que o aluno com TEA conseguisse participar, a professora levou miçangas maiores visto que a atividade exigia concentração e coordenação motora fina e um material maior forneceria maiores oportunidades de participação e realização da tarefa. A criança demonstrou muito interesse pela tarefa, conseguiu montar o seu colar com independência, e a colega sentada ao lado chamou outros colegas para verem o colar que o aluno tinha feito.

Nos dois casos apresentados, Vicari (2019) problematiza a configuração espacial da sala de aula e o fato de que os dois estudantes com TEA sentavam no fundo da sala. A autora destaca que a posição do aluno na sala de aula pode promover dificuldades como manter a atenção em uma atividade, falta de integração às ações da professora e dos / das colegas, além de indicar sua condição de exterioridade em relação à turma, dificultando o processo de inclusão e interação. Vicari (2019) conclui que há exemplos de ações pedagógicas inclusivas nas duas salas de aula considerando uma flexibilização metodológica ou de conteúdo curricular e propiciando acesso ao conhecimento e oportunidades de aprendizagem. Contudo, esses exemplos foram esporádicos, advindos, apenas, das aulas de Ciências e Artes. No que diz respeito às interações dos estudantes com a turma, vale dizer que o estudante do 1º ano interagiu em algumas brincadeiras e outras trocas sociais com colegas ao passo que o estudante do 2º ano interagiu somente quando houve mediação da auxiliar de apoio à inclusão, mas contando com poucas experiências de trocas sociais com os / as colegas.

A pesquisa de Omena (2021) visou observar o comportamento comunicativo de um estudante com TEA, mediar situações de aprendizagem que estimulassem a interação do aluno com a turma e desenvolver materiais que pudessem auxiliar o aprendizado de estudantes com o transtorno, principalmente materiais relacionados à aquisição das linguagens oral e escrita. Para isso, a pesquisadora empreendeu um estudo de caso etnográfico, utilizando diários de bordo, entrevistas gravadas, questionário escrito e observação participante para responder suas perguntas de pesquisa. A professora regente da turma e um estudante do 2º ano do Ensino Fundamental foram os participantes focais da

pesquisa, que contou também com os demais 23 alunos da turma.

Omena (2021) expõe inúmeras ações pedagógicas inclusivas no contexto observado: utilização de placas e pranchas de comunicação alternativa, quebra-cabeças, *flashcards*, cartelas com imagens e palavras para a escrita com o alfabeto móvel, atividade de compreensão de cores, escrita do nome com suporte, cartelas com divisões silábicas, atividades com grafomotricidade para melhora de movimentos finos (pintura com pincel, manipulação de massinha, xerox de figuras pontilhadas para que o aluno fizesse o contorno com o lápis, dedo ou pincel), entre outras. A pesquisa destaca que jogos para formar palavras, jogos com figuras geométricas, livros de histórias para conto e reconto, placas de alinhavo com o intuito de melhorar a motricidade fina, assim como a realização de rodas de conversa foram utilizadas em todos os momentos da aula para ampliar o vocabulário e estimular a oralidade. Omena (2012) ainda ressalta que todos os materiais confeccionados para as ações educativas foram desenvolvidos para serem utilizados tanto para o estímulo da modalidade oral quanto da escrita. Ademais, diversos recursos visuais foram usados para proporcionar um ambiente alfabetizador para toda a turma. Juntamente com as rodas de conversa, leituras individuais e coletivas músicas, parlendas e poemas foram utilizados para desenvolver a oralidade e a aquisição da escrita.

A fim de promover a inclusão do estudante com TEA em sala de aula, foi implementada a estratégia chamada “ajudantes do dia”, que constava na escolha diária de dois estudantes para auxiliar a professora na entrega de materiais, fichas, fazer leitura de livro baseada em imagens, etc. Foi possível perceber que, no decorrer da pesquisa e com o avanço na interação social com os / as colegas, o estudante com TEA demonstrou interesse em participar da dinâmica, apresentou diminuição na dificuldade de fazer as entregas dos materiais e melhora no reconhecimento da forma escrita dos nomes de quase todos / todas os/as colegas. Além disso, Omena (2021) destaca o mútuo envolvimento para a inclusão advindo de propostas de professores de outras salas, pois, sabendo da realização da pesquisa, realizaram momentos de conversa sobre inclusão com suas turmas. Essas conversas acabaram por estimular e reforçar o respeito e o apreço à diferença, ocasionando mais momentos de interação entre o aluno com outras crianças e melhoria na qualidade da interação, visto que o aluno passou a aceitar dividir os brinquedos e brincar com outras crianças de outras turmas. Outro momento de interação pôde ser observado em um passeio para assistir a uma peça teatral: o resultado do trabalho com a turma e com o estudante pôde ser constatado, por exemplo, quando o estudante passou a aceitar participar de diversas atividades, mesmo quando elas aconteciam em espaços diferentes da sala de aula e envolviam mudança de

rotina. Desse modo, Omena (2021, p. 84) destaca mudanças no estudante e em sua relação com a escola devido à "vontade de aprender e vivenciar coisas novas. Tudo isso, aliado ao bem-estar e à sensação de pertencimento ao grupo, favoreceu a confiança tanto do aluno quanto da família que autorizou o passeio”.

A família teve papel fundamental no desenvolvimento do aluno pois sempre esteve presente auxiliando na realização de atividades durante o período pandêmico. A família também estimulava a aprendizagem da criança em casa. Foi possível perceber a evolução do estudante, tanto no aspecto de socialização, ao demonstrar interesse em se relacionar com os / as demais colegas, quanto em suas habilidades comunicativas e de escrita. Além disso, houve diminuição na resistência em fazer atividades no caderno e aumento da participação por atividades que envolviam trabalho junto com outros/as colegas da classe.

