

**UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE (UNIARP)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEB)**

ANGELA COLUSSI

**ESTRATÉGIAS DE ESTÍMULO À ORALIDADE E À INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NA LÍNGUA INGLESA**

**CAÇADOR
2018**

ANGELA COLUSSI

**ESTRATÉGIAS DE ESTÍMULO À ORALIDADE E À INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NA LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica, Linha de Pesquisa Cultura, Ensino e Formação Docente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Básica**.

Orientação: Prof^a Dra. Marlene Zwierewicz

**CAÇADOR
2018**

Catálogo Fonte, elaborada pela Bibliotecária: Célia De Marco / CRB14-692 da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Caçador – SC.

C726

e

Colussi, Angela

Estratégias de estímulo à oralidade e à inclusão de estudantes com transtornos do espectro autista na língua inglesa. Angela Colussi. Caçador, SC. EdUNIARP: 2018.

67f

Orientação: Profª Dra. Marlene Zwierewicz

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica, Linha de Pesquisa Cultura, Ensino e Formação Docente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Inclusão escolar. 3. Oralidade. I. Zwierewicz, Marlene II. TÍTULO.

CDD: 400

ANGELA COLUSSI

**ESTRATÉGIAS DE ESTÍMULO À ORALIDADE E À INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NA LÍNGUA INGLESA**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação apresentada no Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Linha de Pesquisa Cultura, Ensino e Formação Docente, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Marlene Zwierewicz (UNIARP)
(Presidente da Banca/ Orientadora)

Dr. Marizete Bortolanza Spessatto (IFSC)
(Membro da banca)

Dr. Vera Lúcia Simão (UNIARP)
(Membro da banca)

Caçador, SC, 19 de outubro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Foi um longo caminho percorrido e nada foi fácil, tampouco tranquilo. Por isso, quero agradecer, primeiramente, a Deus e a todos aqueles que sempre confiaram em mim, desde sempre.

Ao meu querido e amado pai (*in memoriam*) por ter sido a minha fortaleza. Pai meu amor eterno.

À minha mãe, por ser esse exemplo de guerreira, e acreditar em mim.

Ao meu filho, amor incondicional, pela paciência, compreensão e zelo nas minhas ausências.

À Prof^a Dra. Marlene Zwierewicz, minha orientadora e exemplo de profissionalismo e competência, meu muito obrigada!

Ao Prof Dr, Ludimar Pegoraro, por não ter permitido que eu interrompesse o processo, agradeço imensamente pela confiança.

À secretária do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP, Gisele Santana de Moraes Segatto, pelo apoio em todos os momentos que precisei.

RESUMO

Incluir estudantes com Transtornos do Espectro Autista – TEA e estimular sua oralidade constitui um dos grandes desafios da educação atual, especialmente em função das especificidades em relação à comunicação, interação e interesses que apresentam. Esta pesquisa teve como objetivo apresentar como produto educacional estratégias para inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar, classificando-as de acordo com o potencial que oferecem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade no uso da Língua Inglesa, previstas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental. Com base nas pesquisas documental, bibliográfica e comparativa e na abordagem qualitativa, os dados foram coletados na BNCC e em artigos científicos voltados à inclusão de estudantes com TEA. Além das estratégias gerais para a inclusão, a aproximação com as habilidades do eixo oralidade possibilitou situar a Interação Social Mediada em Ambientes Digitais e o Ateliê de História como opções para estimular a ‘interação discursiva’, a Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA para estimular a ‘compreensão oral’ e o Programa de Habilidades Comunicativas Verbais – HCV e a Modelagem de Vídeo – VD para estimular a ‘produção oral’. Sugere-se que exploração das referidas estratégias se constitua em um trabalho personalizado, focado na realidade e no grau de complexidade das condições de cada estudante com TEA. As referidas estratégias de inclusão e de estímulo à oralidade atendem as prerrogativas do mestrando profissional ao se constituírem em um produto educacional que pode ser explorado em outros contextos, desde que seja priorizado um trabalho personalizado, focado na realidade e no grau de complexidade das condições de cada estudante com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão escolar. Oralidade.

ABSTRACT

One of the greatest challenges in education today concerns the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and the stimulation of their oral production (given the idiosyncrasies they present regarding communication, interaction, and interests). The objective of this piece of research is to present strategies (as education products) for the integration of students with ASD to the school context. The strategies were organized according to their potential to develop skills related to oral production in the English Language, following directions from the National Common Curricular Standard (*BNCC* – in Portuguese) for the 6th grade. Having documentary, bibliographic, and comparative research with a qualitative approach as methodological framework, data was collected from the *BNCC* and journals concerning the integration of students with ASD. The approximation with oral skills enabled general strategies for inclusion, in addition to allowing us to understand Mediated Social Interaction in Digital Environments and the History Atelier as options to stimulate discursive interaction, Augmentative and Alternative Communication (AAC) as an option to stimulate oral comprehension, and the Verbal Communication Skills Program (VCS) and Video Modeling (VM) to stimulate oral production. We suggest that the use of the aforementioned strategies should be a customized process, with focus on the reality and degree of complexity of the conditions of each student with ASD. These strategies of inclusion and incentive to oral production meet the requirements of the professional master's degree once they are an educational product that can be explored in other contexts, provided that a customized process is prioritized, with focus on the reality and degree of complexity of the conditions of each student with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; School inclusion; Oral production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nomenclaturas historicamente remetidas às pessoas com deficiência ...	25
Figura 2 - Níveis de severidade dos Transtornos do Espectro Autista.....	27
Figura 3 - Macro-linhas de intervenção para a inclusão de TEA.....	32
Figura 4 - Competências específicas da Língua Inglesa: Ensino Fundamental	38
Figura 5 - Etapas, tipos de pesquisa e fontes.....	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos definidores de práticas de segregação, integração e inclusão	20
Quadro 2 - Fatores que influenciam na manifestação de TEA	28
Quadro 3 - Indicadores e descritores do pensamento autista	29
Quadro 4 - Objetivos para a Língua Estrangeira indicados nos PCNs	35
Quadro 5 - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades vinculadas à oralidade	45
Quadro 6 - Artigos científicos do Scielo com intervenções para inclusão escolar de pessoas com TEA	47
Quadro 7 - Artigos científicos compilados por Teixeira et (2010) com alternativas de intervenção para a inclusão escolar de pessoas com TEA	47
Quadro 8 - Estratégias de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA	48
Quadro 9 - Estratégias para estímulo de habilidades envolvidas na oralidade	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – Associação Americana de Psiquiatria

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAA – Comunicação Alternativa e Ampliada

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DSM-V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

HCV – Programa de Habilidades Comunicativas Verbais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

TEA – Transtornos do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UNIARP – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

VD – Modelagem de Vídeo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 PROBLEMA.....	13
1.2 OBJETIVOS	14
1.2.1 Objetivo geral.....	14
1.2.2 Objetivos específicos	15
1.3 JUSTIFICATIVA	15
2 DA SEGREGAÇÃO E DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: PERCURSOS E REGULAMENTAÇÃO	18
2.1 A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	18
2.2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL	20
3 O AUTISMO: DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO À INCLUSÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL	26
3.1 DO CONCEITO À CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DA PESSOA COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA	26
3.2 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA - TEA	30
4 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNs À BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM – BNCC	35
4.1 A LÍNGUA INGLESA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCNs	35
4.2 A LÍNGUA INGLESA NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM - BNCC	36
5 DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS	41
5.1 TIPO E ABORDAGEM DE PESQUISA	41
5.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA	42
5.3 FONTES DE PESQUISA	43
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
6.1 COMPETÊNCIAS, UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES DA LÍNGUA INGLESA	45
6.2 PRODUTO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO E DE ESTÍMULO À ORALIDADE	46
6.2.1 Estratégias para a inclusão escolar de estudantes com TEA.....	47
6.2.2 Estratégias didáticas de estímulo à oralidade de estudantes com TEA na Língua Inglesa.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS	60

1 INTRODUÇÃO

Para a formação do perfil do egresso da Educação Básica e do Ensino Superior são definidas condições que devem ser implicadas na oferta de cada uma das etapas, modalidades e componetes curriculares. Especificamente em relação à Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs exerceram um papel determinante nessa definição, o qual passa a ser redimensionado com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC.

No caso específico da Língua Estrangeira, os PCNs definiram que os processos de ensino e de aprendizagem devem garantir ao estudante “[...] seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso [...]” (BRASIL, 1998, p. 19). O documento também indica que compete ao ensino da Língua Estrangeira confrontar a referida língua com a materna para ampliar o conhecimento sobre a linguagem que o estudante construiu sobre a última, estimulando que se constitua em um ser discursivo a partir do seu envolvimento em processos de construção de significados da nova língua.

A BNCC, por sua vez, opta pela Língua Inglesa como língua estrangeira obrigatória, suprimindo a relevância atribuída a outras línguas no processo formativo. O novo documento que norteia o Educação Infantil e o Ensino Fundamental, aprovado em 2017, indica que a Língua Inglesa deve propiciar novas alternativas para o “[...] engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias [...]” (BRASIL, 2017, p. 239). Para tanto, defende-se no documento que deve ser oportunizado o acesso a saberes linguísticos que favoreçam o engajamento e a participação, visando à formação crítica necessária para o exercício da cidadania ativa, além da ampliação de possibilidades para a interação e mobilidade, como alternativas para a abertura de novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

Apesar das especificidades - nos PCNs o engajamento discursivo, caracterizado pela capacidade de se envolver e envolver outros no discurso, e na BNCC o engajamento e participação em um mundo mais globalizado e plural, valorizando a interação e a mobilidade -, ambos os documentos valorizam a inter-relação. No contexto escolar, essa condição depende de alternativas inclusivas, que

superem a ideia de ser exclusiva responsabilidade do estudante a sua adaptação ao contexto escolar, sem que as instituições e os profissionais que nelas atuam ressignifiquem suas práticas tradicionais, centradas exclusivamente na transmissão de conhecimentos historicamente produzidos.

Ao tratar da inclusão, Arnaiz Sánchez (1996) afirma que as mudanças deveriam estimular a comunidade escolar interna e externa a modificar suas perspectivas sobre a escola, já que o desafio não consiste em integrar os estudantes com deficiência, mas desenvolver o sentido de comunidade e de apoio mútuo para promover o desenvolvimento de todos que a frequentam. Nesse sentido, a autora lembra da importância do uso do termo inclusão no lugar de integração, já que o primeiro faz referência a todos os estudantes, independente de terem ou não uma deficiência.

A inclusão de todos os estudantes depende de uma série de iniciativas, como do uso de uma diversidade de estratégias didáticas, da relação entre docentes e estudantes, da capacidade de articular teoria e prática e de outros fatores que podem favorecer o atendimento a diferentes estilos de aprendizagem ou necessidades eventuais, bem como o atendimento aos estudantes com deficiência.

Entre esses estudantes situam-se os que apresentam Transtornos do Espectro Autista – TEA, identificados por características que podem diferenciá-los em função do comprometimento na interação social e nos padrões de comunicação (TONELLI, 2011). Eles também podem apresentar restrição em relação a atividades e interesses (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010). Essa caracterização converge com a Associação Americana de Psiquiatria – APA (2014), quando reforça que o diagnóstico dos TEA tem como parâmetro os seguintes sintomas: a) déficit na interação social e comunicação; b) comportamentos e interesses restritos e repetitivos.

Ainda em relação às especificidades, Passerino e Bez (2015) afirmam que a linguagem e a comunicação das pessoas com TEA constituem um contexto vasto para a pesquisa. Embora com uma diversidade de estudos recentes, elas destacam que existe uma lacuna nessas temáticas, pois, ao longo das últimas décadas, a ênfase esteve mais relacionada a aspectos da interação social, diagnóstico e prevalência. Em contrapartida, nas pessoas com TEA se manifestam certos déficits de comunicação como ausência de intercâmbios corporais expressivos (na comunicação não verbal), falhas nos intercâmbios coloquiais e falas não ajustadas ao contexto (na comunicação verbal), condições que para o autor sugerem a necessidade de ampliar os estudos

sobre essas questões.

Jordan e Powel (1995) alertam que os elementos da fala de uma pessoa com TEA que a torna estranha, diferenciada e com entonação não usual, são: a) a dificuldade em utilizar os pronomes adequadamente, especialmente na inversão pronominal; b) a repetição de perguntas que já foram respondidas ou de frases prontas, num processo ecolálico¹; c) o entendimento literal de metáforas ou gírias idiomáticas; d) a dificuldade no uso das abreviações predicativas².

