

**ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE
MISERICÓRDIA DE VITÓRIA – EMESCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
DESENVOLVIMENTO LOCAL**

JOSIANE MACHADO DE OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM
CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR: EM BUSCA
DE CONTRIBUIÇÕES PARA A POLÍTICA PÚBLICA**

**VITÓRIA-ES
2021**

JOSIANE MACHADO DE OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM CRIANÇAS COM
AUTISMO NO ENSINO REGULAR: EM BUSCA DE CONTRIBUIÇÕES PARA A
POLÍTICA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia – Emescam como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestra em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local.

Orientadora: Dr^a Solange Rodrigues da Costa

Área de Concentração: Políticas de Saúde, Processos Sociais e Desenvolvimento Local

Linha de Pesquisa: Serviço Social, Processos Sociais e Sujeitos de Direito.

**VITÓRIA-ES
2021**

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
EMESCAM – Biblioteca Central

O48e Oliveira, Josiane Machado de.
Estratégias pedagógicas desenvolvidas com crianças com autismo no ensino regular : em busca de contribuições para a política pública / Josiane Machado de Oliveira. - 2022.
61 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Rodrigues da Costa.

Dissertação (mestrado) em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM, 2022.

1. Transtorno do espectro autista. 2. Deficiência intelectual. 3. Inclusão escolar. 4. Políticas públicas. I. Costa, Solange Rodrigues da. II. Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM. III. Título.

CDD: 618.928982

JOSIANE MACHADO DE OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS COM CRIANÇAS COM
AUTISMO NO ENSINO REGULAR: EM BUSCA DE CONTRIBUIÇÕES PARA A
POLÍTICA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia – Emescam como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestra em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local.

Vitória, _____ de _____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Solange Rodrigues da Costa Nascimento
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM
Presidenta/Orientadora

Prof^a. Dr^a. Janine Pereira da Silva
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM
Examinadora Interna

Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Examinador Externo

Dedico este trabalho

A **Deus**, por me conceder saúde e sabedoria para seguir sempre em frente. Obrigada por ser a minha força e o meu guia em todos os momentos. A ti, Senhor, toda honra e toda a glória.

Aos meus pais, que faleceram no início desta caminhada, **José Roque** e **Rosane**. Obrigada por ensinar à nossa família os valores mais preciosos de um ser humano: a humildade, o amor e respeito ao próximo e a nunca desistir dos nossos objetivos. Sem o ensinamento de vocês nada teria se concretizado. Meu amor por vocês é infinito!

A minha família, meu esposo **Leonardo** e meu filho **Lauro**, pelo apoio e incentivo em todos os momentos desta trajetória. Por acreditarem em mim, e não medirem esforços para a concretização dos meus sonhos. Sem a compreensão e dedicação de vocês, nada seria possível. Amo vocês com amor eterno!

As minhas irmãs **Aderiane, Camila, Sabrina e Talita**, minha prima **Áquila**, anjos que Deus colocou em meu caminho. Mesmo com a distância, sempre se fizeram presentes na minha vida e estarão sempre em meu coração. Obrigada pelo companheirismo, apoio e amizade incondicional. Amo vocês!

À orientadora, professora e enfermeira **Solange Rodrigues da Costa**, Sempre foi uma grande incentivadora e hoje devo a ela toda dedicação e respeito por ter sido tão compressiva e generosa para comigo, agradeço por ter me incentivado a prosseguir no caminho, mesmo quando achei que não fosse mais dar conta, pelas palavras firmes que teria que estudar muito além, que teria que dar o meu melhor. Muito obrigada por tudo!

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, fonte de vida e de esperança, por ter me sustentado até aqui, e que tem sido meu alicerce nesta caminhada, pelos momentos em que precisei de força, saúde e, principalmente fé para prosseguir nesta longa caminhada. A ele toda Honra e glória por colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir. Obrigada por nunca soltar a minha mão e me guiar em todos os momentos.

Aos meus pais que faleceram no início desta minha trajetória, **José Roque Mota de Oliveira e Rosane machado de Oliveira**, que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem, e sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida. Sem vocês, eu não chegaria até aqui. Muito obrigada por tudo! O amor que sinto por vocês é incondicional e infinito, nunca se apagará da minha memória e do meu coração.

À minha família, em especial meu esposo **Leonardo Barreto da Costa**, pela compreensão em todos os momentos, mesmo aqueles em que se fez necessário eu me ausentar para concluir as matérias em outra cidade, e cuidou do nosso pequeno grandiosamente bem, fazendo com que eu me sentisse segura em ir concluir esta etapa. Ao meu filho **Lauro Oliveira Costa**, que mesmo tão pequenino suportou ficar longe da mãe, mesmo sem entendimento do processo, demonstrou grandeza e bravura, grandes foram os esforços de vocês, sinônimo de amor e união. Obrigada por acreditar no meu sonho e sempre me motivar a seguir em frente. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos. Amo vocês!

A minha orientadora, enfermeira e professora do curso de enfermagem da EMESCAM, **Solange Rodrigues da Costa**, pela oportunidade de realizar este trabalho. Sem você nada disso estaria acontecendo, me faltam palavras para descrever o tamanho de sua importância para realização deste produto final. Obrigada pela confiança e por me atender com paciência todas as vezes que telefonei e mandei mensagem, agradeço por não ter desistido de mim, por me incentivar a estudar com mais dedicação e continuar a caminhada, pela compreensão da minha carga horária extensa. Agradeço por todos os ensinamentos aqueles pessoais que foram expostos a você, sempre muito acolhedoras e com palavras certas que a vida tem que continuar, e trabalhar com dedicação é a essência principal, vendo suas lutas gravadas nestes anos, serviu de incentivo para que eu pudesse doar a melhor versão minha, você merece todo meu respeito e consideração. O seu esforço

desmedido é essencial para a concretização de todas as pesquisas desenvolvidas neste processo, sua contribuição de forma admirável, muito obrigada por tudo ao longo desta caminhada!

As minhas irmãs **Aderiane, Camila, Talita e Sabrina** e minha prima **Áquila**, por rever vários pontos importantes comigo e sempre com criatividade a servir, meninas sempre arrasando no companheirismo diário neste processo, e na vida. Vocês tornam os dias de lutas muito mais leves e divertidos, em especial quando tem vinho. Obrigada por me ajudar em todos os momentos que precisei. Sou muito grata a vocês, minhas lindas!

Aos **voluntários** e **alunos** de iniciação científica, da pesquisa, muito obrigada por toda forma de ajuda, pela compreensão e dedicação ao estudo, pela colaboração nas etapas deste trabalho. Vocês foram fundamentais!

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

“Você pode encarar um erro como uma besteira a ser esquecida, ou como um resultado que aponta uma nova direção.”

(Steve Jobs)

RESUMO

Introdução: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado uma deficiência intelectual, os estudantes com TEA apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividades, restrito, estereotipado e repetitivo (BRASIL, 2008). Esses fatores podem interferir no processo de alfabetização, sendo necessário intensificar a produção de práticas pedagógicas que visem a inclusão escolar desses alunos. **Objetivo:** Analisar as estratégias pedagógicas implementadas com êxito pelos professores em classes regulares de ensino, com alunos com Transtorno do Espectro Autista, no processo de escolarização. **Método:** Trata-se de revisão de escopo por meio da utilização do Guideline do Instituto Joana Briggs e de pesquisa no portal de periódicos CAPES e ERIC. Foram selecionados estudos publicados no período de 2009 a 2020, sendo a busca realizada no período de 1º a 20 de junho de 2021. Foram incluídas pesquisas publicadas na língua inglesa e portuguesa, totalizando uma amostra composta por seis estudos. **Resultados e discussão:** Apesar da escassez de estudos desenvolvidos pelos praticantes do processo de escolarização, tem sido frequente pesquisas que buscam ouvir o que esses professores têm a dizer sobre suas experiências de trabalho com crianças com TEA. Assim, tem sido possível identificar várias pistas que podem facilitar o trabalho docente. Dentre elas, destacamos o planejamento, tanto individual quanto em grupo colaborativo, que pode proporcionar, aos professores, momentos de formação e planejamentos sistematizados. Destacamos ainda, a importância da construção coletiva de planos personalizados, para uma intervenção integrada, que envolvam, minimamente, o professor regente, o professor de educação especial e a família. Entendemos que a participação ou colaboração de outras crianças junto ao estudante com autismo no desenvolvimento das atividades escolares é uma estratégia potente. O apoio para a criança, fazendo para ela, com ela e dando a ela oportunidade de fazer sozinha as atividades, se destaca nesse processo. **Considerações finais:** Por mais instigante que possa ser o processo de ensino para crianças com TEA, os desafios impostos pelas necessidades desses estudantes não podem impedir a ação pedagógica do professor, uma vez que o número de estudantes com autismo que tem se matriculado na escola regular tem aumentado restando clara a necessidade de investimentos em atividades que possam vir a tornar estes estudantes mais independentes e envolvidos com seu processo educacional, tanto pelo professor quanto pelo sistema de ensino como um todo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Deficiência Intelectual. Inclusão Escolar. Políticas Públicas.

ABSTRACT

Introduction: Autism Spectrum Disorder (ASD) is considered an intellectual disability, students with ASD present qualitative changes in reciprocal social interactions and communication, a repertoire of interest and activities, restricted, stereotyped and repetitive (BRASIL, 2008). These factors can interfere in the literacy process, making it necessary to intensify the production of pedagogical practices aimed at the school inclusion of these students.

Objective: To analyze the pedagogical strategies successfully implemented by teachers in regular teaching classes, with students with autism spectrum disorder, in the schooling process.

Method: This is a scope review using the Joana Briggs Institute Guideline and research on the CAPES and ERIC journals portal. Studies published in the period from 2009 to 2020 were selected, and the search was carried out from June 1 to 20, 2021. Studies published in English and Portuguese were included, totaling a sample composed of six studies.

Results and discussion: Despite the scarcity of studies developed by practitioners of the schooling process, research has been frequenting that seek to hear what these teachers have to say about their experiences of working with children with ASD. Thus, it has been possible to identify several clues that can facilitate the teaching work. Among them, we highlight planning, both individually and in a collaborative group, which can provide teachers with training moments and systematic planning. We also emphasize the importance of the collective construction of personalized plans, for an integrated intervention, involving, at least, the regent teacher, the special education teacher and the family. We understand that the participation or collaboration of other children with the student with autism in the development of school activities is a powerful strategy. Support for the child, doing it for her, with her and giving her the opportunity to do the activities alone, stands out in this process. **Final considerations:** As exciting as the teaching process for children with ASD may be, the challenges imposed by the needs of these students cannot prevent the teacher's pedagogical action, since the number of students with autism who have enrolled in regular schools. The need for investments in activities that may make these students more independent and involved with their educational process remains clear, both by the teacher and by the education system as a whole.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Intellectual Disability. School inclusion. Public policy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos da estratégia PCC, descritores e palavras-chave selecionados para a revisão de escopo.....	23
Quadro 2 – Estratégia de busca utilizada no banco de teses e dissertações da CAPES e no Portal ERIC, 2021	23
Quadro 3- Caracterização dos estudos quanto à autoria, data de publicação, tipo do estudo e objetivos	34

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EMESCAM	Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória
ERIC	Education Resources Information Center
JBI	Instituto Joanna Briggs
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PRISMA-SrC	Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Metanálises
REA	Recursos Educacionais Abertos
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA	17
1.2 ESTRUTURA GERAL DO DOCUMENTO	19
2 OBJETIVOS	20
2.1 OBJETIVO GERAL.....	20
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
3 METODOLOGIA.....	21
3.1 DESENHO DO ESTUDO	21
3.2 PERGUNTA DA REVISÃO.....	21
3.3 CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE.....	22
3.4 FONTES DE INFORMAÇÃO	23
3.5 ESTRATÉGIA DE BUSCA.....	23
3.6 IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS RELEVANTES.....	24
3.7 EXTRAÇÃO DOS DADOS.....	24
3.8 PROTOCOLO DE PESQUISA.....	24
3.9 ANÁLISE DOS DADOS	24
3.10 APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO DE PESQUISA.....	25
4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	26
5 VIGOTSKY E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	30
6 RESULTADOS.....	33
7 DISCUSSÃO	36
7.1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS PELOS PROFESSORES JUNTO AOS ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO REGULAR	36
7.2 DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS COM TEA	44

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICES	57
APÊNDICE A – QUADRO COM AS REFERÊNCIAS EXCLUÍDAS APÓS A LEITURA DO TEXTO COMPLETO.....	58
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE EXTRAÇÃO DOS DADOS	60

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado uma deficiência intelectual. Os estudantes com TEA “[...] são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividades, restrito, estereotipado e repetitivo [...]” (BRASIL, 2008, p. 15).

