



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

ISSN: 1807-0329

Departamento de Psicologia - Universidade Estadual de Maringá

Benitez, Priscila; CarvalhoGomes, Máyla Laís de; Bondioli, Ricardo; Domeniconi, Camila
MAPEAMENTO DAS ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AUTISMO
Psicologia em Estudo, vol. 22, núm. 1, 2017, Janeiro-Março, pp. 81-93
Departamento de Psicologia - Universidade Estadual de Maringá

DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i1.34674>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287154862007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

MAPEAMENTO DAS ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AUTISMO¹

Priscila Benitez²
Máyra Laís de CarvalhoGomes
Ricardo Bondioli
Camila Domeniconi

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil.

RESUMO. Compreender a forma como tem ocorrido a implementação das normas sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual (DI) e transtorno do espectro autista (TEA) pode auxiliar na caracterização de estratégias bem sucedidas, que possam servir como modelos para outras escolas, educadores ou famílias. O objetivo do estudo foi mapear as estratégias de inclusão escolar, utilizadas com dez estudantes (05 com DI e 05 com TEA), a partir da caracterização desses participantes, dos relatos de seus pais e das descrições sistemáticas das atividades realizadas por cada estudante durante a sua presença no espaço escolar. Foram aplicados testes, entrevistas semiestruturadas e observações sistemáticas. Os resultados indicam a participação do professor de educação especial, a partir do ensino fundamental, e o uso limitado do atendimento educacional especializado (AEE). Discutem-se a intensificação desse atendimento e a necessidade de inserção do educador especial na educação infantil, preparando o estudante para as demandas do ensino fundamental.

Palavras-chave: Autismo; deficiência intelectual; inclusão escolar.

MAPPING OF INCLUSIVE STRATEGIES FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND AUTISM

ABSTRACT. The understanding the way it has been the implementation of the rules on school inclusion of students with intellectual disabilities (ID) and autism spectrum disorder (ASD) can help to characterize successful strategies that can serve as models for other schools, educators and families. The goal of study was to map the school inclusion strategies used with 10 students (five with ID and five ASD), from the characterization of these participants, the reports of parents and systematic descriptions of the activities performed by each student during his presence at school. Tests were applied, semi-structured interviews and systematic observations. The results indicate the participation of special education teacher from the elementary school and the limited use of specialized educational services (SES). The discussion of the data was on intensification of this service and the need to enter the special educator in kindergarten, preparing the student for the demands of elementary school.

Keywords: Autism; intellectual disabilities; school inclusion.

LEVANTAMIENTO DE HERRAMIENTAS INCLUSIVAS PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y AUTISMO

RESUMEN. La comprensión de cómo ha sido la aplicación de las normas sobre la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA) puede ayudar a caracterizar las estrategias eficaces

¹ *Apoio e financiamento:* bolsa de estudos de doutorado, referente à primeira autora, concedida pela FAPESP (Processo nº2010/16701-0). Esta pesquisa pertence ao programa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (coordenado por Deisy G. de Souza), financiado pelo CNPq (# 573972/2008-7) e Fapesp (# 2008/ 57705-8)..

² *E-mail:* pribenitez@yahoo.com.br

que pueden servir de modelo para otras escuelas, educadores y familias. El objetivo del estudio fue mapear las estrategias de inclusión utilizadas con 10 estudiantes (cinco con DI y de cinco TEA), a partir de la caracterización de estos participantes, los informes de los padres y las descripciones sistemáticas de las actividades realizadas por cada estudiante durante su presencia en la escuela. Se aplicaron pruebas, entrevistas semiestructuradas y observaciones sistemáticas. Los resultados indican la participación del maestro de educación especial desde la escuela primaria, y el uso limitado de los servicios educativos especializados. Los resultados discuten la intensificación de este servicio y la necesidad de inserción educador especial en la educación infantil, para preparar a los estudiantes para las exigencias de la escuela primaria.

Palabras-clave: Autismo; discapacidad intelectual; inclusión escolar.