Entre os estudos sobre a criança com TEA, destacam-se sugestões sobre a contribuição de profissionais de áreas específicas para colaborar com a socialização, bem como no processo de ensino e aprendizagem de uma forma geral. Choto (2007), por exemplo, destaca a fusão entre a terapia e a educação, pontuando a interdisciplinaridade como um elemento indispensável para obtenção de melhores resultados. Ademais, a autora discorre a respeito da integração de métodos pedagógicos e psicológicos como fundamental para obtenção de avanços na intervenção terapêutica, apontando melhor socialização e desenvolvimento geral da criança.

Considerando as implicações no ensino da Língua Estrangeira para o desenvolvimento integral, esta pesquisa objetiva apresentar como produto educacional estratégias para inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar, classificando-as de acordo com o potencial que oferecem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade no uso da Língua Inglesa, previstas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, busca articular orientações governamentais, contribuições de pesquisas precedentes e seu confronto para subsidiar possibilidades que podem ser exploradas no contexto educacional.

Para o desenvolvimento do estudo, optou-se pela pesquisa documental, bibliográfica e a comparativa. Quanto à abordagem, foi utilizada a qualitativa em função de sua relevância para a coleta de dados compatíveis com os objetivos do estudo.

¹ Processo ecolálico: quando uma criança repete o que uma outra pessoa fala, mas de forma involuntária, não refletindo, assim, um aprendizado ou intencionalidade.

² Abreviações predicativas consistem na substituição do sujeito numa frase permanecendo o predicado com um sujeito implícito. Por exemplo: Laura compra, sempre, o pão na padaria da esquina. Leva uma bolsa e um troco que sua mãe lhe deixa sobre a geladeira. A segunda frase é uma frase com abreviação predicativa, constatando somente a ação, deixando o sujeito de forma implícita (WERTSCH, 1988).

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: na primeira foram sistematizadas as competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental, previstos na BNCC para o componente curricular Língua Inglesa; na segunda foram compiladas estratégias comprometidas com a inclusão escolar de estudantes com TEA em estudos precedentes; na terceira as estratégias compiladas em estudos precedentes foram confrontadas com os objetos de conhecimento e habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental, previstos para a Língua Inglesa na BNCC, destacando as que podem potencializar a oralidade dos estudantes com TEA.

A partir desse processo, a pesquisa obteve como produto diferentes estratégias de inclusão e de estímulo à oralidade, as quais podem ser exploradas por docentes que atuam no componente curricular de Língua Inglesa, especialmente, no 6º ano do Ensino Fundamental, desde que as mesmas sejam adaptadas às especificidades de cada contexto e ressignificadas a partir das características de cada estudante com TEA.

Destaca-se, ainda, que no desenvolvimento das etapas foi utilizado um formulário para registro dos dados coletados, favorecendo a visibilidade das estratégias e sua conexão com a BNCC. Espera-se que, nesse sentido, o estudo colabore para a inclusão de estudantes com TEA, especialmente, neste momento de implantação de novas orientações educacionais no país, atendendo, dessa forma, as prerrogativas das pesquisas priorizadas no Programa Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

1.1 PROBLEMA

Os direitos de estudantes foram acentuados no contexto brasileiro com a aprovação de diferentes legislações, entre elas, a Portaria nº 243/2016, que “Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2016a, p. 1), bem como com a publicação da Nota Técnica nº 35/ 2016, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

(SECADI/MEC), recomendando a adoção imediata dos critérios para tais instituições (BRASIL, 2016b).

Compreendendo a relevância do trabalho docente no atendimento das prerrogativas da legislação, observa-se no interior das instituições de ensino a emergência em relação à infraestrutura e à formação, e, em decorrência, ao investimento de estratégias que ampliem as possibilidades de inclusão. Nesse sentido, é indispensável superar o ensino que delega todas as responsabilidades sobre a aprendizagem ao estudante e seus responsáveis, pois o mesmo não converge com as perspectivas da inclusão.

Visando a ampliação das possibilidades para a inclusão escolar, repousa sobre os docentes Língua Inglesa que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental, a preocupação de como trabalhar o componente curricular no sentido de atender as especificidades dos estudantes com TEA. Essa preocupação se amplia com a aprovação e consequente implantação da BNCC, determinando a obrigatoriedade do ensino da referida língua e a falta de referência à Língua Espanhola ou outra que integra a composição étnica da população brasileira.

Se o caminho dos direitos de inclusão foi lento e sua conquista tem sido árdua, como o docente de Língua Inglesa conseguirá atuar com os estudantes com TEA? Conseguirá atingir os objetivos propostos? Conseguirá trabalhar em uma sala heterogênea, atendendo as especificidades? Com base nestas reflexões, configura-se o problema desta pesquisa:

Que estratégias apresentadas em estudos precedentes comprometem-se com a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA e promovem a oralidade em consonância com as habilidades previstas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Apresentar estratégias para inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar, classificando-as de acordo com o potencial que oferecem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade no uso da Língua Inglesa,

previstas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental.

1.2.2 Objetivos específicos

- Sistematizar as competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades previstos pela na Base Nacional Curricular Comum – BNCC para a Língua Inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental.
- Compilar estratégias em estudos precedentes que estimulem a inclusão escolar de estudantes com Transtornos do Espectro Autista – TEA.
- Confrontar as estratégias compiladas em estudos precedentes com os objetos de conhecimento e habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental, previstos para a Língua Inglesa na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, destacando as que priorizam a oralidade dos estudantes com Transtornos do Espectro Autista – TEA.

1.3 JUSTIFICATIVA

Em pleno século XXI, a inclusão ainda é um grande desafio, independente de envolver estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, estudantes com necessidades eventuais ou estudantes com deficiência. Entre as barreiras, além do preconceito que ainda persiste no âmbito educacional, encontra-se a falta de infraestrutura, bem como a incipiência de programas de formação, especialmente, os voltados para o atendimento das efetivas necessidades dos docentes, possibilitando o acesso teórico e metodológico que lhes possibilite o desenvolvimento de estratégias didáticas para utilização nos processos de ensino e de aprendizagem. Determinação, condições e formação formam, portanto, uma tríade indispensável para a inclusão.

Especificamente em relação à formação, Nóvoa (2001) expressa suas preocupações quando destaca que as iniciativas ainda estão muito limitadas à oferta de palestras que, ao serem trabalhadas isoladamente, pouco acrescentam aos profissionais da educação. Portanto, além da incipiência na oferta, as formações podem apresentar dificuldades em atender as reais necessidades dos docentes em seus contextos de atuação.

Em sala de aula, contudo, o docente situa-se entre a legislação que lhe exige respostas e um coletivo de estudantes que requisitam um trabalho conjunto, mas, ao mesmo tempo personalizado. Nesse sentido, a condição docente frente aos processos de inclusão justifica esta pesquisa, especialmente, pelo compromisso em compilar estratégias que podem ser exploradas nos contextos de atuação.

O estudo tem relação com a realidade profissional da pesquisadora, que atua no Ensino Fundamental, especificamente, no componente de Língua Inglesa. O contato com a crescente inserção de estudantes com deficiência em sala de aula e a expectativa de que suas necessidades sejam correspondidas, mobiliza, portanto, esta pesquisa.

Para tanto, parte-se do princípio que a aprendizagem é um direito, sendo necessário promover condições para que estudantes possam atingir seu potencial de desenvolvimento, incluindo os que apresentam TEA. Especificamente neste caso, a preocupação reside em definir um trabalho personalizado, focado na realidade e no grau de complexidade das condições dos sujeitos implicados, condição que indica a relevância social desta pesquisa.

Destaca-se também que, em função de estar vinculada à linha de pesquisa 'Cultura, Ensino e Formação Docente' do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica, a pesquisa pretende colaborar no sentido de sistematizar estudos precedentes sobre a temática e seu confronto com diretrizes educacionais vigentes no contexto nacional. A referida linha tem a qualificação da formação docente e a prática profissional como objeto de reflexão, análise e transformação, dedicando-se ao estudo da cultura pedagógica, visando sua ressignificação e o delineamento de ações transformadoras por meio das práticas docentes (UNIARP, 2016). Nesse sentido, ao propor a apresentação de estratégias que atendem especificidades de estudantes com TEA, este estudo converge com o compromisso da linha de identificar conhecimentos e práticas pertinentes aos processos pedagógicos, estimulando a descoberta de formas pelas quais os saberes são gerados e transformados nos processos de ensino e de aprendizagem na esfera da Educação Básica, explorando e estimulando o protagonismo de práticas inovadoras e novas técnicas/tecnologias na educação.

Em função de se tratar de um Mestrado Profissional, as estratégias para estimular inclusão e, especificamente, a oralidade, compiladas com o propósito de colaborar para a inclusão de estudantes com TEA, constituem o produto em função

das especificidades do programa. Dessa forma, reforça-se o potencial de aplicabilidade do estudo, especialmente, neste momento de implantação de novas orientações educacionais propostas pela BNCC.

2 DA SEGREGAÇÃO E DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: PERCURSOS E REGULAMENTAÇÃO

O atendimento às pessoas com deficiência no âmbito educacional brasileiro tem sido pautado por práticas segregadoras, bem como de integração e de inclusão. São movimentos que vão desde a criação de instituições para o atendimento isolado, à tentativa de que as pessoas com deficiência se adaptem às escolas 'regulares' e, finalmente, aos processos mediante os quais a atenção reside na diversidade e, em decorrência, promovem-se possibilidades para o atendimento de todos, independentemente de se constituírem em sujeitos com ou sem deficiência.

Neste capítulo, esse movimento é sistematizado, situando-se alternativas criadas a partir do século XIX. Nesse processo, as terminologias utilizadas para identificar pessoas com deficiência são compiladas, destacando-se também as implicações da legislação nas mudanças observadas.

2.1 A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A presença de estudantes com deficiência nas instituições de ensino no contexto nacional e internacional foi marcada por práticas segregadoras, isolando-as em escolas distintas dos demais, bem como por práticas de integração. Ambas iniciativas deixam à deriva possibilidades de inclusão.

Para compreender a diferença que distancia os conceitos 'integrar' e 'incluir', Arnaiz Sánchez (1996) lembra que integração remete ao ato de integrar alguém a algum contexto, não caracterizando a inclusão que, em contrapartida, implica que cada estudante tenha acesso a uma educação de acordo com suas necessidades e em uma escola de sua comunidade, próxima às pessoas com as quais convive diariamente, ou seja, em seu contexto social. Uma escola que, segundo a autora, todos estudantes sejam acolhidos, independentemente de suas características pessoais, psicológicas ou sociais e, por isso, as preocupações e intervenções residem na construção de um sistema estruturado para atender as necessidades de cada estudante.

É uma prática que requisita da escola uma ressignificação para atender todos os estudantes em suas especificidades, incluindo os que apresentam alguma

deficiência. Contrapõe-se, portanto, à ideia de que é o estudante que deve se adaptar (integrar) à escola.

No contexto brasileiro, especificamente, as oportunidades para a inclusão são recentes, já que a proposta inicial segregava os estudantes com deficiência. Apesar de representarem as primeiras alternativas para a educação formal dessas pessoas, a ideia de construir escolas para perfis homogêneos as afastava do convívio escolar 'regular'. Como exemplos, destaca-se a criação do Instituto de Meninos Cegos, em 1854, o Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, o Hospital Juliano Moreira, em 1874, para assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual (MENDES, 2010), bem como a Escola México, em 1887, para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (MAZZOTTA, 2005).

Mendes (2010) destaca que no decorrer da referida década, a definição de atribuições sobre as etapas educativas, distribuindo-as entre união, estados e municípios, conforme determinou a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1981, estimulou algumas iniciativas. Entre elas, a constituição dos médicos como o primeiro ramo de profissionais a estudar as crianças com 'limitações' mais profundas, tornando-se também responsáveis pela criação de instituições para as mesmas junto a sanatórios psiquiátricos. Ao retomar os estudos de Magalhães, realizados em 1913, a autora lembra que a perspectiva era a de conceber a deficiência como uma doença, tal como sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e até mesmo falta de higiene.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4.024/61, contudo, definiu que as pessoas com deficiência, naquela época identificadas como excepcionais, deveriam enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961). Observa-se uma ênfase na integração, em função de destinar aos estudantes a tarefa de se adaptar ao meio.

Essa perspectiva foi alterada com a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, quando a educação ficou compreendida como um direito de todos, indicando que deveria ser prezado pelo pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, bem como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Essa perspectiva, somada aos movimentos internacionais, entre os quais a Conferência de Salamanca, realizada em 1994, bem como as discussões que passaram a ocorrer no interior do

país, possibilitaram avanços conceituais e nas práticas, estimulando a transposição da ideia de integração para a inclusão.