Para efeitos legais, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é aquela que apresenta as seguintes características:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 1).

Observa-se que esses conceitos tentam expressar um pouco das características que uma pessoa com autismo pode apresentar, uma vez que cada ser humano é único, e os indivíduos com TEA também o são, com suas singularidades e subjetividades. Entretanto, para fins legais, torna-se necessária essa caracterização, pois, em alguns espaços, entre eles o da escola, o acesso a políticas públicas inclusivas se dá somente por meio de um diagnóstico fundamentado.

Em relação à escolarização de crianças com TEA, o Estado brasileiro tem buscado, por meio de formulação de políticas públicas (BRASIL, 2008, 2012), garantir a acessibilidade delas no ensino regular. Porém, observa-se que tais iniciativas não têm sido suficientes para subsidiar a permanência adequada e o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas desses estudantes no ambiente escolar (PEREIRA, 2014).

No Brasil, os estudantes com autismo encontram inúmeras barreiras para a escolarização, o que dificulta a progressão e resulta em atraso e desnivelamento, perpetuando a não correspondência entre a idade deles com a série/ciclo escolar. Acredita-se que esse fenômeno ocorra porque, muitas vezes, o professor inclui essas crianças em atividades descontextualizadas e desprovidas de objetivos acadêmicos, uma vez que o professor tem dificuldade em propor estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, sendo assim, dificilmente o estudante será capaz de evoluir nesse processo (AZEVEDO; DAMKE, 2017).

A criança com TEA aprende de maneira diferente dos demais, o que requer do professor a necessidade de buscar formas diferenciadas para ensinar, por meio de adaptações das atividades ou recurso pedagógico. Trata-se de um processo, muitas vezes, complexo, que requer investimento por parte do professor e, também, pelo sistema de ensino. Diante da escassez de conhecimento e de recursos perante as necessidades de alunos com autismo, esse profissional pode acabar se sentindo desafiado e por vezes angustiado (SCHMIDT *et al.*, 2016).

Diante da angústia do professor em relação ao processo de inclusão, “[...] deixa-se o aluno excluído, não sendo empregadas as mesmas práticas e estratégias usadas com os demais [...]” (PASSOS, 2018, p. 59). Trata-se de uma atitude que não é incomum nos espaços escolares e que pode demonstrar que a inserção dos estudantes com TEA nas salas de aula não tem se configurado, em muitos casos, como inclusão.

Por mais desafiador que possa ser o processo de ensino para crianças com TEA, essa questão precisa ser enfrentada pelos professores, uma vez que, cada vez mais, tem aumentado o número desses estudantes na escola regular. Portanto, o trabalho com pessoas com autismo tende a ser cada vez mais frequente no ambiente escolar, o que exige um preparo da escola para o exercício da inclusão de alunos com esse tipo de deficiência.

O número de pessoas com TEA vem aumentando significativamente nos últimos anos. Estima-se que cerca de 1% da população mundial (um a cada 68 indivíduos), apresente esse transtorno (KLIN, 2006; NORTE, 2017; OPAS, 2021). Nos Estados Unidos a incidência é cerca de 1 em cada 54 crianças, sendo que, nos últimos dois anos, houve um aumento de 15% no número de crianças com autismo (MAENNER *et al.*, 2020).

No Brasil, os dados do Censo Demográfico de 2010 apontam que, 23,9% (45.606.048 pessoas) da população possui algum tipo de deficiência, sendo que, destes, 2.611.536 são pessoas com deficiência mental/intelectual (IBGE, 2010). Esses indivíduos geralmente apresentam piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência (OMS, 2012).

Observa-se, portanto, no Brasil, um crescimento expressivo do contingente de pessoas com deficiência intelectual. Um aumento, que também se apresenta no ambiente escolar, uma vez que o número de matrículas de alunos com TEA chegou a 1,3 milhões em 2020, correspondendo a um aumento de 34,7% em relação a 2016 (BRASIL, 2021).

Portanto, em virtude do aumento significativo de estudantes com TEA no ensino comum, torna-se importante investimentos cada vez maiores para a inclusão dessas pessoas na escola regular. Fontil e Petrakos (2015) salientam que, o início da escolarização é um dos momentos mais difíceis para uma criança com autismo e que os alunos que conseguem se adaptar positivamente nos primeiros anos escolares tendem a ter uma melhor evolução acadêmica e social nos anos subsequentes. Sendo assim, é de extrema importância a adoção, pelas escolas, de ações que facilitem a vida escolar destas crianças.

Dentre as várias questões relacionadas à inclusão do estudante com TEA, destaca-se o trabalho do professor. Esse profissional precisa estar capacitado e estar disposto a inserir, em sua prática pedagógica, diferentes metodologias de ensino, para promover a aprendizagem para todos os alunos da classe (REDIG; MASCARO; DUTRA, 2017).

Souza (2017, p. 33) em estudo com crianças com autismo no estado do Espírito Santo afirma que, “na escola ainda temos dúvidas sobre a maneira como devemos trabalhar com esses alunos a fim de que se apropriem do conhecimento historicamente elaborado pela sociedade [...]”. Ainda é recente a obrigatoriedade da garantia do direito ao acesso à educação para as pessoas com deficiência, dentre elas, aquelas com TEA. Assim, torna-se importante estudos que “[...] investiguem os desafios atuais na construção de práticas educativas dos professores e o processo de escolarização das crianças com autismo”.

Passos (2018, p. 59) traz uma reflexão sobre a importância do debate atual sobre inclusão escolar “[...]sobretudo em um momento social em que os direitos estão sendo colocados em xeque [...]”. Torna-se relevante o estudo e o compartilhamento de “[...] práticas e vivências dos professores que trabalham com crianças com TEA ou que têm o desafio de construir práticas pedagógicas [...]” eficazes para o processo de aprendizagem dessas pessoas.

Na medida em que esse estudo pretende colaborar com informações que podem contribuir com a aprendizagem de professores e pais/famílias sobre escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista, parece-nos importante investigar sobre estratégias pedagógicas implementadas com êxito pelos professores para o ensino de crianças com autismo em processo de alfabetização. A abordagem dessa temática se justifica pela sua importância e pertinência, já que se trata de um assunto bastante discutido em nível teórico, mas que ainda carece de aprofundamento em relação à investigações na perspectiva de análise das ações pedagógicas implementadas com êxito para esses alunos.

Tendo em vista que, no Brasil, a inclusão de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com TEA, tem ocorrido num ritmo considerado acelerado, torna-se importante compreender esse processo. Sendo assim, essa pesquisa se propõe a estudar sobre práticas pedagógicas eficazes adotadas pela rede regular de ensino para o atendimento de crianças com autismo, matriculadas nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

1.1 JUSTIFICATIVA

Essa dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação (PPG) em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM), está alinhada à área de concentração de Políticas de Saúde, Processos Sociais e Desenvolvimento Local e insere-se na linha de pesquisa Serviço Social, Processos Sociais e Sujeitos de Direito, que reúne investigações sobre processos sociais relacionados à “[...] luta para defesa e ampliação de direitos e democracia” (CARRARO; SILVA; COSTA, 2020, p. 235). Nesse sentido, estuda as relações entre o Estado e a Sociedade, no que diz respeito às políticas públicas que se materializam em direitos sociais por meio de serviços, programas, projetos e benefícios.

Justifica-se pela relevância dessa temática no contexto social, uma vez que pretende contribuir não somente com informações que favoreçam a prática cotidiana dos professores nos espaços escolares, mas também intenta colaborar para o aperfeiçoamento das Políticas Públicas Educacionais para as crianças com Transtorno do Espectro Autista. Entende-se que, a implementação destas políticas é de extrema importância, uma vez que não estão relacionadas somente com o aprendizado cognitivo, mas também, auxiliam no tratamento destes indivíduos, resultando numa melhor qualidade de vida para eles e para os familiares.

Considerando a importância das intervenções educacionais para a inclusão das crianças com autismo no ensino regular, parece-nos importante conhecer o que as produções científicas têm revelado sobre o processo educacional individualizado desenvolvido nos espaços escolares, seja pelo professor da educação especial, seja pelo professor regente, tanto de forma isolada quanto por meio de diálogos com outros profissionais.

Sou enfermeira e atuo na Atenção Básica do Município de Presidente Kennedy-ES, portanto, o meu olhar para a pessoa com deficiência é permeado pelo viés da promoção da saúde.

Entretanto, tenho um sobrinho que apresenta comportamentos que se aproximam daqueles que podem caracterizar uma criança com deficiência intelectual. A busca pela família, em prol do tratamento da sua condição de saúde, tem sido potencializada, ou não, pela forma como ele tem sido acolhido nos espaços escolares.

Essa caminhada, realizada pela família, é sempre complexa e cheia de percalços e me instigou a refletir sobre a possibilidade de estudar sobre essa temática. Aliada ao desejo da minha orientadora de aprofundar os conhecimentos sobre a deficiência intelectual e sua relação com a escolarização de crianças com autismo, surgiu a necessidade de realização de uma pesquisa científica para a conclusão do mestrado. Daí veio minha opção em desenvolver esse trabalho.

Este estudo se faz necessário pelo fato de, até o momento, o município em questão, não contemplar, de acordo com informações obtidas na Secretária de Educação, uma Política Pública para a Pessoa Com Deficiência (PCD). Sendo assim, de acordo com a Coordenação da Educação Especial do município em questão, o Plano Municipal de Ensino não contempla, de forma específica, esse público-alvo. A rede municipal de ensino de Presidente Kennedy não contempla, até então, o trabalho de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ficando esse papel a cargo dos cuidadores.

Tal situação demonstra a fragilidade desse sistema de ensino em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, o que pode contribuir grandemente para a segregação dos estudantes com TEA, foco desse estudo. Se não houver mudanças organizacionais, estruturais e culturais nos espaços escolares desse município, dificilmente será garantida uma educação de qualidade para essas pessoas.

Dessa forma, acredita-se que esse estudo irá contribuir com o município na medida que os resultados poderão colaborar para fomentar reflexões sobre a garantia dos direitos da Pessoa Com Deficiência, em especial, o direito à educação. Para tanto, serão necessárias, entre outras medidas, a criação e implementação de política pública na perspectiva da educação inclusiva e atualização do currículo escolar para contemplar adaptações curriculares a fim de efetivar prática inclusivas. Espera-se que essa pesquisa possa potencializar reflexões que resultem em ações que contribuam para as necessárias melhorias no processo de ensino para pessoas com necessidades especiais.

Portanto, esse estudo será apresentado à gestão municipal de ensino desse município e, se possível, às comunidades escolares. Pretende-se, dessa forma, fomentar mudanças na Política Pública de ensino, em especial, àquelas voltadas para a inclusão.

1.2 ESTRUTURA GERAL DO DOCUMENTO

Este trabalho foi estruturado seguindo modelo proposto pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da EMESCAM e consistirá nas seções primárias Introdução, Objetivos, Metodologia, Capítulos Teóricos, Capítulo Original, Considerações Finais, além dos elementos pós-textuais. Posteriormente, esses capítulos serão submetidos a revistas indexadas na área do Serviço Social e da Educação, a fim de difundir o conhecimento produzido e sistematizado nesta dissertação.

