

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

ADERIANI MACHADO DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

VITÓRIA-ES

2022

ADERIANI MACHADO DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

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: Prof^a. Dr^a. Italla Maria Pinheiro Bezerra

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

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

VITÓRIA-ES

2022

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

O48i Oliveira, Aderiani Machado de
Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista :
contribuições para a Política Pública de Educação Especial / Aderiani
Machado de Oliveira. - 2023.
60 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Italla Maria Pinheiro Bezerra.

Dissertação (mestrado) em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local –
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória,
EMESCAM, 2023.

1. Autismo - crianças. 2. Inclusão escolar. 3. Educação especial. 4.
Política pública. I. Bezerra, Italla Maria Pinheiro. II. Escola Superior de
Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM. III.
Título.

CDD 618.928982

ADERIANI MACHADO DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

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.

Aprovada em: 26 de maio de 2022

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Italla Maria Pinheiro Bezerra
EMESCAM
(Orientadora)

Prof. Dr. Luiz Carlos de Abreu
UFES
(Membro Externo)

Prof^a. Dr^a. Luciana Carrupt Machado Sogame
EMESCAM
(Membro Interno)

RESUMO

Introdução: Ancorado no paradigma de Educação Inclusiva, o Brasil produziu um vasto arcabouço legal no que tange as políticas de escolarização de alunos com autismo. Entretanto, observa-se que estas não têm sido suficiente para subsidiar a permanência adequada no que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas no ambiente escolar. **Objetivo:** Analisar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em classes comuns do ensino regular brasileiro. **Método:** Trata-se de revisão integrativa norteadas pelas recomendações do Guideline do Instituto Joana Briggs e de pesquisa no banco de teses e dissertações CAPES e BDTD, bem como nos bancos de dados da PsycINFO e ERIC. Foram selecionados estudos publicados no período de 2018 a 2020, sendo a busca realizada no período de 01 a 20 de junho de 2021. Foram incluídas pesquisas publicadas na língua inglesa e portuguesa, totalizando uma amostra composta por nove estudos. **Resultados/discussão:** Nesse estudo observou-se que as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem para crianças com autismo foram produzidas, em sua maioria, por meio de entrevistas aos professores, observação e estudos bibliográficos. Constata-se a carência de estudos experimentais, tais como, pesquisa ação, dentre outros, que possam melhor retratar a prática pedagógica cotidiana. Constata-se que a formação docente inicial e continuada, tanto foi apontada como estratégia para promoção da inclusão quanto como um dos principais desafios para o alcance dessa meta. Há que se destacar também, entre as estratégias, as adaptações curriculares, o compartilhamento de experiências entre professores, a interação entre os professores regentes e os da educação especial e entre eles e as famílias. **Considerações finais:** A criança com autismo tem peculiaridades que podem trazer desafios para o planejamento e implementação de uma prática pedagógica que contemple, de forma adequada, a inclusão. Entretanto, as características apresentadas por esses estudantes não podem ser capazes de paralisar a ação pedagógica do professor, mas sim, potencializar a criação e transformação docente cotidiana.

Palavras-chave: Política Pública. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar. Educação Especial.

ABSTRACT

Introduction: Anchored in the Inclusive Education paradigm, Brazil has produced a vast legal framework regarding schooling policies for students with autism. However, it is observed that it has not been enough to support adequate permanence, with regard to the development of social and academic skills in the school environment.

Objective: To analyze what national scientific productions have revealed about the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in regular classes. **Method:** This is an integrative review guided by the recommendations of the Joana Briggs Institute Guideline and research in the CAPES and BDTD theses and dissertations, as well as in the PsycINFO and ERIC databases. Studies published in the period from 2018 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 nine studies.

Results/discussion: In this study, it was observed that research on teaching and learning for children with autism was mostly produced through interviews with teachers, observation and bibliographic studies. There is a lack of experimental studies, such as action research, among others, that can better portray the daily pedagogical practice. It appears that initial and continuing teacher training was identified both as a strategy to promote inclusion and as one of the main challenges for achieving this goal. It is also important to highlight, among the strategies, the curricular adaptations, the sharing of experiences between teachers, the interaction between the regent teachers and those of special education and between them and the families. **Final considerations:** The child with autism has peculiarities that can bring challenges to the planning and implementation of a pedagogical practice that adequately contemplates inclusion. However, the characteristics presented by these students cannot be able to paralyze the teacher's pedagogical action, but rather, enhance the daily teaching creation and transformation.

Keywords: Public Policy. Autism Spectrum Disorder. School inclusion. Special education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	JUSTIFICATIVA	11
1.2	ESTRUTURA GERAL DO DOCUMENTO.....	13
2	OBJETIVOS.....	14
2.1	OBJETIVO GERAL.....	14
2.2	OBJETIVO ESPECÍFICO	14
3	MÉTODO.....	15
3.1	DESENHO DO ESTUDO	15
3.2	PERGUNTA DA REVISÃO.....	15
3.3	CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE	15
3.4	FONTES DE INFORMAÇÃO	16
3.5	ESTRATÉGIA DE BUSCA	16
3.6	IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS RELEVANTES	17
3.7	EXTRAÇÃO DOS DADOS	17
3.8	ANÁLISE DOS DADOS.....	17
3.9	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	17
4	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ESPAÇO ESCOLAR	18
5	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	23
6	EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	30
7	RESULTADOS.....	36
8	DISCUSSÃO	41
8.1	ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DESENVOLVIDAS EM CLASSES DE ENSINO REGULAR COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	42

SUMÁRIO

8.2 DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	48
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS.....	52
APÊNDICES	59
APÊNDICE I – QUADRO COM AS REFERÊNCIAS EXCLUÍDAS APÓS A LEITURA DO TEXTO COMPLETO.....	59
APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE EXTRAÇÃO DOS DADOS	60

1 INTRODUÇÃO

A legislação Brasileira tem avançado significativamente nas últimas décadas na promoção dos direitos das Pessoas Com Deficiência (PCD), em especial, quanto à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola comum (COSTA, 2016).

Da mesma forma, o conceito de Pessoa Com Deficiência (PCD) vem mudando e ganhando espaço na sociedade ao longo dos anos, mais especificamente, após a promulgação do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, em consonância com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Sendo assim, o Estatuto da Pessoa Com Deficiência, estabelece o conceito:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

O Estado brasileiro tem buscado, por meio de formulação de políticas públicas, garantir a acessibilidade dessas pessoas. Sendo assim, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), segundo a qual, o cidadão com TEA é considerado Pessoa Com Deficiência (PCD) para todos os efeitos legais. Essa política objetiva assegurar os direitos fundamentais à vida, a saber: saúde, trabalho e educação.

Em relação ao acesso à educação, é importante observar que a presença de educandos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades em contextos regulares de ensino tem aumentado de forma expressiva nas últimas décadas. O número de matrículas da educação especial chegou a 702.603 em 2010, 820.433 em 2012, 1,1 milhão em 2017 e 1,3 milhão em 2020. Da mesma maneira, o percentual de alunos incluídos em classe comum, com acesso às turmas de atendimento educacional especializado, também cresceu consideravelmente nesse mesmo período (REBELO, 2016).

Portanto, de acordo com o senso escolar (BRASIL, 2010, 2020), o percentual de matrículas de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns apresentou um crescimento acelerado ao longo dos anos. Assim, enquanto em 2010 eram 484.332 estudantes matriculados, em 2020 esse número salta para 1,3 milhão, um aumento de 268% em dez anos.

Dentre as crianças e adolescentes com deficiência matriculados no ensino regular, destaca-se que os estudantes com TEA, que somavam 77.102 crianças em 2017, passando para 105.842 em 2018 (INEP, 2019). Esses dados evidenciam a importância dos sistemas de ensino se prepararem para atender adequadamente os estudantes com deficiência, dentre eles, as crianças com autismo.

Nesse contexto, o aumento expressivo de matrículas de estudantes com TEA em classes comuns tem potencializado transformações na comunidade escolar, que apontam para a necessidade de um novo modelo de escola. Nesse processo, é importante destacar o imprescindível papel desempenhado pelo professor na compreensão e ressignificação de sua prática pedagógica.

Ao investir tempo em conhecimento sobre o educando com autismo, suas singularidades, e as relações que esse estudante estabelece com o cotidiano escolar, é possível compreender e estabelecer estratégias pedagógicas adequadas, que possibilitem o sucesso da inclusão escolar (FRANÇA; PINHO, 2020).

Assim, ancorado no paradigma de Educação Inclusiva, o Brasil produziu um vasto arcabouço legal no que tange as políticas de escolarização de alunos com TEA. Porém, observa-se que estas não têm sido suficiente para subsidiar a permanência adequada no que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas nesses espaços (PEREIRA, 2014).

Para o enfrentamento dessa questão, entende-se que é importante, no processo de implementação da educação inclusiva, uma organização dos diferentes espaços educacionais para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aí, aqueles com deficiência intelectual. Essa estruturação passa

por arranjos na estrutura político-pedagógica, física, no funcionamento, na melhor inclusão da família e na formação de professor (FANTACINI; DIAS, 2015).

Em relação à estrutura político-pedagógica, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado “[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL, 2011, p. 2). Este tem o objetivo de garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular. Além de contemplar a efetiva aprendizagem de acordo com as necessidades individuais.

É importante que esse atendimento seja sistematizado por um profissional com formação diferenciada, ou seja, um professor especialista em Educação Especial. Este profissional atua como articulador, mediador e interlocutor do processo pedagógico no ensino regular, por meio de um movimento relacional, tecido em rede, com a finalidade de potencializar a inclusão (DAMÁZIO, 2018).

Dentre as funções desse professor está a elaboração do plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que consiste em um planejamento do trabalho do professor especialista em educação especial junto ao professor regente, ao estudante, à família e aos demais atores envolvidos no processo de escolarização no espaço escolar.

Entendemos ser relevante um planejamento educacional diferenciado para o estudante com deficiência. Defendemos a sistematização de um plano de ensino individualizado para o estudante com TEA, que contemple construção coletiva, mediada pelo professor especialista em Educação Especial, sendo necessária a articulação com os demais atores envolvidos no processo de escolarização desse aluno. Nesse sentido, acreditamos na potência do diálogo intersetorial, que contemple a educação, a saúde, a família e, sempre que possível, o próprio estudante.

Para a boa evolução das crianças com TEA é necessário que elas sejam estimuladas precocemente, de forma contínua e por tempo indeterminado. Geralmente, esta estimulação é desenvolvida por uma equipe composta

minimamente por: terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo. Esses profissionais têm a responsabilidade de impulsionar o desenvolvimento cognitivo e motor da criança (BRASIL, 2014).