Ele já conseguia se comunicar sem o apoio das placas/pranchas, fazia o uso do sanitário com autonomia, participava de atividades grupais sem birras, reconhecia a forma escrita dos nomes dos demais alunos e do seu próprio nome, avançou no nível de escrita pré-silábica para o da silábica com valor sonoro nas vogais (as sondagens e as avaliações eram feitas com alfabeto móvel), melhorou sua motricidade fina, aumentou sua capacidade de relacionar número à quantidade, reconhecia todas as letras do alfabeto e conseguia montar seu quadro de rotina com mais independência (OMENA, 2021, p. 85)

Concluindo esta seção, apresento no Quadro a seguir, uma síntese das pesquisas sobre práticas pedagógicas com foco na aprendizagem e interação do / da estudante com TEA com a turma. Como vimos, esses estudos focalizaram, para além de práticas pedagógicas dirigidas aos/às estudantes com TEA para promover sua aprendizagem, práticas que promovem a interação dos / das estudantes com os / as colegas de turma, entendendo a inclusão como convivência produtiva com o outro. Da mesma forma como procedi no quadro síntese da seção anterior, reúno as etapas e os componentes curriculares contemplados nesses estudos, a diversidade de ações pedagógicas realizadas, os recursos didáticos utilizados e de que modo explicitam os resultados sobre aprendizagem alcançados pelos/as estudantes com TEA.

Quadro 10 - Síntese das pesquisas sobre práticas pedagógicas com foco em aprendizagem e interação do / da estudante com TEA em sala de aula

Etapa da Educação Básica	Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 1º, 2º, 3º, 4º anos
Componentes curriculares	Matemática, Ciências, Artes, Educação Física, Alfabetização, Situações cotidianas de sala de aula

Atividades desenvolvidas	Leitura de histórias, realização de chamada com fotos e nomes impressos, nomes com ímãs nos armários, palavras-cruzadas, atividade de ligar os pontos, ir à biblioteca, cópia do quadro, desenho da compreensão da história, realização de atividades em pares, jogo com raquete para acertar balões no ar, projeto de dança Junina, rodas de conversa, queimada, cantiga de roda “Cabeça, ombro, joelho e pé”, identificação de partes do corpo na cantiga, desenho do rosto humano, escrita dos nomes dos animais, colagem de imagens sobre reciclagem, prática de ortografia de palavras referentes à reciclagem, cópia de poema usando letra cursiva, jogo com balão, montagem de um colar com miçangas, utilização de placas e pranchas de comunicação alternativa, quebra-cabeças, <i>flashcards</i> , cartelas com imagens e palavras para a escrita com o alfabeto móvel, atividade de compreensão de cores, escrita do nome com suporte, uso de cartelas com divisões silábicas, atividades com grafomotricidade ¹² (pintura com pincel, manipulação de massinha, xerox de figuras pontilhadas para fazer o contorno com o lápis, dedo ou pincel), jogos para formar palavras, jogos com figuras geométricas, conto e reconto de livros de histórias, uso de placas de alinhavo para melhorar a motricidade fina, uso de recursos visuais para o processo de alfabetização, leituras individuais e coletivas, atividades com músicas, parlendas e poemas, dinâmica “ajudantes do dia”, momentos / rodas de conversa sobre inclusão com outras turmas, ida à uma peça teatral.
Recursos didáticos	Tarefas planejadas em parceria (pelas pesquisadoras e / ou professoras); recursos visuais; quadro; giz; caneta; aparelho de som; Internet; livros de histórias; livros didáticos; balões; jogos educativos desenvolvidos para os / as estudantes; cartazes; objetos concretos; pranchas de CAA; bola; raquete; ímãs; <i>flashcards</i> ; caderno.
Aprendizagem	O sucesso na aprendizagem dos / das estudantes é descrito como: a realização das atividades propostas, a diminuição da resistência em fazer as tarefas, o engajamento na realização das atividades e aumento do interesse e a participação em sala de aula.
Interação	A interação é descrita como participação em atividades em pares, em grupos e com a turma toda, por exemplo: brincar, fazer apresentações escolares e auxiliar colegas na realização de atividades. Essas atividades promoveram o aumento no

¹² A grafomotricidade é definida como “uma área de psicomotricidade que tem por objetivo intrometer-se na realização da grafia, ou seja, nos movimentos que são utilizados, para que seja rápida, flexível, legível e fluida”. (OLIVEIRA, 2011, p. 31) Algumas atividades que buscam trabalhar a grafomotricidade são “tarefas de desenho, pintura, recorte, colagem, labirintos, montagem de quebra-cabeças, cópias de figuras geométricas, grafismos lúdicos e rítmicos, etc”. (FONSECA, 2008, p. 335)

	interesse pela participação e a realização de tarefas.
--	--------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de: Gallo (2016); Lima (2017); Vicari (2019); Omena (2021).

Conforme sintetizado no Quadro 10, as ações pedagógicas analisadas ocorreram em aulas de diversos componentes curriculares no Ensino Fundamental I. Além de observar as práticas pedagógicas desenvolvidas, os estudos também olharam para a inclusão e a interação dos / das estudantes com TEA com a turma, concebendo, desse modo, a inclusão não apenas como a realização das atividades, mas como a participação dos / das estudantes e em como essas interações são cruciais para o processo de aprendizagem e a inclusão. Consoante a isso, através da leitura criteriosa e análise das investigações, foi possível compreender que, através de maiores oportunidades de participação e inclusão, os / as estudantes com TEA conseguiram interagir mais com os / as colegas, participar ativamente das tarefas propostas em aula e criar vínculos com os / as demais colegas. Assim, ressalto o quão fundamental é ir para além das práticas pedagógicas e pensar em como incluir o / a estudante em todas as atividades, fazendo com que ele / ela também participe e crie relações de troca com a turma.

Uma gama de diversos recursos didáticos foi utilizada para a promoção das ações pedagógicas desenvolvidas. As atividades realizadas utilizaram jogos em que os / as estudantes interagissem entre si, leitura de histórias, realização de atividades em pares e em grupos, atividades com música, projetos envolvendo dança, entre outras. As pesquisas investigadas concebem como sucesso da aprendizagem a participação ativa dos / das estudantes em pares, em grupos e com a turma toda e, também, o aumento no interesse pela participação nas aulas e realização de tarefas.

6. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS ANALISADOS SOBRE AÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA

Neste capítulo, apresento as contribuições provenientes da análise da coleção de pesquisas selecionadas, tendo em vista minhas perguntas de pesquisa. O objetivo desta pesquisa foi sintetizar os resultados de trabalhos que tratassem de ações pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA a partir da observação de aulas em diferentes componentes curriculares. Entendo que o trabalho escolar com estudantes com TEA, em qualquer componente curricular, demanda um olhar de sua participação em diferentes atividades, para que se possa compreender e ampliar modos de propiciar sua inclusão na comunidade escolar, tanto no que diz respeito à sua aprendizagem como também à sua interação na turma.