Este estudo, busca analisar produções científicas que discutem estratégias pedagógicas eficazes adotadas pela rede regular de ensino para o atendimento de crianças com autismo, matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental. Inicialmente, realiza-se um levantamento bibliográfico sobre a política pública para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva direcionada para as pessoas com deficiência intelectual, especificamente, com TEA. Em seguida são apresentadas algumas aproximações realizadas com a defectologia defendida por Vigotsky e discutidas por autores que dialogam com ele. Por fim, descreve-se sobre as estratégias mapeadas nesse estudo, implementadas pelos professores da rede regular de ensino com estudantes com autismo.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as estratégias pedagógicas implementadas pelos professores em classes regulares de ensino, para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no processo de escolarização.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evidenciar as implicações das estratégias pedagógicas implementadas pelos professores na apropriação do conhecimento escolar por alunos com diagnóstico de autismo, matriculados nas séries iniciais de ensino regular;
- Descrever as principais dificuldades encontradas pelos professores para o desenvolvimento da prática pedagógica com crianças com autismo.

3 METODOLOGIA

3.2 DESENHO DO ESTUDO

Trata-se de Scoping Review, estudo de escopo ou revisão de escopo, uma síntese sistemática do conhecimento que permite mapear conceitos-chave, teorias, fontes de evidência e lacunas nas pesquisas sobre determinado tópico. Esse estudo exploratório é útil também para orientar a prática em uma determinada área de trabalho (COLQUHOUN *et al.*, 2014; PETERS *et al.*, 2020).

A revisão de escopo também pode subsidiar a tomada de decisões clínicas e práticas, por meio dela é possível mapear o impacto de intervenções realizadas sobre determinado fenômeno, fornecendo então, uma base de dados completa para auxiliar na seleção de ferramentas para uso na prática profissional (TRICCO *et al.*, 2016).

Portanto, observa-se que o estudo de escopo apresenta um formato que possibilita o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, uma vez que se pretende identificar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a prática cotidiana dos professores. Será utilizado o Guideline do Instituto Joana Briggs para orientar a condução dessa revisão, para tanto, serão percorridas as seguintes etapas: identificação da questão de pesquisa; busca por estudos relevantes; seleção de estudos; extração dos dados; e agrupamento, resumo e apresentação dos resultados (PETERS *et al.*, 2020).

3.2 PERGUNTA DA REVISÃO

Para esta revisão delineou-se como questão norteadora: “Quais estratégias pedagógicas têm sido implementadas com êxito por professores no processo de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contextos regulares de Ensino?”

Espera-se, com os resultados desse estudo, mapear o que acontece no cenário nacional e internacional em relação à utilização de práticas exitosas para o ensino de crianças com autismo, e contribuir para a produção de conhecimentos que possam auxiliar o professor, que atua com esse público, na sua prática curricular cotidiana.

A pergunta de pesquisa foi elaborada por meio da utilização da estratégia, População, Conceito e Contexto (PETERS *et al.*, 2020), prática comum em revisões de escopo. Portanto, foram definidos: População - Estudantes autistas em processo de alfabetização; Conceito - Estratégias pedagógicas; Contexto - O processo de alfabetização nas classes regulares de ensino. A pergunta de pesquisa bem construída permite a definição correta de quais evidências são necessárias para responder aos objetivos do estudo, maximiza a recuperação de evidências em bancos de dados e concentra o escopo da pesquisa de literatura, reduzindo pesquisas desnecessárias.

3.3 CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE

Os critérios de elegibilidade foram definidos usando a estratégia PCC - População, Conceito e Contexto -, dessa forma, serão incluídos nesta pesquisa: a) Estudos desenvolvidos com crianças com autismo matriculadas no primeiro ciclo (1º ao 3º ano) do ensino fundamental de escolas regulares, em processo de alfabetização; b) Trabalhos que apresentam a implementação de estratégias ou técnicas de ensino que, segundo os autores, influenciaram a aprendizagem dessas crianças; c) Estudos primários quantitativos e qualitativos; d) Pesquisas publicadas na língua portuguesa, inglesa e espanhola; e) Estudos publicados no período de 2009 a 2020, uma vez que são escassos os estudos que contemplem a implementação de estratégias de ensino para a alfabetização de crianças com autismo; f) Artigos, teses e dissertações disponibilizadas para acesso gratuito.

Foram incluídos também, nessa revisão, os estudos de Souza (2012, 2017), desenvolvidos com crianças com autismo, matriculados em escolas regulares do Espírito Santo. A chave de busca não localizou esses trabalhos, porém, ao nos depararmos com essas investigações durante o processo de seleção de pesquisas para aprimorarmos nosso conhecimento sobre essa temática, observamos a relevância deles, para nossa análise. Arksey e O'Malley (2005) destacam que outros critérios de inclusão poderão ser acrescentados *post hoc*, com base na crescente familiaridade com os textos analisados.

Foram excluídos, dessa dissertação, estudos desenvolvidos com crianças com TEA que apresentem outra condição de saúde considerada como deficiência intelectual, uma vez que pretendia-se investigar o processo de aprendizagem de estudantes com autismo que não envolvesse outras comorbidades.

3.4 FONTES DE INFORMAÇÃO

Para identificar documentos potencialmente relevantes, foram pesquisados estudos disponibilizados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no portal Education Resources Information Center (ERIC). Tratam-se de duas bibliotecas virtuais que disponibilizam produção científica internacional na área da educação.

3.5 ESTRATÉGIA DE BUSCA

Para a estratégia de busca foram identificados descritores e palavras-chave levando em consideração a população, o contexto e o conceito utilizado na construção da pergunta de pesquisa. Esses termos foram combinados conforme apontado no Quadro 1.

Quadro 1 - Elementos da estratégia PCC, descritores e palavras-chave selecionados para a revisão de escopo

Elementos	Descritores e seus sinônimos
População Crianças autistas	(Criança AND “Transtorno Autístico” OR Autismo OR “Autismo Infantil” OR “Transtorno do Espectro Autista” OR “Transtorno de Espectro Autista” OR “Transtorno do Espectro do Autismo”)
Contexto Alfabetização	(Alfabetização OR Alfabetismo)
Conceito Estratégias pedagógicas	(Estratégias AND Ensino OR Pedagogia OR Material* de Ensino OR “Inclusão Escolar” OR “Educação Especial” AND “Ensino Fundamental” NOT “Ensino Médio” OR “Ensino Básico” OR “Escola Regular”)

Fonte: as autoras.

Em virtude de diferenças entre as duas fontes de informações, foi necessário elaborar uma chave de busca para cada uma delas, uma vez que para pesquisas no portal ERIC é necessário a utilização de termos na língua inglesa, conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Estratégia de busca utilizada no banco de teses e dissertações da CAPES e no Portal ERIC, 2021

Base de dados	Termos
Portal CAPES	(Criança AND “Transtorno Autístico” OR Autismo OR “Autismo Infantil” OR “Transtorno do Espectro Autista” OR “Transtorno de Espectro Autista” OR “Transtorno do Espectro do Autismo”) AND (Alfabetização OR Alfabetismo) AND (Estratégias AND Ensino OR Pedagogia OR Material* de Ensino OR “Inclusão Escolar” OR “Educação Especial” AND “Ensino Fundamental” NOT “Ensino Médio” OR “Ensino Básico” OR “Escola Regular”)
Portal ERIC	Child AND “Autistic Disorder” AND Education AND (“Teaching Methods” OR Pedagogy)

Fonte: as autoras.

3.6 IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS RELEVANTES

Os critérios de seleção dos artigos, dissertações e teses foram estabelecidos previamente de acordo com os critérios de inclusão e com as chaves de busca. Pares de revisores realizaram, de forma independente, a identificação dos trabalhos, a análise dos títulos e resumos e a leitura dos textos completos, sendo que, as discrepâncias surgidas durante esse processo foram resolvidas por meio de consenso. Os estudos considerados inelegíveis foram excluídos, sendo apontada a razão primária da exclusão e a mesma registrada para composição do fluxo de seleção dos artigos (APÊNDICE B).

3.7 EXTRAÇÃO DOS DADOS

Foi elaborado, um formulário padronizado de extração de dados (APÊNDICE A), desenvolvido com base nas recomendações para revisões sistemáticas (COCHRANE, 2016; TRICCO *et al.*, 2018; PETERS *et al.*, 2020) e de acordo com os objetivos de estudo. Foram extraídas as seguintes informações: nome do primeiro autor, ano de publicação, local de desenvolvimento da intervenção educativa, detalhamento da estratégia ou método implementado, objetivos de ensino e resultados alcançados. A extração de dados foi realizada por pares de revisores de forma independente, sendo as discrepâncias resolvidas por meio de consenso.

3.8 PROTOCOLO DE PESQUISA

Esse protocolo de estudo foi desenvolvido pela pesquisadora principal, sendo analisado por dois doutores, um da área de educação inclusiva e outro da área da saúde, em um processo de qualificação. Observou-se as recomendações do Instituto Joanna Briggs (JBI) no planejamento e desenvolvimento dessa pesquisa, embora o protocolo final não tenha sido registrado no banco de dados do JBI.

3.9 ANÁLISE DOS DADOS

Para a condução de uma revisão de escopo não é necessário avaliar a qualidade metodológica dos relatórios incluídos, uma vez que esse tipo de revisão objetiva mapear informações ao invés de realizar análises ou sínteses temáticas (PETERS *et al.*, 2020). Sendo assim, nesse estudo, a

extração dos dados identificou, caracterizou, classificou, resumiu e descreveu as estratégias pedagógicas e suas contribuições para o desenvolvimento acadêmico de crianças com autismo.

3.10 APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO DE PESQUISA

No planejamento do estudo foram observadas as recomendações do Instituto Joanna Briggs (JBI), bem como no decorrer da elaboração desse protocolo. Durante a elaboração do relatório de pesquisa, buscando melhorar a qualidade do relato dessa revisão, observou-se o *checklist* que contém os Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Metanálises (PRISMA-ScR), sendo este uma extensão para Revisão de Escopo.

Trata-se de uma recomendação composta por uma lista de verificação que contém 20 itens essenciais e 2 itens opcionais. Quadros serão utilizados para apresentar as características das publicações incluídas na amostra, bem como os principais resultados classificados por tipos de estratégias pedagógicas, principais resultados e possíveis lacunas das pesquisas. Um fluxograma adaptado do fluxograma PRISMA (2009) apresenta o processo de decisão da revisão, indicando os resultados da pesquisa, remoção de artigos duplicados, seleção do estudo e recuperação completa de documentos (TRICCO *et al.*, 2018).

Na busca pelo retorno social do conhecimento produzido e sistematizado neste estudo, pretende-se compartilhar os resultados da pesquisa com os grupos organizados de comunidades que apoiam famílias de crianças com autismo e com Secretarias de Educação, especialmente a do município de Presidente Kennedy-ES, com a perspectiva de popularizar o conhecimento produzido.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Políticas públicas são programas, ações e decisões tomadas pelos governos com a participação, ou não, da sociedade para assegurar o direito de cidadania de grupos ou determinado segmento social, ou seja, correspondem a luta e efetivação dos direitos previstos na Constituição. Elas também configuram as escolhas e atuação dos governos com o objetivo de produzir resultados numa área específica, como a proteção social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2018).

O direito das pessoas com deficiência à educação e inclusão social está garantido na Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205 e 206, que expressam a educação como direito de todos os cidadãos brasileiros. Aydos (2017) afirma que a partir dessa Constituição houve um aumento na legislação destinada a garantir os direitos para pessoas com deficiência.

Dessa forma, as políticas públicas voltadas para às pessoas com deficiência contemplam legislações diversas, dentre elas, destaca-se a Lei nº 7.853/1989, que estabelece as normas gerais de pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência. Temos ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990), que prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

Ainda na década de 1990, a educação inclusiva ganha notoriedade durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que resultou na assinatura da Declaração de *Jomtien*. Como consequência, houve a construção de planos de ações para atender as necessidades básicas de aprendizagem, incluindo aí, o das pessoas com deficiência (MATOS; TIRANDENTES; MENEZES, 2020).