Introdução

O processo de inclusão escolar no Brasil ocorre de maneira muito variada, mesmo com a promulgação dos documentos normativos que recomendam estratégias sobre a implementação desse processo, como as propostas de avaliação processual, de adaptação curricular e de atendimento educacional especializado (AEE). Em geral, essa variação ocorre em diferentes Estados e municípios que propõem distintas medidas educacionais para os estudantes com deficiência (Ministério da Educação [MEC], 2008; 2013; Tessaro, Waricoda, Bolonheis, & Rosa, 2005; Vilaronga & Caiado, 2013).

A inclusão escolar de um estudante na escola comum, pública ou privada apresenta, principalmente, duas preocupações: a) oferecer o AEE e b) criar condições para garantir a participação do estudante durante as aulas, nas diferentes atividades que ocorrem no espaço escolar. O AEE consiste em um serviço especializado, oferecido no contraturno escolar, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto nº 7.611 (2011), que dispõe sobre a educação especial, o AEE é compreendido como um conjunto de estratégias, atividades e recursos (de acessibilidade e também pedagógico), oferecidos de modo que complementem ou suplementem a formação dos estudantes no ensino regular (Baptista, 2011; MEC, 2008; Decreto nº 7.611, 2011).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva (MEC, 2008) e com a última atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 2013), o público-alvo da educação especial se refere às pessoas com deficiência, com superdotação/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento. A garantia da efetiva participação do AEE nas atividades escolares realizadas, principalmente, em sala de aula, do estudante que apresenta comprometimentos cognitivos (como a deficiência intelectual – DI³) e/ou déficits na comunicação, nas interações sociais e excessos comportamentais (como o transtorno do espectro autista – TEA⁴), ainda se apresenta como um grande desafio a ser superado nas escolas brasileiras.

Estudantes com DI e/ou TEA vivenciam dificuldades com a escolarização, por muitas vezes não terem acesso aos apoios necessários nos ambientes escolares; assim como os professores também vivenciam dificuldades para ensinar os conteúdos escolares e avaliar a aprendizagem desses estudantes (Araújo & Almeida, 2014; Anache & Resende, 2016). Em geral, os estudantes que apresentam comprometimentos de origem cognitiva podem não acompanhar os conteúdos curriculares, previstos para a sala de aula em que estão matriculados, por não terem aprendido os conteúdos anteriores, que podem servir como base para os conteúdos posteriores. Isso resulta em uma prática de flexibilização curricular, de acordo com as habilidades que cada estudante apresenta inicialmente, mas nem sempre sistematicamente planejada. Assim, os currículos são adaptados de

³ Deficiência intelectual é compreendida como “incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos” (Luckasson *et al.*, 2002; Veltrone & Mendes, 2012).

⁴ Transtorno do espectro autista é entendido como um Transtorno Global do Desenvolvimento (APA, 2002). As características definidoras podem ser: comprometimento qualitativo nas interações sociais, na comunicação, na linguagem, presença de comportamentos estereotipados, em geral, demonstram dificuldade para compreender o que observam e para dar significado às palavras (Gomes, Varella & de Souza, 2010; Gomes & Mendes, 2010).

acordo com as habilidades do estudante, aquelas que ainda carecem de ensino e com o ritmo de aprendizagem de cada um, além disso, para garantir a realização das atividades em conjunto com tais estudantes, é necessária a presença de outro profissional, além do professor de sala de aula.

O estudante com DI e/ou TEA, ao ser matriculado na escola regular, pública ou privada, tem direito tanto ao AEE como a um profissional de apoio para acompanhá-lo durante as atividades realizadas no espaço escolar, independentemente do nível, etapa ou modalidade de ensino em que esteja matriculado (MEC, 2010b; Lei n 12.764, 2012; 2013). Esse profissional pode auxiliar o professor de sala de aula no processo de adaptação curricular, de acordo com a especificidade apresentada por cada estudante, em termos de funcionalidade. Quando esse profissional está presente na sala de aula, a recomendação fornecida pela Nota Técnica da Secretaria de Educação Especial, nº 19/2010 (MEC, 2010b), é de que ele deve atuar de forma articulada com o professor do estudante, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola. Mesmo com as orientações oficiais, muitas escolas carecem de profissionais capacitados para desenvolver projetos inclusivos, sendo que grande parte carece de informações sobre as deficiências e o processo de inclusão escolar (Leonardo, 2008).