Com vistas a reunir subsídios para professores que têm em suas turmas estudantes com TEA, organizo as contribuições dos estudos analisados em duas asserções principais, apresentadas nas seções a seguir, que sintetizam os resultados encontrados acerca de: a) ações pedagógicas empreendidas e retratadas no conjunto de trabalhos investigados; b) a perspectiva de inclusão escolar adotada e observada nas atividades propostas. Pretendo, desse modo, também, responder às minhas perguntas de pesquisa, que buscaram compreender as perspectivas de inclusão que tem sustentado o fazer pedagógico na Educação Básica para estudantes com TEA.

6.1 A inclusão escolar de estudantes com TEA é promovida a partir de uma variedade de ações pedagógicas que possibilitam sua participação em sala

Apresento, no quadro a seguir, uma síntese das ações pedagógicas descritas nos estudos analisados que possibilitaram a inclusão de estudantes com TEA nas atividades desenvolvidas em aulas de diferentes componentes curriculares no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Conforme exposto anteriormente, as ações pedagógicas observadas incluem uso de recursos, atividades e manejo de sala de aula, ações que refletem o que tem sido discutido na literatura sobre aprendizagem de pessoas com TEA, como discuto a seguir.

Quadro 11 - Ações pedagógicas inclusivas para o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA

Ação pedagógica	Atividades observadas e relatadas nas pesquisas
Uso de recursos visuais	Uso de recursos visuais para o processo de alfabetização; flashcards; cartelas com imagens e palavras para a escrita com o alfabeto móvel; atividades de associação de representações semióticas com o registro escrito ou numeral; produção de cartazes; cartelas com divisões silábicas.
Uso de recursos específicos	Uso de pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); utilização de placas e pranchas de comunicação alternativa.
Atividades lúdicas e jogos	Cantiga de roda “Cabeça, ombro, joelho e pé”; montar um colar com miçangas; músicas; parlendas; leitura de histórias; palavras-cruzadas; desenho do rosto humano; identificar partes do corpo na cantiga; jogos de memória; quebra-cabeça; trilha e dominó; jogo com raquete para acertar balões no ar; queimada; jogos para formar palavras; jogos com figuras geométricas.
Atividades com foco no desenvolvimento da grafomotricidade fina	Placas de alinhavo com o intuito de melhorar a motricidade fina; atividades com grafomotricidade (como, por exemplo: pintura com pincel, manipulação de massinha, xerox de figuras pontilhadas para que o aluno fizesse o contorno com o lápis, dedo ou pincel) para melhora de movimentos finos e manipulação correta do lápis; escrita do nome com suporte.
Atividades adaptadas para trabalhar o conteúdo com toda a turma	Desenhar a compreensão da história; colagens; produção de cartazes; atividades sobre resolução de situações-problema.
Atividades de socialização / trocas sociais	Realização de chamada com fotos e nomes impressos, nomes com ímãs nos armários; realização de atividades em pares; projeto de dança Junina; rodas de conversa; dinâmica “ajudantes do dia”, momentos / rodas de conversa sobre inclusão com outras turmas; saída para uma peça teatral; jogo com o balão; ida à biblioteca.
Utilização dos interesses restritos do / da estudante	Por exemplo, o interesse restrito de um aluno por massinha de modelar utilizado para motivar a permanência do estudante em sala e a participação nas atividades pedagógicas propostas.
Uso de linguagem direta e objetos concretos para dar instruções e explicar conteúdo	Uso de linguagem direta para dar instruções, explicar tarefas e conteúdos, escrita de enunciados para facilitar a compreensão. Utilização de objetos concretos, como jogos e colagens, por exemplo: jogo de dominó para a aprendizagem do número escrito e símbolo, jogo de ligação/correlação entre número e

	quantidade com objetos diversos, atividades de manipulação, colagem de figuras e quebra-cabeças.
Organização da rotina	Organização da rotina das atividades da aula no quadro e montagem de quadro de rotina do estudante.
Posição na sala de aula	Por exemplo, a indicação de que sentar na frente (ou mais perto do professor) ou perto de colegas que possam ajudar, principalmente para a compreensão e a assimilação do conteúdo, mas também, para combater a exclusão física proveniente de sentar-se ao fundo da sala.
Colaboração entre professor/a da sala regular, professor/a do AEE e auxiliar de inclusão	Discussão sobre estudantes, tarefas e estratégias de ensino. Planejamento conjunto de tarefas e de estratégias de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Como se pode observar no Quadro 11, há uma coleção de ações e práticas pedagógicas com potencial para promover o sucesso da inclusão de estudantes com TEA. Dentre as práticas, há o uso de recursos visuais e específicos, utilização de jogos e atividades lúdicas, realização de atividades com foco no desenvolvimento da grafomotricidade, uso de atividades adaptadas para trabalhar o mesmo conteúdo com a turma toda e utilização de atividades com foco na promoção da socialização e o uso dos interesses restritos do / da estudante com TEA. As pesquisas ressaltam a necessidade do trabalho colaborativo entre o/a professor/a da sala regular, o/a professor/a do AEE e do / da auxiliar de inclusão. Também, na maioria dos estudos é relatada a utilização de linguagem direta e concreta para a explicação dos conteúdos e tarefas para que os / as estudantes consigam compreender mais facilmente. Juntamente a isso, a rotina, como exposto no quadro, é crucial para que o / a estudante consiga se organizar. Além disso, é importante destacar a posição do / da estudante na sala de aula. Nesse caso, as pesquisas sugerem que o / a estudante não se sente ao fundo da sala, mas sim a frente, perto do / da professor/a.

Conforme vimos anteriormente, Orrú (2012) enfatiza a importância de um ensino que tenha em vista o desenvolvimento da linguagem do / da estudante com TEA para que ele / ela possa ser membro/a ativo do ambiente da sala de aula e, conseqüentemente, se perceber como sujeito aprendiz. Nessa direção, o uso de recursos variados (recursos visuais e específicos) e da promoção de atividades lúdicas, jogos, atividades adaptadas e que fomentam trocas sociais é crucial para o desenvolvimento linguístico e para a participação da criança com TEA nas aulas. Como relatado pelos estudos, tais atividades oportunizaram e promoveram o

engajamento do / da estudantes com TEA, seu desenvolvimento da linguagem e, em alguns casos possibilitaram que esse sujeito se envolvesse em interações e trocas sociais na sala de aula e/ou em outros ambientes escolares. A abstração ou a ausência de significado nas instruções das atividades e em explicações do conteúdo configura-se como um grande obstáculo na aprendizagem do / da estudante com TEA (ORRÚ, 2012), e, de acordo com os estudos analisados aqui, essa dificuldade pôde ser diminuída com o uso de linguagem direta e objetos concretos, em consonância com o discutimos anteriormente e apontado por Silva e Boncoski (2020), Vecchia e Vestena (2020) e Padmadewi e Artini (2017).