Em 1994, o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Educação Especial na cidade de Salamanca, Espanha. O evento tratou da questão da inclusão das pessoas com deficiência nos estabelecimentos de ensino regular e da importância da implantação de instituições educacionais que contemplem a diferença humana (MATOS; TIRADENTES; MENEZES, 2020).

De acordo com a Declaração de Salamanca, as escolas inclusivas “[...] devem acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou

outras [...]” incluindo assim, todas as minorias, ou seja, todos os grupos em desvantagem e marginalizados (BRASIL, 1994, p. 41). Essa declaração reafirma também o compromisso com a Educação para Todos, além de reconhecer a necessidade urgente de educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (BRASIL, 1994).

Observa-se, portanto, a importância dessa conferência para as reflexões sobre a educação inclusiva. Uma educação a ser ofertada para todos, incluindo as pessoas com necessidades diferenciadas no ensino comum, sejam elas, pessoas com deficiência ou não. Fica explícito então, a compreensão de que as escolas regulares precisam se adequar as necessidades dos alunos e não o contrário.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394) buscou assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Em seu artigo 37 é possível observar, claramente, a garantia de inclusão de alunos com deficiências por meio de oportunidades educacionais apropriadas.

Não menos importante foi a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, denominada Convenção de Guatemala, na qual se definiu que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais pessoas. O Brasil aprovou o texto dessa convenção para ser executado em nosso país por meio do decreto nº 3.956/2001.

Em 2001, temos também as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que determinam que o sistema de ensino deve matricular todo tipo de alunos, inclusive os com necessidades educacionais especiais, oferecendo a todos uma educação de qualidade (BRASIL, 2001).

No percurso de construção do arcabouço legal que ampara os direitos da pessoa com deficiência, desdobramentos legislativos se seguiram, até que, em 2008, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esse ordenamento delimita o público-alvo da educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência em escolas regulares (BRASIL, 2008). Ainda que a adoção de práticas inclusivas para crianças com TEA seja um desafio no Brasil, esse amparo legal foi muito importante para avançar nesse processo.

A Lei nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, devido a sua coautora ser mãe de uma pessoa com autismo, apresenta o entendimento do TEA como uma deficiência persistente e significativa de comunicação e interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Situações manifestadas por meio de falta ou dificuldade de comunicação verbal e não verbal; dificuldade em desenvolver e manter relações com outras pessoas com o mesmo nível de desenvolvimento; comportamentos sensoriais incomuns; apego a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Essa Lei também destaca os direitos das pessoas com autismo:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso:
 - a) à educação e ao ensino profissionalizante;
 - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
 - c) ao mercado de trabalho;
 - d) à previdência social e à assistência social (BRASIL, 2012, p. 2)

Em 2015 tem-se mais um avanço em relação à legislação para garantia de direitos as pessoas com deficiência, é outorgada a Lei nº 13.146, que objetiva assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades para as pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania.

Em relação às questões conceituais, a complexidade e multidimensionalidade do conceito de deficiência e as suas fronteiras nem sempre fáceis de ater com precisão, constituem um dos motivos para se ter diferentes definições e abordagens teórico-metodológicas. Assim, em termos conceituais e jurídicos, a definição de “deficiência”, ou de “pessoa com deficiência”, nunca é exato, e pode ser descrita de sociedade para sociedade, inclusive setorialmente, dentro de cada país (NOGUEIRA, 2019).

Nesse estudo, observamos o conceito apresentado pela Organização Mundial da Saúde (2012), que reitera que a deficiência não é um atributo da pessoa, é o resultado da interação da pessoa com as diversas barreiras que podem obstruir sua participação plena na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Mesmo sendo um direito de todos, existem muitas barreiras na sociedade que limitam ou impedem a inclusão educacional das pessoas com deficiência. Quando eliminarmos essas barreiras, possivelmente encontraremos uma sociedade mais inclusiva, e as pessoas com deficiência poderão ter mais independência e autonomia para viverem suas vidas com dignidade, conforme preveem as legislações (AYDOS, 2017).

Para atender as necessidades do indivíduo com autismo, a maior parte das famílias necessitam de políticas públicas efetivas e eficientes, que sirvam de ferramentas para a realização do exercício da cidadania. É dever do Estado proporcionar condições de uma vida digna a todos os cidadãos, especialmente para aqueles que precisam mais em virtude de desigualdades sociais, incluindo aí, os indivíduos com deficiência, que até pouco tempo eram invisíveis para a sociedade e para o Poder Público (COSTA; FERNANDES, 2018).

Frente ao exposto, observa-se que a legislação brasileira contempla, de forma ampla, o direito das pessoas com deficiência, através de mecanismos que garantem a educação para todos, independentemente de suas características pessoais. Porém, a implementação de uma educação inclusiva de qualidade é um processo complexo e desafiador, que requer o compromisso de todos os envolvidos. As políticas públicas que amparam os estudantes com TEA têm se concretizado por meio de árduas lutas permanentes em busca do alcance pelos estudantes, de espaços escolares sem limitações de direitos.

5 VIGOTSKY E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Partimos do pensamento de que a teoria vigotskiana é potente para fundamentar pesquisas relacionadas com a deficiência quando se pensa nas formas singulares de aprendizagem das crianças. Esse autor investigou sobre a defectologia, que é o estudo das pessoas com deficiência, buscando compreender as necessidades e possibilidades de aprendizagem desses indivíduos (VIGOTSKY, 2011, 2012).

Essa interação social no espaço escolar promove a aprendizagem das crianças com deficiência. Em sala de aula, o fazer pedagógico, numa perspectiva vigotskiana, se dá por meio da mediação, onde o professor “[...] passa a ser visto como mediador dos saberes existentes culturalmente, assumindo sua função no entrelaçar do processo de transformação das relações sociais [...]” (SILVA; CRISTOFOLETI, 2020, p. 3).

Para Vigotsky (2011), são necessários novos modos de fazer e de pensar a prática pedagógica, a fim de proporcionar, para a criança com deficiência, caminhos alternativos que possam potencializar seu desenvolvimento:

[...] Exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Góes (2002), ao refletir sobre as contribuições da perspectiva histórico-cultural para os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência, defende que a potência da educação especial está na capacidade de promover experiências que, por caminhos diferentes, busquem atingir as mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento da criança.

Aprender exige muito esforço, tanto do aluno como do professor, pois as escolas são estruturadas e organizadas para atender a um sistema que tenta o tempo todo igualar e estabelecer padrões de aprendizagem, num ritmo que produza os mesmos resultados para “todos”. Trata-se de um ensino planejado para estabelecer o espaço, o tempo e o modo de conceber o que venha a ser a educação, a disciplina e o aprender (RAAD, 2016).

Para tanto, todos irão iniciar com a mesma idade a vida escolar e seguirão de forma linear, cumprindo ritos desde a educação infantil até o ensino superior, quando, teoricamente, se

tornarão produtivos. Com conteúdo predefinido para cada ano ou fase escolar, não se considerando os interesses dos estudantes. Tudo é planejado e controlado para que se alcance determinados objetivos (RAAD, 2016).

Para Camilo (2020), a Teoria Cognitiva de Vigotsky, mesmo sendo mais bem difundida na década de 20, é atual e pertinente para as discussões sobre educação inclusiva. Para Vigotsky, a escola é muito importante para as crianças, pois lá elas interagem socialmente e aprendem umas com as outras. Nesse processo é importante o conhecimento prévio que a criança traz consigo antes de entrar no sistema educacional. Sendo um equívoco pensar a educação deslocada da vida cotidiana.

Júnior e Santos (2018), se aproximando do pensamento de Vigotsky, apontam que o homem é antes de tudo um ser social e só depois é que se individualiza. O indivíduo não é um ser passivo que somente absorve o que lhe é ensinado. É, antes de tudo, um ser que, de forma ativa, se relaciona com o mundo e se reconstrói nele.

Para Brandão, Marinho e Oliveira (2019), por meio de suas pesquisas, Vigotsky constatou que o ensino, no espaço escolar, é um meio no qual as pessoas são preparadas para conviver em sociedade. Sendo assim, a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular proporciona oportunidades de aprendizagem acadêmica e social. Todos são capazes de aprender, no seu tempo e a sua maneira.

Basniak *et al.* (2020) discorrem sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos conceitos defendidos por Vigotsky. A ZDP tem como conceito básico, e fundamental, o desenvolvimento humano, e atua com base na divisão entre o real e o potencial. Sendo assim, a criança tem a possibilidade de realizar as atividades sem apoio das pessoas, de forma independente ou, em outras situações, irá necessitar de apoio para realizar (algumas) tarefas. A ZDP é o intervalo entre os níveis real e potencial durante o percurso de aprendizagem da criança.

O percurso da Zona do Desenvolvimento Proximal, de acordo com o pensamento de Vigotsky, aponta que a criança possui uma evolução real, onde algumas atividades ela consegue realizar sozinha. Por outro lado, existe um desenvolvimento potencial, onde outras tarefas elas

necessitam da ajuda de um adulto para realizar. Porém, é importante compreender que aquilo que ela consegue fazer com ajuda num dado momento, ela certamente será capaz de fazer sozinha mais tarde (SOUZA, 2012).

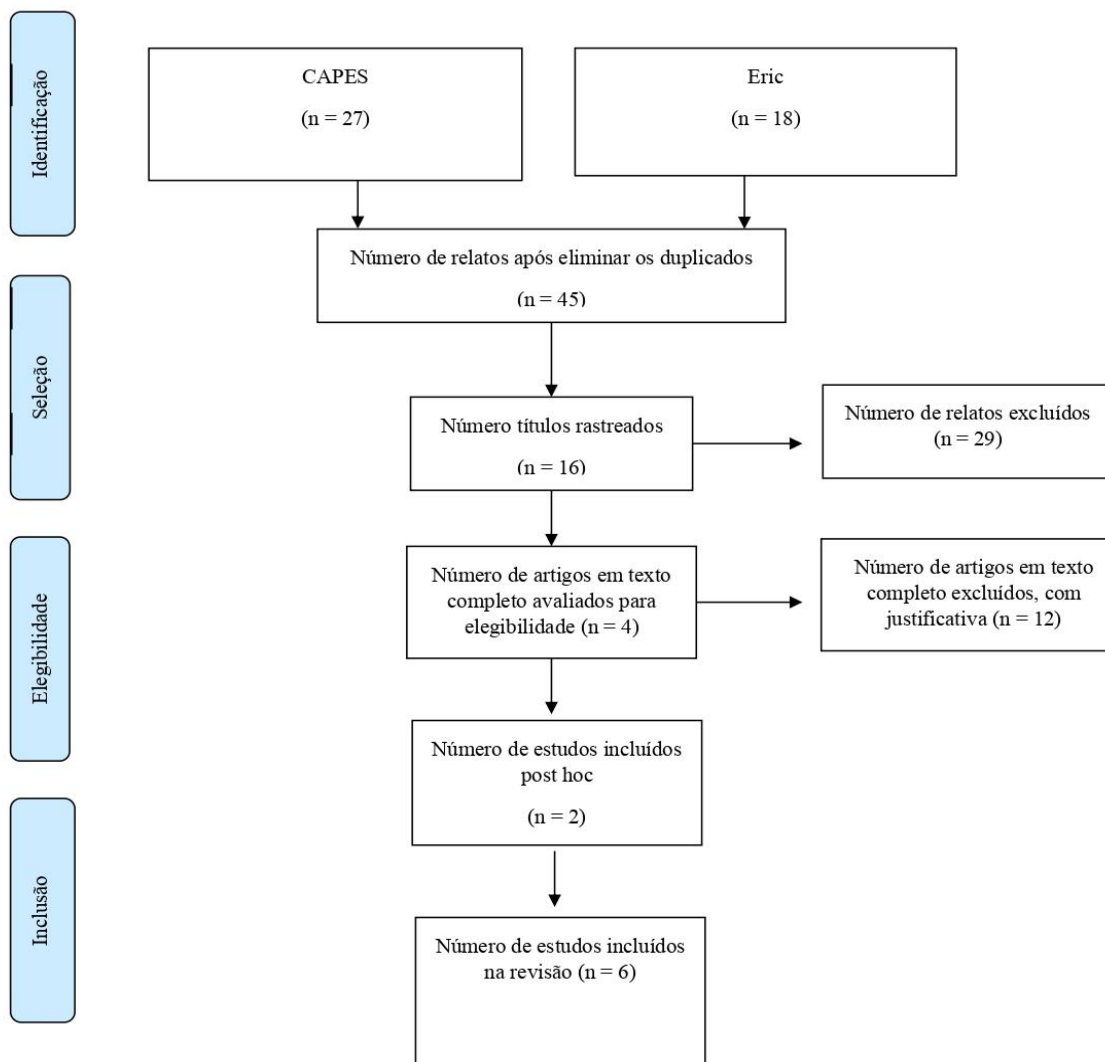
Em suas pesquisas, Vygotsky reforça que a aprendizagem é uma questão social e precisa ser mediada e, para uma criança com necessidades especiais, ela precisa ter um contato maior para ter o pleno desenvolvimento. E, principalmente, deve primar pela qualidade que essa interação será realizada na escola, na família, ou em outro espaço social, onde ela está inserida, pois esse processo será o que formará seu pensamento e linguagem (BRANDÃO; MARINHO; OLIVEIRA, 2019; GOMES; OLIVEIRA, 2020).