Essa recomendação (MEC, 2010b) vem ao encontro dos achados descritos na proposta de ensino colaborativo (ou, ainda, o termo coensino) entre professores da educação especial (ou, nesse caso, o profissional de apoio) e da sala de aula regular. Ainda que não possa ser considerado um currículo oficial e uma estratégia normativa, os Estados e municípios podem optar por implantar essa proposta como um modelo de prestação de serviço de educação especial na escola comum (Mendes, Almeida, & Toyoda, 2011). No contexto nacional, a implantação dessa proposta ocorre em casos pontuais e experimentais (Vilaronga & Mendes, 2014).

O ensino colaborativo surgiu, no Brasil, como uma proposta de apoiar a escolarização dos estudantes com deficiência nas classes comuns, ou seja, ao invés de o estudante participar apenas do AEE ou de uma classe especial, o professor da educação especial estaria presente em conjunto com o estudante na sala de aula comum, de modo a colaborar com o professor da sala (Araújo & Almeida, 2014; Peterson, 2006; Vilaronga & Mendes, 2014).

A partir do ensino colaborativo, é possível repensar a formação dos educadores e gestores para implantação da inclusão escolar nas escolas brasileiras. Essa proposta prevê uma aproximação entre os educadores gerais e especiais, trabalhando colaborativamente, em coparticipação, para ensinar grupos heterogêneos de estudantes na sala de aula regular. A partir desse ensino, os professores da educação regular, tal como os professores da educação especial, seriam instrumentalizados para trabalharem em conjunto, compartilhando objetivos semelhantes, atividades e avaliações para um grupo heterogêneo de estudantes, o que permitiria uma intervenção compartilhada entre tais educadores (Almeida et al., 2011; Capellini, 2004; Peterson, 2006).

Ainda que o ensino colaborativo tenha dados de pesquisa promissores em relação à inclusão escolar, poucos municípios e Estados brasileiros implantam essa proposta (Vilaronga & Mendes, 2014). Questiona-se sobre como se têm criado condições para incluir e assegurar a permanência do estudante com DI e TEA na escola regular, além de quais atividades pedagógicas esses estudantes realizam nesse espaço.

O estudo de Gomes e Mendes (2010) caracterizou os estudantes com TEA, matriculados nas escolas municipais de Belo Horizonte, e descreveram como ocorre o processo de escolarização desses estudantes, a partir da perspectiva dos professores. Participaram 33 professores da rede que trabalhavam diretamente com estudantes com autismo. Os professores responderam a um questionário e ao CARS (Childhood Autism Rating Scale – Schopler, Reichler, & Renner, 1988). As estratégias apresentadas pelos professores pareceram favorecer a permanência dos estudantes, porém, a despeito das atividades acadêmicas, necessitaram de melhores orientações para cada caso individual, além de propiciar condições para melhores interações entre pares.

Como forma de compreender o trabalho realizado por diferentes profissionais, o estudo de Agripino-Ramos e Salomão (2014) analisou as concepções de profissionais das áreas da saúde e da educação que trabalhavam diretamente ou não com estudantes com TEA, a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostraram que os profissionais reconheceram que os estudantes podem desenvolver suas potencialidades, a partir de um trabalho profissional, porém os

autores mencionaram a importância de maior capacitação destinada a tais profissionais, de modo a contribuir com o processo de inclusão escolar e social desse público-alvo, uma vez que, dos 75 profissionais (equivalente a 100%) entrevistados, apenas 77% defenderam a inserção do estudante com TEA nas escolas regulares, o que significa que 23% ainda apresentaram dúvidas sobre os benefícios da inclusão escolar com essa demanda.

A variabilidade no padrão de aprendizagem dos estudantes com TEA, matriculados na escola regular (Gomes & Mendes, 2010), tal qual do estudante com DI (Anache & Resende, 2016), pode ser uma variável importante que necessita de melhor caracterização e que influencia diretamente na escolha da estratégia inclusiva, pelos diferentes tipos de serviços e intervenções que tais demandas carecem. Portanto, mapear em quais condições ocorre o processo de inclusão escolar com esses estudantes, a partir da disponibilização de qual serviço, quais atividades são realizadas nesse âmbito e como são aplicadas tais atividades são pontos que precisam de caracterização minuciosa, visando a intervenções futuras. Ademais, uma forma de compreender de modo detalhado tais lacunas pode ser por intermédio da participação/opinião/visão dos pais e/ou responsáveis para entender o processo inclusivo, além de fornecer pistas relevantes para o planejamento de futuras intervenções.

Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo mapear as estratégias de inclusão escolar com estudantes com DI e TEA, a partir de a) caracterizações de dez estudantes matriculados em escolas públicas regulares (em termos de gênero, idade, diagnóstico, medicamento, desenvolvimento cognitivo e vocabulário receptivo); b) relatos dos pais, por meio de entrevistas, em relação à trajetória escolar e aos tipos de serviços em que os estudantes estavam matriculados e a frequência em cada serviço; e c) descrições sistemáticas das atividades realizadas por cada estudante durante a sua presença no espaço escolar.

Método

Participantes

Os dez estudantes foram selecionados para o presente estudo a partir da indicação da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo. Os estudantes-participantes estavam matriculados em três diferentes escolas municipais, sendo que cinco deles apresentavam diagnóstico de DI e os outros cinco, diagnóstico de TEA. Os respectivos pais (09 mães e 01 pai) dos estudantes também compuseram a amostra.

Os critérios para seleção dos participantes foram a) diagnóstico médico de TEA e/ou DI, atribuído ao estudante, apresentado pela escola ou pelos próprios pais/responsáveis; b) autorização da escola para realização das observações; c) disponibilidade dos pais para a realização da entrevista semiestruturada.

Situação e materiais

Os pais dos estudantes participaram de uma entrevista semiestruturada com questões que permitiam identificar os seguintes dados: (1) dados do estudante (gênero, idade, diagnóstico e medicamento), (2) trajetória escolar de cada estudante, (3) serviços educacionais em que os estudantes estavam matriculados e frequência de participação nesses serviços. Foram utilizados, pelos pesquisadores, protocolo em papel e caneta para registro das informações.

Com a finalidade de caracterizar os estudantes, foi utilizado o WISC-III (Wechsler, 2002) para a avaliação do repertório cognitivo e o PPVT-r (Dunn & Dunn, 1981) para avaliação do vocabulário receptivo. Para a descrição detalhada de cada atividade realizada por cada estudante, foram empregados protocolos em papel e caneta para registro das atividades pelo pesquisador.

Considerações éticas

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da UFSCar (CAAE – 4918.0.000.135-10 – parecer 081/2011).

Procedimento

Inicialmente, o projeto foi aprovado na Secretaria Municipal de Educação do município, para a implementação da pesquisa nas escolas, nas quais se encontravam matriculados os estudantes com DI e TEA. Após essa aprovação, foram realizados o contato com cada escola e o agendamento de uma reunião sobre o projeto com a direção. Após aprovação da direção, foi realizado o contato com os responsáveis dos estudantes matriculados na rede para verificação de interesse e agendamento da aplicação das avaliações com cada estudante no contexto escolar, da entrevista semiestruturada com os pais, em suas respectivas residências, e realização da observação sistemática no ambiente escolar.

Portanto, o procedimento de levantamento de dados foi aplicado em três etapas, a destacar: a) aplicação das avaliações com cada estudante para respectiva caracterização, b) realização das entrevistas semiestruturadas com os pais e c) observação sistemática dos serviços e atividades aplicadas com cada um deles.

As avaliações foram aplicadas com os estudantes em dias diferentes, no ambiente escolar. A realização da entrevista semiestruturada teve duração aproximada de 30 min. e ocorreu em cada residência. A observação sistemática ocorreu por seis dias, por cerca de 2 h cada e contou com o registro detalhado das atividades realizadas com cada uma delas, enquanto estavam na instituição escolar.

Resultados

Os resultados são apresentados de acordo com a seguinte ordem: primeiramente em relação aos dados de caracterização de cada estudante, na sequência a trajetória escolar de cada um deles, em consonância com os relatos dos pais, os serviços educacionais de que eles participam, em conjunto com as respectivas frequências e as atividades realizadas ao longo de suas permanências no espaço escolar.