2.2 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Com a influência de movimentos inclusivos internacionais e em decorrência de perspectivas que vêm circulando no próprio contexto brasileiro, foram criadas regulamentações que procuravam assegurar o atendimento de estudantes com deficiência no âmbito educacional. Nesse interim, além do recente Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), existem políticas, decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto. Em ordem cronológica são destacados no Quadro 1, parte dos documentos que regulamentam o processo de segregação, integração ou inclusão no contexto brasileiro. Na penúltima coluna, quando se destaca a ênfase em relação ao processo, a terminologia utilizada em cada documento para identificar o que hoje é reconhecido como pessoa com deficiência é negritada, no sentido de facilitar que se observem mudanças na nomenclatura no decorrer da legislação.

Quadro 1 – Documentos definidores de práticas de segregação, integração e inclusão

Legislação	Autoria	Ênfase	Texto de referência
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4.024/61	Brasil (1961)	Fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência , chamadas no texto de 'excepcionais'	Art. 88 - A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 5.692/71	Brasil (1971)	Define o atendimento nos moldes do tratamento especial aos que identifica como alunos com deficiências físicas ou mentais, em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados	Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.
Constituição da República Federativa do Brasil	Brasil (1988)	Prioriza o atendimento na rede regular de ensino aos que idêntica como portadores de deficiência , bem como a progressão nos estudos	Art. 208 - O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Lei n. 7.853/89	Brasil (1989)	Prioriza o atendimento na rede regular de ensino aos que idêntica como portadores de deficiência que sejam capazes de se integrar	Art. 2º. – Parágrafo único: item f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.
Lei nº. 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA	Brasil (1990)	Prioriza o atendimento na rede regular de ensino aos que identifica como portadores de deficiência	Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
Política Nacional de Educação Especial	Brasil (1994)	Orientada pelo viés da inclusão, mas mantendo resquícios da segregação, define o atendimento na rede regular de ensino somente aos que identifica como portadores de deficiência capazes de acompanhar as atividades curriculares rotineiras	Condiciona o acesso à rede regular de ensino aos que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96	Brasil (1996)	Prioriza o atendimento aos que identifica como educandos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, indicando várias condições para o processo, entre as quais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos	Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
Decreto nº 3.298/99	Brasil (1999)	Regulamenta a Lei n. 7.853, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração do que identifica como pessoa portadora de deficiência , consolidando normas de proteção em diversos âmbitos	Capítulo III: III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer,
Decreto nº 3.956/01	Brasil (2001)	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra os que identifica como pessoas portadoras de deficiência	Art. 1º: A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.
Documento ‘O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns na Rede Regular’	Brasil (2004a)	Divulga conceitos e diretrizes convencionadas globalmente a respeito do que identifica como pessoa com deficiência	O objetivo é divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional. Aborda: a) informações referentes a aspectos jurídicos e educacionais; b) orientações pedagógicas no

			sentido de oferecer educação escolar com qualidade para alunos com e sem deficiências.
Decreto nº 5.296/04	Brasil (2004b)	Regulamenta condições para acessibilidade arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva aos que identifica como peças portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida	Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo	ONU (2006)	Prioriza que se assegurem todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para aqueles que identifica como peças com deficiência	Objetivo de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.

Fonte: Brasil (1961, 1971, 1988, 1989, 1990, 1994, 1996, 1999, 2001, 2004a, 2004b e (ONU, 2006)

Além dos documentos destacados no Quadro 2, outras legislações foram determinantes para ampliar o processo de inclusão escolar, entre as quais:

- a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002a), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão, considerando-a um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, capaz de transmitir ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil;
- a Portaria nº 2.678/02 (BRASIL, 2002b), visando adotar uma política de diretrizes para uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa;
- o Decreto nº 5.626/05, responsável pela determinação relacionada à inserção de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas (BRASIL, 2005);

- o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH: tem entre seus objetivos destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do estado democrático de direito, enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática e encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas (BRASIL, 2007).
- o Decreto nº 6.949/09: este decreto 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, determinando ambos os documentos serão executados e cumpridos (BRASIL, 2009a).
- a Resolução nº 4 CNE/CEB/2009: esta resolução Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, definindo entre outras questões, que para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b).
- a Lei nº 12.764/12: institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, estabelecendo diretrizes para sua consecução. O texto também destaca que uma pessoa com essa especificidade é aquela que: a) se caracteriza por uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social, além de ausência de reciprocidade social e falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; b) apresenta padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns, além de excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados e interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

- o Plano Nacional de Educação - PNE: este plano prevê na quarta meta a universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado. Esse atendimento deve ser feito preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Como políticas, decretos, portarias, resoluções, notas técnicas foram sendo modificados no decorrer dos anos, as terminologias referentes às pessoas com deficiência também passaram a ter novas nomenclaturas. Nesse processo, transita-se das perspectivas da segregação e da integração à inclusão, como pode ser detectado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4.024/61, quando as pessoas com deficiência eram definidas como 'excepcionais' (BRASIL, 1961), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 5.692/71, de 1971, do período ditatorial, quando foram definidas como alunos com 'deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados' (BRASIL, 1971). Já na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, a terminologia utilizada passou a ser portadores de deficiência (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foram identificados como portadores de necessidades especiais.

Em 2004, o Documento 'O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns na Rede Regular' (BRASIL, 2004a) utilizou a terminologia pessoa com deficiência, retornando para pessoas portadoras de deficiência no Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004b). Este último decreto incluiu também na terminologia a expressão ou 'com mobilidade reduzida'.

Contudo, com a realização da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2006, que resultou na elaboração do documento intitulado 'Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo', foi adotada a expressão 'pessoa com deficiência' ou 'pessoas com deficiência'. Neste documento, foram consideradas pessoas com deficiência as "[...] que têm impedimentos de natureza física, intelectual

ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2006, p. 5).

A Figura 1, constitui a linha das nomenclaturas utilizadas nos documentos voltados para a regulamentação da educação segregadora, integradora ou inclusiva.

Figura 1 – Nomenclaturas historicamente remetidas às pessoas com deficiência

1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4.024 Excepcionais
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 5.692 Alunos com deficiências físicas ou mentais
1988	Constituição da República Federativa do Brasil Portadores de deficiência
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394 Educandos portadores de necessidades especiais
2006	Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo Pessoas com deficiência

Fonte: Adaptado de Brasil (1961, 1971, 1988, 1996) e ONU (2006)

Observa-se, portanto, a existência de uma variação na forma de se referir às pessoas que apresentam especificidades em relação a um referencial convencionado como padrão. Essa variação tem relação com o avanço teórico e reflete na forma de acolhimento e inserção social e educacional.

3 O AUTISMO: DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO À INCLUSÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Neste capítulo os TEA são conceituados, destacando-se também características das pessoas que apresentam a especificidade e indicativos utilizados para mensurar a severidade dos casos, além de outras informações sobre o fenômeno. Na segunda parte são discutidas condições para a inclusão de pessoas com TEA no contexto escolar, a partir da análise de aspectos envolvidos no desenvolvimento, especialmente em relação à interação, comunicação e possíveis atividades e interesses.

3.1 DO CONCEITO À CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DA PESSOA COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

Os TEA constituem um conjunto de especificidades humanas que integram os Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD. Os TGD, por sua vez, incorporam, além dos TEA, o Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett (ARAUJO; LOTUFO NETO, 2014).

As pessoas com TEA têm comprometimento na interação social e na comunicação, apresentando também restrição em relação a atividades e interesses (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010). Essa perspectiva converge com a Associação Americana de Psiquiatria – APA (2014), quando reforça que o diagnóstico do TEA tem como parâmetro os seguintes sintomas: a) déficit na interação social e comunicação; b) comportamentos e interesses restritos e repetitivos.

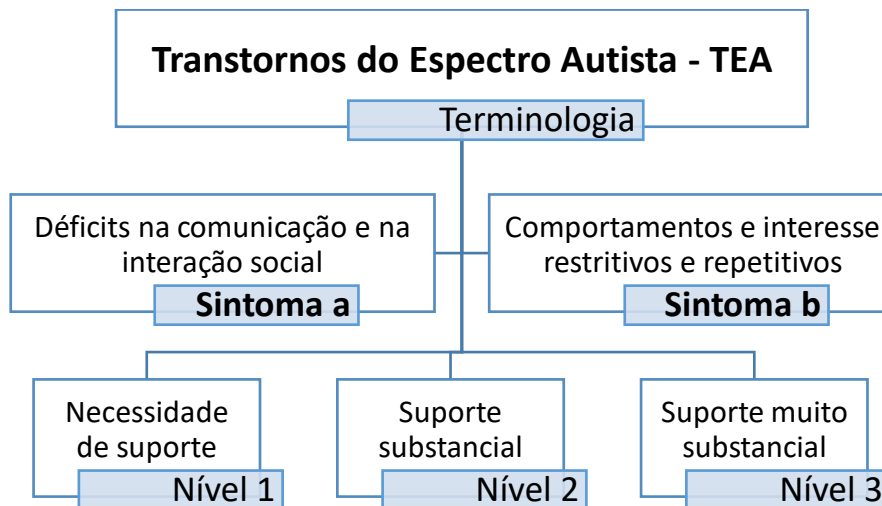
Nesse sentido, as pessoas com TEA não se caracterizam “[...] primordialmente pelo déficit intelectual, mas justamente por um déficit relacional [...]” (RIOS, 2017, p. 216). Por isso, “[...] é fundamental que se quebrem os paradigmas do TEA como doença, dando-se a compreensão da especificidade como um transtorno que se manifesta na infância e prossegue na vida adulta” (PEREIRA et al., 2015, p. 194).

Além de diferenciar-se em relação à faixa etária, a severidade pode variar de uma pessoa a outra. Por isso, as pessoas com TEA “[...] apresentam diversas formas de ser e agir, com respostas diferentes entre si” (PEREIRA et al., 2015, p. 193).

Existe, portanto, uma heterogeneidade entre as pessoas com TEA. Nesse sentido, Rios (2017) comenta que a edição mais recente do Manual Diagnóstico e

Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V as agrupa nos dois eixos de sintomas mencionados pela APA. Além disso, a autora reforça a indicação pelo DSM-V de níveis que possibilitam a mensuração da severidade, conforme destacado na Figura 2:

Figura 2 – Níveis de severidade dos Transtornos do Espectro Autista



Fonte: Adaptado de Rios (2017)

Rios (2017, p. 2014) ainda destaca que “[...] embora o manual descreva detalhadamente os diferentes tipos de déficits e dificuldades inerentes a esses transtornos, não há qualquer discussão sobre o que seria esse suporte e que tipo de benefício ele ofereceria à pessoa autista”.

Quanto à incidência, Fadda e Cury (2016) destacam dados publicados em 2014 pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças – CDC, os quais revelam que o autismo atinge uma em cada 68 crianças de oito anos nos Estados Unidos, na proporção de 4,5 meninos para uma menina, comprovando sua evolução em relação a 2012, quando os dados indicavam uma em cada 88 crianças. Em relação à realidade brasileira, as autoras afirmam que estudos da Associação Americana de Psiquiatria - APA estimam que cerca de 2 milhões de pessoas podem ser incluídas no diagnóstico de autismo, o que equivale a 1% da população.

A ausência de uma explicação definitiva sobre os fatores responsáveis pelas ocorrências, tem gerado sofrimento tanto para os pais e dificuldades para profissionais da saúde (FADDA; CURY, 2016). Ainda assim, existe uma convergência entre vários autores que defendem que o TEA sofre influência genética e ambiental, entre os quais, os registrados no Quadro 2:

Quadro 2 – Autores que defendem a influência genética e ambiental no TEA

Autores	Genéticos	Ambientais
Lederman (2015)	X	X
Rohde e Halpern (2004)	X	X
Rotta (2015)	X	X

Fonte: Lederman (2015), Rohde e Halpern (2004), Rotta (2016)

Independente da causa, González (2005) afirma que as pessoas com TEA, apresentam várias especificidades, podendo ser acometidas por desordens gastrointestinais, tais como redução na produção de enzimas digestivas, inflamações da parede intestinal e permeabilidade intestinal alterada. O que chama a atenção nas considerações do autor é que o mesmo defende que esses fatores agravam os sintomas das pessoas com TEA, considerando que a parede intestinal atua na absorção adequada de nutrientes que bloqueiam “[...] toxinas, bactérias, alergênicos e péptidos³ procedentes dos alimentos, que podem ser danosos, e que ao penetrar na circulação sistêmica produzem anormalidades na conduta descrita no autismo” (p. 36).

Apesar da pouca incidência de estudos que vinculam alimentação e TEA, González (2005) alerta que as crianças com esta especificidade apresentam, frequentemente, dor abdominal, vômitos, regurgitações, perda de peso, bruxismo, irritabilidade e outros sintomas. O autor complementa, ainda, que em períodos de maior irritabilidade se observa insônia e condutas autoagressivas, sendo que a última manifestação é interpretada como parte das alterações no desenvolvimento neurológico e como manifestação clínica da enfermidade gastrointestinal.