Com base nos postulados defendidos por Vygotsky, a deficiência, por si só, não pode determinar o destino da criança, mas sim o trabalho a ser desenvolvido com ela. A educação assume grande relevância na evolução da criança com deficiência, uma vez que pode proporcionar oportunidades de desenvolvimento acadêmico e social. Para tanto, é necessária uma melhor compreensão sobre as possibilidades de troca de experiências com esses alunos no espaço escolar e sobre a importância delas para a vida da criança (SANTOS; BATISTA, 2016).

6 RESULTADOS

O fluxograma abaixo apresenta o processo de seleção dos artigos escolhidos para comporem a análise e discussão do presente estudo. Os artigos, antes da seleção final, passaram pelo processo de identificação nas bases de dados selecionadas para pesquisa, seleção, elegibilidade e inclusão, estas três etapas tiveram como norte a pergunta de pesquisa delimitada no início deste estudo, bem como os critérios de elegibilidade apresentados anteriormente na metodologia desta dissertação. Vale ressaltar que, após a confecção do fluxograma e do quadro sinóptico, na coleta para compor a discussão, foram identificados outros artigos, os quais optou-se por não incluir como resultados.

Figura 1 - Fluxograma do processo de busca e seleção dos artigos



Fonte: Elaborado pela autora por meio de adaptação do Fluxograma PRISMA (2015).

A seguir são apresentados, no Quadro 3, os 6 artigos selecionados para compor o resultado do presente estudo. Neste são descritos os autores, ano, tipo de estudo local e objetivos.

Quadro 3- Caracterização dos estudos quanto à autoria, data de publicação, tipo do estudo e objetivos

Autor, ano	Tipo de estudo	Objetivo
Souza <i>et al.</i> 2012	Um estudo de caso do tipo etnográfico	Analisar como ocorre o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança com autismo no ensino comum
Ferrara; Flammia, 2014	estudo de revisão	Identificar estratégias de intervenção educativa capazes de potencializar a aprendizagem de estudantes com autismo
Capellini; Shibukawa; Rinaldo, 2016	Pesquisa qualitativa por meio de observação e entrevista	Investigar e descrever o processo de alfabetização de um aluno com TEA inserido em uma classe comum do ensino regular
Souza <i>et al.</i> 2017	Pesquisa-ação	Investigar o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo em turmas do 1º ano do ensino fundamenta
Silva <i>et al.</i> 2019	Estudo qualitativo por meio de entrevista	Conhecer os discursos sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, as estratégias utilizadas e as dificuldades apresentadas pelos Professores de Apoio Educacional Especializado
Urpia; Forno; Silva 2019	Pesquisa qualitativa por meio de entrevista	Identificar as estratégias utilizadas por docentes para atender às necessidades de crianças com autismo

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio do Quadro 3 é possível identificar características dos estudos incluídos nessa pesquisa, observa-se que, uma parcela considerável das investigações analisadas (50%), ou seja, três trabalhos, são do tipo qualitativo, desenvolvidos por meio de entrevistas aos participantes, sendo eles, professores (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016; SILVA *et al.*, 2019; URPIA; FORNO; SILVA, 2019).

Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016), além de entrevistar uma professora, também observaram a prática pedagógica desenvolvida com um estudante com Transtorno do Espectro Autista durante seis meses, intervindo por meio de apoio colaborativo à professora no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização para do aluno.

Observa-se ainda que, dois estudos, Souza *et al.* (2012) e Souza *et al.* (2017), dizem respeito a produção de dados por meio de atuação direta junto à estudantes com TEA e, portanto,

explicitando a implementação de estratégias pedagógicas. Tratam-se de pesquisas altamente relevantes, uma vez que não descrevem sobre práticas e sim as aplicam, não somente com alunos, mas também com professores e outros atores do espaço escolar. Esses estudos foram acrescentados de forma intencional *post hoc*, devido ao entendimento sobre a importância deles para essa dissertação, uma vez que se alinham aos objetivos propostos nesta pesquisa. Importante destacar que são investigações realizadas em escolas do Espírito Santo, o que pode melhor contribuir para a aproximação necessária com a realidade regional.

Ferrara e Flammia (2014), contribuíram com esse trabalho por meio de um estudo de revisão, que se debruçou a identificar estratégias de intervenção educativa capazes de potencializar a aprendizagem de estudantes com autismo. Ainda que seja um estudo secundário, os autores fazem um levantamento importante sobre estratégias educacionais que podem indicar caminhos possíveis.

7 DISCUSSÃO

Nesse estudo buscamos mapear investigações com foco em estratégias pedagógicas implementadas pelos professores junto aos estudantes com TEA no ensino regular. Nesse processo, identificamos que as pesquisas selecionadas para compor esse trabalho apresentam em seus resultados não somente as intervenções realizadas pelos professores no processo de alfabetização desses alunos. Elas apresentam, também, as principais dificuldades vivenciadas por esses profissionais em seu cotidiano de trabalho no espaço escolar.

Sendo assim, é possível descrever sobre estratégias pedagógicas implementadas por professores junto a estudantes com TEA no ensino regular e sobre as dificuldades encontradas, por eles, para o desenvolvimento da prática pedagógica com crianças com autismo. O entendimento de que o conhecimento dessas dificuldades facilita o planejamento para enfrentá-las e assim, melhorar o trabalho docente com esse alunado, nos impulsiona a descrevê-las nesse trabalho.

7.1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS PELOS PROFESSORES JUNTO AOS ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO REGULAR

Concordamos com o entendimento de Souza (2012, p. 31-32), quando este aponta que a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 “[...] faz a legislação caminhar e apontar novas orientações para a garantia de inclusão dos estudantes” com deficiência no ensino comum. Porém, trata-se de “[...] um processo que envolve uma busca para ocupar um lugar na escola para todos”, o que ainda vai levar um tempo para se materializar na realidade escolar brasileira.

Torna-se importante buscar estratégias que contribuam para o trabalho do professor com o aluno com TEA. Nesse contexto, o planejamento, tanto individual quanto em grupo colaborativo, pode resultar em momentos de formação e planejamentos sistematizados, visto que a criança com autismo é um ser complexo, os momentos de discussões coletivas são importantes, porque possibilitam vários olhares para essa complexidade que se apresenta na escola. Assim, torna-se possível a tecitura de um currículo flexível e que contemple os interesses e necessidades desse estudante, a partir das pistas dadas por ele, pela família e pelas avaliações do coletivo de professores que atuam junto a ele (SOUZA, 2012).

Ferrara e Flammia (2014) apontam também a importância do planejamento. Para as autoras, não existem receitas prontas para o ensino para crianças com autismo, o sucesso educacional, para esses alunos, é possível por meio de experimentação, avaliação e realização de ajustes personalizados de acordo com a necessidade do indivíduo. Sendo assim, planos personalizados, de intervenção integrada, que envolvam o professor regente, o professor de educação especial e a família, são de grande importância. Uma articulação com os profissionais de saúde que acompanham o aluno, no sentido de compartilhar informações, também pode contribuir para enriquecer o planejamento do trabalho com esse estudante. A estreita sinergia entre o conhecimento científico e aquele produzido no cotidiano escolar é capaz de superar as separações dos saberes.

Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) realizaram um estudo com uma professora e um aluno com Transtorno do Espectro Autista numa escola pública municipal do interior paulista, sobre o processo de alfabetização desse estudante. Por meio de observações e intervenções, durante um semestre, observaram a importância do apoio colaborativo à professora e do auxílio no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização para o aluno com autismo.

Observa-se, portanto, a importância do trabalho colaborativo para o enfrentamento dos desafios impostos ao ensino de crianças com deficiência intelectual. A articulação entre dois ou mais atores que praticam o espaço escolar, mostra-se eficaz para a tecitura e implementação de um currículo que contemple a diferença.

Dando continuidade à sua investigação sobre a inclusão de estudantes com TEA na escola regular, Souza (2017) realizou uma investigação sobre o movimento de construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Esse estudo se deu por meio de pesquisa-ação, que envolveu a equipe gestora, professores regentes, a professora de Arte, a professora de Educação Física, a professora de Educação Especial e estagiárias. Souza (2017, p. 180) ressalta que, para a inclusão desses alunos, “[...] alguns elementos precisam ficar mais fortalecidos na prática pedagógica, como: a intencionalidade; a sistematização; o planejamento; a colaboração [...]” e destaca também a importância da paciência, do estudo e da perseverança no ato de ensinar e de aprender com as crianças.

Ainda em relação ao planejamento, um estudo realizado em um município do estado do Paraná contemplou 33 professores regentes que trabalharam no processo de alfabetização de estudantes com TEA pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observou-se que, dos 184 alunos com atendimento especializado, 35 (25%) foram identificados com TEA, tendo eles idade entre 7 e 11 anos. Por meio da análise do Plano Municipal de Educação identificou-se que existiam poucas estratégias planejadas para atingir as metas de aprendizagem para esses estudantes. Os autores relatam que um planejamento pedagógico diferenciado (entre professores regentes e os da educação especial) com práticas diferenciadas, metodologias específicas e atividades diferenciadas e adaptadas são potentes para possibilitar o desenvolvimento do estudante (URPIA; FORNO; SILVA, 2019).

Observa-se que esse estudo identificou a existência de uma parcela considerável (25%) de crianças com autismo no município pesquisado. De acordo com os dados estatísticos identificados até o momento e relatados anteriormente nessa pesquisa, é provável que esse quantitativo se aproxime daqueles existentes nos demais municípios brasileiros. O que aponta para a importância de aprofundamentos relacionados à escolarização desses estudantes. Nesse contexto, verifica-se, novamente, o quanto é imprescindível o planejamento compartilhado e sistematizado.

Entendemos que a pessoa com autismo é um ser humano diferente e complexo, portanto, as estratégias de ensino para essas crianças exigem um esforço coletivo que envolve o professor regente, o professor da educação especial e tantos quantos forem os demais atores envolvidos nesse processo. Os múltiplos olhares sobre a singularidade da criança com TEA poderão ser capazes de identificar diferentes estratégias que podem enriquecer o repertório de possibilidades pedagógicas a serem trabalhadas com esses alunos.

Silva *et al.* (2019) também destacam a importância do planejamento. Num estudo que contou com a participação de 76 escolas de ensino fundamental e médio do estado do Paraná (com um total de sete alunos com TEA), entrevistaram seis professores com experiência em sala de aula, porém, com pouca vivência do ensino para crianças com autismo. Para os docentes participantes da pesquisa, o planejamento da aula é uma estratégia relevante para o ensino para a pessoa com TEA. Eles apontaram que, nesse processo, a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Recursos Educacionais Abertos (REA), tanto contribuem na preparação da aula quanto na formação docente para os desafios que o mundo educacional contemporâneo

tem apresentado. A troca de informações entre professores com colegas mais experientes também facilita o planejamento e a prática pedagógica (SILVA *et al.*, 2019).