Os estudos analisados também mostram o que é apontado na literatura sobre aprendizagem de estudantes com TEA, como o fato de que lançar mão dos interesses restritos desses / dessas estudantes possibilita o engajamento, a realização das tarefas e a aprendizagem, conforme proposto por Mancil e Pearl (2018), Schmidt *et al* (2016) e Schmidt, (2018). Da mesma forma, o uso de jogos e de atividades lúdicas confirma o que é proposto por Randig (2021) e Silva e Boncoski (2020) sobre práticas educativas inclusivas. Essas ações promoveram a interação social com a turma e fomentaram o desenvolvimento da linguagem, oportunizando novas experiências de aprendizado com maiores chances de promoção do desenvolvimento da interação social. Ademais, foi perceptível o sucesso do uso de recursos visuais no ensino para e na aprendizagem de estudantes com TEA nos trabalhos investigados, possibilitando maior engajamento, realização e compreensão das atividades propostas, conforme proposto por Randig (2021), Vecchia e Vestenha (2020), Silva e Boncoski (2020) e Benini e Castanha (2016).

Vecchia e Vestena (2020) propõem o uso de adaptações curriculares como ferramenta capaz de propiciar e potencializar a aprendizagem escolar do / da estudante com TEA. Como vimos, uma das estratégias utilizadas pelos professores, nos estudos aqui analisados, foi a utilização de atividades adaptadas acerca do mesmo conteúdo escolar estudado pela turma, o que possibilitou a participação do / da estudante com TEA na sala e o desenvolvimento do sentimento de pertença. Poder desenvolver uma atividade relacionada ao que os / as colegas estavam estudando contribuiu para que o / a estudante fosse incluído/a nas atividades em curso na turma.

Conforme discutido anteriormente, a importância da rotina e da colaboração entre professor/a da sala regular, professor/a do AEE e auxiliar é salientada por Silva e Boncoski (2020), Vecchia e Vestena (2020), Carvalho (2020) e Passera e Araújo (2020). Os trabalhos analisados também ressaltam tais ações concernentes ao manejo e à ação docente como possibilitadoras de um ambiente mais favorável à aprendizagem do / da estudante com TEA

visto que pessoas com o transtorno apresentam uma adesão inflexível a rotinas (SCHMIDT, 2017, 2016, 2013; APA, 2014) e o trabalho para a efetiva inclusão escolar deve acontecer em toda a escola, integrando os profissionais em parcerias que possibilitem, a partir dessas trocas, aprimorar sua própria prática de ensino para estudantes TEA em turmas regulares.

Pode-se concluir que as ações pedagógicas descritas nos estudos que observaram atividades desenvolvidas em salas de aula regulares confirmam o que já está proposto na literatura acerca de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA. Contudo, para além do que a literatura já apontava, os estudos analisados aqui acrescentam o uso de atividades com foco no desenvolvimento da grafomotricidade fina para desenvolver melhor os movimentos finos e a escrita e o cuidado de posicionar o / a estudante com TEA em lugares na sala de aula que evitem o seu isolamento dos colegas ou dificultem sua participação. É importante atentar para o fato de que a posição na sala de aula (no fundo da sala ou distante do/a professor/a) pode interferir na atenção do / da estudante, em sua compreensão do conteúdo e sua realização das atividades na medida em que a criança não conseguirá bloquear a quantidade de estímulos e distratores presentes na sala para focar nas instruções e explicações fornecidas, ocasionando episódios de distração. Como vimos, Padmadewi e Artini (2017) salientam que pessoas com TEA apresentam dificuldade em bloquear estímulos externos para conseguir focar em determinada tarefa ou interação, e isso ficou evidenciado na pesquisa de Vicari (2019). Esse estudo mostrou que, ao sentarem-se no final da sala ou em uma posição distante dos / das colegas, os / as estudantes com TEA encontrava-se em uma situação de distanciamento e exterioridade ao grupo, o que dificultava tanto o seu engajamento com a atividade como seu pertencimento ao grupo na medida em que eles estavam segregados dentro daquele espaço.

6.2 A inclusão escolar de estudantes com TEA em turmas regulares é concebida como sucesso na aprendizagem ou como sucesso na aprendizagem e interação

A descrição e a análise das práticas pedagógicas inclusivas observadas em salas de aula regulares pelos estudos aqui sintetizados podem nos indicar quais perspectivas sobre inclusão estão em vigor na escola e como são colocadas em prática. Como vimos, os resultados evidenciam duas concepções sobre inclusão: inclusão como sucesso na aprendizagem individual (5 estudos) e inclusão como sucesso na aprendizagem e interação com o outro (4 estudos) .

Santos (2016), Dias (2017), Xavier (2017), Camargo (2020) e Rodrigues (2021)

tratam a inclusão escolar como uma possibilidade individual de fazer as atividades acadêmicas em sala de aula e também apontaram, através das análises e resultados, o sucesso da aprendizagem como fator principal para a inclusão. Essa perspectiva focaliza, assim, ações pedagógicas que possibilitam (ou não) algum desenvolvimento do / da estudante com TEA sem atentar-se para sua interação e, conseqüentemente, para sua participação em atividades com colegas em sala de aula. Nesse sentido, esses estudos tratam apenas de uma faceta da inclusão - importante, mas não suficiente -, que é a possibilidade de o / a estudante com TEA realizar atividades nas aulas regulares que o/a estimulem a aprender e a desenvolver suas capacidades cognitivas e motoras.