O autor também registra que as inflações intestinais podem ter como origem o uso de antibióticos, anti-inflamatórios, pesticidas, glúten, aditivos químicos, colorantes e outros produtos. As observações do autor servem de alerta e suscitam a necessidade de pesquisas que aprofundem a alimentação como uma possível causa dos TEA.

Além deste autor, outros estudos têm sido publicados sobre a relação entre problemas gastrointestinais e TEA. Entre eles, o estudo de Molloy e Manning-Courtney (2003), que trata da prevalência de sintomas gastrointestinais crônicos em crianças com TEA, e o estudo de Carvalho et al. (2012), que trata da relação entre a

³ Péptidos são moléculas biológicas constituídas por uma cadeia de aminoácidos e que se unem por meio de ligações peptídicas.

nutrição e o autismo com o objetivo de destacar a necessidade de explorar pesquisas comprometidas com a nutrição das pessoas com TEA.

Em relação às características das pessoas com TEA, são recolhidas no Quadro 3 as que se relacionam ao pensamento. Estas características precisam ser analisadas com cautela, pois, como já salientado, existem diferenças significativas entre uma pessoa e outra.

Quadro 3 – Indicadores e descritores do pensamento autista

Pensamento realístico (ausência de imaginação)	Atitudes de associações concretas; rígida associação de significados primários a objetos e eventos; ausência de imaginação e generalização.
Pensamento em detalhes	Tendência a concentrar a atenção sobre detalhes; 'hiperseletividade' das partes no lugar do contexto ou do geral.
Pensamento caótico	Caótica, descoordenada e confusa percepção e compreensão dos contextos, das mensagens verbais, dos rostos e das suas expressões, das dinâmicas relacionais, das regras e das mudanças imprevisíveis.
Pensamento visual	Preferência por uma modalidade de trabalho mental "visual", icônica, por imagens.
Ecolalia	Repetição literal de palavras e frases.
Comportamento eco	Condutas repetitivas, rituais, insistência frente a situações pouco claras, ofuscadas ou incertas.
Pensamento agressivo	Tendência a recorrer a crises agressivas para demonstrar a própria contrariedade com o contexto, com os desejos não satisfeitos, expectativas não correspondidas, necessidades não satisfeitas.
Pensamento bizarro	Propensão a recorrer a comportamentos bizarros para demonstrar a própria contrariedade com o contexto, desejos não satisfeitos, expectativas não correspondidas, necessidades não satisfeitas.
Cegueira mental/social	Escassa compreensão do mundo, subjetivo e objetivo; incapacidade de decifrar os olhos e expressões faciais dos outros, o estado emocional e relacional.

Fonte: Crispiani e Giaconi (2002 apud GIACONI; RODRIGUES, 2014)

Em função das diferenças na manifestação, as informações detalhadas no Quadro 3 podem dar alguns indicativos, mas não são suficientes para situar cada sujeito com TEA. Além disso, Araujo e Lotufo Neto (2014) lembram que tanto o Transtorno Desintegrativo da Infância como as Síndromes de Asperger e Rett integram o mesmo diagnóstico: os TEA. Assim, existem condições implicadas em relação ao diagnóstico e acompanhamento que requisitam de uma atenção mais ampla.

Nesse sentido, destaca-se que o diagnóstico dos TEA na área médica é eminentemente clínico. Para sua realização, situam-se critérios considerados clínicos,

explorados por profissionais da área da saúde (médicos psiquiatras e neuropsiquiatras), que “[...] se apoiam nos relatos dos pais e/ou responsáveis sobre a observação da criança, relacionado ao seu desenvolvimento comportamental” (PEREIRA et al., 2015, p. 194). As autoras também destacam que os médicos, por sua vez, dependem do apoio de outros profissionais da área da saúde para elucidar o diagnóstico e sugerir intervenções, tais como psicólogos e psicopedagogos.

Apesar da relevância do diagnóstico precoce em relação aos TEA, pois amplia as chances de apresentarem melhorias bastante significativas nos sintomas ao longo da vida, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados no contexto brasileiro.

[...] Enquanto que a média de idade de diagnóstico nos Estados Unidos é cerca de 3 anos (o que já é tarde, pois o diagnóstico antes dos 2 anos garante um prognóstico melhor), no Brasil os indivíduos são diagnosticados por volta dos 8 anos de idade e acabam tendo um prognóstico muito pior. As mães costumam ser as primeiras a perceberem os sinais do transtorno nos filhos e, muito frequentemente, não são ouvidas nem pela família nem pelo pediatra da criança, o que retarda o diagnóstico e compromete o desfecho desses indivíduos na vida adulta (TEIXEIRA, 2017, p. 20).

Observa-se, assim, que apesar dos avanços, existem muitos desafios a serem superados. É dentro desse panorama que as instituições de ensino buscam possibilidades para inclusão das pessoas com TEA, entre elas, as apresentadas na sequência.

3.2 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Pimentel (2013) afirma que existem fragilidades no contexto escolar para atendimento das pessoas com TEA, derivadas da falta de formação e de informações sobre o fenômeno e suas manifestações. Por isso, esta seção é dedicada a análise de algumas recomendações que envolvem as instituições educacionais.

Giacconi e Rodrigues (2014) destacam como uma das condições o trabalho de equipes multidisciplinares. Para elas, em função da existência de vários fatores que podem contribuir para desencadear os TEA e das formas de manifestação serem múltiplas, o acompanhamento, após o diagnóstico, precisa ser realizado com o apoio de profissionais de diferentes áreas, considerando, minimamente, três eixos: psicoterápico, reeducativo e educativo. Em decorrência, a intervenção precisa contar com cinco dimensões: a família; a escola, os centros especializados (reabilitativos,

sociais, comunidades), os locais de trabalho e os locais de lazer. Para as autoras, é esse conjunto que pode, entre outros aspectos, prevenir ou atenuar crises, compreender as principais dinâmicas físicas e relacionais expressas no ambiente e evitar ou atenuar estados de sofrimento.

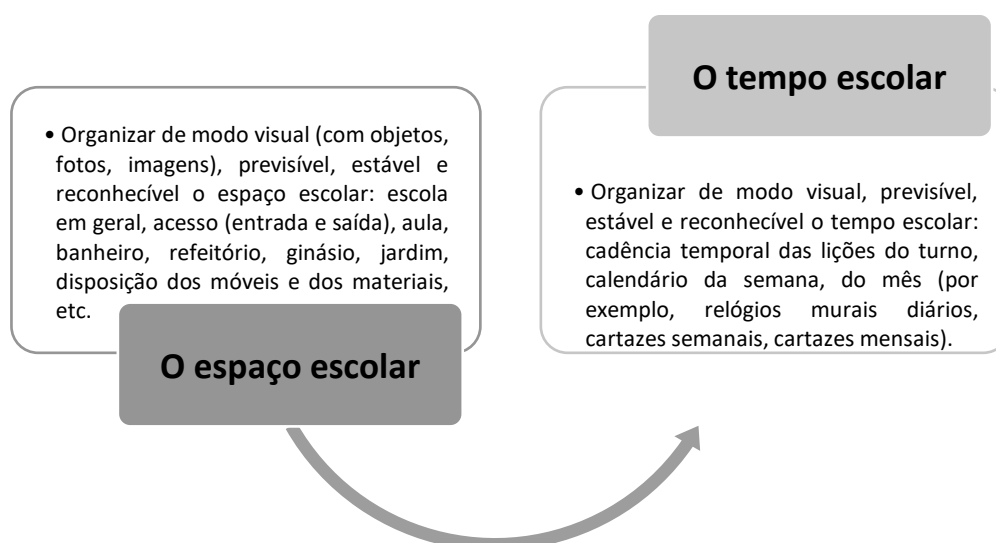
Teixeira (2017) reitera a necessidade de intervenções conjuntas e destaca a psicoeducação, o suporte e orientação de pais, fonoaudiologia, ações que estimulem as habilidades sociais, como estratégias para melhoria da qualidade de vida das crianças com TEA.

O processo de inclusão progressiva é outra alternativa mencionada por Giaconi e Rodrigues (2014). Elas a justificam em função de dificuldades em relação ao espaço, que afetam a orientação, o movimento autônomo nos ambientes e a distinção e associação dos vários espaços às suas funções, bem como no tempo, em função de dificuldades em perceber a passagem, e de representar e evocar, em ordem, o passado e prever o futuro próximo, entre outras condições. Nesse processo, deve ser projetada e direcionada uma série de cuidados e ações que possibilitem, no momento oportuno e de forma progressiva, favorecer inicialmente a presença e, subsequentemente, melhores formas de participação na escola, na sala de aula e nas atividades. São condições realizadas antes do ano letivo, possibilitando experiências e conhecimentos dos ambientes, das pessoas e de atividades.

Ao contextualizar a inclusão progressiva, as autoras destacam que a princípio deveria existir um processo de adaptação, seguido de um processo de inclusão. Considerando as discussões dos capítulos iniciais deste estudo, o que as autoras tratam como adaptação, podemos entender como inclusão, já que não é o estudante com TEA que deve se ajustar exclusivamente à escola, mas de a escola promover uma série de iniciativas que se adequem ao estudante.

Giaconi e Rodrigues (2014) também mencionam condições específicas no processo de inclusão progressiva, sugerindo duas macro-linhas de intervenção, sendo ambas destacadas na Figura 3:

Figura 3 – Macro-linhas de intervenção para a inclusão de TEA



Fonte: Giaconi e Rodrigues (2014)

Na sequência, detalham-se outras possibilidades elencadas por pesquisadores que se dedicam a alternativas para o desenvolvimento, entre elas, o uso do corpo como recursos semióticos e a identificação de potencialidades e necessidades determinantes de cada estudante com TEA:

a) uso do corpo como recurso semiótico: o corpo constitui uma das possibilidades para “[...] comunicar reivindicações políticas, ou mesmo estender-se para além de um único indivíduo em sua materialidade biológica, e comunicar intenções, preferências e desejos que de outra forma permaneceriam ininteligíveis” (RIOS, 2017, p. 2015). Nesse sentido, a autora destaca que a relevância do corpo como recurso semiótico na prática de inclusão social e política não pode ser subestimado, e usa alguns exemplos para ilustrar a situação.

O primeiro foi o caso de uma mãe acompanhada em uma de suas pesquisas para observar como utilizava o corpo para intermediar a relação de seu filho com TEA com o mundo à sua volta. Neste caso, um dos momentos citados foi quando o filho solicitou o nome de uma jovem pedestre, configurando um flerte, e a mãe se interpôs, reconfigurando o contexto da interação por meio de seu olhar calmo e sorriso largo, no sentido de que a jovem compreendesse o gesto do filho, evitando, dessa forma, um mal-estar desnecessário. A autora ainda

destacou que aquilo que poderia parecer um gesto espontâneo e natural era, na verdade, fruto de um longo aprendizado, no qual a mãe ampliou alternativas para negociar diariamente com os limites e as possibilidades colocados pelo TEA do filho e pela comunidade em que vive.

Essa condição, contudo, precisa ser observada com atenção, pois pode inibir a constituição do sujeito com TEA, especialmente quando não se estimula sua autonomia. Nesse sentido, Rêgo e Carvalho (2006, p. 17) destacam que a alienação na “[...] constituição do sujeito equivale a um fracasso na constituição da imagem corporal, pela ausência do olhar na relação especular com o outro, o que, em última instância, resultará num fracasso da constituição do eu (sujeito)”.