Esses profissionais tanto buscam preparar a criança com TEA para a escolarização quanto para a evolução do estudante nesse processo, por meio do treinamento de habilidades cognitivas e motoras. Sendo assim, o diálogo entre eles e os professores podem ser de grande importância para a complementariedade das ações.

Contudo, para além do diálogo entre os profissionais que atuam no espaço escolar, é possível que haja a necessidade de articulação, entre eles e os outros profissionais que acompanham a criança, especialmente o psicopedagogo. Dessa forma, podem ser feitos os alinhamentos necessários à boa evolução acadêmica dos estudantes com deficiência.

Nessa direção, buscamos respostas para as seguintes questões: como têm sido a prática pedagógica do professor em turmas em que estão matriculadas crianças com autismo? De que forma tem se dado o planejamento do processo de ensino desses alunos? Como tem ocorrido a inclusão escolar das crianças com TEA no ensino comum?

1.1 JUSTIFICATIVA

Esta Dissertação faz parte do 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 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 este trabalho 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 nacionais têm revelado sobre a forma como tem ocorrido a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em processo de escolarização, matriculados no ensino comum.

Esta pesquisa se faz necessária pelo fato de, até o ano de 2021, o município de Presidente Kennedy, cidade na qual esse estudo intenta contribuir, não possuir em sua rede de ensino professor especialista em educação especial. De acordo com informações obtidas na Secretária Municipal de Educação do município em questão, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) fica a cargo dos cuidadores. Existe um estudo para a contratação de professores para a educação especial, a ser implementado.

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 esse público-alvo.

Destaca-se ainda que, de acordo com a Coordenação da Educação Especial desse município, o Plano Municipal de Ensino não contempla de forma específica a Pessoa Com Deficiência (PCD), ainda que providências estejam sendo tomadas para adequação desse plano. Mediante ao exposto, observa-se a inexistência de política pública para PCD nessa cidade, incluindo aí, a deficiência intelectual que engloba a pessoa com TEA, foco dessa investigação.

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 contribuir para as necessárias melhorias no processo de ensino para pessoas com necessidades especiais.

Após o desenvolvimento desse estudo, apresentar-se-á à gestão da Secretaria de Educação do município o relatório de pesquisa, com informações que visam estimular o desenvolvimento das mudanças necessárias na política pública de ensino e no currículo escolar.

1.2 ESTRUTURA GERAL DO DOCUMENTO

Este trabalho foi estruturado seguindo o 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 as produções científicas nacionais que discutem o processo educacional para crianças com Transtorno do Espectro Autista nos

espaços escolares enquanto estratégia de inclusão de pessoas com necessidades diferenciadas de aprendizagem.

Inicialmente, realiza-se uma análise 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 discussões acerca do processo de inclusão mediado pelo professor especialista em Atendimento Educacional Especializado, bem como sua prática cotidiana em relação à sua sistematização do trabalho desenvolvido junto à escola.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o que as produções científicas nacionais têm revelado sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em classes comuns do ensino regular.

2.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

- Identificar as principais práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas com crianças com TEA nas classes comuns do ensino regular.

3 MÉTODO

3.1 DESENHO DO ESTUDO

Trata-se de revisão integrativa que visa sistematizar conhecimentos sobre o processo educacional individualizado para crianças com TEA em escolas comuns. Objetiva possibilitar compreensão aprofundada sobre essa temática para fornecer uma base de evidências para a prática e para o desenvolvimento de políticas. Para tanto, identificou-se um problema de estudo e definiram-se critérios de inclusão e exclusão. A pesquisa bibliográfica, a avaliação e análise dos dados possibilitaram a discussão e a apresentação dos resultados (MAIA; BATAGLION; MAZO, 2020; MOURA, 2014).

3.2 PERGUNTA DA REVISÃO

Para esta revisão delineou-se como questão de estudo: O que tem revelado as produções científicas nacionais sobre as práticas inclusivas desenvolvidas em classes comuns do ensino regular, mediadas pelo professor da educação especial, para crianças com Transtorno do Espectro Autista?

A elaboração da pergunta de pesquisa se deu por meio da utilização da estratégia População, Conceito e Contexto (PETERS *et al.*, 2020). Sendo assim, foram definidos: População: Crianças com Transtorno do Espectro Autista; Conceito: Práticas inclusivas mediadas pelo professor da educação especial; Contexto: O processo de escolarização nas classes regulares de ensino.

3.3 CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE

Serão incluídos nessa revisão: a) Pesquisas realizadas com crianças com autismo em processo de alfabetização em escolas regulares; b) Estudos primários publicados na língua portuguesa entre os anos de 2018 e 2020; c) Trabalhos cujos autores apresentem detalhamento de estratégias utilizadas para o planejamento e implementação do processo de ensino para estudantes com Transtorno do Espectro

Autista (TEA). Serão excluídos dessa revisão as pesquisas que não atenderem aos objetivos propostos para esse estudo.

3.4 FONTES DE INFORMAÇÃO

Para identificar documentos potencialmente relevantes serão pesquisados bancos de dados que contemplem as áreas de educação e psicologia, que são as que mais publicam estudos sobre essa temática. Para tanto, elegeu-se o banco de teses e dissertações do Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as bases de dados: PsycINFO, produzida pela American Psychological Association e ERIC, específica da área da educação e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

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 utilizados na construção da pergunta de pesquisa. Esses termos serão combinados conforme descrição apresentada no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Elementos da estratégia PCC, descritores e palavras-chave selecionados para a pesquisa

Elementos	Descritores
População Crianças com autismo	(Criança AND “Transtorno do Espectro Autista”)
Contexto Escolarização Alfabetização	Alfabetização
Conceito Processo educacional individualizado	(“Inclusão Escolar” OR “Educação Especial” AND “Escola Regular”)

Fonte: As autoras.

Conforme apresentado no Quadro 2, a partir das combinações de termos foi possível elaborar a chave de busca.

Quadro 2 – Estratégia de busca a ser utilizada no banco de teses e dissertações da CAPES

Base de dados	Termos
1- Banco de teses e dissertações CAPES 2- PsycINFO	(Criança AND “Transtorno do Espectro Autista” AND Alfabetização) AND (“Inclusão Escolar” OR “Educação Especial” AND “Escola Regular”)

3- ERIC 4- BDTD	
--------------------	--

Fonte: as autoras.

3.6 IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS RELEVANTES

Os critérios de seleção dos artigos, dissertações e teses foram estabelecidos, a priori, e calibrados por meio de um exercício de treinamento realizado por dois revisores em uma amostra aleatória de quatro títulos e resumos. Após alinharem a forma de análise, o par de revisores realizou a seleção da amostra de forma independente.

As publicações em texto completo foram recuperadas para revisão posterior pelo par de revisores. As discrepâncias foram resolvidas por meio de discussão com um terceiro revisor, chegando-se a um consenso. Os artigos considerados inelegíveis foram excluídos, sendo apontada a razão primária da exclusão. A extração dos dados foi realizada pelos revisores de forma independentemente, sendo extraídos os dados relevantes por meio de formulário padrão.

3.7 EXTRAÇÃO DOS DADOS

Foi elaborado um formulário padronizado de extração de dados (APÊNDICE I), 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 da intervenção educativa e implementação do plano para a educação especial.

3.8 ANÁLISE DOS DADOS

A extração dos dados pretendeu identificar e descrever as práticas inclusivas implementadas durante a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista. A análise descritiva dos dados buscou discutir a forma como esse processo se desenvolveu no espaço escolar.

3.9 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados deste estudo foram apresentados em formato descritivo de forma a buscar alinhamento com os objetivos da revisão. Serão utilizados os Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Metanálises Extensão para Revisão de Escopo (PRISMA ScR) Checklist, para elaborar o relatório dessa pesquisa.

Trata-se de uma recomendação composta por uma lista de verificação que contém 20 itens essenciais e 2 itens opcionais. Tabelas ou gráficos 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) detalha 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).

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ESPAÇO ESCOLAR

A história de vida das pessoas com deficiência é marcada por um passado permeado por maus-tratos, abandono, misticismo e segregação. Posteriormente, essa forma desumana de se relacionar com eles foi sendo substituída por sentimentos de caridade, piedade, castigo e assistencialismo. Essas pessoas foram, por muito tempo, e ainda são, de alguma maneira, privadas de direitos fundamentais à vida. Houve conquistas importantes, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido (FIGUEIREDO, 2010; PEREIRA; SARAIVA, 2017).

A inclusão escolar vem se constituindo, nas últimas décadas, como política prioritária na Educação brasileira, sendo amparada por um arcabouço legal nacional e internacional, cuja finalidade é a garantia dos direitos às pessoas com deficiência, inclusive, o acesso à educação regular. Nesse contexto, é possível elencar,—a garantia ao direito de todos à educação, assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Essa Constituição Federativa, de 1988, foi o primeiro documento oficial do país a assegurar ideias inclusivas. O artigo 208, inciso III, enfatiza que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, recomenda que esse público-alvo tenha acesso à escola regular e que esta seja capaz de atender as necessidades dessas pessoas (ESPANHA, 1994).

Importante destacar que a Declaração de Salamanca foi o marco mais importante da filosofia da educação inclusiva, pois defendeu que as pessoas com necessidades educacionais especiais deveriam ter acesso às escolas regulares, e estas, por sua vez, deveriam atender as necessidades de todos os alunos por meio de uma pedagogia focada na criança (REIS; MOTA; JESUS, 2017).

No Brasil, as discussões favoráveis à inclusão foram diretamente influenciadas pelos documentos internacionais, ganhando um maior impulso na década de 1990. A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) produziu vários documentos internacionais a fim de orientar o desenvolvimento de políticas públicas dos países-membros, dentre eles, o Brasil, que reconheceu e respeitou essas orientações (KASSAR, 2012).

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente reitera as orientações da Constituição Federal de 1988 e aponta o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola das crianças com deficiência, além da importância do atendimento educacional especializado (BRASIL, 1990).

Nessa mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) contempla o direito aos educandos com necessidades especiais, ao atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Aborda a

Educação Especial como modalidade de ensino e assegura material e profissionais especializados para atender os alunos com necessidades especiais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, apresentam estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum (BRASIL, 1998). Na sequência, o Decreto nº 3.298/99, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a matrícula compulsória em cursos regulares de escolas públicas e particulares de pessoas com deficiência (BRASIL, 1999).