A Tabela 1 mostra os desempenhos dos estudantes nas avaliações: WISC-III (Wechsler, 2002) e no PPVT-r (Dunn & Dunn, 1981), em termos de desempenho cognitivo e idade cronológica, referente ao vocabulário receptivo. Ademais são apresentados os dados de caracterização (gênero, idade, diagnóstico e tratamento medicamentoso), coletados na entrevista semiestruturada, realizada com os pais.

No que concerne à trajetória escolar de cada estudante, a Tabela 2 mostra uma síntese referente aos estudantes que cursaram a educação infantil e o ensino fundamental, além disso àqueles que participaram das atividades na escola regular e especial e também quanto à presença e ausência do professor de educação especial (PEE). É fundamental explicar que a presença do PEE se refere ao trabalho colaborativo em sala de aula com o professor de sala. Quando os dados foram coletados, todos eles cursavam anos escolares, referentes à primeira etapa do ensino fundamental. Esses dados foram oriundos da aplicação da entrevista semiestruturada com os pais, em suas residências.

Tabela 1

Resultados dos estudantes, em relação à caracterização e às avaliações WISC-III e PPVT-r

	Estudante	Idade (anos)	Gênero	Diagnóstico	Medicamento	WISC-III				PPVT-r
						Verb	Exec	Total	Classificação	
Estudantes com DI	W	9	Masculino	DI	x	62	83	69	Intelectualmente deficiente	4a0m
	Kr	10	Feminino	DI	x	55	53	<50	Intelectualmente deficiente	3a4m
	M	9	Feminino	DI	x	71	73	69	Intelectualmente deficiente	3a9m
	G	10	Feminino	DI	x	47	53	<50	Intelectualmente deficiente	3a7m
	E	9	Feminino	DI	x	56	66	57	Intelectualmente deficiente	3a5m
Estudantes com TEA	Bz	9	Masculino	TEA	Respiridona	50	69	56	Intelectualmente deficiente	2a6m
	G	10	Masculino	TEA	Respiridona	51	49	<50	Intelectualmente deficiente	2a9m
	Ku	9	Masculino	TEA	x	52	79	62	Intelectualmente deficiente	3a8m
	L	11	Masculino	TEA	Respiridona	62	57	56	Intelectualmente deficiente	5a5m
	Bh	8	Masculino	TEA	x	55	66	56	Intelectualmente deficiente	3a10m

Nota: WISC-III refere-se a *Wechsler Intelligence Scale for Children* (Wechsler, 2002) e investiga as diversas habilidades cognitivas que contemplam a capacidade intelectual geral do indivíduo. PPVT-r refere-se ao teste *Peabody Picture Vocabulary Test*, o qual fornece a idade do estudante equivalente ao vocabulário receptivo.

Tabela 2

Síntese da trajetória escolar de cada estudante

Estudante		Educação Infantil		Ensino Fundamental	
		Escola Regular	Escola especial	Escola regular	Escola especial
		<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE
Estudantes com DI	W	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE
	Kr	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE
	M	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE
	GI	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE
	E	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE
Estudantes com TEA	Bz	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE
	Gs	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE
	Ku	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE
	L	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE
	Bh	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE	<input checked="" type="checkbox"/> sem PEE	<input checked="" type="checkbox"/> com PEE

Nota: PEE significa professor de educação especial, ☐ significa participação e x refere-se à ausência.

No que concerne aos estudantes com DI, W, M, GI e E e que apresentam históricos escolares similares, os quatro frequentavam a escola regular desde a educação infantil, com carga horária

completa, em contraste, apresentavam baixo desempenho acadêmico em atividades de leitura e escrita, ou melhor, não estavam alfabetizados. M e Kr frequentaram a escola especial em conjunto com a escola regular. M foi matriculada no ano de 2012 na escola especial, APAE, e, com isso, frequentava as duas escolas por todo o período e todos os dias da semana. No segundo semestre de 2012, a professora de sala de aula regular começou a relatar indícios de cansaço da estudante na sala de aula, como dormir ao longo da aula, pela dupla jornada de estudos. O mesmo comportamento de sonolência e cansaço de M foi retratado com Kr, quando passou a ter dupla jornada de estudos, na escola regular e na escola especial, ao longo do ano de 2012, visto que a estudante frequentava as duas escolas diariamente. No segundo semestre de 2012, foi solicitada a redução de carga horária na escola regular, pela não aprovação da redução de carga horária na APAE. A redução foi solicitada pelo cansaço que a estudante vinha apresentando, por dormir nas aulas. Kr frequentava a escola regular desde a educação infantil e era acompanhada pelo professor de educação especial apenas três vezes por semana, nos demais dias, ela ficava na sala de aula realizando outras atividades fornecidas pela professora da sala de aula regular, diferentes das atividades realizadas pelos estudantes de sua sala.