Como vimos, no entanto, a educação inclusiva, para além de espaços compartilhados e aprendizagens possíveis, requer uma mudança na visão tradicional da escola para garantir um lugar de convívio em que todas as crianças possam aprender por elas próprias mas também umas com as outras, desenvolvendo, assim, suas potencialidades para participar e a interagir coletivamente (PIETRO, 2006; BEYER, 2006). Nesse sentido, a inclusão escolar requer a promoção de ações pedagógicas que levem em consideração as diferenças e as necessidades de todos/as os/as estudantes (MITTLER, 2003) e que usem as diferenças a favor de um ensino e da aprendizagem no e a partir do coletivo. Nessa perspectiva, conforme Mittler (2003), entende-se que a inclusão escolar deva impedir a segregação e o isolamento daqueles que estão à margem. Como já pontuado, levar em conta as necessidades e as especificidades dos / das estudantes com o transtorno, sem dúvida, é um ponto de partida fundamental para possibilitar o sucesso da criança com TEA em sua aprendizagem, mas movimentos de integração escolar por meio da adaptação dos conteúdos e de estratégias para ensiná-los não serão suficientes para a inclusão dos /das estudantes com TEA na vida escolar. Como vimos, de acordo com Sasaki (1997) e Mantoan (2015), na integração escolar, a escola não precisa mudar como um todo; para haver inclusão é necessário também fomentar a interação e a socialização da criança com TEA com os / as colegas e com o restante da comunidade escolar.

É importante salientar que, como citado anteriormente, a integração escolar busca inserir o / a estudante no ambiente escolar, mas, como vimos, sem promover uma interação entre os sujeitos que garanta o direito de todos/as à aprendizagem (MANTOAN, 2015) e que todos/as os/as estudantes sejam vistos/as e sejam membros/as participantes das atividades daquela comunidade escolar. Nesse sentido, para a inclusão escolar, não basta apenas olhar e focar no processo de aprendizagem, mas também promover oportunidades de interação e apreciação pelas diferenças presentes na sala de aula.

A perspectiva de inclusão escolar, para além do foco nas aprendizagens, assume a interação entre estudantes com TEA e outros / outras participantes está descrita nos resultados das pesquisas de Gallo (2016), Lima (2017), Vicari (2019) e Omena (2021). Nesses trabalhos, foi possível observar ações pedagógicas que promoveram oportunidades para que todos/as estudantes presentes nas aulas, independentemente de apresentarem ou não quaisquer deficiências ou especificidades, pudessem aprender. Nessas situações, houve a oferta de atividades adaptadas, mas também de atividades de trabalho em grupo e coletivas, nas quais os / as estudantes com TEA podiam interagir e participar, além de receber ajuda de colegas. Nessas ocasiões, foi possível constatar modos de aprender, aprendizagem e socialização dos/das estudantes e a construção de vínculos por meio de interações e trocas de conhecimentos e/ou de como fazer que também promoveram aprendizagens. Ao focalizarem aprendizagem, interação e participação, esses estudos relacionam-se com os princípios para a implementação da inclusão social propostos por Sasaki (1997), que defende a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação.

Ao retratar episódios de interação e a promoção de ações com foco no desenvolvimento da interação dos / das estudantes com TEA, essas pesquisas também corroboram a visão de inclusão escolar defendida por Mantoan (2015), que destaca que o/a professor/a da escola inclusiva deve estar atento/a às diferenças presentes na sala de aula e promover o diálogo entre elas, possibilitando, desta maneira, a interação entre diferentes vozes e perspectivas. Portanto, é possível perceber, nos resultados desses estudos, a utilização de uma pedagogia da diferença (MANTOAN, 2015) nos contextos analisados devido ao acolhimento das diferenças e, através das ações retratadas, a inclusão dessas diferentes vozes e a promoção de oportunidades de aprendizagem relevantes para todos / todas os/as estudantes, concebendo os / as como sujeitos aprendentes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de oferecer subsídios para a formação de professores e professoras que atuam na Educação Básica com estudantes TEA, busquei, neste trabalho, apresentar uma metassíntese de pesquisas que tratam do processo de inclusão escolar de estudantes com TEA em aulas regulares e que tiveram como objetivo observar e analisar as ações pedagógicas desenvolvidas. A partir de uma busca que resultou em 172 pesquisas brasileiras sobre ensino para estudantes com TEA na escola, reduzi a coleção de trabalhos analisados para 9 pesquisas sobre ações pedagógicas bem-sucedidas para o processo de ensino e inclusão escolar de estudantes com TEA no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Com base em uma análise minuciosa desses trabalhos, busquei compreender como as pesquisas concebem a inclusão e se e como as ações educativas propostas nas aulas observadas colocam em prática essas visões.

A motivação para este estudo surgiu de uma constatação de que ainda há poucas pesquisas que analisem as práticas de sala de aula regulares em que há estudantes com TEA e de uma inquietação quanto a resultados mais focados em descrições de desenvolvimento individual do que em ações inclusivas que envolvam interações do/da estudante com TEA e outros participantes da comunidade escolar. Por isso, decidi focalizar pesquisas que incluíssem a observação de ações pedagógicas escolares e essa condição me fez ampliar o escopo para além de aulas de língua inglesa, incluindo todas as áreas do conhecimento presentes no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com isso, a pesquisa foi realizada através de uma perspectiva interdisciplinar e plural para melhor compreender e ter acesso às diversas ações pedagógicas desenvolvidas na escola visando a inclusão escolar de estudantes com TEA.

Conforme relatado, para a realização da pesquisa, conduzi um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e estudos publicados entre 2012 e 2022 sobre o tema do trabalho, a partir de uma leitura interpretativa e minuciosa dos estudos, relacionei e analisei os resultados obtidos visando possíveis contribuições para as práticas pedagógicas inclusivas de estudantes com TEA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e organizei esses resultados em quadros descritivos e em duas asserções que respondem as perguntas desta pesquisa. Através do empreendimento da metassíntese qualitativa, foi possível concluir que alguns dos estudos analisados concebem inclusão escolar como sucesso na aprendizagem individual do / da estudante com TEA, e outros como sucesso na aprendizagem e interação do / da estudante com outros sujeitos da comunidade escolar. Essas

perspectivas refratam e refletem as ações pedagógicas observadas, que, por vezes, focalizam somente a possibilidade de a criança com TEA realizar a atividade fornecida e, por outras, promovem uma participação ativa na turma por meio da interação com colegas.

Além da promoção de práticas pedagógicas inclusivas, que utilizam recursos e estratégias de ensino variados, promover ações pedagógicas referentes ao manejo de sala de aula também se mostrou eficaz para possibilitar a participação da criança com TEA nas atividades propostas. Evidenciou-se ainda a importância de não somente focar na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, mas também no planejamento conjunto entre professores/as e auxiliares e na realização de ações educativas que visem possibilitar o desenvolvimento da socialização desses/as estudantes em sala de aula, visto que, através da participação mais ativa, eles / elas poderão se sentir pertencentes e membros/as ativos/as daquela comunidade de aprendizagem, o que beneficia positivamente a aprendizagem.