A Resolução nº 2/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, impulsionando o avanço na universalização e atenção à diversidade na educação. Recomenda a organização das escolas para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a). Merece destaque ainda, a promulgação no Brasil, em 2001, da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001b).

O Decreto nº 6.094/07 estabeleceu, no Programa Todos pela Educação, garantias de acesso e permanência no ensino regular e o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007). Já em 2008 foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de fomentar, no currículo da Educação Básica, os temas relativos às pessoas com deficiência, desenvolvendo ações afirmativas voltadas à inclusão.

Destacou-se a necessidade de oferecer estimulação precoce para crianças com TEA na educação infantil, a fim de otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2008).

A Lei nº 12.764 de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. A Lei Berenice Piana, como foi denominada, devido ao ativismo desta mãe, dentre outros familiares de pessoas

com TEA, que encabeçaram essa luta, trouxe conquistas expressivas a estes estudantes, como o direito a um acompanhante especializado, caso seja comprovada a necessidade.

Essa Lei foi um importante marco na luta pelos direitos da pessoa com deficiência, especialmente em relação à Deficiência Intelectual (DI), uma vez que objetiva resguardar o acesso da pessoa com Transtorno do Espectro Autista ao ensino regular. Busca garantir, não somente a sua inclusão no ensino comum, mas também à estrutura e acompanhamento especializado para atender às suas necessidades.

Em 2014, através do Decreto nº 8.368, a Lei nº 12.764/2012 foi regulamentada. Apresentou-se, de forma explícita, que o indivíduo com TEA é considerado pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, portador dos direitos e obrigações previstas na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e na legislação pertinente às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, define que a educação deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, com garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta do atendimento educacional especializado. Trata-se, portanto, de uma lei que busca garantir os direitos fundamentais em condições de igualdade.

Por fim, em 2016, a Lei nº 13.409 dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, sendo incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, com percentual proporcional à população.

Dessa forma, é possível perceber que existem vários dispositivos protetivos às crianças e adolescentes com deficiência, sendo alguns deles dedicados, especificamente, àqueles com TEA, visando a garantia dos seus direitos. Porém, sabe-se que existe muito ainda a ser feito para a efetivação desses direitos, especialmente, aqueles relacionados à educação.

Assim, ao mesmo tempo em que a inclusão escolar ganha força jurídica, o cenário educacional enfrenta dificuldades para viabilizar essa inclusão. Assim, esse processo, pode ser também excludente, ao não direcionar o professor para essa realidade. A complexidade encontrada pelo docente em sala de aula precisa vir acompanhada de apoio institucional e incentivo a formação continuada (BARBOSA; PEIXOTO, 2019).

O processo de inclusão é, muitas vezes, desafiador, tanto para a escola quanto para os docentes, especialmente, para as crianças com autismo, uma vez que elas não são diferentes somente em relação aos outros estudantes, mas também, entre si. Sendo assim, nem todas elas têm as mesmas necessidades, cada uma tem suas singularidades, seu ritmo de aprendizagem, sendo necessário avaliação e planejamento pela equipe escolar com o objetivo de promover condições educativas em um ambiente preparado para essa criança, num movimento que contemple a adaptação de conteúdos e a flexibilização do currículo (SILVA *et al.*, 2021).

Um dos desafios para a inclusão escolar de estudantes com TEA é a implementação de práticas educativas capazes de favorecer o ensino. Não existem cartilhas, regras, ou rotas de ensino para essas crianças. Portanto, torna-se imperativo uma formação continuada que valorize a diversidade e que busque a compreensão das diferenças. Para além do acesso, há que se garantir também, a permanência e a aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, o compartilhamento de saberes entre os atores envolvidos nesse processo é extremamente potente para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva e efetiva (SILVA *et al.*, 2021).

A escola é um espaço rico para o processo de ensino-aprendizagem sistematizado. Entretanto, faz-se necessário, “[...] repensar as práticas homogeneizantes que ainda inviabilizam o processo inclusivo a partir de práticas, estratégias e métodos que atendam às diversas formas de aprender” (SILVA *et al.*, 2021, p. 8).

5 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a saúde é um direito de todos e visa o pleno desenvolvimento do ser humano para o exercício da cidadania. Dessa forma, a garantia desse direito é essencial para a justiça social. Partindo desse princípio, tornam-se relevantes reflexões sobre a necessidade de ampliar as discussões sobre a inclusão de Pessoas Com Deficiência.

Para Felipe *et al.* (2020), a exclusão dos sujeitos sociais que possuem algum tipo de limitação é fruto de um processo histórico, político e cultural, que remonta desde à Antiguidade Clássica, em que eles eram eliminados devido à incapacidade de lutar, e, no período medieval, eram vistos pela ótica predominante do Cristianismo, como a personificação de algum castigo divino.

Já na Idade Moderna, a deficiência ainda era tratada como fator segregador, e assim, somente por volta dos séculos XIX e XX é que as pessoas com deficiência passaram a ter acesso à educação (MIRANDA, 2008). Logo, é indubitável a necessidade de uma busca permanente de formas de enfrentamento à essa problemática, uma vez que a desconstrução de concepções históricas que vigoraram durante séculos se dá por meio de um processo lento e demorado.

Nesse contexto, Lev Semionovich Vygotsky, um dos teóricos mais expoentes no que se refere à educação inclusiva, se destaca em relação a inclusão escolar. Nascido em 1896, na Bielorrússia, foi um dos pioneiros nas reflexões sobre a teoria sociointeracionista, a qual defende que o desenvolvimento humano se dá não apenas do ponto de vista biológico, mas também, e sobretudo, a partir do ambiente histórico-social. Tal relação é mediada por símbolos, sendo a linguagem, a fala e a escrita entendidas como meios que permitem a interação e a comunicação entre os indivíduos (BRANDÃO, 2012).

Vygotsky demonstrou grande interesse pela psicologia acadêmica a partir de trabalhos envolvendo problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, surdez entre outros, aos quais dedicaria anos de estudos, buscando oportunidades de compreensão dos processos mentais

humanos, sendo este seu principal objeto de estudo. Embora tenha tido um curto período de vida, deixou uma grande herança teórica, que foi silenciada por quase meio século, sendo acusado de ser um idealista (BRANDÃO, 2012).

É sabido que uma criança com necessidades especiais tende a um afastamento de suas principais relações sociais, e isso representa uma grande barreira para o seu pleno desenvolvimento. Para Vygotsky, além de este se constituir como um problema público e moral, também pode caracterizar um aspecto psicológico delicado, pois as relações sociais adequadas agem como oposição a qualquer tipo de isolamento.

Assim, a qualidade das relações sociais na família, na escola ou em quaisquer outros espaços sociais em que uma criança está inserida é fundamental para o desenvolvimento das principais condições humanas no que diz respeito ao pensamento e à linguagem. A aprendizagem é um processo social e, por isso, necessita ser mediada e a escola tem um importante papel mediador, contribuindo para o aprendizado da criança especial e incentivando-a a conquistar um nível de desenvolvimento cada vez maior, sempre valorizando os seus conhecimentos prévios (BRANDÃO, 2012).

Vygotsky critica a escolarização de crianças com deficiência feita em grupos que possuem somente crianças especiais com as mesmas condições, pois isso provoca uma relação social limitada. Para ele, o aprendizado é construído e desenvolvido a partir da interação com o meio. Sendo assim, quanto mais complexo e diversificado, melhor, uma vez que as crianças possuem, indiscutivelmente, a capacidade de criar situações e hipóteses sobre o ambiente do qual fazem parte, o que influencia, sobremaneira, o seu desenvolvimento (BRASÃO *et al.*, 2019).

Dessa forma, ele atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano, sendo uma das mais significativas contribuições das teses que foram formuladas na tentativa de explicar como o desenvolvimento é socialmente constituído. Este desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa, de forma dinâmica,

através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo (BRASÃO *et al.*, 2019).

As contribuições de Vygotsky para a educação inclusiva estão relacionadas com a sua formação acadêmica, fortemente influenciada pela doutrina da obra marxista, que predominava no contexto da época, no início do século XX, na União Soviética. Marx aprendeu e utilizou a teoria de Hegel, mas procurou dar-lhe uma conotação materialista, cultural e histórica, “a dialética de Hegel estava de cabeça para baixo; decidiu então colocá-la sobre seus próprios pés” (KONDER, 2012, p. 26).

A ideia central é de não existir um sujeito ideal e nem um saber apenas ontológico, mas homens concretos vivendo na sociedade com seus desafios, conflitos e condições antropológicas e sociais. Todo saber deve ser contemplado na “práxis” da vida real. Tal visão é fruto das suas experiências, escolhas e circunstâncias reais, pois como descreve Konder (2012), Marx teve uma vida atribulada, ligou-se bem cedo ao movimento operário e socialista, lutou na política ao lado dos trabalhadores, viveu na pobreza e passou a maior parte de sua vida no exílio na Inglaterra.

Vygotsky envereda-se pelo legado do pensamento Marxista e do materialismo dialético, os quais defendem que o ser humano é primeiro formado e depois continua se formando no bojo dinâmico e conflituoso das relações sociais, concretas e culturais. A identidade do sujeito, a consciência e todo seu aparato cognitivo-afetivo estão inexoravelmente ligados à vida cultural e à realidade histórica social (DALA SANTA; BARONI, 2014).

Assim, Fonseca (2019, p. 69) averigua que

em Vygotsky, o social é a origem da cognição (funções superiores da mente). [...] embora seja o cérebro o órgão da cognição, ele não é a sua fonte. A fonte da cognição emana das relações interativas sociais, históricas, culturais e linguísticas entre os sujeitos.

Assim sendo, o processo de socialização e as mediações sociogenéticas possibilitam o intercâmbio cultural entre as gerações e a evolução humana. Embora não haja determinismo acabado e contradição da liberdade, o fluxo dos

acontecimentos e o lócus biológico e social da vida do sujeito vão moldar sua existência (NASCIMENTO, 2014).

Dentro do contexto educacional, outro importante aspecto da obra de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para eles, o conceito de ZDP certamente é uma operação genial e prática, empregada no processo de ensino-aprendizagem na educação formal escolar e também, se estende a não formal nos vários cenários da vida em sociedade. É uma ferramenta que mescla, harmonicamente, a psicologia e a pedagogia, pois lida diretamente com as funções cognitivas e afetivas da criança em virtude das etapas do seu desenvolvimento.

Observa-se que Vygotsky aborda a diferença de desempenho entre as atividades e tarefas que a criança consegue realizar sozinha e aquelas que ela precisa da colaboração dos outros, geralmente dos adultos, nas relações assimétricas de aprendizagem. Defende dois níveis de desenvolvimento infantil, o real, que engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança.