Em relação aos estudantes com TEA, Bz frequentava a escola regular desde a educação infantil, em conjunto com a instituição especializada, APAE. Durante a educação infantil não tinha um professor que o acompanhasse e que realizasse a adaptação dos materiais e, por essa razão, o estudante não tinha um direcionamento pedagógico específico para o desenvolvimento de atividades acadêmicas. Todavia, com a entrada no ensino fundamental, passou a ser acompanhado por um professor da educação especial e frequentava a escola regular três vezes por semana, no contraturno da escola especial, enquanto na escola especial, o estudante frequentava os cinco dias da semana. Gs e Bh apresentam trajetórias escolares similares e, no que concerne à educação infantil, replicam a trajetória de Bz, ou seja, não houve acompanhamento direcionado para o trabalho pedagógico desses estudantes em sala de aula e, com a entrada deles no ensino fundamental, começaram a ser atendidos pelo professor de educação especial, frequentando a escola especial diariamente e a escola regular, três vezes por semana, com carga horária de 1 h 30 min. por dia.

L frequentava a escola regular desde a educação infantil e não estudou em qualquer momento na escola especial. O estudante tem um histórico de agressão física com os demais colegas de sala e, por essa razão, obteve redução de carga horária. Desde o primeiro semestre de 2012 passou a frequentar a escola regular duas vezes por semana por todo o período, já no segundo semestre de 2012 teve redução de carga horária e passou a frequentar por apenas 1 h 30 min. e, como complementação de carga horária, passou a ser atendido, em sua residência, pela professora de educação especial. Ku também não estudou na escola especial em nenhum momento de sua trajetória escolar e frequentava a escola regular diariamente com carga horária completa.

Tabela 3

Serviços educacionais e frequência em cada um deles

Estudantes		Ensino Fundamental		AEE	
		Escola Regular	Escola especial	Escola regular	Escola especial
Estudantes com DI	W	Diariamente	x	x	x
	Kr	Diariamente (redução 2/2012)	Diariamente	x	☑
	M	Diariamente (redução 2/2012)	Diariamente	x	☑
	Gl	Diariamente	x	☑	x
	E	Diariamente	x	☑	x
Estudantes com TEA	Bz	3 dias (1h30min, cada)	Diariamente	x	☑
	Gs	3 dias (5h, no total)	Diariamente	x	☑
	Ku	Diariamente	x	x	x
	L	1 dia (1h30min)*	x	x	x
	Bh	3 dias (5h, no total)	Diariamente	x	☑

Nota: *O estudante recebia atendimento domiciliar do professor de educação especial com carga horária equivalente às 1h30min, uma vez na semana. ☑ significa participação nas atividades e x significa que o estudante não participava das atividades.

Outro ponto abordado na entrevista semiestruturada aplicada com os pais diz respeito aos serviços educacionais de que seus filhos participavam e a frequência em cada um deles (Tabela 3).

Ainda que o AEE seja garantido por lei, um estudante com DI (W) e dois com TEA (Ku e L) não participavam dessas atividades. Além de que, em nenhuma das três escolas participantes do projeto, existia uma sala de recurso multifuncional. Dentre as três escolas, W e Ku, M e GI estudavam, cada par, em uma escola, e os demais estavam todos matriculados em uma mesma escola. Nas três, a sala do professor de educação especial era compartilhada com a coordenação da escola.