Com base no que pude constatar por meio da metassíntese qualitativa empreendida, é necessário que sejam realizadas mais pesquisas que analisem a inclusão escolar a partir de uma perspectiva social. Poucos estudos abordam as possibilidades de interação, participação e o processo de socialização do / da estudante com TEA na escola, como fica exposto neste trabalho através das pesquisas de Gallo (2016), Lima (2017), Vicari (2019) e Omena (2021). . Ademais, os trabalhos analisados descreveram as atividades bem-sucedidas, que auxiliaram no processo de inclusão escolar. Contudo, outras ações pedagógicas foram mencionadas mas não foram aprofundadas, como, por exemplo, cópia do quadro, realização de atividades provenientes do livro didático, realização de exercícios no caderno. Neste caso, seria interessante e necessário olhar para essas ações e investigar o que os / as estudantes fazem nesses momentos de atividades propostas para a turma inteira, como essas atividades podem impactar no processo de inclusão. Por exemplo, quando há uma proposta de realizar um exercício do livro para toda a turma, seria importante investigar o que os / as estudantes com TEA fazem nesse momento, como essas atividades são explicadas e organizadas para esse/essa estudante, quais estratégias são utilizadas para que as atividades sejam relevantes para ele/ela e para todos/todas os/as estudantes em sala, como tais atividades poderiam promover atividades conjuntas e interações.

Além disso, os resultados desta investigação indicam uma ausência de estudos realizados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Como vimos, a maioria dos trabalhos selecionados, de acordo com os critérios aqui estabelecidos, teve como lócus de pesquisas o Ensino Fundamental I e a observação, portanto, de aulas de professoras e professores formadas/os em Pedagogia. Entendendo que o/a estudante PAEE tem direito a acessar todos

os níveis de ensino, destaca-se, deste modo, a importância de mais pesquisas que olhem para todas as etapas da Educação Básica, atentando para as singularidades dos diferentes anos escolares.

Considero que os resultados desta metassíntese podem trazer contribuições para profissionais da Educação, Educação Especial e Linguística Aplicada. Dentre as contribuições, este trabalho iniciou diálogos interdisciplinares entre várias áreas do saber com o intuito de promover uma discussão muito importante: o processo de inclusão escolar da pessoa com TEA. Esta pesquisa mobilizou conhecimentos da Educação, Educação Especial, Ciências, Diversidade, Inclusão, Linguística Aplicada e Psicologia para a sua realização. Partindo de uma pesquisa na área da Linguística Aplicada, esta dissertação inicia e intensifica diálogos acerca da importância da investigação e discussão sobre inclusão escolar em todas as áreas do conhecimento e nos cursos de formação de professores. Em adição a isso, os resultados fornecem subsídios pedagógicos para professores/as e professores/as formadores/as de professores sobre ações pedagógicas inclusivas para o trabalho com estudantes com TEA. A pesquisa busca provocar momentos de reflexão e formação para os professores/as com vistas a problematizar, refletir e instrumentalizar a sua prática a fim de torná-la cada dia mais inclusiva.

Conforme dito anteriormente, inicialmente busquei focar na sala de aula de língua adicional. Contudo, por não ter encontrado estudos que tratassem de práticas inclusivas em aulas de línguas, foi necessário ampliar o olhar e, assim, realizar uma pesquisa interdisciplinar. Mesmo não sendo uma pesquisa sobre ensino de línguas, foco primordial da Linguística Aplicada, entendo que esta dissertação esteja dentro do escopo da área se entendermos a Linguística Aplicada como uma área multidisciplinar e com um compromisso de compreender práticas educacionais. Sabendo que a Linguística Aplicada trata de questões concernentes ao ensino e aprendizagem, conhecer meios de incluir e acolher o / a estudante PAEE em sala de aula já se caracteriza como um objetivo de estudo da área. Ademais, conhecer as especificidades dos/das estudantes PAEE, compreender o processo de inclusão, promover discussões e reflexões acerca de ações e práticas pedagógicas inclusivas são pontos-chave para formar professores que irão atuar em sala de aula no momento atual. Nesse sentido, cabe ressaltar que a educação inclusiva ainda não se reflete suficientemente nos trabalhos produzidos na área. Há poucas pesquisas que abordam a inclusão, poucas disciplinas que promovem esse debate e nenhuma linha de pesquisa que se atente, especificamente, para esse foco.

Desta forma, entendo como essencial a realização de ações capazes de formar e

instrumentalizar o / a professor/a para ser agente ativo no processo de inclusão. É necessário que se fomentem discussões, reflexões e pesquisas na formação inicial de professores e professoras, que se invista em pesquisas que versem sobre ações educativas inclusivas, compartilhamento de práticas, implementação de disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação, elaboração de projetos e grupos de pesquisas..

Há limitações nesta investigação, as quais também apontam para novas pesquisas necessárias no campo. Ações pedagógicas realizadas em outros níveis de ensino (Educação Infantil e Educação Superior) e pesquisas realizadas em contextos escolares em outros países não foram incluídas na coleção aqui analisada devido ao escopo possível da pesquisa para o tempo e a abrangência investigativa da dissertação de mestrado. Entendo que a inclusão na Educação Infantil se caracteriza como um desafio inicial enorme para professores e professoras nesta etapa e fundamental para a socialização dos / das estudantes nesse primeiro contato com a escola. Por outro lado, na Educação Superior, pouco se fala sobre os enormes desafios vivenciados por estudantes com TEA nos diversos cursos acadêmicos: se chegaram até a universidade, parece que não há mais necessidade de escuta, ações pedagógicas visando à aprendizagem e à socialização, o que, sem dúvida, não procede. Esperamos que este trabalho incentive pesquisadores a perseguir esses caminhos para aprofundar a compreensão sobre a inclusão nas diversas comunidades em que há ensino e, portanto, em que se deseja e se busca aprendizagem e trabalho colaborativo entre as pessoas que constroem essas comunidades de prática.