E o potencial, que se encaixa precisamente na dialética da ZDP, no qual expressam-se os propósitos da educação, sobretudo, na fase inicial, que é a formação integral, a construção do conhecimento, o estímulo à reflexão e a capacidade de realizar as tarefas e exercícios com autonomia e significado (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2011).

Para Vygotsky, a zona proximal de hoje será a real de amanhã, ou seja, o que a criança hoje consegue fazer com ajuda, amanhã conseguirá fazer sozinha. Essa integração facilita a socialização e, conseqüentemente, a aprendizagem. A ideia central é saber aplicar a ZDP em virtude do ensino adequado de conteúdos no período sensível da infância ou da vida (FINO, s./d.).

Para a consolidação de suas teorias, Vygotsky trabalha com teses dentro de suas obras, nas quais são possíveis descrever a relação indivíduo/sociedade, em que afirma que as características humanas não estão presentes desde o nascimento, nem são simplesmente resultados das pressões do meio externo. A primeira dessas

teorias é de que a essência humana é resultado das relações mútuas entre homem e sociedade, pois ao transformar o meio em prol de suas demandas básicas, ele transforma-se a si mesmo.

Nela concentra-se a ideia de que a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e, a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente (COELHO; PISONI, 2012).

Nesse sentido, a psique é formada e desenvolvida, sendo mediada pelo “outro”, que indica, delimita e dá significado à realidade. Para que haja a influência mútua e a apropriação do funcionamento psicológico, comportamentos e cultura, reafirma-se a importância da inclusão, de fato, onde as crianças com alguma deficiência interajam com crianças que estejam com desenvolvimento além, realizando a troca de saberes e experiências, onde ambos passam a aprender juntos.

O limite biológico não é o que determina o não desenvolvimento do PCD, a sociedade sim é quem vem criando estes limites para que os deficientes não se desenvolvam totalmente (COELHO; PISONI, 2012).

A segunda teoria de Vygotsky refere-se à origem cultural das funções psíquicas que se originam nas relações do indivíduo e seu contexto social e cultural. Mostra que a cultura é parte constitutiva da natureza humana, pois o desenvolvimento mental humano não é passivo, nem tão pouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida.

A terceira teoria refere-se à base biológica do funcionamento psicológico. O cérebro é o órgão principal da atividade mental, sendo entendido como um sistema aberto, cuja estrutura e funcionamento são moldados ao longo da história, podendo mudar sem que haja transformações físicas no órgão (COELHO; PISONI, 2012).

A quarta teoria faz referência à característica de mediação presente em toda a vida humana, em que usamos técnicas e signos para fazermos a ligação entre seres humanos e estes com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, por isso Vygotsky a confere um papel de destaque no processo de pensamento, sendo esta, uma capacidade exclusiva da humanidade. Através da fala podemos organizar as atividades práticas e as funções psicológicas.

As pesquisas de Vygotsky foram realizadas com crianças na fase em que estas começam a desenvolver a fala, pois se acreditava que a verdadeira essência do comportamento se dá a partir da mesma. É na atividade prática, ou seja, na coletividade que a pessoa se aproveita da linguagem e dos objetos físicos disponíveis em sua cultura, promovendo assim, seu desenvolvimento, dando ênfase aos conhecimentos histórico-culturais, conhecimentos produzidos e já existentes em seu cotidiano (COELHO; PISONI, 2012).

Para Vygotsky, a escola se torna importante a partir do momento que dentro dela o ensino é sistematizado, sendo as atividades diferenciadas das extraescolares, e lá a criança aprende a ler, escrever, obtém domínio de cálculos, entre outras, assim expande seus conhecimentos. É importante observar que não é pelo simples fato de a criança frequentar a escola que ela aprenderá, isso dependerá de todo o contexto, seja questão política, econômica ou métodos de ensino.

O trabalho pedagógico deve estar associado à capacidade de avanços no desenvolvimento da criança, valorizando o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal. A escola deve estar atenta ao aluno, valorizar seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir deles, estimular as potencialidades dando a possibilidade deste aluno superar suas capacidades e ir além ao seu desenvolvimento e aprendizado (COELHO; PISONI, 2012).

Logo, diante do exposto, percebe-se que para a consolidação das concepções de Vygotsky, no mundo contemporâneo, são imprescindíveis Políticas Públicas efetivas de educação continuada de professores no contexto da educação inclusiva, uma vez que cabe a esses profissionais o pilar primordial da formação do sujeito social (AMARAL, 2017).

A educação inclusiva é um processo de consolidação de direitos das pessoas com deficiência, para isso, é necessária uma postura protagonista do/a professor/a. Ademais, para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

No Brasil, nos anos de 1970 houve a institucionalização da educação especial, com a garantia do acesso à escola aos alunos com deficiências. Esse contexto foi marcado também, pelas instituições especializadas de educação especial, nas quais vigoravam políticas segregativas de educação para pessoas com deficiência. Ainda não se valorizava uma escola comum, democrática e acessível para todos (AMARAL, 2017).

No atual cenário de discussão acerca da Educação Inclusiva, é fundamental que se diferencie dois modelos educacionais: a Integração e Inclusão Escolar. No primeiro caso, os alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) são matriculados nas classes comuns, na medida em que demonstram condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo.

No segundo caso, esses alunos, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, são incluídos diretamente no ensino regular, cabendo à escola desenvolver mecanismos para atender às suas necessidades de aprendizagem no próprio contexto da classe comum (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

A inclusão é vista como um processo endereçado a responder à diversidade das necessidades específicas de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, com vista a aumentar a participação do aluno cada vez mais nos processos de aprendizagem e a reduzir a exclusão dentro da educação (SOUZA; PLETSCH, 2017).

Superar os tradicionalismos fundamentados num processo histórico de segregação do que é “diferente” em todos os contextos socioculturais exige um grande esforço por parte da sociedade civil organizada e de órgãos Governamentais.

O Ministério da Educação (MEC), em consonância com órgãos internacionais, vem tentando criar mecanismos e estratégias para superar essas barreiras. Trata-se de um processo lento, dificultoso e dependente do apoio consistente dos sistemas de ensino no suporte físico, financeiro e pedagógico às equipes escolares, principalmente, um apoio substancial ao trabalho do docente da educação básica (AMARAL, 2017).

6 EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

No Brasil, desde o período do império até a década de 1970, o atendimento às pessoas com deficiência foi organizado por meio de ações isoladas do Estado, onde foi sendo perpetuado o modelo de segregação educacional aos estudantes com deficiência, por meio da criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Uma organização fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, portanto, observa-se que, nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação (BRASIL, 2008).

Em 1988, por meio da Constituição Federal, houve, ainda que discretamente, uma ampliação do olhar para a inclusão, uma vez que surge a recomendação do atendimento educacional especializado para a escolarização de estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1996, a Lei nº 9394 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e definiu a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar. França e Pinho (2020, p. 95) conceituam a Educação Especial como “uma modalidade de ensino, definida como uma proposta pedagógica que assegura um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente” e tem a finalidade de garantir a educação escolar, no ensino regular, ao estudante com deficiência.

Para tanto, é necessário que “as escolas atualizem suas práticas pedagógicas, com foco em um ambiente inclusivo, promovendo assim equidade no processo de ensino-aprendizagem” (FRANÇA; PINHO, 2020, p. 95).

Ressalta-se que, nas últimas décadas, a educação inclusiva se consolida no Brasil como uma diretriz que valoriza a escolarização no ensino comum para todos. Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) apresenta os referenciais para a construção de sistemas educacionais e organização de escolas inclusivas.

Define o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) que, no âmbito brasileiro, é formado pelas Pessoas Com Deficiência (PCD) e delimita a natureza do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Busca assegurar a inclusão escolar desses alunos no ensino regular no contexto da educação brasileira (BRASIL, 2008).

Entretanto, essa política aponta reflexões sobre o paradoxo inclusão/exclusão, pois, ao mesmo tempo em que os sistemas de ensino universalizam o acesso, mantêm-se a exclusão de grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, é possível observar que, a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, ocorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades (BRASIL, 2008).

Em meio à luta de organizações internacionais por melhorias aos direitos das pessoas com necessidades especiais, ressalta-se, em 1994, a Declaração de Salamanca, que aprimorou o conceito de educação inclusiva. No Brasil, esta declaração passou a ter força com a LDBEN/1996, a qual define que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes: currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades. Todavia, foi somente na primeira década dos anos 2000 que se observou um delineamento mais efetivo da política nesta direção (HOEPERS; MENDES; HOSTINS, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, articulada às demais legislações desse período, demonstra as deliberações do

governo brasileiro em relação aos compromissos assumidos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, assinada em Nova York em 2007. Ocorre então, o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação num sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2007b).

A educação especial, em uma perspectiva inclusiva, é um paradigma fundamentado na concepção de direitos e valores humanos, que agrega infinitas possibilidades para as pessoas com deficiência, compreendendo, em especial, o acesso e a permanência no âmbito escolar com igualdade e equidade. Todavia, ainda é desafiador trabalhar e desenvolver uma educação inclusiva no contexto segregacionista da cultura capitalista, na qual não há espaço para o diferente que se apresenta.

O Brasil ainda trilha o caminho da construção do respeito às diferenças humanas. Há ainda, muito chão a ser percorrido para tornar o espaço da escola inclusivo, o que impõe mudanças de paradigmas e exige novos “jeitos” de fazer escola, que implica em novas práxis pedagógicas (DAMÁZIO, 2018).

A Lei 13.146/2015, que tem como base a convenção da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência, estabelece sanções para atitudes do serviço de atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular. Questões relacionadas à acessibilidade, à educação e ao trabalho passam a ser mais discutidas, e um dos principais avanços é a inclusão social e escolar. O conceito de deficiência deixa de ser estático e passa a ser entendido como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo.

Ainda assim, existe, no cotidiano, a necessidade de reforçar continuamente a validação e o cumprimento das leis que garantem a seguridade e o respeito com as diferenças individuais. As dificuldades para a inclusão passam pela formação de professores para o rompimento com os modos lineares do pensar e agir no que se

refere às formas de organização das propostas político-pedagógicas (DAMÁZIO, 2018).

Passa também pela necessidade do entendimento de que as pessoas com deficiência são seres dialógicos, transformacionais, inconclusivos e reflexivos, que possuem diferenças e capacidades de idealizar e criar, de reinventar os caminhos até hoje praticados em favor de seu processo educacional (DAMÁZIO; ALVES, 2010).