Com as observações sistemáticas conduzidas em relação às atividades realizadas com cada estudante, a Tabela 4 mostra o tipo de cada atividade realizada por cada um deles. As atividades de alfabetização (ensino de leitura e escrita) eram desenvolvidas com nove estudantes, com exceção de Bh, pois já estava alfabetizado. W, Kr, Bz, L, Gs e Ku realizavam tais atividades na sala de aula, na biblioteca e também na sala de informática, por meio de jogos informatizados; M e GI realizavam tais atividades na sala de aula e na sala da coordenação, por ser o espaço que o professor de educação especial compartilhava com a coordenação, e desenvolvia essas atividades, na sala de aula, na biblioteca e na sala de informática, a partir dos jogos informatizados.

Tabela 4

Atividades desenvolvidas pelos 10 estudantes na escola regular

Atividades	Estudantes com DI					Estudantes com TEA				
	W	Kr	M	GI	E	Bz	Gs	Ku	L	Bh
Atividades de alfabetização (leitura e escrita)	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	
Atividades básicas de matemática	☑	☑			☑			☑		☑
Atividades na biblioteca	☑	☑	☑	☑	☑	☑		☑	☑	☑
Atividades na educação física com os demais	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑		☑
Atividades de musicalização com os demais		☑			☑					☑
Atividades diversas na sala de aula	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑	☑
Atividades no parque						☑				
Atividades na sala de informática	☑	☑			☑	☑	☑	☑	☑	☑
Atividades no refeitório	☑	☑	☑	☑	☑	☑		☑	☑	☑
Atividades na sala de educação especial			☑	☑						

As atividades na biblioteca envolviam o ensino de leitura e escrita entre o professor de educação especial e o estudante, ou para a retirada de livros. As atividades de educação física e de musicalização eram desenvolvidas sem qualquer necessidade de adaptação e os estudantes participavam em conjunto com os demais da sala em que estavam matriculados.

Na sala de aula, todos os estudantes realizavam atividades, muitas vezes adaptadas pelo professor de educação especial ou mesmo elaboradas pelo professor da sala de aula regular. Somente Bz participava das atividades no parque, durante o momento do recreio. As atividades na sala de informática envolviam o uso de jogos tanto para finalidade lúdica como também para o ensino de leitura e escrita. As atividades no refeitório eram realizadas por nove estudantes, com exceção de Gs, em conjunto com os demais estudantes das suas respectivas salas, nos momentos de lanche. E, por último, as atividades na sala de coordenação ocorriam apenas na escola em que M e GI estavam matriculadas, em que o professor de educação especial retirava tais estudantes da sala de aula para desenvolver atividades adicionais, com o uso de jogos de memorização, quebra-cabeça e outros.

DISCUSSÃO

O estudo propôs mapear as estratégias de inclusão escolar, utilizadas com estudantes com DI e TEA, por intermédio da caracterização de cada estudante, dos relatos dos pais, referentes à trajetória

escolar dos seus filhos e verificações das atividades realizadas *in locus*, no ambiente escolar de cada estudante.

Uma das justificativas que fundamentam o presente estudo se refere à pluralidade de práticas inclusivas, existentes no âmbito nacional, e às diferentes formas de operacionalização dos serviços educacionais, mesmo com a implantação dos documentos oficiais (MEC, 2008, 2013; Decreto nº 7.611, 2011; 2013; Tessaro et al., 2005; Vilaronga & Caiado, 2013). Isso significa que a academia pode contribuir com análises sistemáticas, como essa proposta no presente estudo, que visem à preocupação com a escolarização ofertada aos estudantes com TEA e DI, de modo a identificar o distanciamento ou a convergência das propostas governamentais e as práticas escolares.

No tocante ao processo ensino-aprendizagem de estudantes com DI, em termos históricos, as primeiras preocupações com a escolarização brasileira desse público surgiram em torno do século XIX e se fortaleceram no século XX. As primeiras propostas educativas tinham como objetivo apenas o ensino de habilidades da vida diária, ao invés de habilidades acadêmicas (Januzzi, 1992). As primeiras práticas pedagógicas visavam ao ensino de leitura e escrita e eram consideradas reducionistas, por serem isoladas e descontextualizadas da rotina escolar, como o ensino do alfabeto ou o som dos fonemas isolados (Cárnio & Shimazaki, 2011).