Saliento que esta investigação nasceu da minha necessidade de formação, enquanto professor de língua inglesa como língua adicional, para promover ações pedagógicas inclusivas que respeitassem e potencializassem o aprendizado dos / das estudantes com TEA presentes em minha sala de aula. Contudo, não pude localizar pesquisas que observassem práticas inclusivas em aulas de inglês para estudantes com TEA e ainda poucas pesquisas que priorizem uma perspectiva etnográfica e de observação da interação dos / das estudantes com a turma. Por isso, a fim de aprofundar as compreensões e análises a respeito do processo de inclusão escolar e a promoção de ações pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA, destaco a necessidade e a urgência de mais pesquisas que olhem e investiguem esse processo e essas ações por uma perspectiva social. Dessa maneira, a realização de pesquisas etnográficas, adentrando a sala de aula, observando a realidade, as interações e as ações pedagógicas propostas pode beneficiar professores e professoras com estudantes com TEA, pesquisadores da área, professores/as formadores/as de professores/as e os campos da Educação, Educação Especial e Linguística Aplicada e, principalmente, os / as estudantes.

A inclusão escolar é um direito garantido por lei (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2012). Contudo, infelizmente, sabemos que ela enfrenta inúmeros empecilhos para a sua efetivação no cotidiano escolar. Por isso, é imperativo olhar para essa área considerando que estudantes PAEE estão presentes nas nossas escolas e que eles / elas não só podem ser membros/as ativos/as da nossa sala de aula e, mas também ter acesso ao conteúdo curricular com vistas a torná-los/as sujeitos mais autônomos/as e pertencentes à comunidade em que estão. Assim, compreendo que esta dissertação não é um fim, mas sim mais um passo em prol da luta da inclusão escolar. Baseado nos resultados advindos das análises, a inclusão escolar pode ser concebida como sucesso na aprendizagem, bem como sucesso na aprendizagem, interação com o outro e participação naquela comunidade de prática. Reforço a necessidade de caminharmos em direção a práticas e ações pedagógicas inclusivas que concebam a inclusão como sucesso na aprendizagem e, também, a participação do / da estudante como membro/a ativo/a da sala de aula; com isso, fazendo com que ele / ela se perceba sujeito aprendente e pertencente àquela comunidade.

Repito aqui minha convicção de que, conforme Mantoan (2015), não é o / a estudante que tem que se adaptar à escola, mas a escola precisa se adaptar ao estudante. Para que a escola possa se adaptar para incluir devidamente o / a estudante PAEE nas atividades escolares, é necessário que o debate acerca da inclusão escolar também seja aprofundado no âmbito da formação de educadores e educadoras inclusivos/as, para que possam pautar suas práticas por uma pedagogia da diferença (MANTOAN, 2015). Com base nessa pedagogia, se luta para que todas as vozes presentes em sala de aula possam ser ouvidas e todos/as presentes em sala de aula possam ser vistos/as, e a diferença não seja considerada como limitadora, mas sim um mundo cheio de possibilidades para trocar e para aprender.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio. **A formação de professores a partir da reflexão sobre as práticas inclusivas**: aproximações com o design universal para aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio.; RENDERS, Elizabete Cristina Costa. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 488-505, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8759>> Acesso em: 10 fev. 2022.

AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION - ASHA. **Augmentative and alternative communication**, v. 5, p. 9-12, 1991.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM - I. Porto Alegre, Artmed, 1952

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM - IV. Porto Alegre, Artmed, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM - V. Porto Alegre, Artmed, 2014.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jéssica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 2, p. 56-65, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes>> Acesso em: 25 mar. 2022.

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. *In: Cadernos PDE. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Paraná: Governo do Estado do Paraná, 2016.

BEYER, Hugo Otto. *In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. (Org) Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. 192 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 01. fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA)**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021.

BOWLER, Dermot M.. Theory of mind. In: Asperger's syndrome. **J. Child Psychology**, v. 33, p. 877-893, 1992.

CAMARGO, Erica Daiane Ferreira. **Estratégias metodológicas para o ensino de Matemática**: inclusão de um aluno autista no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

CAST. **Universal Design for learning guidelines version 2.2**. Massachusetts, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CARVALHO, Karinise da Silva. Estratégias pedagógicas para facilitar a aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Humanares**, v.1, n. 2, p. 20-29, jul,2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2019.

DIAS, Ane Maciel. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger)**: uma proposta para o ensino de Química . Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. In: Robert L. Linn & Frederick Erickson. Orgs. **Quantitative methods; Qualitative Methods. Vol.2**. New York: Macmillan,1990.

ERWIN, Elizabeth J.; BROTHERTON, Mary Jane; SUMMERS, Jean Ann. Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. **Journal of Early Intervention**, v. 33, n. 3, p. 186-200, set. 2011.

FEIJÓ, Jéssica A. O Ensino da Língua Inglesa para Crianças Autistas: uma possibilidade real. **I Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). 3 a 5 de maio de 2017.

FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Elaboração de Sequência Didática para Ensino de Inglês a uma Criança com Necessidades Educacionais Especiais. **XI Seminário de Pesquisa em Ciência Humanas - SEPECH - Humanidades, Estado e desafios didático-científicos**. Londrina, 27 a 29 de julho de 2016.

FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 16, n. 3, p. 557-572, set, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2019.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALLO, Giulia Calefi. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2016.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **Delta**, v. 31, p. 1-34, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/JFbNhQBtw53N4C8j3Q36Lvg/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 20 set. 2022.

GREENHALGH, Trish. Papers that summarise other papers (systematic reviews and meta-analyses). **British Medical Journal**, v. 315, n. 7109, p. 672-675, 1997.

HODGES, Charles *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, mar, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>> Acesso em: 25 mar. 2022.

LIMA, Thiago Hallison Medeiros de. **Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

LUDOVICO, Francieli Motter et al. COVID-19: Desafios dos Docentes na Linha de Frente da Educação. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 58-74, set. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9166>> Acesso em: 25 mar. 2022.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nerv Child**, v. 2, p. 217-250, 1943.

MAJOR, Claire Howell; SAVIN-BADEN, Maggi. **An introduction to qualitative research synthesis**: Managing the information explosion in social science research. New York: Routledge, 2010.