Nesse contexto, a universalidade de direitos é discutida através do conceito de desenho universal, que se estabelece no processo criativo de produtos acessíveis para todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, idades ou habilidades. Para tanto, faz-se necessário a prática de um currículo escolar que respeite as diferenças socioculturais e econômicas (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2016).

A escola que fundamenta suas práticas no desenho universal entende que o currículo deve acompanhar as diferentes necessidades e realidades. Torna-se imprescindível o rompimento com a visão cartesiana de gestar currículo, seu modelo linear, hierarquizado, homogêneo, disciplinar baseado em deduções, sem considerar a subjetividade eminente que envolve o meio ambiente e as pessoas (DAMÁZIO, 2018).

A partir da compreensão das complexidades humanas e das suas manifestações, o sistema educacional inclusivo, com base na igualdade de oportunidades ao público-alvo da educação especial, deve resguardar o aprendizado ao longo de toda a vida de forma acessível, contemplando efetiva aprendizagem de acordo com as necessidades específicas e individuais. Sendo assim, a adoção de medidas de apoio individualizado, que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, tornam-se imprescindíveis (DAMÁZIO, 2018).

O Atendimento Educacional Especializado vem para apoiar o desenvolvimento do estudante, disponibilizando o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e de tecnologia assistiva. Faz parte desse processo

também, a adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos com a finalidade de atender as necessidades específicas dos estudantes e oportunizar complementação e suplementação curricular (BRASIL, 2011).

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

No que diz respeito à deficiência intelectual, existe a preocupação com a construção e manutenção de redes de apoio e/ou redes de colaboração. Essas redes seriam organizadas pelo estabelecimento de parcerias entre as diferentes áreas do conhecimento, as quais seriam tidas como suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola comum, assim, se destaca a importância do estabelecimento de parceria com a família (FANTACINI; DIAS, 2015).

Para Mendes (2010), o preparo inadequado dos professores é um dos entraves e fator crítico para orientar e mediar o ensino para a aprendizagem desses alunos. Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, bem como utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe torna-se imperativo.

O modelo de trabalho pedagógico, no qual o educador comum atua em colaboração com o educador especial, onde ambos têm a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de estudantes, é uma alternativa aos modelos de ensino por meio de classes especiais ou escolas especiais. Este trabalho proporciona ainda a oportunidade de convivência entre alunos com deficiência e os demais estudantes no espaço escolar, o que traz benefícios para ambos (FANTACINI; DIAS, 2015).

Crianças com necessidades educacionais especiais se beneficiam no desenvolvimento global e na socialização quando estão em programas inclusivos. Alunos com diferentes níveis de deficiência aprendem mais em ambientes integrados (onde vivenciam experiências e possuem apoio educacional adequados) do que quando estão em ambientes segregados. Para tanto, o acolhimento por meio

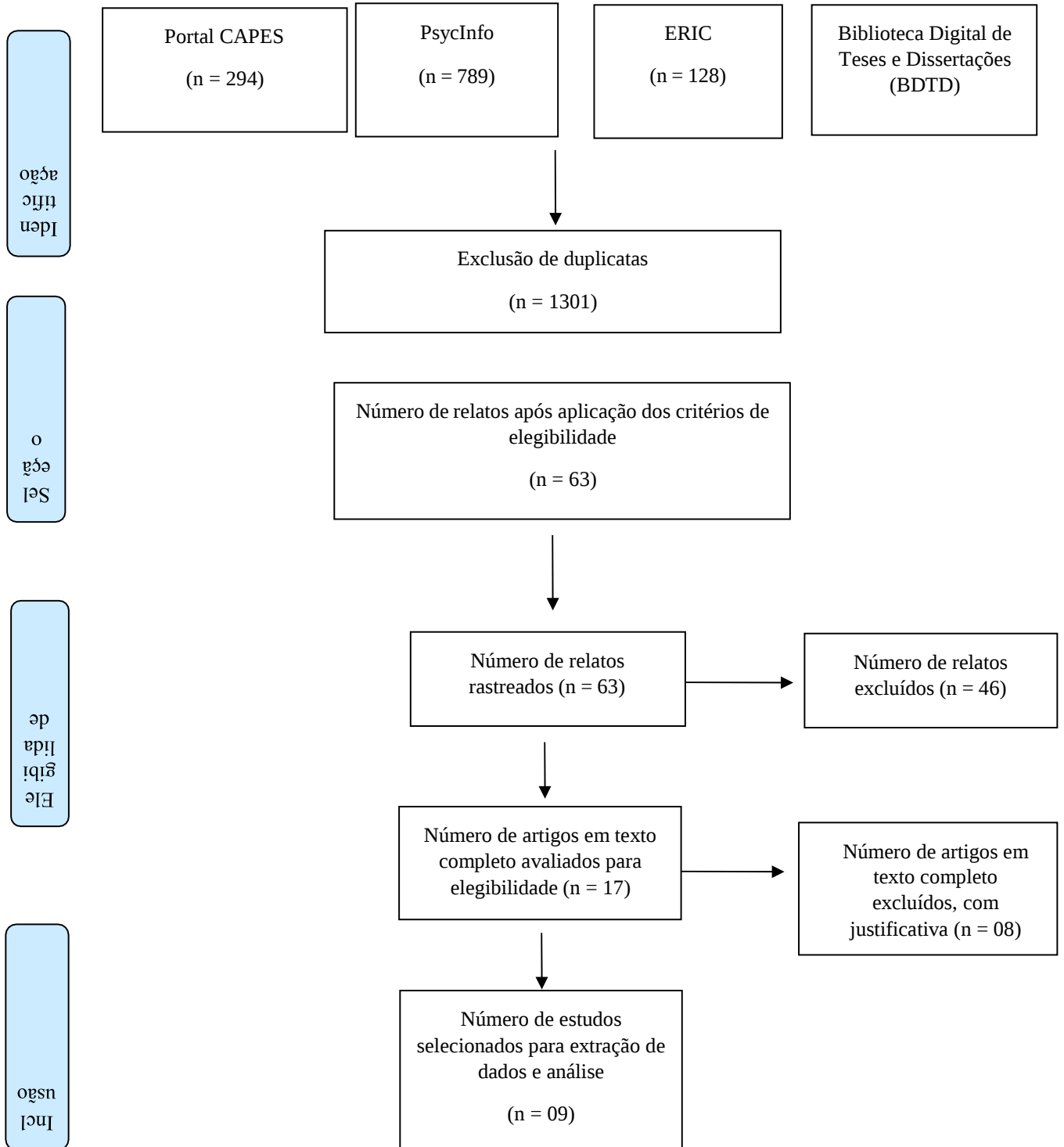
do respeito à diversidade é fator fundamental nesse processo (MENDES, 2010; CARVALHO, 2013).

Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos, com e sem deficiência. As atitudes positivas, desenvolvidas mutuamente, geram aprendizagens significativas nas relações sociais, acadêmicas e na preparação para a vida em comunidade (FANTACINI; DIAS, 2015). O respeito às diferenças e à diversidade na escola remete-se à busca por uma sociedade que conviva uns com os outros, independentemente de suas características físicas ou individuais, onde a inclusão, nesse viés, passa a ser propulsora como princípio na educação (QUEIROZ; GUERREIRO, 2019).

O foco nesse processo passa a ser o aluno, sujeito da aprendizagem, capaz de aprender, desde que se possibilitem meios e condições para este se desenvolver, exigindo uma nova postura da escola diante do histórico de exclusão desses alunos, onde eles eram vistos como incapazes e excluídos pela sociedade e escola. Há que se considerar os obstáculos existentes no sistema educacional relacionados à educação das pessoas com deficiência. Eles são latentes e envolvem uma série de situações, que perpassam pela ausência de condições estruturais, formação de professores, organização curricular, além daquelas que, por condições econômicas e sociais, estão fora da escola (QUEIROZ; GUERREIRO, 2019).

7 RESULTADOS

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



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado do Fluxograma PRISMA (2015).

Conforme mostra a Figura 1, um total de 1.334 artigos foram encontrados nas bases de dados pesquisadas (294 no portal da CAPES, 789 na PsycInfo, 128 na ERIC e 123 na BDTD). Destes, 33 estavam duplicados entre as bases de dados, permanecendo 1301 artigos para o processo de seleção. Foram excluídos 1.238 pela leitura do título, por não se tratar da população ou contexto de interesse. Dos 63 resumos lidos, 46 não preencheram os critérios de elegibilidade para a pesquisa, permanecendo 17 estudos para leitura na íntegra, quando foram excluídos 08 artigos por não responderem aos objetivos do estudo, restando 09 trabalhos para a composição da amostra desta revisão.

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

Autor, ano	Tipo de estudo	Objetivo
SILVA, 2019	Pesquisa qualitativa.	Estudar a relação entre as funções cognitivas de sujeitos com Deficiência Intelectual (DI) e as mediações pedagógicas que podem colaborar como apoio ao seu processo de elaboração, quando em situações/atividades em sala de aula comum.
AQUINO, 2018	Pesquisa-ação quanti-qualitativa	Analisar as contribuições do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa para a linguagem/comunicação de crianças com deficiência intelectual na etapa da Educação Infantil, a partir de sessões de intervenção.
CAMARGO et al., 2020	Estudo qualitativo	Estudar as principais dificuldades, os desafios e as barreiras diárias enfrentados por professores de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em situação de inclusão na escola comum.
WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020	Pesquisa qualitativa exploratória transversal.	Investigar a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes.
SOUZA, 2019	Pesquisa qualitativa, estudo de caso.	Compreender as contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais - TDE para a aprendizagem matemática e a inclusão de estudantes com TEA, inseridos nos primeiros anos de escolarização.
MUNIZ, 2018	Pesquisa qualitativa.	Investigar a prática de avaliação da aprendizagem junto a alunos com DI incluídos em classes regulares do Ensino Fundamental da rede pública do município de Jijoca de Jericoacoara-CE.
VENÂNCIO 2018	Pesquisa qualitativa.	Descrever e analisar as relações interpessoais estabelecidas entre professores de sala de aula comum e alunos com deficiência intelectual (DI).
BARIL 2019	Pesquisa qualitativa.	Avaliar a intensidade de apoio para o comportamento adaptativo e elaborar planos de apoio centrados em alunos com desenvolvimento atípico.
PRUDENCIANO 2019	Pesquisa qualitativa.	Identificar e descrever indicadores de desenvolvimento de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual no contexto da execução de um Projeto de Contação de Histórias no AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Fonte: elaborado pela autora.