Entendemos que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e os Recursos Educacionais Abertos (REA) são de grande valia para qualquer professor, independentemente de sua área de atuação. A criança e o adolescente, seja ele típico ou atípico, geralmente, se interessa pelas TICs, o que justifica a utilização dessas tecnologias no processo de escolarização. Dentro das possibilidades e realidades de cada escola, essa é uma ferramenta que não pode ser ignorada.

O mundo moderno impõe ao professor uma série de provocações, mas também apresenta uma gama de possibilidades. Os recursos educacionais abertos se despontam como oportunidades de aprendizagem, aperfeiçoamento, ou seja, de formação profissional. Em tempos de falta de tempo, esse recurso pode ser utilizado como meio de atualização e de busca de respostas para as questões do trabalho cotidiano na educação.

Na busca por pistas e estratégias que podem ser utilizadas para a inclusão de crianças com autismo no ensino comum, encontramos, nos estudos de Santos (2012, 2017), o quadro da rotina diária, uma vez que a criança com autismo tem dificuldades em lidar com surpresas ou com o inesperado, a rotina pode contribuir sobremaneira para a adaptação desse estudante ao ambiente escolar. O quadro de rotinas diárias objetiva ser um referencial para o aluno em relação às atividades a serem desenvolvidas no dia. Quando a criança com TEA tem o conhecimento do que vai acontecer de forma antecipada, ela se organiza mentalmente e isso evita a ansiedade e melhora seu envolvimento com as atividades propostas.

A inclusão da família no processo de escolarização é uma estratégia fundamental para o trabalho com qualquer criança, especificamente, o aluno com TEA, necessita grandemente dessa participação. O fragmento abaixo destaca essa importância:

Todas as ações da escola foram acompanhadas e discutidas com a família, pois ela tinha acesso ao plano de trabalho anual, aos objetivos da turma e as atividades adaptadas de acordo com a especificidade do aluno, e aos relatórios de desenvolvimento trimestrais dele. E em cada momento, refletíamos sobre as necessidades de aprendizagem e a percepção da família quanto ao desenvolvimento do aluno (SOUZA, 2012, p. 101).

Por meio desse relato é possível observar o cuidado da equipe educacional com a participação da família no processo de aprendizagem da criança com TEA, uma vez que esse envolvimento é capaz de facilitar o trabalho do professor junto ao estudante com autismo, o que torna relevante o exercício dessa prática. Esse movimento de encontro com a família pode favorecer tanto a formação de vínculo quanto a oportunidade de conhecer melhor o estudante, sua história, suas atividades diárias, os acompanhamentos realizados com outros profissionais, sendo essas informações muito significativas para o planejamento desenvolvido pela equipe escolar. Saber quais são os interesses desse indivíduo é valioso para a adaptação e flexibilização curricular no sentido de potencializar a participação do estudante no processo de aprendizagem.

A utilização de um caderno ou outra forma de registro, tanto do que foi planejado e executado com o estudante, mas, também para a análise da participação do aluno nas atividades, ou seja, uma avaliação desse processo, é uma estratégia a ser considerada. O compartilhamento prévio do plano de aula entre o professor regente, o da educação especial e a pedagoga facilita a interação de forma mais ágil entre esses profissionais e assim, quando necessário, serem feitos ajustes/adaptações com o intuito de atender às necessidades do estudante com autismo (SOUZA, 2012).

O apoio de outros atores, junto a professora regente, é uma estratégia a ser praticada. Assim, enquanto um professor trabalha com o restante da turma, a professora regente pode trabalhar com um grupo menor, onde estará incluído o estudante com TEA. Dessa forma, ela terá mais oportunidade de aproximação com esse aluno, e ele, num grupo menor, terá um pouco mais de facilidade para interagir com seus colegas de turma.

No estudo de Souza (2012), essa estratégia foi pensada e implementada de forma em que os mesmos conteúdos trabalhados com o restante da turma eram também praticados no grupo menor. Para a autora é imprescindível que os alunos com deficiência vivenciem o mesmo currículo que a turma. No escopo das estratégias a serem perseguidas em busca da inclusão da criança com deficiência no espaço escolar, esse cuidado é notadamente relevante, pois pode tornar a aprendizagem mais interessante. Apesar de trabalhar com o mesmo conteúdo, a pesquisadora, em questão, utilizou textos menores e com mais imagens. Uma adaptação necessária para esse público-alvo.

Para Ferrara e Flammia (2014), o simples fato do aluno com TEA estar numa sala de aula de ensino comum já é suficiente para promover o desenvolvimento desse estudante, uma vez que, em sua experiência no ambiente escolar, ele aprende a socializar com seus pares e a desenvolver a capacidade de permanecer num ambiente imprevisível, o que, de certa forma, o prepara para a vida. As conquistas relacionadas as habilidades sociais são muito importantes para a aquisição das habilidades acadêmicas.

Concordamos com a narrativa dessas autoras sobre a relevância da convivência entre as crianças típicas e atípicas para o desenvolvimento de ambas. É consenso que ocorre prejuízo no desenvolvimento geral das crianças com autismo quando elas convivem somente com seus pares. A beleza e a riqueza da aprendizagem estão nas trocas e no compartilhamento promovido pelo convívio com as diferenças.

A organização dos espaços escolares; o uso de tecnologias de informação; a oferta ao estudante de um tempo maior para a realização dos exercícios; a oferta de conteúdos semelhante ao oferecido para o restante da turma; o fornecimento de atendimento especial extraclasse, sendo essa ação reduzida mediante o progresso e adaptação da criança são iniciativas que têm sido eficazes no trabalho com crianças com autismo. Outras estratégias efetivas podem ser: a promoção de oportunidades de ajuda e apoio entre os pares; a realização de abordagem com a turma para que compreendam o TEA e assim, entendam melhor o amigo especial; o incentivo ao desenvolvimento de atividades em pares ou em grupos, de forma não competitiva e colaborativa, bem como a utilização de diagramas visuais para indicar as atividades a serem realizadas e sequência das mesmas, até mesmo para atividades especiais como, educação física, aula de música e aula em laboratório (FERRARA; FLAMMIA, 2014).

É possível perceber que atitudes simples podem fazer muita diferença na aprendizagem de crianças com TEA. O professor, em seu ofício cotidiano, muitas vezes, de forma intuitiva, cria formas de abordagem, novas estratégias de ensino, construindo, dessa forma, o seu caminho durante a caminhada. O compartilhamento dessas experiências, entre os pares, pode enriquecer o exercício da pedagogia para a docência praticada com esse público-alvo.

Para além de estratégias puramente pedagógicas, observa-se que crianças com autismo podem apresentar diferentes problemas de comportamento, causados, em sua maioria, por problemas de tolerância sensorial a certos estímulos ambientais. Dessa forma, a psicopedagogia tem

proposto formas de intervenção por meio de abordagem comportamental, que têm inspirado o ensino. Por meio delas é possível prever situações especiais e formas de prevenção, fornecer formas de aprendizagem imitativa, recompensar comportamentos satisfatórios, utilizar técnicas de auxílio e redução de ajuda, modelagem, encadeamento, reforço, e estratégias para conter comportamentos (FERRARA; FLAMMIA, 2014).

Observa-se, portanto, que a aproximação entre essas duas ciências, a saber a psicologia e a pedagogia, resultando na psicopedagogia, tem produzido bons frutos para a aprendizagem de crianças com TEA. Reconhecer e valorizar a importância desse campo do saber para a educação inclusiva é imperativo.

Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) realizaram estudo com uma professora e um aluno com TEA de uma escola pública municipal do interior paulista, sobre o processo de alfabetização desse estudante. Observaram que à medida que o vínculo entre o estudante e a pesquisadora e entre ele e a professora se fortalecia, sua participação tornava-se mais significativa. A princípio, a professora tratava o aluno de maneira diferenciada em relação aos demais, tanto no que se refere aos conteúdos quanto em relação ao tratamento pessoal, que se dava, até mesmo, com linguagem diferenciada, infantilizada.

Essa conduta, conseqüentemente, resultava em dificuldade de aprendizagem pelo estudante, tanto da escrita e letramento como nas relações interpessoais, especialmente, com os demais alunos da turma. Enquanto seus colegas realizavam atividades de escrita de palavras ou de leitura, ao aluno com autismo era ofertado uma cópia de um livro de gravuras, visando entretê-lo com pinturas. Dessa forma, as “adaptações” realizadas consistiam em facilitar a atividade, e não fazer com que o aluno pudesse realizar a mesma atividade que os demais, por meio de recursos e estratégias diferenciadas. Como consequência, havia pouca interação entre esse estudante e os demais, estando ele, quase sempre, à margem (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016).

Ainda em relação a esse estudo, uma estratégia utilizada pela professora regente para a alfabetização do estudante com autismo, era o alfabeto ilustrado. Como ele não distinguia letras de números, no início das aulas, ele recebia esse alfabeto, tendo como tarefa fazer a leitura dele todos os dias, em casa e na escola. Essa prática educativa resultava em memorização, constituindo uma ideia equivocada dos signos do alfabeto e sua representação. Durante o

processo de intervenção, foi preciso substituir, com êxito, a memorização pela compreensão do sistema da escrita. Foram trabalhadas também, estratégias de contação de histórias, álbum de fotografias, aprendizagem dos nomes dos colegas da sala, sendo que ele passou a ser incluído em algumas atividades realizadas pelo restante da sala. Tais ações favoreceram a criação de vínculos, aumentaram o seu círculo de amizades e o avanço no processo de alfabetização e letramento. Concluiu-se que a adoção de práticas pedagógicas alternativas e diferenciadas são potentes para favorecer a aprendizagem de maneira adequada e com qualidade no ensino (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016).

Novamente se destaca a importância do convívio entre os diferentes no processo de ensino e aprendizagem e de como ações simples são capazes de promover a real inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no espaço escolar. Para além de somente frequentar as aulas, ele necessita fazer parte da turma, sentir-se parte do processo educativo, pertencer a esse universo. Caso contrário, haverá a manutenção do processo de segregação travestido de inclusão.

A participação ou colaboração de outras crianças junto ao estudante com autismo no desenvolvimento das atividades escolares é uma estratégia potente. Essa prática mostra-se relevante para o processo de apropriação de ações necessárias para ele se tornar aluno, sentir-se parte do grupo. Esse recurso é de grande importância por possibilitar aprendizagem mútua entre as crianças e proporcionar o acesso a novas experiências sociais (SOUZA, 2012).

Ao tentarmos mapear estratégias potentes desenvolvidas por professores junto aos estudantes com TEA no processo de escolarização, observamos a escassez de estudos que deem maior visibilidade à prática docente cotidiana com alunos com autismo. Pesquisas com produção de dados por meio de entrevistas com professores e levantamento bibliográfico se sobrepõem aos estudos observacionais, experimentais e pesquisa-ação. Ainda assim, os trabalhos que compuseram essa investigação apresentaram informações valiosas que podem se constituir como indícios de possíveis caminhos a serem trilhados pelos docentes que atuam com estudantes com autismo, especialmente, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, lançamos mão do estudo de Souza (2017) para finalizar esse capítulo, destacando mais algumas estratégias significativas, sendo elas: a importância de uma explicação direcionada para a criança com TEA sobre as atividades a serem desenvolvidas, a partir do direcionamento da fala diretamente para esse estudante e a condução da criança na proposta, fazendo com e

para a criança, bem como o estímulo para que ela tente fazer sozinha a atividade. O papel da escola também merece destaque, uma vez que é importante que ela crie condições que permitam o adequado planejamento dos professores (coletivo e individual), a participação da família e condições de avaliação. Dessa forma, é possível a tecitura de um currículo que contemple as diferenças e que inclua todos.