MANCIL, G. Richmond; PEARL, Cynthia E. Restricted Interests as Motivators: Improving Academic Engagement and Outcomes for Children on the Autism Spectrum. **Teaching Exceptional Children Plus**, v. 4, n. 6, p. 1-15, jul. 2008. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ967728>> Acesso em 20 mar. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina. **InterAção**, Brasília, v. 5, n. 12, 1994, p.5-16.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEY, Valéria Zanetti. O acadêmico de Letras e a experiência com aluno autista no ensino regular de língua estrangeira. **XV Seminário Internacional de Educação: Educação e Interdisciplinaridade - percursos teóricos e metodológicos**. Feevale. 18 a 20 de julho de 2016.

OLIVEIRA, Daiany da Silva. **A Psicomotricidade atuando no aprendizado da escrita de crianças 4 e 5 anos**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicomotricidade) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Adélia *et al.* Metassíntese: apontamentos para sistematização de revisões amplas e crítica interna à produção científica. In: **Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**, 4, 2015, Aracajú. Atas... Aracajú, 2015, p. 147-152.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na Incerteza e na Urgência: Implicações do Ensino Remoto ao Fazer Docente e a Reinvenção da Sala de Aula. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 25-40, set. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>> Acesso em: 25 mar. 2022.

OMENA, Leise Cecília de. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PADMADEWI, Ni Nyoman; ARTINI, Luh Putu. Teaching English to a student with Autism Spectrum Disorder in regular classroom in Indonesia. **International Journal of Instruction**, v. 10, n. 3, p. 159-176, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318115079_Teaching_English_to_a_Student_with_Autism_Spectrum_Disorder_in_Regular_Classroom_in_Indonesia> Acesso em: 20 mar. 2022.

PASSERA, Josiane Cristina Dourado; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Processo Ensino e Aprendizagem para Alunos com Transtorno do Espectro Autista: algumas considerações. *In*: GUIMARÃES, Lucélia Tavares; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Docência, Diversidade e Inclusão.** Mato Grosso do Sul: Editora UEMS, 2020.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

RANDIG, Maria Claudinéia. **O Processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA sob a perspectiva dos profissionais do ensino regular.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Diversidade) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Canoinhas, 2021.

ROCHA, Eduardo Pimentel da; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O autista na sala de aula de língua inglesa: um dilema ou um mundo de oportunidades? **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**, Londrina, v. 1, n. 3, p. 29-38, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/ROCHA-TONELLI.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2022.

ROCHA, Eduardo Pimentel da; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O ensino de inglês a alunos com a Síndrome de Asperger na perspectiva docente. *In*: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. (Org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas** [livro eletrônico], São Paulo: Blucher, 2017, p. 179-201.

ROCHA, Eduardo Pimentel da. **Collaborative Model for Promoting Competence and Success for Students with Autism Spectrum Disorder (COMPASS):** Tradução e Adaptação Transcultural. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2021.

RODRIGUES, Rosangela dos Santos. **Ensino de Matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: uma investigação com aporte em representações semióticas. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na Práxis Docente. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, set. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>> Acesso em: 25 mar. 2022.

SANDELOWSKI, Margarete; BARROSO, Julie. Toward a metasynthesis of qualitative findings on motherhood in HIV-positive women. **Research in Nursing & Health**, v. 26, n. 2, p. 153-170, 2003.

SANTOS, Aline de Almeida. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista**: significados e práticas. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, RJ, WVA Editora e Distribuidora Ltda., 1997.

SCHIRMER, Carolina R. *et al.* **Atendimento Educacional Especializado**. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Física. Brasília, 2007.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas Adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em Inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 2013.

SCHMIDT, Carlo *et al.* . Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo , v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 22 abr. 2022.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia Em Estudo**, Paraná, v. 22, n. 2, p. 221-230, jul. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i2.34651>> Acesso em 20 abr. 2022.

SEGATE, Aline. A formação docente para a inclusão escolar de alunos especiais. *In: Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE*: cultura, formação docente e cotidiano escolar, Uberlândia, v. 2. p. 44-50. 21 e 22 de maio de 2010.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l], v. 23, n. 2, p. 293-308, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000200293_script=sci_abstract_tlng=pt> Acesso em: 22 abr. 2022.

SILVA, Charles Lima; FACIOLA, Rosana Assef; PEREIRA, Rosamaria Reo. O processo de Ensino-Aprendizagem em Língua Inglesa de um Aluno com Autismo: Um estudo de caso em uma escola inclusiva. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 5, n. 2, p. 43-58, dez. 2018. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7932>> Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, Jonathan Zotti da. **Contribuições dos estudos brasileiros de letramento científico para as práticas de pesquisa na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SILVA, Francimar Batista; BONCOSKI, Ivete Fátima Matiello. O processo de aprendizagem do aluno com TEA. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 66303-66313, set. 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16299>> Acesso em: 22 abr. 2022.

SILVEIRA, S. N. *et al.* A criança com autismo e o aprendizado da língua inglesa: caminhos que se entrelaçam. **8º Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, p. 1454-380, 2015.

SILVEIRA, Sebastião Nunes.; SANTOS, Ana Jéssica Gomes dos; SILVA, Mirelly Karla da. A formação do Professor de Língua Inglesa e o Processo de Inclusão da Criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA na sala de aula. **IV Semana Internacional de Pedagogia; I Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil**, Universidade Federal de Alagoas. 21 a 25 de novembro de 2015.

STAINBACK, William e Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TAMANAHÁ, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/>> Acesso em 20 jun. 2022.

TEODORO, Grazielle Cristina.; GODINHO, Maira Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127-143, ago. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327289676_A_inclusao_de_alunos_com_Transtor_no_do_Espectro_Autista_no_Ensino_Fundamental> Acesso em: 22 abr. 2022.

THORNE, Sally E. Meta-Synthesis. *In*: GIVEN, L. M. (org.). **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 510-513.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Espanha. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2022.

VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre Dalla; VESTENA, Carla Luciane Blum. Aprendizagem escolar de crianças com autismo e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 2, p. 81-98, dez. 2020. Disponível em: < <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/52097>> Acesso em 22 abr. 2022.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão. **Escolarização de alunos com TEA:** práticas educativas em uma rede pública de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHO - World Health Organization. Autism spectrum disorders. **World Health Organization**, 2019. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.

WHO - World Health Organization. **ICD-11** - International Classification of Diseases 11th Revision, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/en>> Acesso em: 19 abril 2022.

WING, Lorna; GOULD, Judith. Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 9, p. 11-29, 1979.

WING, Lorna. The autistic spectrum. **The Lancet**, v. 350, p. 1761-1766, 1997.

XAVIER, Ana Paula. **Ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista:** ampliando possibilidades com o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.