Por meio do Quadro 1, é possível observar que os estudos que compuseram esta amostra são em sua quase totalidade estudos qualitativos (n=08) e apenas uma pesquisa sendo quanti-qualitativa. Observa-se que, Silva (2019), ao estudar a relação entre as funções cognitivas de sujeitos com Deficiência Intelectual, e quais as práticas pedagógicas fundamentadas na mediação podem ajudar no processo de aprendizagem através da elaboração quando em situações/atividades em sala de aula comum.

Tem-se como pano de fundo a possibilidade de listar e ampliar essas estratégias, que podem ser aplicadas em diferentes unidades da federação, não somente no local onde foram desenvolvidas.

Aquino (2018) traz uma pesquisa quanti-qualitativa que reforça a importância do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa para a linguagem/comunicação de crianças com deficiência intelectual na etapa da Educação Infantil, desde que essas ferramentas sejam empregadas de forma ativa no processo educacional. Dessa forma, como resultado, as intervenções empregadas nesse estudo demonstraram que o uso dos recursos de comunicação alternativa contribuíram significativamente para a comunicação das crianças.

Foi possível que criança e pesquisadora compartilhassem atenção nas atividades desenvolvidas; auxiliou a compreensão, estimulando as crianças a participarem ativamente das interações; e também, possibilitou as crianças planejar e produzir linguagem mais significativa e funcional.

Assim também, a mediação dos recursos ajudou as crianças a progredirem no desenvolvimento da linguagem, diminuindo o uso dos gestos e ampliando a fala.

Camargo *et al.* (2020) discutiram, por meio de dados coletados em entrevistas, as principais dificuldades, os desafios e as barreiras diárias enfrentados por professores de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em situação de inclusão na escola comum, dando uma perspectiva do que pode ocorrer não só no local do estudo, mas sim de forma geral em todo o país. Os autores esquematizaram os dados obtidos em três grandes categorias e suas respectivas subcategorias para auxiliar na compreensão e análise.

Essas categorias foram organizadas a partir das falas das professoras entrevistadas, de acordo com as dificuldades encontradas por elas, as estratégias adotadas para lidar com estas dificuldades e outros aspectos relevantes, tais como a formação e o preparo para ensinar crianças com TEA e os subsídios que julgam necessários para essa tarefa, que são escassos em um país cuja educação ainda é um grande problema para o pleno desenvolvimento da cidadania e direitos (CAMARGO *et al.*, 2020).

Wizenmann, Pezzi e Zanon (2020) abordam, de forma mais subjetiva, o tema da educação especial, uma vez que se utiliza de entrevista para avaliar as experiências de educadores quanto à inclusão de crianças com TEA, levando em consideração seus sentimentos e estratégias.

Souza (2019) analisou a utilização das Tecnologias Digitais Educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com TEA. Utilizando a metodologia do estudo de caso, os dados foram produzidos a partir de encontros semanais com dois estudantes com TEA em fase inicial de escolarização e incluídos na rede regular de ensino.

Os autores encontraram indícios de contribuições para o desenvolvimento dos estudantes em relação à atenção compartilhada e no que tange à construção do conceito de adição. Além disso, os resultados indicaram que o uso de recursos tecnológicos pode representar uma alternativa pedagógica no trabalho com esses estudantes, pois o envolvimento deles com atividades informatizadas possibilita a construção de conceitos matemáticos que os estudantes, anteriormente, não conseguiam em um ambiente não digital.

Muniz (2018) investigou a prática de avaliação da aprendizagem junto a alunos com DI incluídos em classes regulares do Ensino Fundamental da rede pública por meio de entrevistas, questionários semiestruturados, análise documental e observações, que identificaram que o ambiente escolar ao qual essas crianças se encontram ainda não está plenamente adequado às suas especificidades para que seja efetivada a inclusão. As principais dificuldades encontradas dizem respeito à falta de

formação continuada direcionada à temática da inclusão, bem como avaliação da aprendizagem dos alunos com DI, indicando, ainda, concepções limitadas ao que concerne à Educação Inclusiva.

Venâncio (2018) buscou descrever e analisar as relações interpessoais estabelecidas entre professores de sala de aula comum e alunos com deficiência intelectual (DI). Identificou que esses alunos permaneceram na maior parte do tempo em sala de aula isolados, sem interação com as professoras e que as relações interpessoais estabelecidas eram principalmente dos alunos com deficiência intelectual em direção às professoras.

Outro dado levantado foi que as professoras não consideraram que a promoção do desenvolvimento interpessoal dos alunos é responsabilidade dos docentes. Sendo assim, as habilidades sociais educativas mais valorizadas pelas professoras envolvem imposição de regras. Existe necessidade de treinamento de habilidades sociais educativas envolvendo professoras e apoios educacionais.

As relações interpessoais estabelecidas entre os alunos com deficiência intelectual e suas professoras foram, de modo geral, marcadas pela desvalorização das potencialidades desses alunos, sendo que, professoras e apoios educacionais não são orientados sobre qual o papel do apoio educacional em sala de aula (VENÂNCIO, 2018).

Baril (2019) avaliou a intensidade de apoio para o comportamento adaptativo e a elaboração de planos de apoio centrados em alunos com desenvolvimento atípico. A pesquisa sinalizou a intensidade de apoio necessária para comportamentos adaptativos de acordo com a percepção de mães e professoras, assim como descreveu possíveis estratégias norteadoras para a elaboração de Planos de Apoios centrados em alunos com desenvolvimento atípico.

Percebeu-se que os diferentes papéis assumidos pelas mães e professoras influenciaram em suas respostas sobre a percepção da intensidade de apoio necessária para cada aluno e as estratégias norteadoras para elaborar o Plano de

Apoio Centrado no Aluno se mostraram eficientes, pois foi possível construir o Plano para cada aluno.

Prudenciano (2019) buscou identificar e descrever indicadores de desenvolvimento de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual no contexto da execução de um Projeto de Contação de Histórias no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Identificaram-se exemplos de aquisição (mudanças em relação ao reconto da história) e da participação nas atividades. É possível que essa atividade possa contribuir para a elaboração de estratégias para o atendimento no AEE, favorecendo a inclusão desses alunos na sala regular de ensino.

8 DISCUSSÃO

Esse estudo buscou identificar o que as pesquisas nacionais têm discutido sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em classes comuns do ensino regular, bem como as principais práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas com essas crianças durante o processo de escolarização. Dessa forma, é possível elencar estratégias de inclusão praticadas no cotidiano escolar e também, os desafios para a consolidação da educação inclusiva.

Os resultados evidenciam escassez de pesquisas atuais sobre a prática pedagógica inclusiva com crianças com TEA. Apontam ainda, para as dificuldades na realização de investigações dessa natureza e reconhece a importância da utilização de estratégias pedagógicas inclusivas para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, especialmente, estudantes com autismo, foco dessa investigação.

Investigar sobre a prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo e seu movimento em direção a construção de caminhos que contemple as diferenças e as singularidades dessas crianças não busca encontrar respostas prontas para a efetivação da aprendizagem desses estudantes. Intenta, porém, revelar pistas e estratégias, que possibilitem apropriações a serem implementadas e ressignificadas pelos professores, junto aos estudantes, na perspectiva da inclusão.

A aproximação com experiências pedagógicas inclusivas permite observação sobre a implementação, ou não, das Políticas Públicas brasileiras delineadas para o campo da educação especial. As pessoas com necessidades diferenciadas de aprendizagem, especificamente aquelas com autismo, carecem de adaptações no ambiente escolar, que vão desde a estrutura física a curricular. Assim, buscou-se então, elucubrar alguns aspectos importantes e necessários para o avanço da educação inclusiva.

Para tanto, a ênfase almejada nesse estudo são as estratégias pedagógicas praticadas pelos professores no cotidiano escolar, com crianças com autismo em processo de alfabetização. Assim como Souza (2017), acreditamos na centralidade do processo de mediação educacional para a aprendizagem, portanto, buscamos explicitar um pouco sobre como tem se dado a construção de caminhos possíveis para esse ensino.

8.1 ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DESENVOLVIDAS EM CLASSES DE ENSINO REGULAR COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

É indubitável dizer que a Educação Especial, principalmente no que tange à educação inclusiva, historicamente, é preocupação recente na educação, mais marcadamente nas últimas três décadas, a partir da Convenção de Salamanca. Assim, é possível afirmar que, torna-se necessário, cotidianamente, o enfrentamento às situações que, atualmente, ainda podem colaborar para a manutenção de preconceitos e segregação (AQUINO, 2018).

Ao buscarmos bases teóricas para discussão relacionadas à educação especial na perspectiva da inclusão, concordamos com Aquino (2018), sobre a consistência da teoria histórico-cultural para o aprofundamento conceitual e necessário para o entendimento dessas questões. Portanto, compartilhamos do entendimento de que a deficiência não está na pessoa, mas na sociedade, que não está organizada de forma a acolher a todos.

No rol das estratégias eficazes para a escolarização de crianças com autismo, destacam-se as atividades lúdicas, tais como, as contações de história. Esse recurso permite o trabalho com textos de maneira contínua, podendo colocar os estudantes diante de questões que os mobilizem a pensar, a ampliar as relações entre práticas e significados, o que contribui, de modo substancial, para o desenvolvimento linguístico e intelectual de todos, especialmente aqueles com deficiência intelectual.

Contação de história é também uma brincadeira, que proporciona à criança o acesso a uma realidade flexível e a capacidade de fazê-la evocar conceitos e representações anteriores para uma nova situação, o que ajuda na expansão de seus esquemas mentais e a um acervo maior à interlocução entre relações mais complexas (SILVA, 2019).

Prudenciano (2019) encontrou resultados semelhantes ao de Silva (2019) em relação à contação de histórias. Para esse autor essa estratégia de ensino é potente para a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, sendo de grande relevância para a promoção da inclusão escolar.

Silva (2019) também argumenta que os ambientes virtuais podem servir como fonte de muitas vias de criação de atividades capazes de gerar estímulos para essas crianças. Em concordância, Aquino (2018) ressalta que, através da exploração dos recursos tecnológicos, maneiras assistivas de se trabalhar com a educação são criadas.

Assim, esse recurso se mostra como um importante meio de potencializar o desenvolvimento da pessoa com deficiência, fortalecendo a autonomia e autoestima, podendo retirar, dessa forma, o foco da deficiência para a valorização das habilidades e potencialidades dos alunos público-alvo da educação especial. A tecnologia pode ser utilizada assim, como um dispositivo capaz de potencializar a aprendizagem daqueles com necessidades especiais.