Assim, foi possível mapear como principais estratégias: planejamento, trabalho coletivo, uso de TICs, rotina, participação da família, inserção em pequenos grupos na turma regular, vivência do mesmo currículo trabalhado com a turma (com adaptações), atendimento especial extraclasse, promoção de oportunidades de ajuda e apoio entre os pares, abordagem do professor com a turma para que compreendam sobre TEA, promoção de trabalhos em duplas ou pequenos grupos de forma colaborativa, utilização de diagramas visuais para indicar as atividades a serem realizadas e sequência das mesmas, até mesmo para atividades como, educação física, aula de música e aula em laboratório e registros sistemáticos e rotineiros sobre as atividades desenvolvidas pelo estudante com TEA para facilitar a avaliação.

7.2 DIFICULDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS COM TEA

Um dos principais fatores que contribuem para esse processo é a formação, portanto, destaca-se a falta ou *deficit* de especialização de professores em educação especial para apoiar os demais envolvidos na escolarização, bem como de adequada formação docente e educação continuada. Outros fatores incluem a carência de adaptação curricular; disponibilidade emocional; melhor comunicação entre professores; envolvimento de familiares no planejamento e implementação de plano de ensino compartilhado e flexível para atender a singularidade do estudante com autismo e o compartilhamento de experiências exitosas para facilitar ao professor a identificação de caminhos que facilitem a integração desse estudante no processo de ensino aprendizagem (FERRARA; FLAMMIA, 2014).

Em qualquer área de atuação profissional a formação continuada e permanente é a chave para o bom desempenho de uma função. Sendo assim, para o exercício da docência é imprescindível a formação docente, seja ela por meio de uma busca pessoal ou ofertada pelo sistema educacional. O aprimoramento e a atualização se destacam como ferramentas capazes de garantirem a boa prática docente.

Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) relatam a importância da qualidade da formação do professor, tanto para o processo de alfabetização e letramento quanto para atuar com alunos com deficiência. Os autores observam que o resultado da falta de conhecimentos pedagógicos e didáticos atualizados, a defasagem da formação inicial e continuada e o desconhecimento sobre as especificidades do autismo, bem como de práticas alternativas para alfabetizar e letrar esse aluno, dificultam uma intervenção significativa nesse processo.

É inegável o quanto as políticas públicas de educação inclusiva avançaram no decorrer dos anos, porém, são reconhecidos os desafios que se impõem a eficaz implementação dessas políticas. Um deles, conforme podemos observar na análise dos autores acima, é a qualificação profissional. A superação dessa importante barreira possibilitará um avanço na caminhada em direção à inclusão das pessoas com deficiência.

“Muitos caminhos podem ser percorridos no processo de escolarização da criança com autismo, [...] que aprende e se desenvolve nas diversas situações que vivencia, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas [...]”. Alguns fatores identificados como dificultadores desse processo, são: a “irregularidade no planejamento coletivo e a desarticulação entre a Educação Especial e o ensino comum [...]” (SOUZA, 2017, p. 177).

O planejamento coletivo, de forma articulada entre os diferentes atores envolvidos no processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista, especialmente, a melhor integração entre a educação especial e o ensino comum, foi uma das principais questões identificadas por quase a totalidade dos estudos analisados nesse trabalho. O que demonstra o quanto essa prática é relevante para a qualidade do ensino para as crianças com autismo.

Entre as dificuldades relatadas pelos professores para o trabalho docente com estudantes com autismo estão: as variações de comportamento, dificuldade de interpretação de texto e para a sequência lógica dos conteúdos, a falta do atendimento especializado e uma presença maior da família durante o processo de escolarização das crianças. Outras dificuldades apontadas pelos professores para a inclusão de alunos com TEA no ensino regular estão relacionadas: à formação inadequada, o não cumprimento das leis, a falta de estrutura, a falta de apoio maciço à inclusão e a ausência da família (SILVA *et al.*, 2019).

Os fatores que podem facilitar o trabalho docente com alunos com TEA são relativos à minimização desses motivos, quanto maior for o investimento no enfrentamento desses problemas, maior e melhor será a inclusão escolar. Nesse sentido, destaca-se a formação de qualidade, sendo ela capaz de potencializar a aprendizagem do aluno com TEA, na medida em que os docentes passam a ter mais recursos para dispensarem maior atenção às necessidades afetivas e pedagógicas desse aluno, por meio da utilização de estratégias efetivas que visem enfrentar suas dificuldades e aumentar suas potencialidades (SILVA *et al.*, 2019).

Uma das dificuldades encontradas por Urpia, Forno e Silva (2019), para o trabalho do professor com estudantes com autismo, é a Gestão do Conhecimento (GC). Observam que: cada professor trabalha de uma forma e que a maioria das atividades e materiais produzidos, “[...] que são relevantes e que obtiveram resultados significativos em sua aplicação, não são compartilhados pelos docentes em suas escolas, e muito menos registrados em documentos para serem utilizados em intervenções futuras” (URPIA; FORNO; SILVA, 2019, p. 107). Sendo assim, eles propõem o uso de um Repositório Institucional como uma prática de Gestão do Conhecimento no contexto escolar, de forma a contribuir no processo educacional e com a aprendizagem dos alunos da Educação Especial incluídos na Alfabetização e no Ensino Fundamental I.

Para o enfrentamento dessas dificuldades é necessário a promoção de especialização para os professores sobre educação especial, para apoiar os demais envolvidos na escolarização, melhorar a articulação entre a educação especial e o ensino comum, garantir a oferta do atendimento especializado e cumprimento das leis, melhorar a estrutura física das escolas e o apoio à inclusão.

A família, por sua vez, precisa se envolver no planejamento das atividades escolares de seu filho, sendo então, mais presente no processo de escolarização da criança. Dessa forma, será possível dar continuidade, no ambiente domiciliar, das atividades desenvolvidas na escola, e, portanto, promover um melhor desenvolvimento acadêmico para a criança com TEA.

Em relação ao professor, é imprescindível disponibilidade emocional, adequada formação docente, garantia de educação continuada, realização da adaptação curricular, melhor comunicação entre professores, implementação de plano de ensino compartilhado e flexível

para atender a singularidade do estudante com autismo, compartilhamento de experiências exitosas e realização de planejamento coletivo.

Por fim, vale salientar que o processo de ensino e de aprendizagem com o estudante com autismo é desafiador e por que não dizer, por vezes, difícil e complicado. Entretanto, essas dificuldades não podem paralisar a ação pedagógica do professor, pelo contrário, elas precisam impulsioná-lo a buscar/encontrar/construir caminhos diferentes/alternativos que possibilitem a inclusão desses alunos nas atividades propostas para a turma (SOUZA, 2017).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos mapear estratégias pedagógicas implementadas com êxito pelos professores em classes regulares de ensino, com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no processo de escolarização, identificamos escassez de estudos que descrevam a prática do professor junto aos estudantes. Estudos bibliográficos e que trazem relatos de professores são importantes, porém, acreditamos que estudos observacionais, experimentais e pesquisa-ação podem se constituir como potencializadores de experiências e vivências pedagógicas com um poder transformador e enriquecedor mais efetivo. Além disso, podem abrilhantar a prática docente, na medida em que podem evidenciar um cotidiano rico e profíquo no ofício pedagógico contemporâneo.

Ao final desse estudo, podemos concluir que os objetivos foram alcançados, uma vez que foi possível identificar várias pistas que podem facilitar o trabalho docente com crianças com autismo. Sendo assim, acreditamos ser interessante aqui elencá-las, de forma sintética, para melhor visualização:

- O quadro de rotinas diárias é uma estratégia que melhora a participação das crianças com TEA nas atividades escolares, uma vez que reduz a ansiedade, porque evita as surpresas e o inesperado, que é uma grande dificuldade para a criança com autismo, e contribui grandemente para a participação deles em sala de aula.
- A inclusão da família de forma ativa desde o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com o estudante, até às formas de avaliação. Essa prática depende não somente da escola, mas, muitas vezes, dos próprios pais. É incontestável o quanto essa participação promove o desenvolvimento geral da criança.
- A realização de registros formais sobre o planejamento, a implementação e a avaliação da participação do estudante nas atividades propostas. Essa ação permite acompanhar a evolução da criança de forma sistematizada por todos aqueles envolvidos nesse processo, o que pode imprimir qualidade ao ensino.

- O compartilhamento prévio do plano de aula entre todos os docentes que atuam junto ao estudante. Essa ação previne a prática educativa fragmentada e descontextualizada e promove interação profissional que pode potencializar o ensino.

- A oferta para os estudantes com TEA, de forma adaptada, dos mesmos conteúdos ofertados ao restante da turma, podendo ser utilizados textos menores, com mais imagens, o que pode promover a aprendizagem significativa, uma vez que talvez faça mais sentido para esse estudante estar na e com a turma.

- Uso de tecnologias de informação. Como as crianças com autismo são muito visuais, esses recursos podem melhorar de forma significativa a atenção deles e, conseqüentemente, a aprendizagem.

- Oferta ao estudante de tempo maior para a realização de exercícios semelhantes aos realizados pelo restante da turma. Muitas vezes eles precisam desse alargamento no tempo para conseguirem alcançar ou se aproximarem do cumprimento das atividades desenvolvidas pelos colegas.

- Oferta de atendimento especial fora da classe, sendo essa ação reduzida com o progresso e adaptação da criança. O mundo ideal seria que as aulas fossem todas preparadas de forma a alcançar a todos. Mas o mundo real se apresenta de modo que as inúmeras barreiras impostas pelo sistema educacional dificultam a inclusão de todos. Sendo assim, os momentos extraclasse podem ainda ser muito úteis para muitas crianças com autismo, especialmente, quando se inicia um novo ano, quando está se estabelecendo o processo de adaptação a uma nova jornada.

- Ampliação da utilização de estratégias de contação de histórias. Observa-se que a grande maioria das crianças apreciam essa atividade. Sendo assim, nas classes com estudantes com deficiência intelectual, o incremento desse recurso pode ser de grande valia.

- Estímulo a aprendizagem dos nomes dos colegas da sala. Essa ação potencializa por si só a interação entre os estudantes, o que favorece muito o desenvolvimento da criança com TEA como um todo.

- Realização do álbum de fotografias do estudante em diversos momentos na escola. As experiências de realização dessa atividade demonstraram o quanto ela pode promover, no estudante com autismo, a sensação de pertencimento ao ambiente escolar e dessa forma estimular a permanência dele nesse espaço.

- Promoção de oportunidades de ajuda e apoio entre as crianças com TEA e as demais. É inquestionável o quanto a convivência entre os diferentes promove rica aprendizagem para ambos.

- Realização de abordagem com a turma para que compreendam o TEA. Essa ação permite que os colegas conheçam e entendam melhor o estudante com autismo. Assim, eles conseguem criar estratégias para driblar as dificuldades comportamentais que esse aluno precisa enfrentar para estar junto a eles.

- O incentivo aos trabalhos em pares e em grupos de forma não competitiva e colaborativa. A prática coletiva é rica na grande maioria das situações da vida, no contexto atual, o combate a competitividade e o estímulo a colaboração não promove somente a inclusão, possibilita a oportunidade do exercício da cidadania.

- A participação ou colaboração de outras crianças junto ao estudante com autismo no desenvolvimento das atividades escolares. Pressupõe-se que uma criança pode melhor ajudar a outra criança porque eles se compreendem melhor. Com a mediação do professor, essa estratégia tem sido significativa para os estudantes com TEA.

Ao elencar essas estratégias de ensino já utilizadas com crianças com Transtorno do Espectro Autista pelos professores, não buscamos simplificá-las ou dando a entender que existem receitas prontas e fáceis de serem desenvolvidas. A ideia é demonstrar que apesar das dificuldades impostas por uma série de questões relacionadas ao trabalho docente com essas crianças, existe um leque de possibilidades que pode ser ampliado de acordo com a experiência prática de cada professor no seu cotidiano de trabalho.

Para além dessas estratégias, percebemos, de acordo com os estudos analisados, que existe um consenso sobre a importância dos diversos olhares para esse estudante. Dessa forma, o desenvolvimento de um planejamento sistematizado e colaborativo entre os professores que

atuam junto ao aluno com TEA é fundamental para a aprendizagem dessas crianças. A desarticulação entre o ensino comum e a Educação Especial tem sido apontada como um fator que contribui fortemente para o fracasso na inclusão escolar.