Nos demais exemplos, Rios (2017, p. 226, grifos da autora) observou que o corpo não entrou em cena como mera evidência, como aconteceu no primeiro exemplo, testemunhando que é uma “[...] fonte de intencionalidade e de agência a partir da qual se negocia o que o autista pode *vir a ser*”. Por isso, defende o uso do corpo pelos familiares/cuidadores como suporte para que pessoas com TEA comuniquem seus desejos e intenções.

b) identificação de elementos centrais que interferem na comunicação e na interação: uma segunda pesquisa foi desenvolvida por Fernandes et al. (2011) e implicou a realização de sessões de orientações prestadas por fonoaudiólogos, com experiência no atendimento a crianças e adolescentes com TEA e pós-graduação na área, a mães de crianças com TEA. Como são fundamentais para o desenvolvimento de atividades de Língua Inglesa, previstas nesta pesquisa que envolve uma estudante com TEA, recuperam-se os elementos destacados pelos fonoaudiólogos. São eles:

- identificação de ‘pontos fortes’ e ‘pontos fracos’ de cada criança e que poderíamos nomear como principais potencialidades e necessidades;
- identificação de situações agradáveis e desagradáveis observadas na realidade diária;
- identificação de situações de comunicação produtivas e improdutivas na interação entre crianças e terapeutas, confrontando-as com situações cotidianas;

- identificação de elementos centrais em situações produtivas e bem sucedidas e sugestões de possibilidades de ampliação, multiplicação ou transferência;
- identificação de elementos centrais nas quebras comunicativas e proposições de procedimentos alternativos.

c) conhecimento de elementos condicionantes presentes na repetição (ecolalia): que representa uma condição subjetiva de exclusão, demonstrando que a pessoa com TEA estabelece uma relação singular (RÊGO; CARVALHO, 2006). Contudo, as autoras reforçam que isso não representa uma ausência de língua, mas a constituição de determinada posição diante dela. Nesse sentido, defendem que as pessoas com TEA assumem/ocupam uma posição subjetiva diante da língua, indicando, portanto, uma subjetividade, mesmo que bastante singular.

d) proposição de intervenções variadas: Giaconi e Rodrigues (2014) alertam que essas intervenções precisam considerar uma forma ecológica e multimodal, incluindo questões relacionadas à emoção, à afetividade, à ação autônoma, à capacidade relacional, ao pensamento e suas desordens da memória e da imaginação. Para tanto, incluem sugestões, tais como as destacadas na sequência:

- utilização de fotografias, desenhos e outros recursos para auxiliar na organização do espaço, favorecendo uma estimulação icônica e verbal, que auxilie no pensamento visual, condição preferida pelas pessoas com TEA;
- utilização de relógio mural com fotos e outras ilustrações, que de acordo com a sucessão, indiquem passagem de tempo, noções de antes e depois, de antes e depois e de intervalo ou duração.

Além disso, a análise do laudo clínico e o levantamento da percepção de pais e docentes sobre a trajetória escolar e necessidades formativas possibilitarão observar algumas especificidades dos estudantes com TEA. Esta preocupação deve ser crucial, já que existem diferenças relevantes entre os estudantes com a referida especificidade.

4 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNs À BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM – BNCC

Neste capítulo, sistematizam-se informações sobre o ensino da Língua Inglesa, compiladas em documentos que norteiam o ensino do referido componente no contexto brasileiro. Recorre-se, nesse processo, aos PCNs e à BNCC, por serem documentos centrais que denotam prioridades educacionais presentes na transição do século XX para o século XXI.

4.1 A LÍNGUA INGLESA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCNs

Conforme destacado na introdução deste estudo, os PCNs definem para o ensino da Língua Estrangeira, entre elas a Língua Inglesa, que sua aprendizagem “[...] deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso [...]” (BRASIL, 1998, p. 19). O documento também indica que compete ao ensino da Língua Estrangeira, articulado à língua materna, as seguintes prioridades:

- aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis;
- possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 28-29).

Em relação aos objetivos, o documento aponta que no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira se comprometa com uma prática que possibilite aos estudantes atender os aspectos registrados no Quadro 4:

Quadro 4 – Objetivos para a Língua Estrangeira indicados nos PCNs

Sequência	Objetivo
Objetivo 1	Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico.
Objetivo 2	Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as

	visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo.
Objetivo 3	Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.
Objetivo 4	Construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.
Objetivo 5	Construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.
Objetivo 6	Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.
Objetivo 7	Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

Fonte: Brasil (1998, p. 66-67)

Por meio dos objetivos, procura-se ampliar horizontes para os estudantes. Para tanto, torna-se essencial um ensino pertinente e voltado à construção de significados, para que a aprendizagem favoreça novos saberes e novas interações. Nesse sentido, pontua que:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociinteracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu o enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, construído pelos participantes do discurso⁴. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isto quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social [...] (BRASIL, 1998, p. 27).

As indicações do documento para o engajamento discursivo, bem como os objetivos propostos para seu ensino, podem consistir um grande desafio para a inclusão de estudantes com TEA, em função das especificidades que apresentam em relação à comunicação e à interação. Além disso, a possível restrição de interesses ou comportamentos repetitivos também deve permear as preocupações em relação ao planejamento de atividades que sejam relevantes para os mesmos e estimulem a inclusão.

4.2 A LÍNGUA INGLESA NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM - BNCC

Em relação à BNCC (BRASIL, 2017), a orientação passa pela obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja,

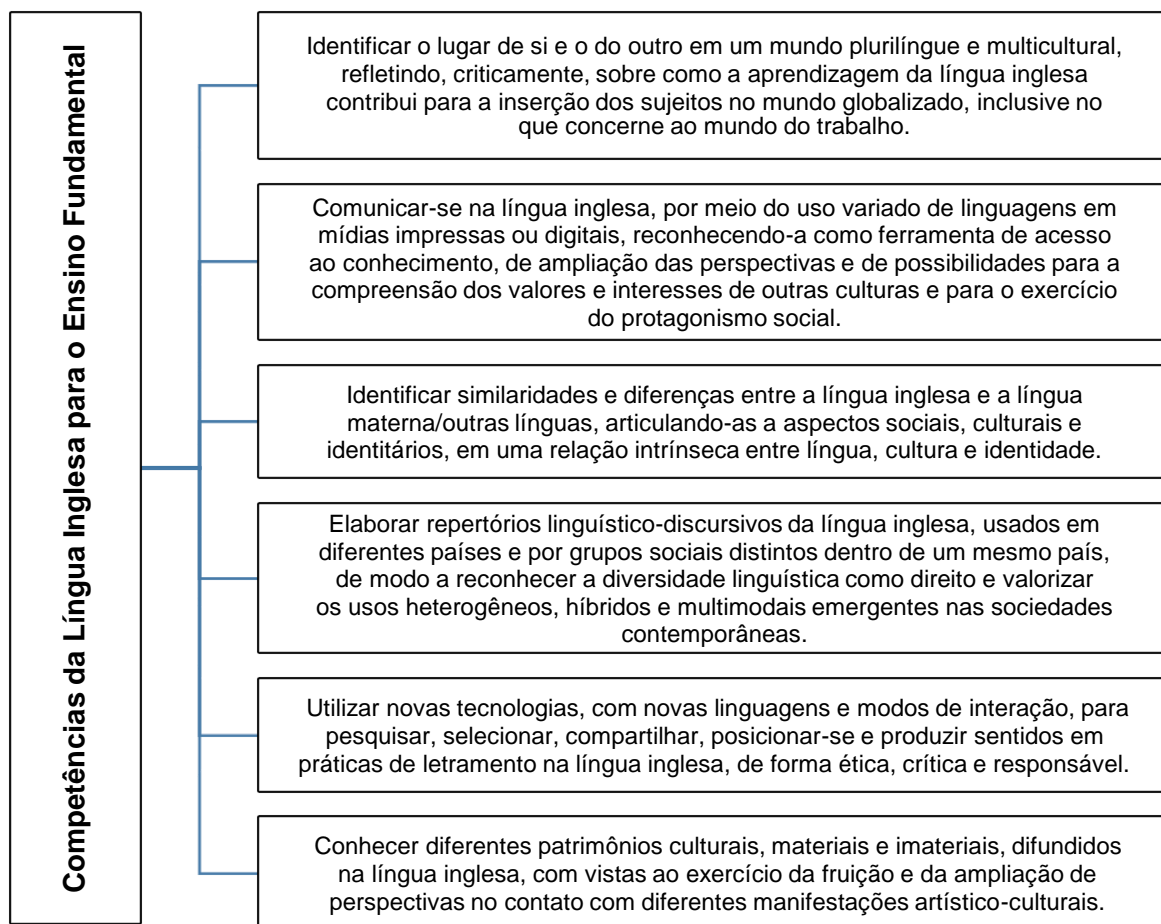
⁴ Discurso é uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação.

a partir do 6º ano. No documento, defende-se que a aprendizagem desta língua promove novas alternativas de engajamento e participação dos estudantes na realidade social cada vez mais globalizada e plural, sendo que compete à mesma a ampliação de horizontes de comunicação, bem como de intercâmbio cultural, científico e acadêmico, resultando em novas possibilidades de acesso e construção de conhecimento e de participação social.

Nesse sentido, o texto do documento alerta para a necessidade de uma educação linguística consciente e crítica, em que as dimensões pedagógicas e políticas se articulam sistematicamente, favorecendo tanto a 'interculturalidade', como uma possibilidade de reconhecimento em relação às diferenças e a compreensão do processo de sua construção, bem como a visão dos 'letramentos', concebidos em meio às práticas sociais em um mundo digital, no qual dominar uma língua estrangeira potencializa as possibilidades de participação e circulação.

Na organização de aspectos determinantes para o ensino, o documento define, além de cinco eixos organizadores (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão intercultural), as seis competências específicas de Língua Inglesa registradas na Figura 4, a serem desenvolvidas nos estudantes do Ensino Fundamental:

Figura 4 – Competências específicas da Língua Inglesa para o Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2017, p. 245)

Confrontar os objetivos para a Língua Estrangeira previstos nos PCNs com as competências previstas na BNCC para o ensino da Língua Inglesa possibilita algumas conclusões acerca das aproximações e das especificidades. Destamos algumas das possíveis conclusões na sequência:

- **da análise do papel hegemônico à priorização de uma língua específica:** enquanto o primeiro objetivo dos PCNs centra na identificação de línguas que cercam o universo do estudante, situando-o em um mundo plurilíngue e na relevância da compreensão acerca do papel hegemônico de algumas línguas, a primeira competência da BNCC prioriza a identificação de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural e a compreensão do papel que a Língua Inglesa desempenha para a inserção em um mundo globalizado. A BNCC, portanto, não menciona o papel hegemônico de determinadas línguas, mas valoriza a Língua Inglesa como um indicativo de inserção tanto pessoal como profissional.

- **da vivência ao uso de diferentes linguagens em mídias impressas e digitais:** enquanto o segundo objetivo dos PCNs estimula a vivência de experiências de comunicação humana por meio do uso de uma língua estrangeira, destacando-a como uma nova possibilidade de se expressar e de ver o mundo, a partir da própria realidade, visando a compreensão de um mundo plural e do próprio papel como cidadão de seu país e do mundo, a BNCC prevê a comunicação por meio da Língua Inglesa, considerando, nesse processo, o uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, situando-as como ferramentas de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. Portanto, enquanto o primeiro documento explora a vivência de uma língua para a compreensão global a partir da realidade local, o segundo enfatiza o uso de diferentes recursos para a comunicação por meio da Língua Inglesa.
- **do conhecimento sistêmico ao confronto de diferenças e similaridades:** enquanto o quarto objetivo dos PCNs prioriza a construção do conhecimento sistêmico acerca da organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna, a BNCC destaca na terceira competência a identificação de similaridades e diferenças entre a Língua Inglesa e a língua materna e outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, considerando a relação intrínseca entre língua, cultura e identidade. Nesse sentido, o primeiro documento parte de uma perspectiva ampla, enquanto o segundo parte das especificidades para o geral.

Apesar de tratarem de aspectos comuns, é possível observar que existem novas perspectivas acerca do ensino da língua estrangeira. Isso não se deve especificamente pela BNCC prever somente o ensino da Língua Inglesa, mas outras indicações que mudam consideravelmente a perspectiva de aprendizagem.

Destaca-se também que, ao delimitar as seis competências, a BNCC (BRASIL, 2017) define como intenção da Língua Inglesa a motivação dos estudantes para que reflitam sobre a língua estrangeira na realidade e sejam estimulados a construir um discurso próprio às suas intenções comunicativas, de modo a consolidar práticas sociais de uso. Para tanto, define que no seu ensino sejam considerados, a partir dos

cinco eixos – oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão cultural –, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades, aspectos estes distribuídos do 6º ao 9º ano. Nesta pesquisa, as estratégias para a inclusão de estudantes com TEA, compiladas em estudos precedentes, são confrontadas com esses elementos, atribuindo especial atenção aos objetos de conhecimento, bem como às habilidades vinculadas ao eixo oralidade.

5 DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo é dedicado às condições implicadas metodologicamente na pesquisa. Além dos tipos de pesquisa e da abordagem, são indicadas as principais fontes de pesquisa e o formulário utilizado na coleta de dados.

5.1 TIPO E ABORDAGEM DE PESQUISA

Para atender o objetivo de apresentar como produto educacional estratégias para inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar, classificando-as de acordo com o potencial que oferecem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade no uso da Língua Inglesa, previstas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental, foram utilizados três tipos de pesquisa: a documental, a bibliográfica e a comparativa.