Assim como Silva (2019) e Aquino (2018), Souza (2019) identificaram a potência das Tecnologias Digitais Educacionais para a aprendizagem de estudantes com TEA.

Eles encontraram resultados eficazes com a utilização dessa metodologia para o ensino da matemática para estudantes com TEA. Assim, é possível observar a relevância da utilização de recursos tecnológicos enquanto estratégia pedagógica para o ensino desses estudantes.

Souza (2019) pesquisou estudantes incluídos na rede regular de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que possuíam, respectivamente, nove e oito anos de idade. Ambos apresentavam a oralidade preservada, com baixo prejuízo em suas interações sociais com seus professores e colegas.

Ainda assim, apresentavam traços típicos do TEA, como estereotípias, dificuldades de concentração, resistência a mudanças e dificuldades com simbolização. Apresentavam também, dificuldades em compreender sequências lógicas e resolver operações simples, como adição e subtração. Eles foram convidados a participar da pesquisa devido ao seu interesse direcionado às tecnologias digitais, um aspecto importante a ser considerado no trabalho pedagógico com crianças com autismo.

Esse estudo trouxe indícios de que os processos de mediação e o envolvimento dos estudantes com atividades informatizadas possibilitaram melhor interação das crianças com TEA com os outros estudantes e, também, avanços significativos em relação à aprendizagem.

A formação dos conceitos matemáticos pelos estudantes foi ancorada no processo de mediação por meio do diálogo e troca de experiências entre os estudantes e a professora pesquisadora, apoiados nas facilidades fornecidas pelo ambiente informatizado, que possibilitaram a organização e estruturação da atividade, tornando-a previsível e objetiva para os estudantes.

Os autores concluíram que, a partir do conhecimento e valorização das singularidades do estudante com TEA, a escola pode desenvolver uma prática educativa inovadora e não excludente, fornecendo reais possibilidades de participar ativamente do processo de construção do conhecimento (SOUZA, 2019).

É importante observar, nesse estudo, a importância da interação entre a professora de Educação Especial e a professora regente no processo de avaliação e planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas com os estudantes. Essa articulação permitiu a adaptação das atividades realizadas no AEE para todos os estudantes da sala regular, o que é de extrema importância para inclusão dos estudantes com TEA.

Outra questão a ser enfatizada é que os recursos informatizados passaram a fazer parte da rotina não somente dos alunos com autismo, mas também, foram incorporados, semanalmente, para todos os estudantes da turma (SOUZA, 2019).

Por meio da análise desse estudo foi possível perceber que o uso de recursos tecnológicos representa uma alternativa eficiente para a promoção da aprendizagem matemática. Porém, torna-se relevante destacar que para além do método de trabalho, é de grande valor, a forma como é desenvolvido.

Nessa pesquisa, o trabalho em equipe entre os professores: AEE e regente, foi fundamental. Essa articulação proporcionou, a ambos, momentos de formação continuada para a inclusão, sendo possível ofertar possibilidades para atribuírem sentido e significado ao fazer educativo e, assim, avançar em seu processo de aprendizagem.

Ainda dialogando com Silva (2019), concordamos que a disponibilização de condições pautadas na equidade de participação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para uma educação inclusiva para todos, mas que atenda as singularidades. Essa questão se justifica na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), que afirma que a plasticidade e flexibilidade do ser humano, bem como a inteligência, é algo dinâmico e modificável, desde que dadas as oportunidades de desenvolvê-la.

Em direção semelhante, Aquino (2018) discute sobre a importância da implementação da comunicação alternativa para a educação especial. As pessoas com deficiência intelectual têm, muitas delas, dificuldades na comunicação pela linguagem oral. Assim, esse tipo de abordagem é um importante recurso para a

acessibilidade, já que permite que o usuário consiga se expressar a partir de gestos simples como apontar, e não necessariamente fazer uso da oralidade. Portanto, podemos dizer que a arte é uma importante estratégia a ser utilizada para o ensino dessas crianças. Nesse processo, ganha destaque a música, a dança, o teatro, a pintura e as diversas formas de utilização de imagens e elementos figurativos como importantes para a escolarização.

Wizenmann, Pezzi e Zanon (2020) ressaltam a importância do compartilhamento de experiências entre os professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando seus sentimentos e as práticas por eles adotadas.

Destaca ainda, o quanto pode ser rica essa troca para o entendimento da política de educação inclusiva e sua implementação. Esse autor pesquisou sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, em especial a empatia, entre crianças típicas e atípicas. Não é incomum que haja, num primeiro momento, insegurança e medo entre eles, porém, com a convivência mediada pelos professores, geralmente, os sentimentos se transformam em confiança e afeto.

Em relação à prática pedagógica, Wizenmann, Pezzi e Zanon (2020) observam que, em muitos casos, a inclusão do aluno com TEA não interfere na dinâmica das aulas. Para os professores, cada estudante é único, tem suas individualidades, suas singularidades e subjetividades e, portanto, tem sua maneira específica de aprender.

Camargo *et al.* (2020) destacam a importância da educação continuada, ou seja, do preparo do professor para uma atuação mais assertiva junto aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Eles enfatizam que a formação docente precisa fornecer ao professor, as ferramentas a serem utilizadas para o ensino dessas crianças.

Peixoto (2020), em seu estudo com professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual, identificou a utilização de estratégias avaliativas, com destaque para a utilização de relatórios individuais, registros no diário de classe e fichas ou similares contendo indicadores e informações que registram suas observações. Provas escritas, questionários, testes, exercícios, trabalhos individuais

e coletivos também foram mencionados. Entretanto, identificaram também, que, as pessoas com DI precisam de instrumentos de avaliação que atendam às suas condições específicas, ou seja, os professores percebem a necessidade de mudanças em relação à avaliação das crianças público-alvo da educação especial.

Baril (2019) identificou como importante estratégia para o ensino das crianças com deficiência intelectual a aproximação entre pais e professores e a colaboração entre eles na construção de um plano de ensino centrado nas necessidades de aprendizagem da criança. Esse dispositivo recebeu o nome de Plano de Apoio Centrado no Aluno, uma vez que identifica a intensidade de apoio necessária ao aluno. Nesse processo ganham destaque as adaptações necessárias à aprendizagem.

Para Venâncio (2018), uma estratégia importante para a escolarização de crianças com TEA são as relações interpessoais estabelecidas em sala de aula entre professores e alunos. Elas podem contribuir de modo positivo ou negativo para o processo de aprendizagem das crianças.

Ao ingressar na escola, para estabelecer relações interpessoais adequadas e benéficas, a criança precisará de um amplo repertório de habilidades sociais. O professor é um facilitador no processo de aquisição de novas habilidades sociais pelas crianças, mas para exercer tal papel de forma efetiva, também precisa de um adequado repertório de habilidades sociais educativas.

Venâncio (2018) identificou que as principais estratégias utilizadas pelas professoras para melhorar as relações interpessoais em sala de aula concentravam-se em: conversar seriamente com os alunos que estão criando problemas; incentivar a colaboração entre os alunos; combinar com os alunos as normas de funcionamento da classe; dar conselhos à classe sobre disciplina e relembrar constantemente as normas da escola.

Tais estratégias são importantes por estarem diretamente ligadas a comportamentos que tornam a sala de aula um ambiente mais harmônico e possível de estabelecer relações interpessoais.

A habilidade social considerada mais importante em sala de aula para as professoras foi a habilidade de desculpar-se e admitir erros. As habilidades sociais que envolviam manter o ambiente de sala de aula mais harmônico foram consideradas mais importantes pelas professoras. Nenhuma professora considerou que o professor é responsável pela promoção do desenvolvimento interpessoal dos alunos, mas sim, que tal aspecto deveria ser alvo da atuação de outros profissionais (VENÂNCIO, 2018).

8.2 DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Partimos do entendimento de que há que se considerar que, o processo de ensino e de aprendizagem com o estudante com autismo é desafiador, complexo e porque não dizer, por vezes, complicado. Ao professor regente em articulação com o professor da educação especial, o apoio educacional e os demais atores que participam desse processo, cabe o planejamento do caminho a ser percorrido pela criança durante sua escolarização. Como todo plano, são necessários ajustes e adaptações periódicas por meio de discussões coletivas, que envolvam também a família.

Para além das dificuldades da construção coletiva do plano de ensino para criança com deficiência, foi possível identificar outras questões desafiadoras para o ensino para o aluno público-alvo da educação especial. Para Silva (2019), a educação inclusiva ainda carece de avanço, estruturas, políticas públicas, ações institucionais e, em particular, à ação docente. Torna-se necessário a constituição de saberes e práticas de favorecimento à efetivação da educação especial, o que requer investimentos em formação docente, inicial e continuada.

Para Camargo *et al.* (2020), as principais dificuldades relatadas por professores de alunos com TEA no que concerne à educação especial são: comportamento, comunicação, socialização, dificuldades pedagógicas e rotina. Dentro do aspecto comportamental, a maior dificuldade apontada é a recusa em fazer atividades e seguir rotinas e regras. A restrição dos interesses também é apontada como fator

dificultador, porque reduz o interesse e engajamento na diversidade de atividades ofertadas. A dificuldade em desenvolver um diálogo interativo e recíproco também foi citada. Outros problemas identificados foram: falta de estrutura da escola, falta de preparo pedagógico e sobrecarga de trabalho que, quando somados, impactam negativamente no processo de trabalho em um contexto de educação inclusiva.

Wizenmann, Pezzi e Zanon (2020), ao entrevistar professoras da educação especial identificaram que elas não descreveram ou explicitaram as metodologias utilizadas para a aprendizagem do aluno com TEA. O autor sugeriu que falta a essas profissionais, para atuação mais eficaz junto a esses estudantes, uma formação sobre as metodologias específicas (ensino estruturado).

Portanto, observa-se que é fundamental que o professor tenha formação para atuação junto aos estudantes com deficiência intelectual. Como mediadores do processo de ensino e de aprendizagem, esse profissional, com suas competências, habilidades e limitações, necessita de preparo, direcionamento que, muitas vezes, não são adquiridos na formação pedagógica inicial.

Venâncio (2018) identifica as seguintes dificuldades: a tendência dos professores em valorizar a imposição de regras. Tendo a necessidade de treinamento de habilidades sociais educativas envolvendo professoras e apoios educacionais. Ele identificou também que, as relações interpessoais estabelecidas entre os alunos com deficiência intelectual e suas professoras são, por muitas vezes, marcadas pela desvalorização das potencialidades desses alunos. Assim, destaca que professoras e apoios educacionais não são orientados sobre qual o papel do apoio educacional em sala de aula.