O estabelecimento de diálogo, não somente entre professores, mas entre eles e a família do estudante e por que não, uma articulação com os profissionais de saúde que acompanham o desenvolvimento da criança, a de ser considerado. Essa aproximação pode proporcionar o compartilhamento de informações de ambas as partes, que podem favorecer um melhor entendimento sobre o estudante nas suas singularidades e necessidades, o que pode refletir de forma positiva em sua aprendizagem.

Em relação as dificuldades encontradas pelos professores para o desenvolvimento da prática pedagógica com crianças com autismo, foi possível identificar como principais fatores o *deficit* na formação docente, na comunicação entre professores, no planejamento pedagógico e na participação da família. Sendo assim, quanto mais esses fatores forem minimizados, melhor será o trabalho do professor com o estudante com TEA.

É importante ressaltar também o quanto é significativo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma gradativa: fazer para ele, fazer com ele e depois estimulá-lo e apoiá-lo a fazer sozinho. A ajuda pode vir do professor, dos pais ou de um colega de turma. Assim, numa perspectiva Vigotskiana, é oportuno reafirmar o teor de uma frase já muitas vezes enfatizada por autores que dialogam com esse autor, sobre a aprendizagem da criança com deficiência:

“O que a criança pode fazer hoje com auxílio, amanhã poderá fazer sozinho.
Portanto, faça para ela, faça com ela, depois, ela mesma fará por si só.”

(VIGOTSKI, 2010)

REFERÊNCIAS

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **Int J Soc Res Methodol**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1364557032000119616>. Acesso em: 16 out. 2021.

AZEVEDO, A. P. da S.; DAMKE, A. S. A criança com síndrome de Down: o sentido da inclusão no contexto da exclusão. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 103-114, jan./abr. 2017, Santa Maria – RS. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17862>. Acesso em: 16 out. 2021.

AYDOS, V. “**Não é só cumprir as cotas**”: Uma etnografia sobre cidadania, políticas públicas e autismo no mercado de trabalho. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/178166>. Acesso em: 16 out. 2021.

BASNIAK, M. I. et al. Os conceitos da teoria de Vygotsky aplicados na educação especial. **European Journal of Special Education Research**, v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: www.oapub.org/edu. Acesso em 13 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.583, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais** – 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

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

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

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. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

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). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em:

http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024. Acesso em: 16 out. 2021.

BRANDÃO, I. R.; MARINHO, I. M. M.; OLIVEIRA, A. M. S. de. Uma breve análise das contribuições de Vygotsky para a educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2019. **Anais...** Fortaleza, 2019. Disponível em: www.conedu.com.br.

Acesso em 12 fev. 2021.

CAMILO, K. A. RESENHA DE LIVRO - Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. **Intercursos Revista Científica**, v. 19, n. 1, 2020.

Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/5234>. Acesso em: 27 jan. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA; P. H. S; RINALDO, S. C. de O. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista.

Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p.87-94 abr/jun 2016. DOI: 10.5747/ch.2016.v13.n2.h256.

CARRARO, G.; SINVA, J. P. da; COSTA, S. R. da. Produção de conhecimento: interface entre Serviço Social e Saúde. In: CARVALHO, D. B. B. de et al. (Orgs.). **Pesquisa em serviço social e temas contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2020.

COSTA, M. M. M. da; FERNANDES, P. V. Autismo, cidadania e políticas públicas: as contradições entre a igualdade formal e a igualdade material.

Revista do Direito Público, Londrina, v. 13, n. 2, p.195-229, ago. 2018. Disponível em:

http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Rev-Dir-Pub_v.13_n.2.07.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

COCHRANE Consumers and Communication.

Data Extraction Template for Included Studies. Cochrane; 2016. Pg. 25. Disponível em:

https://cccr.org/cochrane.org/sites/cccr.org.cochrane.org/files/public/uploads/det_2015_revised_final_june_20_2016_nov_29_revised.doc. Acesso em: 03 jun. 2020.

COLQUHOUN, H. L. et al. Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. **Journal of clinical epidemiology**, v. 67, n. 12, 2014. Disponível em: [https://www.jclinepi.com/article/S0895-4356\(14\)00210-8/fulltext](https://www.jclinepi.com/article/S0895-4356(14)00210-8/fulltext). Acesso em: 22 abr. 2021.

FERRARA, L.; FLAMMIA, A. Methodology and teaching for the integration of autistic child. **European Journal of Educational Sciences**, Naples, Italy, v. 1, n. 2, p. 360-373, June, 2014.

FONTIL, L.; PETRAKOS, H. H. Transition to school: the experiences of Canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. **Psychology in the schools**, v. 52, n. 8, p. 773-788, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.21859>. Acesso em: 22 abr. 2021.

GÓES, M. C. R. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1796604&forceview=1>. Acesso em: 16 out. 2021.

GOMES, A. L. L.; OLIVEIRA, F. A. de. Escolarização de alunos com deficiência no Brasil: uma análise sob a perspectiva dos estudos de Lev Vygotsky. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.9, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/29287>. Acesso em: 16 out. 2021.

IBGE. **Relatório do Censo Demográfico 2010**. Características Gerais da População - Resultados da Amostra. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 22 abr. 2021.

JÚNIOR, L. C. C. M.; SANTOS, G. B. Resenha crítica o sócio interacionismo de Lev Vygotsky. **Revista da FAESF**, v. 2, n. 3, p 59- 62, Jul-Set 2018.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Braz. J. Psychiatry**, v. 28, suppl 1, Maio 2006.

MAENNER, M. J. et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. **Surveillance Summaries**, v. 69, n. 4, p. 1-12, march 2020. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s_cid=ss6904a1_w. Acesso em: 22 abr. 2021.

MATOS, M. A. de S.; TIRADENTES, R. O.; MENEZES, R. O. Acesso e permanência do aprendente com autismo no Brasil: marcos teóricos legais que subsidiam esse direito. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e5709108981, 2020.

NOGUEIRA, José Miguel da Graça Estevão André. **As Políticas Públicas e a Qualidade de Vida das Famílias com Crianças com Autismo: O caso da Intervenção Precoce na Infância**. 2019. 323 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Instituto Universitário de Lisboa,

Lisboa, Portugal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/18539>. Acesso em: 16 out. 2021.

NORTE, D. M. **Prevalência mundial do transtorno do espectro do autismo: revisão sistemática e metanálise**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPCD, 2012. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/relatorio-mundial-sobre-a-deficiencia/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Transtorno de Espectro Autista – 2021**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 25 jul. 2021.

PASSOS, T. P. dos. **A criança com autismo no ensino comum: desafios no processo de inclusão escolar**. Orientadora. Ana Carolina Christofari. 2018. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Chapecó, SC, 2018.

PETERS, M. D. J. et al. Chapter 11: Scoping Reviews (2020 version). In: AROMATARIS, E.; MUNN, Z. (Editors). **Joanna Briggs Institute Reviewer's Manual**, JBI, 2020. Disponível em: <https://reviewersmanual.joannabriggs.org/>. Acesso em: 16 out. 2021.

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14582/1/DeboraMP_DISSERT.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

RAAD, I. L. F. As ideias de Vygotsky e o contexto escolar. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 98-102, 2016. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v33n100a11.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017 - Edição Especial. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7328>. Acesso em: 16 out. 2021.

SANTOS, E. C. **Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

SANTOS, E. C. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas**. 2017. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017.

SANTOS, V. N. F. dos; BATISTA, M. T. de O. Autismo, educação e afetividade um diálogo a partir das contribuições de Vygotsky, Wallon e Bowlby. In: CONEDU, 2, 2016, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20404>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prá.**, São Paulo, v. 18, n. 1, p.222-235, abr. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000100017. Acesso em: 16 out. 2021.

SILVA, A. de S. et al. Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v.7, n. 1, p. 73-95, jan-junh, 2019.

SILVA, A. S. F.; CRISTOFOLETI, R. de C. Saberes e estratégias no campo da educação especial mediado por professores da educação infantil. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, 2020. disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/28147/91>. Acesso em: 27 jan. 2021.

TRICCO, A. C. et al. A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. **BMC medical research methodology**, v. 15, n. 15, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12874-016-0116-4>. Acesso em: 16 out. 2021.

TRICCO, A. C. et al. PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of internal medicine**, v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018. Disponível em: <https://www.acpjournals.org/doi/10.7326/M18-0850>. Acesso em: 16 out. 2021.

URPIA, A. G. B. da C.; FORNO, L. F.; SILVA, I. V. da S. A gestão do conhecimento na educação especial: estudo de caso dos estudantes autistas da cidade de Toledo – PR. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 6, n. 11, p. 81-113, jan./jun. 2019.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.

_____. Obras Escolhidas V: **Fundamentos de Defectologia**. Machado Grupo de distribución, S.L. 2012. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/x81en0v>. Acesso em: 16 out. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO COM AS REFERÊNCIAS EXCLUÍDAS APÓS A LEITURA DO TEXTO COMPLETO

Referências excluídas e motivos da exclusão	
Título	Motivo da exclusão
Uma análise crítica da preparação das escolas primárias para a transição de crianças autistas no Quênia	O trabalho foi proposto a fim de melhorar a estrutura das escolas direcionada para crianças autistas com a intenção de aumentar o número de matrículas.
Transformando a vida de professores da primeira infância, crianças autistas e suas famílias: descobertas e recomendações de uma avaliação de um programa de desenvolvimento profissional contínuo	Contempla somente a educação infantil.
O Uso da Análise Aplicada do Comportamento no Ensino de Crianças com Autismo	Estudo que não apresenta ação pedagógica de alfabetização de crianças com autismo.
Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista	Aborda a integração de meios eletrônicos em estudantes com transtorno do espectro autista, não apresenta resultados pedagógicos.
A contação de histórias para crianças autistas	Contempla somente a educação infantil.
O perfil da população infantil com suspeita de diagnóstico de transtorno do espectro autista atendida por um Centro Especializado em Reabilitação de uma cidade do Sul do Brasil	Apresenta o perfil da população com suspeita de TEA em um Centro Especializado em Reabilitação.
A percepção do professor e do tutor frente a inclusão da criança com autismo no ensino regular	Faz uma investigação psicossocial da relação do professor de ensino regular sobre a inclusão de crianças com autismo. Não apresenta estratégia pedagógica.
Introdução e desenvolvimento do uso da comunicação alternativa na Síndrome de Angelman: estudo de caso	Destaca metodologias fonoaudiológicas propostas para crianças com Síndrome de Angelman.
Instrumentos de avaliação de linguagem infantil: aplicabilidade em deficientes	Não especifica crianças com TEA, estudo que abrange deficiências de modo geral.
Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização (IAR): aplicabilidade para crianças com transtorno do espectro autista	Estudo que não apresenta ação pedagógica de alfabetização de crianças com autismo.
O Efeito do Programa de Análise Comportamental Conjunta com o Ensino Relacionado a Problemas de Comportamento e Comunicação / Habilidades Sociais com uma Criança Cega e Autista	Estudo que não apresenta ação pedagógica de alfabetização de crianças com autismo.

Desenvolvimento de habilidades acadêmicas em crianças com autismo	avalia a musicoterapia com tratamento terapêutico e não como estratégia pedagógica.
Provisão educacional para crianças com autismo na Escócia	Identifica somente se as crianças com TEA estão em escolas especializadas ou em escolas de ensino regular.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE EXTRAÇÃO DOS DADOS

Ficha para a extração de dados	
Revisor responsável:	
Detalhes da revisão do escopo	
Título:	
Objetivo do estudo:	
Caracterização do estudo selecionado	
Primeiro autor: _____	
Ano de publicação: _____ País: _____	
Tipo de estudo: _____	
Critérios de inclusão	
Somente crianças com autismo	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Série do ensino fundamental (1º ao 3º ano)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Ensino comum	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Descreve estratégia de ensino	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Critérios exclusão	
Motivos:	
Resultados extraídos da fonte	
Descrição da (s) estratégia (s):	

Contribuições da estratégia:	