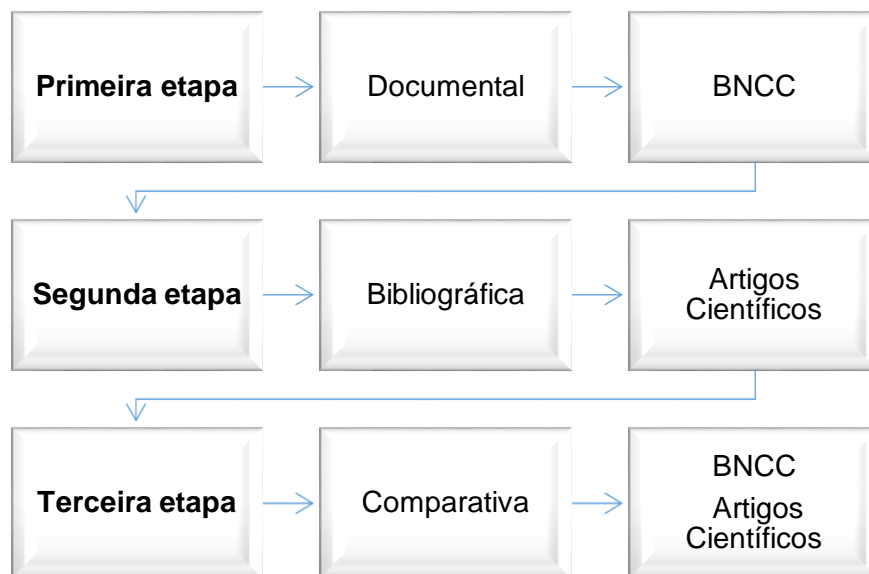
Enquanto “A pesquisa documental caracteriza-se pela coleta de dados em documentos [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 106), como a diretrizes que norteiam a educação brasileira, como é o caso desta pesquisa, “A pesquisa bibliográfica tem como fonte o resultado de estudos precedentes, publicados, especialmente em livros, artigos científicos, trabalhos de cursos, dissertações e teses [...]” (ZWIEREWICZ, 2014, p. 34). Em contrapartida, a pesquisa comparativa possibilita o confronto (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 107), visando situar aproximações e especificidades em relação aos objetos de estudo.

Cada um dos três tipos de pesquisa atendeu um dos objetivos específicos deste estudo e foi explorado em uma etapa específica:

- primeira etapa: foram sistematizadas as competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental, previstos na BNCC para o componente curricular Língua Inglesa;
- segunda etapa: foram compiladas estratégias em estudos precedentes que estimulem a inclusão escolar de estudantes com TEA;
- terceira etapa: as estratégias compiladas em estudos precedentes foram confrontadas com os objetos de conhecimento e habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental, previstos na BNCC para o eixo da oralidade do componente curricular Língua Inglesa na BNCC.

Na Figura 5, os três tipos de pesquisa são registrados juntamente com a etapa do estudo em que foram utilizados e as fontes de pesquisa.

Figura 5 - Etapas, tipos de pesquisa e fontes



Fonte: A autora

Em relação à abordagem da pesquisa, as três etapas foram acompanhadas pela qualitativa. Esta abordagem se difere da quantitativa “[...] à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas” (RICHARDSON, 2007, p. 79).

A abordagem é fundamental para a compreensão de particularidades, possibilitando a exteriorização da subjetividade, sem a necessidade de assegurar a homogeneidade dos resultados. Portanto, responde a questões mais particulares, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, dessa forma “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010, p. 23). No caso desta pesquisa, colabora tanto para compilar dados na BNCC e nos artigos científicos, bem como no confronto dos resultados obtidos.

5.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para o levantamento dos dados, considerando os objetivos da pesquisa, foi utilizada uma planilha. Dividida em várias colunas e linhas, a planilha facilitou o

registro unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental, previstos na BNCC para o componente curricular Língua Inglesa e estratégias para estimular a inclusão de estudantes com TEA, compilados em estudos precedentes, bem como o confronto para identificação das que estimulam a oralidade.

5.3 FONTES DE PESQUISA

Além da BNCC (BRASIL, 2017) foram utilizados como fontes de pesquisa, artigos científicos que fazem referência à intervenção, interação e/ou comunicação, disponíveis na *Scientific Eletronic Library Online - Scielo*. Na consulta, observou-se, inicialmente a disponibilidade de artigos científicos vinculados a três chamadas: a) Transtorno do Espectro Autista; b) Transtorno do Espectro Autista - TEA; c) Transtorno do Espectro do Autismo. Contudo, no acesso às publicações, constatou-se que na segunda opção não havia disponibilidade de artigos científicos.

Também foram selecionados artigos científicos destacados por Teixeira et al. (2010), no estudo intitulado 'Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista'. Este estudo teve como objetivo realizar uma análise da produção científica de autores brasileiros sobre TEA, no período de 2002 a 2009. O estudo situou, além de 140 teses e dissertações, 93 artigos publicados, especialmente, por autores da região Sudeste e de universidades públicas. Além disso, os autores registram que aproximadamente um terço dos artigos foi publicado em revistas com algum fator de impacto. A intervenção foi uma das categorias utilizadas no referido estudo para a seleção dos artigos, o que resultou no acesso a 25 estudos. Parte desses artigos foi explorada na presente pesquisa, por atender os critérios de seleção indicados na sequência.

Para atender o proposto no objetivo geral da presente pesquisa, quando se definiu pela apresentação de estratégias que promovam a inclusão e estimulem a oralidade em estudantes com TEA no processo, os artigos científicos foram selecionados com base nos seguintes critérios:

- a) Artigos científicos publicados a partir de 1998, ano que corresponde à aprovação dos PCNs;
- b) Título com alguma referência à intervenção, já que o propósito é elencar estratégias que auxiliem na inclusão;

- c) Título com alguma referência à interação e/ou comunicação, pois são conceitos de muita influência nos TEA;
- e) Texto publicado em português, independente de ser ou não publicado também em outra língua;
- f) Estar totalmente acessível em formato digital.

A relação de artigos consta nos Quadros 6 e 7, registrados no capítulo dos resultados e discussões.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados neste capítulo convergem com os três objetivos específicos da pesquisa. Por isso, consideram a sequência de etapas previstas no estudo, sendo inicialmente apresentadas as competências e unidades temáticas, bem como os objetos de conhecimento e habilidades para a Língua Inglesa, previstos na BNCC, seguidos de estratégias que estimulem a inclusão, compiladas em artigos científicos, para finalmente apresentar estratégias que estimulem a oralidade em estudantes com TEA na Língua Inglesa.

6.1 COMPETÊNCIAS, UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES DA LÍNGUA INGLESA

A BNCC prevê, além das seis competências para o componente curricular Língua Inglesa, já destacadas Figura 4, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades específicas para os anos finais do Ensino Fundamental, que são vinculados aos cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

Considerando que o último objetivo específico prevê a identificação de estratégias que estimulam a oralidade, priorizaram-se, neste estudo, as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades previstos para o 6º ano, vinculados ao eixo oralidade, os quais são sistematizados no Quadro 5. De acordo com o documento, o eixo oralidade corresponde a “Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor” (BRASIL, 2017, p. 246-247).

Quadro 5 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de vínculo com a oralidade

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social.	Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (<i>Classroom language</i>).	Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.

Compre- ensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo.	Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor.	Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.

Fonte: Brasil (2017)

Ao estimular a produção, compreensão e interação, os objetos de conhecimento e as respectivas habilidades mantêm uma sintonia com as competências destacadas para a Língua Inglesa na BNCC. Um dos exemplos mais expressivos é a segunda competência que prevê a comunicação na referida língua, mediante o uso de linguagens em mídias impressas e digitais, explorando-as com recursos para o acesso ao conhecimento, compressão de valores e interesses de outras culturas e o protagonismo social (BRASIL, 2017).

Também convergem com condições que integram a quarta e a quinta competência geral previstas para a Educação Básica na BNCC. Enquanto a primeira faz referência ao uso de diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentido ou levar ao entendimento mútuo, a quinta menciona a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017).

6.2 PRODUTO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO E DE ESTÍMULO À ORALIDADE

No sentido de atender as especificidades do Programa de Mestrado Profissional e o objetivo desta pesquisa, apresenta-se, na sequência, o produto educacional, composto tanto pelas estratégias para inclusão de estudantes com TEA e estímulo à sua oralidade.

6.2.1 Estratégias para a inclusão escolar de estudantes com TEA

Com o intuito de alcançar resultados compatíveis com os objetivos propostos, visando a apresentação de estratégias que estimulem a inclusão escolar de estudantes com TEA, os artigos científicos selecionados na plataforma *Scielo* foram sistematizados no Quadro 6, enquanto os indicados por Teixeira et al. (2010) foram apresentados no Quadro 7. Para selecionar os referidos artigos foram utilizados critérios referentes ao período de publicação, à aproximação dos estudos com processos de intervenção e com conceitos de referência no desenvolvimento da oralidade: interação e comunicação -, bem como a opção por publicações em língua portuguesa e por estarem totalmente acessíveis em formato digital, conforme destacado no capítulo relacionado à metodologia.

No *Scielo* foram situados 18 artigos vinculados às duas categorias - Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Espectro do Autismo - sendo que dois atenderam os critérios de seleção.

Quadro 6 – Artigos científicos do *Scielo* com intervenções para inclusão escolar de pessoas com TEA

Título	Autor(es)	Ano	Periódico
As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo	Cláudia Miharú Togashi e Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter	2016	Revista Brasileira de Educação Especial
Modelagem em vídeo para o ensino de habilidades de comunicação a indivíduos com autismo: revisão de estudos	Viviane Rodrigues e Maria Amélia Almeida	2017	Revista Brasileira de Educação Especial

Fonte: Rodrigues e Almeida (2017) e Togashi e Walter (2016)

No estudo de Teixeira et al. (2010) foram indicados 25 artigos relacionados à intervenção, sendo selecionados quatro publicações em função do atendimento dos critérios de seleção.

Quadro 7 – Artigos científicos compilados por Teixeira et al. (2010) com alternativas de intervenção para a inclusão escolar de pessoas com TEA

Título	Autor(es)	Ano	Periódico
Reflexões psicanalíticas-constructivistas sobre uma experiência teórico-prática, clínico-escolar, com crianças-adolescentes, psicóticosautistas	Marly Terra Verdi	2005	Revista SPAGESP
Interação social no autismo em	Liliana Maria	2007	Revista Psicologia:

ambientes digitais de aprendizagem	Passerino e Lucila Costi M. Santarosa		Reflexão e Crítica
Fonoaudiologia e autismo: resultado de três diferentes modelos de terapia de linguagem	Fernanda Dreux Fernandes et al.	2008	Revista Pró-Fono
Uso de habilidades comunicativas verbais para aumento da extensão de enunciados no autismo de alto funcionamento e na Síndrome de Asperger	Simone Aparecida Lopes-Herrera e Maria Amélia Almeida	2008	Revista Pró-Fono

Fonte: Verdi (2005), Passerino e Santarosa (2007), Fernandes et al. (2008) e Lopes-Herrera e Almeida (2008)

A análise dos artigos apresentados nos dois quadros possibilitou que se identificassem as estratégias de inclusão sistematizadas no Quadro 8:

Quadro 8 – Estratégias de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA

Título	Autor(es)	Estratégia didática
Reflexões psicanalíticas-constructivistas sobre uma experiência teórico-prática, clínico-escolar, com crianças-adolescentes, psicóticosautistas	Verdi (2005)	Ateliê de História
Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem	Passerino e Santarosa (2007)	Interação Social Mediada em Ambientes Digitais
Fonoaudiologia e autismo: resultado de três diferentes modelos de terapia de linguagem	Fernandes et al. (2008)	Oficina de Linguagem
Uso de habilidades comunicativas verbais para aumento da extensão de enunciados no autismo de alto funcionamento e na Síndrome de Asperger	Lopes-Herrera e Almeida (2008)	Programa de Habilidades Comunicativas Verbais – HCV
As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo	Togashi e Walter (2016)	Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA
Modelagem em vídeo para o ensino de habilidades de comunicação a indivíduos com autismo: revisão de estudos	Rodrigues e Almeida (2017)	Modelagem de Vídeo – VD

Fonte: Verdi (2005), Passerino e Santarosa (2007), Fernandes et al. (2008), Lopes-Herrera e Almeida (2008), Togashi e Walter (2016), Rodrigues e Almeida (2017)

As estratégias apresentadas no Quadro 8 são contextualizadas na sequência, com o intuito de ampliar a compressão sobre possibilidades de utilizá-las na inclusão de estudantes com TEA na escola.

- **Ateliê de História:** os ateliês são alternativas disponibilizadas em uma instituição pública municipal (clínica-escola) de São José do Rio Preto, São Paulo, que atende 40 crianças e adolescentes de idades que variam de 3 a 34 anos, com algum tipo de comprometimento no desenvolvimento. Esta instituição prioriza um trabalho voltado para a inserção dos seus estudantes nas escolas da comunidade (VERDI, 2005).