Muniz (2018) destaca, de acordo com a fala dos professores investigados em seu estudo que, as principais dificuldades apontadas por eles dizem respeito à falta de formação continuada direcionada à temática da inclusão, bem como avaliação da aprendizagem dos alunos com DI, aponta ainda que, os educadores não se sentem preparados ou confortáveis para fazê-la, nem tampouco sentem-se acompanhados durante esse processo. Avaliar a aprendizagem desses alunos foi encarada como uma atividade difícil e que requer uma sobrecarga extra de tempo, dedicação e

diálogo. Uma sobrecarga para o professor que pode resultar em estresse, solidão e impotência.

Fica evidente a notória necessidade de um acompanhamento diferenciado, bem como a oferta de formações continuadas que deem suporte a estes profissionais para a atuação junto aos estudantes com deficiência intelectual, que contemple, especialmente, o tema da avaliação educacional em uma perspectiva inclusiva, mais direcionada aos alunos com essas especificidades.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo observou-se que as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem para crianças com autismo foram produzidas, em sua maioria, por meio de entrevistas aos professores, observação e estudos bibliográficos. Constata-se a carência de estudos experimentais, tais como, pesquisa ação, dentre outros, que possam melhor retratar a prática pedagógica cotidiana.

A crise pandêmica de Covid-19 inviabilizou a realização dessa pesquisa de maneira presencial, no entanto, utilizou-se de outros mecanismos para que fosse possível coletar os dados apresentados. Contudo, as restrições impostas pelo cenário atual não impediram que os objetivos preconizados fossem alcançados, conforme descrição das estratégias inclusivas abaixo.

As principais estratégias inclusivas identificadas nessa investigação, foram:

- A utilização de atividades lúdicas, como por exemplo, a contação de histórias;
- O uso da arte, como: a música, a pintura, o teatro;
- O uso de Tecnologias Digitais Educacionais;
- A identificação do que é interessante (significativo) para a criança com autismo;
- A realização de adaptações curriculares, especialmente, em relação às avaliações;

- O Compartilhamento de experiências entre professores, em relação ao trabalho com estudantes com TEA;
- A formação docente inicial e continuada;
- A interação entre o professor regente e o professor de educação especial;
- As relações interpessoais estabelecidas em sala de aula entre professores e alunos;
- A aproximação entre professores e famílias das crianças com deficiência intelectual.

Já em relação às principais dificuldades encontradas, identificamos:

- Investimentos em formação docente, inicial e continuada;
- As questões relacionadas às características próprias à criança com autismo, como a comunicação e socialização;
- A falta de estrutura da escola;
- A sobrecarga de trabalho dos professores.

Observa-se que a formação docente inicial e continuada tanto foi apontada como estratégia para promoção da inclusão quanto como um dos principais desafios para o alcance dessa meta. Há que se destacar também, entre as estratégias, as adaptações curriculares, o compartilhamento de experiências entre professores, a interação entre os professores regentes e os da educação especial e entre eles e as famílias.

.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. M. Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Rev. Educação, arte e inclusão**, v. 13, n.3, Set/Dez, 2017. ISSN 1984-3178.

AQUINO, A. B. de. **Contribuições do uso da comunicação alternativa para crianças com deficiência intelectual na educação infantil**. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

BARBOSA, C. de F.; PEIXOTO, E. S. A prática pedagógica inclusiva de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) em escolas municipais de Jequié – Brasil. In: **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 1303-1319, maio, 2019.

BARIL, N. **Avaliação de intensidade de apoio de comportamentos adaptativos e elaboração de plano centrado no aluno com desenvolvimento atípico**. 2019. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2019.

BRANDÃO, I. R. **Afetividade e Transformação Social**: Sentido e potência dos afetos na construção do processo emancipatório. Sobral: Edições Universitárias, 2012.

BRASÃO, H. J. P. et al. A formação dos conceitos a partir de uma perspectiva histórico – cultural. **Cadernos da Fucamp**, v.18, n.32, p.216-221/2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 7853, 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. Brasília: Senado Federal, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Senado Federal, 2001b.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2007.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado Federal, 2007b.

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

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo técnico – Censo Escolar 2010.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20\(EJA\)%20apresentou%20queda%20de,33%25\)%20no%20ensino%20m%C3%A9dio](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20(EJA)%20apresentou%20queda%20de,33%25)%20no%20ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. **Diretrizes metodológicas:** elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Ministério da Educação, 2014a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtorno do espectro do autismo.** Brasília: Ministério da Saúde, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]** – Brasília: Inep, 2021. 70 p.: il.

CAMARGO, S. P. H. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e 214220, 2020.

CARVALHO, E. N. S. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 261-276, 2013.

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

COCHRANE CONSUMERS AND COMMUNICATION. **Data Extraction Template for Included Studies.** Cochrane; 2016. 25p.

COELHO, L; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped**, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.

COSTA, D. S. **Plano educacional individualizado: implicações no trabalho de alunos com autismo.** 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DALA SANTA, F.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, Vol. VI, nº 12, p.1-16, dezembro 2014.

DAMÁZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. **Atendimento educacional especializado do aluno com surdez.** São Paulo: Moderna, 2010.

DAMAZIO, M. F. M. Metodologia do Serviço do Atendimento Educacional Especializado em uma Perspectiva na Escola Regular. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp. 2, p. 840-855, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FANTACINI, R. A. F; DIAS, T. R. S. Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, 2015.

FELIPE, N. A. et al. Os conceitos da teoria de Vygotsky aplicados na educação especial. **European Journal of Special Education Research**, v. 6, n. 1, 2020.

FERREIRA, J. R. **O ensino da língua inglesa e o desenvolvimento da criança de 3 a 6 anos**: a contribuição da teoria das inteligências múltiplas. 2021. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

FIGUEIREDO, R. V. (Orgs.) **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>. Acesso em: 21 de abr. 2022.

FONSECA V. da. **Desenvolvimento cognitivo e Processo de Ensino-Aprendizagem**: abordagem à luz de Vigotsky. Petrópolis: Vozes, 2019.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

CARLETTO, A.; CAMBIAGHI, S. S. **Desenho universal**: um conceito para todos. São Paulo: Prefeitura da Cidade de São Paulo, 2016.

HOEPERS, I. S; MENDES, R. S. M.; HOSTINS, R. C. L. Política de inclusão escolar e censo educacional nos anos 2000: sua expressão em uma rede municipal de ensino de Santa Catarina. ANPED SUL, 10., Florianópolis. **Anais...** Santa Catarina, Udesc, outubro de 2014.

INEP. **Resumo técnico – censo escolar 2010**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7277-censo-final-pdf#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20\(EJA\)%20apresentou%20queda%20de,33%25\)%20no%20ensino%20m%C3%A9dio](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7277-censo-final-pdf#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20(EJA)%20apresentou%20queda%20de,33%25)%20no%20ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em: 13 mar. 2022.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MAIA, J.; BATAGLION, G. A.; MAZO, J. Z. Alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: relatos de professores de Educação Física. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v. 21 n. 1, p. 00-00, Jan./Jun., 2020.

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, 2006.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, Janeiro-Dezembro, p. 29-44, 2008.

MOURA, J. P. S. **Atendimento especializado a alunos com transtorno do espectro autista**: desafios na realização da avaliação pedagógica no município de Barra Mansa/RJ. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

MUNIZ, S. M. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

NASCIMENTO, R. De O. **Um estudo de mediação na teoria de Lev Vygotski e suas implicações para a educação**. 2014. 416 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção Internacional do Direito das Pessoas com deficiência**. Genebra: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Genebra: UNESCO, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas**. Jomtien: UNESCO, 1990.

PEIXOTO, J. C. G. **A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do ensino fundamental**. 2020. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2020.

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.

PEREIRA, J. De A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017.

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. Available from <https://reviewersmanual.joannabriggs.org/>

PRUDENCIANO, G. C. **Contação de História para Alunos de AEE (Atendimento Educacional Especializado)** - Indicadores de apropriação de conhecimentos. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

QUEIROZ, J. G. B. A; GUERREIRO, E. M. B. R. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 233-248, 2019.

REBELO, A. C. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

REIS, A. de A; MOTA, P. M.; JESUS, D. M. de. Lei brasileira de inclusão nº 13.146/2015: do direito à educação. In: ENFOPE, 10, 2017, Sergipe. **Anais...** Sergipe: Universidade Tiradentes, 2017.

SILVA, M. S. da. **Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual: evidências sobre o funcionamento cognitivo**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, J. S. et al. Autismo: práticas educativas no ensino regular em uma escola de Caxias, Maranhão, Brasil. **JESH**, v. 1, n. 3, p. 1-10, jul./set., 2021.

SOUZA, A. C. de. **O uso de tecnologias digitais educacionais para o favorecimento da aprendizagem matemática e inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista em anos iniciais de escolarização**. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, 2019.

SOUZA, F. F; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro. v. 25, n. 97, p. 831-853, 2017.

TRICCO, A. C. PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. **Ann Intern. Med.**, v. 169, n. 7, p. 437-473, 2018.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de: Maria da Pena Villa lobos. 11. ed. Coleção Educação Crítica. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villa lobos. 11. ed. Coleção Educação Crítica. São Paulo: Ícone, 2010.

VENÂNCIO, L. M. C. T. **Alunos com deficiência intelectual em contexto de inclusão escolar:** estratégias utilizadas pelos professores para promoção das relações interpessoais. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, MS, 2018.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

APÊNDICES

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

Referências excluídas e motivos da exclusão	
Título	Motivo da exclusão
1- Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista.	O objetivo deste trabalho é discutir as características do trabalho matemático que se constituem nas instituições durante o processo de inclusão de alunos com TEA, abordando um aspecto mais teórico, além de não se tratar do público-alvo do nosso trabalho.
2- A participação da criança com deficiência no contexto da educação infantil	Criança em processo de educação infantil, com 4 anos e 9 meses, porém, abaixo do período estipulado como critério de elegibilidade (ensino fundamental).
3- Percepção de Professores em Relação ao Processamento Sensorial de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista	O estudo abrange não somente ao Ensino Fundamental I, mas engloba também o público Educação Infantil, além de abordar mais o aspecto da percepção dos profissionais da educação quanto processamento sensorial de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
4- Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA	Artigo não define bem o público da pesquisa, apenas “crianças com diagnóstico de TEA em classes comuns de escolas regulares”.
5- Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	O artigo fica tão somente nas bases/prerrogativas/bases conceituais da escolarização de crianças com TEA.