A autora registra que o Ateliê de História busca incluir as histórias de vida das crianças e adolescentes que o frequentam na dinâmica da história de fadas. Como exemplo da relevância do ateliê, registra situações de crianças com TEA que se manifestaram durante a contação de histórias por relacionar um fato à sua história de vida.

- **Interação social mediada em ambientes digitais:** o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC para a interação social de pessoas com TEA constituiu o objeto de um estudo realizado por Passerino e Santarosa (2007). Entre os Ambientes Digitais de Aprendizagem – ADA, as autoras selecionaram os que oferecessem mais possibilidades para a interação social das pessoas com TEA, observando o desenvolvimento desse processo.

Os ambientes deveriam oportunizar uma postura ativa, no sentido do estudante com TEA “[...] poder construir seus próprios modelos mentais e crenças com relação ao objeto em estudo [...]”, superando um ensino que prioriza o conhecimento fragmentado por um contexto colaborativo e que propicie “[...] o diálogo, a troca de experiências, o trabalho em grupo pela colaboração, a argumentação, o consenso e a discussão” (PASSERINO; SANTAROSA, 2007, p. 57).

Para as autoras, os resultados indicaram possibilidades no uso da tecnologia como tratamento terapêutico, embora o principal objetivo consistisse na identificação de padrões de interação social quando mediados por tecnologia. Com base nos referidos padrões, as autoras defendem que seria possível estabelecer alternativas de uso e aplicação de ambientes digitais como forma de promover a interação social em pessoas com TEA.

- **Oficina de Linguagem:** a alternativa fez parte do estudo de Fernandes et al. (2008) e estimulou a comunicação de estudantes com TEA por meio de procedimentos que os envolviam individualmente em determinados momentos, mas também com os responsáveis ou em dupla com seus pares em outros. A oficina proporcionou, portanto, o atendimento em três diferentes situações terapêuticas.

Além de concluir que em situações de comunicação com pares se proporciona uma simetria que não é atingida na situação com o adulto, as autoras afirmam que essa simetria gera exigências de desempenho em que o sujeito afetivamente aplica suas habilidades comunicativas. Por terem atingido médias mais próximas no número de atos comunicativos expressados por minuto na terceira e última gravação, as autoras também concluem que “A experiência sugere que cada indivíduo passa por períodos de desenvolvimento e equilíbrio - e alguns inclusive por períodos de regressão - que são absolutamente particulares e dificilmente podem ser antecipados” (FERNANDES et al., 2008, p. 270).

- **Programa de ‘Habilidades Comunicativas Verbais’ – HCV:** para estimular as HCV podem ser utilizadas atividades que envolvem conversa espontânea, dificuldades específicas de linguagem, jogos de regras, solicitações de relatos de histórias ou acontecimentos e atividades metalinguísticas. Essas alternativas foram utilizadas em um estudo de Lopes-Herrera e Almeida (2008), com o objetivo de promover o aumento da Extensão Média dos Enunciados – EME, ampliando possibilidades para sua compreensão por sujeitos com Autismo de Alto Funcionamento – AAF e Síndrome de Asperger – SA. Na organização da intervenção, as autoras destacam que as sessões foram divididas em blocos:

- primeiro bloco: correspondeu a 30% das sessões e priorizou a conversa espontânea, partindo, contudo, de algum interesse específico do participante, que era ampliado, na sequência, com o uso de determinadas HCV. Como exemplos, as autoras destacaram solicitações de informação ou relatos, reprodução ou interpretação de histórias e argumentações;

- segundo bloco: correspondeu a 25% das sessões e explorou jogos e outras atividades que envolveram dificuldades específicas de linguagem, entre as quais: a fala pedante e inabilidade na assimilação das regras sociais e demais alterações pragmáticas;

- terceiro bloco: correspondeu a 20% das sessões e foi organizado com o objetivo de promover a clareza na exposição de fatos, características e argumentos por meio de jogos de regras;

- quarto bloco: correspondeu a 15% das sessões e estimulou o relato de histórias ou acontecimentos de forma direta ou a partir figuras ou desenhos;

- quinto bloco: correspondeu a 10% das sessões e foi composto por atividades metalinguísticas, como adivinhação e outras que favorecessem a utilização de HCV, tais como comentários, solicitações de informação, respostas diretas e relato de histórias ou acontecimentos.

- **Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA:** também conhecida por *The Picture Exchange Communication System – PECS*, a CAA constitui um sistema de comunicação criado nos Estados Unidos, por Bondy e Frost, no ano de 1994, para crianças com TEA e com déficit severo na comunicação oral. O sistema funciona a partir da troca de figuras, ou seja, cartões de comunicação que ficam em poder do usuário e que os trocam pelo item desejado (TOGASHI; WALTER, 2016). As autoras ainda reforçam que o item desejado pode ser tanto um objeto como a solicitação de alguma ação ou a demonstração de algum sentimento ou sensação.

Ao defender que a comunicação é uma das condições fundamentais para que a inclusão escolar de estudantes com TEA ocorra de forma mais efetiva, as autoras indicam a utilização da CAA para contribuir no seu estabelecimento, inclusive para aqueles que apresentam ausência ou dificuldades na fala. Para tanto, têm como base pesquisas que comprovam significativa melhora no desenvolvimento tanto da comunicação como da linguagem.

- **Modelagem em Vídeo – VD:** é definida por Nikopoulos e Keenam (2003) como imitação de comportamentos ou de habilidades demonstradas por meio de vídeos. A alternativa implica o envolvimento de um adulto ou outra pessoa com idade que pode se aproximar a do estudante com TEA e é considerada por Mason et al. (2012) uma estratégia indicada, pois oferece pistas visuais, as quais são mais compatíveis com suas necessidades formativas.

Baseando-se em estudos publicados por Shukla-Mehta, Miller e Callahan, publicados em 2010, Rodrigues e Almeida (2017) destacam que no uso da VD deve ser considerada a seguinte sequência de procedimentos:

- a) uma pessoa é convidada a assistir ao vídeo;

- b) a habilidade a ser desenvolvida é modelada por um adulto ou pares em um contexto de atividade;
- c) o mediador fornece estímulos e reforço para a pessoa atender a estímulos relevantes;
- d) a pessoa imita o comportamento do modelo com a oportunidade de desempenhar as habilidades exibidas no vídeo.

Rodrigues e Almeida (2017) também registram que existem três tipos básicos de intervenções em VD: a) Modelagem em Vídeo com Outros (MVO) em que utiliza um adulto ou pares como modelo; b) Automodelagem em Vídeo (AV) em que se utiliza como modelo o próprio estudante com TEA; c) Modelagem em Vídeo a partir do Ponto de Vista (MVPV), na qual se utiliza a filmadora no ombro de uma pessoa, fazendo com que somente suas mãos fiquem visíveis.

As alternativas compiladas nos artigos selecionados são possibilidades que podem ser exploradas por escolas e docentes que atendem estudantes com TEA. E, apesar da complexidade que permeia a realidade de cada estudante com TEA, é indispensável que estratégias de inclusão sejam proporcionadas, evitando o isolamento contínuo, conforme defendem Camargo e Bosa (2009).

6.2.2 Estratégias didáticas de estímulo à oralidade de estudantes com TEA na Língua Inglesa

Considerando que um dos objetivos específicos tem como foco a oralidade na Língua Inglesa, foram elencadas, a partir das estratégias de inclusão apresentadas na seção anterior, alternativas que envolvem a interação discursiva, a compreensão e produção oral. Registradas no Quadro 9 e contextualizadas na sequência, cada uma das estratégias foi selecionada por se aproximar tanto dos objetos de conhecimento indicados pela BNCC como das respectivas habilidades previstas para o 6º do Ensino Fundamental, especificamente, no eixo oralidade. Destaca-se também que, em decorrência, foram atendidas necessidades da pesquisadora, como professora de Língua Inglesa, pois cada uma das estratégias selecionadas atende à proposta de inclusão da criança com TEA, conforme demonstra a exposição que segue depois do referido quadro.

Quadro 9 – Estratégias para estímulo de habilidades envolvidas na oralidade

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Estratégias didáticas
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.	Interação Social Mediada em Ambientes Digitais
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula	Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.	Ateliê de História
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.	Comunicação Alternativa e Ampliada - CAA
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.	Programa de Habilidades Comunicativas Verbais - HCV
		Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.	Modelagem de Vídeo – VD

Fonte: A autora

Considerando que a unidade temática **Interação discursiva** é formada por dois objetos de conhecimento e por duas habilidades, foram selecionadas duas estratégias. Justifica-se a seleção pelos seguintes motivos:

- a) Objeto de conhecimento ‘Construção de laços afetivos e convívio social’: a seleção da estratégia ‘Interação Social Mediada em Ambientes Digitais’ se deve ao potencial que oferece para promover a interação, especialmente os ambientes que, de acordo com Passerino e Santarosa (2007), oferecem mais possibilidades para que os estudantes com TEA possam construir seus próprios modelos mentais, a partir de possíveis diálogos e da cooperação. Além disso, os ambientes também servem para observar padrões de comportamento e para a tomada de decisão sobre ações que podem ser priorizadas em função do que se observa em cada estudante. Como a habilidade a ser estimulada neste objeto de conhecimento é ‘Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa’, as alternativas que os ambientes oferecem são múltiplas e podem ser adaptadas às necessidades de cada estudante com TEA.

- b) Objeto de conhecimento ‘Funções e usos da língua inglesa em sala de aula’: optou-se pela estratégia ‘Ateliê de História’ porque envolve histórias de vida, utilizando como subsídios os contos de fada, conforme indica Verdi (2005). Neste caso, uma das possibilidades é que os estudantes com TEA tenham acesso aos contos, identifiquem informações que se aproximam das suas histórias de vida e se adequem materiais que envolvem expressões na língua inglesa, já que a habilidade vinculada a este objeto consiste em ‘Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade’.

Na unidade temática **Compreensão oral**, que prevê como objeto de conhecimento a compreensão de textos orais, sugeriu-se a estratégia ‘Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA’. A opção apresentada por Togashi e Walter (2016) se deve à utilização de cartões de comunicação que são trocados pelos itens desejados e que podem contribuir para reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares, conforme previsto na habilidade correspondente com o objeto de conhecimento previsto na BNCC.

A última unidade temática - **Produção oral** - é formada por um objeto de conhecimento, mas por duas habilidades. Neste caso, cada estratégia selecionada para uma delas foi definida pelos motivos sistematizados na sequência:

- a) Objeto de conhecimento ‘Produção de textos orais, com a mediação do professor’ e habilidade ‘Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas’: a escolha da estratégia ‘Programa de Habilidades Comunicativas Verbais – HCV’ se deve por prever o envolvimento de várias alternativas, como conversa espontânea, solicitações de relatos de histórias ou acontecimentos e atividades metalinguísticas. Quando foram utilizadas no estudo de Lopes-Herrera e Almeida (2008), estimularam o aumento da Extensão Média dos Enunciados – EME, ampliando possibilidades para compreensão dos mesmos, condição implicada na produção de textos orais.
- b) Objeto de conhecimento ‘Produção de textos orais, com a mediação do professor’ e habilidade ‘Planejar apresentação sobre a família, a

comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo': a seleção da estratégia 'Modelagem de Vídeo – VD' é justificada por oferecer pistas visuais, que podem contribuir, inclusive, para imitar comportamentos de pessoas que servem de modelos. Neste caso, os modelos poderiam ser os familiares e os diálogos poderiam favorecer a análise dos comportamentos que são mais próximos aos estudantes com TEA.

Além do levantamento das estratégias, considera-se relevante a inclusão de algumas informações adicionais que convergem com especificidades em relação aos estudantes:

- deve ser considerada a variedade diagnóstica de cada estudante com TEA para que a intervenção seja mais adequada (RODRIGUES; ALMEIDA, 2017).
- apesar de que uma abordagem seja mais efetiva para determinados estudantes com TEA, não existe uma que sirva da mesma forma para todos estudantes com TEA (FERNANDES et al., 2008);
- as intervenções devem ser individualizadas para que envolvam o nível de desenvolvimento atual de cada estudante com TEA (FERNANDES et al., 2008);
- apesar dos estímulos, alguns estudantes com TEA podem permanecer não verbais por toda a vida ou funcionalmente não verbais por usar a fala somente para expressar pedidos ou repetir frases preferidas (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2001).

Essas reflexões não devem impedir que diferentes estratégias sejam utilizadas por docentes nas escolas que acolhem estudantes com TEA para promover a inclusão e, especificamente, estimular a oralidade na Língua Inglesa. São contribuições para compreender a complexidade que envolve o universo de cada criança, jovem ou adulto que apresente a especificidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto as legislações educacionais avançam no sentido de promover a inclusão escolar, surgem novos desafios que impactam escolas e docentes em função das necessidades que geram na formação, no currículo, na infraestrutura e em outras especificidades implicadas no contexto escolar e para além dele. Desenvolvida em meio de demandas como essas, esta pesquisa se propôs a transitar por avanços legais, aspectos conceituais, mudanças na nomenclatura e orientações governamentais para, subsequentemente, propor estratégias que visem a inclusão escolar de estudantes com TEA e estimulem sua oralidade.

Além de condições mais inerentes a todos os estudantes com TEA, manifestadas especialmente na interação, na comunicação e nos interesses, existe um universo particular que precisa ser considerado. Por isso, os resultados desta pesquisa, incluindo o produto educacional, precisam ser trabalhados a partir dos diagnósticos que definem condições individuais, demandando, dessa forma, um ensino personalizado.

Uma das condições primordiais para esse processo é superar o ensino centrado na segregação ou na integração para um ensino que se mobiliza pelas práticas de inclusão. Ou seja, que nos processos de ensino e de aprendizagem se compreenda que todos são diversos e podem apresentar demandas pontuais ou contínuas para sua inclusão, ainda que determinadas especificidades exigem alternativas mais articuladas com as condições diagnosticadas, como ocorre no caso dos estudantes com TEA.

Diante dessa condição, foram determinantes os movimentos inclusivos internacionais ocorridos especialmente na década de 1990 e a capilarização de ações no contexto brasileiro, especialmente as regulamentações que procuram assegurar o atendimento de estudantes com deficiência no âmbito educacional. Nesse processo, destaca-se inclusive mudanças nas nomenclaturas, como é o caso da transição do termo ‘excepcionais’ para ‘pessoas com deficiência’.

Em relação às possíveis causas, níveis de severidade, indicadores e descritores do pensamento autista e possibilidades de desenvolvimento, existem estudos que subsidiam práticas compatíveis, definindo inclusive estratégias que podem ser utilizadas dentro e fora do contexto escolar. Ainda assim, observa-se a

necessidade de ampliar as pesquisas para, que de fato, escolas e profissionais possam oferecer condições apropriadas para cada universo autista.

Ao propor estratégias que promovam a inclusão de estudantes com TEA e estimulem as habilidades vinculadas aos objetos de conhecimento do 6º ano do Ensino Fundamental, previstos para a Língua Inglesa na BNCC, este estudo percorreu por orientações nacionais e analisou publicações que buscam subsidiar práticas inclusivas. Esse processo envolveu três etapas que se vincularam aos objetivos específicos.

Em relação à BNCC, observou-se que a indicação da necessidade de estimular a produção, compreensão e interação no eixo oralidade previsto para o 6º ano do Ensino Fundamental, bem como os objetos de conhecimento e as habilidades decorrentes mantêm uma sintonia com as competências destacadas para a Língua Inglesa na BNCC. Esses aspectos também convergem com condições que integram a quarta e a quinta competência geral previstas para a Educação Básica na BNCC, quando se indica entre outras condições, que os estudantes em geral façam uso de diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentido individual ou levar ao entendimento mútuo.

Na compilação de estratégias que possam contribuir com a inclusão de estudantes com TEA, foram identificadas várias possibilidades: Ateliê de Histórias, Interação Social Mediada em Ambientes Digitais, Oficina de Linguagem, Programa de Habilidades Comunicativas Verbais – HCV, Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA e Modelagem em Vídeo – VO. Apesar de parte dos artigos pesquisados destacar as estratégias que no decorrer dos estudos foram utilizadas fora do contexto escolar, sua utilização no planejamento das aulas é viável mediante a sua adaptação, especialmente, quando considerado o universo individual de cada estudante com TEA.

Finalmente, a compilação de estratégias voltadas para o estímulo à oralidade de estudantes com TEA no componente curricular Língua Inglesa, envolveu a retomada das estratégias de inclusão compiladas no decorrer da pesquisa e sua aproximação com unidades temáticas definidas na BNCC - interação discursiva, compreensão oral e produção oral. A aproximação subsequente com os objetos de conhecimentos previstos na BNCC e as habilidades decorrentes, possibilitou a seguinte vinculação com as seis estratégias de inclusão:

a) para a interação em situações de intercâmbio social, demonstrando utilizar a língua inglesa, optou-se pela estratégia 'Interação Social Mediada em Ambientes Virtuais';

b) para a coleta de informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade, optou-se pela estratégia 'Ateliê de História';

c) para o reconhecimento do assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, foi selecionada a estratégia 'Comunicação Alternativa e Ampliada – CAA';

d) para aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas, definiu-se a estratégia 'Programa de Habilidades Comunicativas Verbaiss – HCV';

e) para planejar apresentações sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente e com o grupo, optou-se pela estratégia 'Modelagem de Vídeo – VD.

Destaca-se que apesar da indicação de uma estratégia por cada habilidade do eixo oralidade, indicado na BNCC, existe a possibilidade de alternar o seu uso, em função das alternativas que cada estratégia oferece para atender demandas envolvidas nos objetos de conhecimento e até mesmo nas respectivas habilidades. Além disso, podem ser adaptadas para outras turmas, desde que consideradas as especificidades do currículo e dos estudantes.

Também considera-se oportuno destacar que existem outras estratégias que podem ser pesquisadas em publicações nacionais e internacionais e nas próprias práticas efetivadas na escolas. Contudo, neste estudo priorizaram-se pesquisas selecionadas a partir de critérios predeterminados.

Nesse mesmo sentido, destaca-se mais uma vez que também precisam ser consideradas as especificidades de cada estudante com TEA. As condições são muito particulares e uma estratégia pode beneficiar um estudante determinado, mas não suscitar contribuições para outro.

Em relação às limitações do estudo, aponta-se a falta de artigos que tratam especificamente de estratégias para a oralidade e sua aproximação com as indicações da BNCC. Além disso, a complexidade que envolve o universo TEA dificulta a

definição de estratégias que podem ser utilizadas pelas escolas e docentes em todos os casos.

Com base nessa preocupação, novos estudos são necessários, especialmente os que envolvem pesquisas de intervenção desenvolvidas com o apoio das estratégias apresentadas em função dos objetivos aqui traçados. Portanto, existe um vasto campo a ser investigado quando se trata da inclusão escolar e do estímulo à oralidade de estudantes com TEA.

REFERÊNCIAS

- APA. American Psychiatric Association. Transtornos mentais. DSM-V. In: APA. **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.
- ARAUJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. São Paulo, v. 16, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406>>. Acesso em: 10 maio 2015.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. Las escuelas son para todos. **Cero**, n. 2, v. 27, p. 25-34, 1996.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República: 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002a. <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso: 10 ago. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 de jul. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC – SECADI, 1994.
- BRASIL. **Nota Técnica nº 35/2016/DPEE/SECADI/SECADI**. Brasília: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em: <http://fncee.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Anexo-06.-comun.-23-NOTA-T%C3%89CNICA-N%C2%BA-35_2016_DPEE_SECADI_MEC-Portaria-n%C2%BA-243-de-2016.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- BRASIL. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Ministério Público Federal. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Edições, Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social... Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 17 ago. 2017.

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: Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso: 27 ago. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961:** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971:** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971.

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

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 21 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2004b. <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** 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: Presidência da República, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 21 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum:** educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <[://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Brasília: Ministério da Educação, 2002b. Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2002/por_2002_2678_MEC.pd. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016**. Brasília: Brasil – Ministério da Educação, 2016a. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2015/prt0243_10_03_2015.html. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 20 jul. 2017.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARVALHO, Jair Antonio de et al. Nutrição e autismo: considerações sobre a alimentação do autista. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 5, n.1, p. 13-20, jan. 2012.

CHOTO, Maricruz Coto. Autismo infantil: el estado de la cuestión. **Revista Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica**, v.116, n. 2, p.169-180, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/153/15311612.pdf>. Acesso em 15 jul. 2017.

FADDA, Gisella Mouta; CURY, Vera Engler. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411-423, jul./set. 2016.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda et al. Fonoaudiologia e autismo: resultado de três diferentes modelos de terapia de linguagem. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**, v. 20, n. 4, p. 267-72, out-dez, 2008.

GIACONI, Catia; RODRIGUES, Maria Beatriz. Organização do espaço e tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 687-705, jul./set. 2014.

GONZALÉZ, Lenny G. Manifestaciones Gastrointestinales en Trastornos del Espectro Autista, **Revista Colombia Médica**, v. 36, n. 2, p. 36-38. abr./jul. 2005.

JORDAN, Rita; POWELL, Stuart. **Understanding and Teaching Children with Autism**. West Sussex: John Wiley&Sons, 1995.

LEDERMAN, Vivian Renne Gerber. **Rastreamento de sinais sugestivos de transtorno do espectro do autismo em prematuros de muito baixo peso ao nascer utilizando o M-CHAT e ABC/ICA**. 2015. Tese (Universidade Presbiteriana Mackenzie) - Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2997/5/Vivian%20Renne%20Gerber%20Lederman.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

LOPES-HERRERA, Simone Aparecida; ALMEIDA, Maria Amélia. O uso de habilidades comunicativas verbais para aumento da extensão de enunciados no autismo de alto funcionamento e na síndrome de Asperger. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**, v. 20, p. 1, p. 37-42, jun-mar, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASON, Rose A. et al. Moderating factors of videomodeling with other as model: A meta-analysis of single-case studies. **Research in Developmental Disabilities**, Kansas, v.33, n.4, p.1076-1086, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 5. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio-ago. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOLLOY, Cynthia; MANNING-COURTNEY, Patricia. Prevalence of chronic gastrointestinal symptoms in children with autism and autistic spectrum disorders. **Autism**. v. 7, n. 2, p. 165-171, 2003.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Educating children with autism**. Washington: National Academy Press, 2001.

NIKOPOULOS, Christos K; KEENAN Mickey. Promoting social initiation children with autism using video modeling. **Journal of Positive Behavior Interventions**, Thousand Oaks, v. 18, p. 87-108, 2003.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, maio, 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 20 maio 2017.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo**. Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil, 2006. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela. Sobre comunicação e linguagem. In: PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela (Org.). **Comunicação alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do Scala**. Passo Fundo: Universidade do Passo Fundo, 2015. p. 20-33.

PASSERINO, Liliana Maria; SANTAROSA, Lucila Costi M. Interação Social no Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, 54-64, 2007.

PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos et al. Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional. **Educação**, Batatais. v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes. **Autismo e escola: a perspectiva de pais e professores**. Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 2013.

RÊGO, Fabiana Lins Browne Rêgo; CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. Aquisição de Linguagem: uma contribuição para o debate sobre autismo e subjetividade, **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 1, n. 26, p. 12-25, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n1/v26n1a03.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RIOS, Clarice. Nada sobre nós, sem nós"? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana** n. 25, p. 212-230, abr./abr. 2017.

RODHE, Luis A.; HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, v. 80, p. 61-70, 2004.

RODRIGUES, Viviane; ALMEIDA, Maria Amélia. Modelagem em vídeo para o ensino de habilidades de comunicação a indivíduos com autismo: revisão de estudos.

Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n.4, p.595-606, out.-dez., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000400009>.

ROTTA, Neura Tellechea. Transtorno da atenção: aspectos clínicos. In: ROTTA, Neura Tellechea; OHLWEILER, Lygia; Riesgo, Rudimar dos Santos. Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 17-41.

SHUKLA-MEHTA, Smita; MILLER, Trube.; CALLAHAN, Kevin J. Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with autism spectrum disorders: A review of the literature. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, Londres, v. 25, n.1, p. 23-36, 2010.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo: guia dos pais para o tratamento completo**. 3. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

TEIXEIRA, Marla Cristina Triguero Veloz et al. Literatura científica brasileira sobre Transtornos do Espectro Autista, **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 56, n. 5, p. 607-14, 2010.

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, jul.-set., 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300004>

TONELLI, Hélio. Autismo, teoria da mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 126-134, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a15.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

UNIARP. **Mestrado Profissional em Educação Básica**. Caçador: UNIARP, 2016. Disponível em: <<http://www.uniarp.edu.br/home/ensino/mestrado/mestrado-profissional-educacao-basica/o-programa/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

VERDI, Marly Terra. Reflexões psicanalíticas-construtivistas sobre uma experiência teóricoprática, clínico-escolar, com crianças-adolescentes, psicóticos-autistas. **Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 57-64. jan.-jun, 2005.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

ZWIEREWICZ, Marlene. **Seminário de pesquisa e intervenção**. Florianópolis: IFSC, 2014.