Com relação aos estudantes com TEA, o foco das práticas pedagógicas ainda está direcionado às questões de habilidades de vida diária, com enfoque à autonomia do estudante, assim como às demandas que envolvem a socialização do estudante. Um ponto em comum das estratégias de ensino-aprendizagem para estudantes com DI e TEA se refere ao uso do currículo funcional (visando ao desenvolvimento do estudante e autonomia) e das atividades de vida diária e prática (como uso do banheiro, escovação, limpeza, organização de materiais e outros), tanto nas escolas especiais como nas regulares (Bolsanelo & Ross, 2005). De acordo com a revisão da literatura, proposta por Benitez e Domeniconi (2015), é preocupante a carência de estudos que visam o ensino de habilidades pedagógicas, direcionadas a esse público-alvo da educação especial, matriculado na escola regular.

Os dados do presente estudo mostram duas categorias de atividades realizadas pelos estudantes no espaço de ensino regular (Tabela 4). Uma categoria corrobora os achados, citados anteriormente, sobre o foco de preocupação com a socialização dos estudantes, relacionada às atividades de socialização (como educação física, musicalização e atividades no refeitório), das quais os estudantes participavam na interação com os demais colegas; e outra categoria que mostra a preocupação dos professores com as atividades acadêmicas, sobretudo, o ensino de habilidades de leitura e escrita. A preocupação com o ensino de tais habilidades replica os achados descritos por Sanches e Oliveira (2011) ao mencionarem a importância de intervenções que garantam o ensino dessas habilidades para estudantes com DI, matriculados na escola regular.

As atividades desenvolvidas por cada estudante evidenciaram preocupação de garantir a permanência de cada um deles, de modo efetivo na escola regular, porém ainda carecem de melhores ajustes com a finalidade de assegurar o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, vislumbrando os conteúdos escolares que estavam sendo ensinados nas salas de aulas em que estavam matriculados, configurando, portanto, foco de preocupação de intervenções futuras.

Uma preocupação relevante, identificada nos relatos dos pais, sobre a trajetória escolar dos seus filhos se refere à dupla matrícula de Kr e M na escola especial e na regular, com a promulgação do decreto de nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, e revogado no decreto de nº 7.611 (2011). Os aspectos preocupantes nesse caso se referem aos efeitos de cansaço, produzidos pelo tempo integral na escola especial e na regular. Esses dados carecem de melhor investigação sobre o quanto os estudantes se beneficiam com essa dupla matrícula, em particular, na escola especial que deveria prever redução na carga horária e não apenas na escola regular, como ocorreu com ambas as estudantes. A redução no tempo de permanência no ensino regular tem sido uma estratégia comumente adotada pelas escolas participantes do estudo como forma de adaptação do estudante à escola regular, no entanto não há dados claros sobre os benefícios dessa redução na aprendizagem dos estudantes. Ao contrário, a redução de carga na escola regular pode contribuir de maneira negativa com a aprendizagem do estudante, em termos de conteúdos que são ensinados, na sua ausência. Estudos posteriores podem investigar os efeitos positivos e negativos da redução de carga

horária do estudante com DI e TEA na escola regular sobre a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

As condições mínimas para a garantia de participação do estudante na sala de aula e a oferta do AEE (Decreto nº 7.611, 2011) são duas preocupações essenciais para garantir a qualidade do processo inclusivo, principalmente para o público-alvo do estudo. No tocante às condições mínimas para a garantia do estudante na sala de aula, de acordo com as diretrizes normativas (MEC, 2010, 2012), os estudantes matriculados em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino tem direito a um profissional de apoio para acompanhá-lo durante todas as atividades a serem realizadas no espaço escolar. As orientações fornecidas pela Nota Técnica da Secretaria de Educação Especial (SEESP) nº 19/2010 (MEC, 2010b) ressaltam que o profissional de apoio deve atuar de forma articulada com o professor do estudante, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto escolar. A necessidade do profissional de apoio ocorre, de acordo com a especificidade apresentada por cada estudante, em termos de funcionalidade.

O termo funcionalidade fornece margem para análises subjetivas e pouco sustentáveis para a decisão da presença ou não do profissional de apoio. No caso dos participantes do estudo, os profissionais envolvidos com a inclusão escolar são os PEE, no lugar de profissionais de apoios, o que fornece maior garantia de preocupação com a aprendizagem desses estudantes, por apresentarem formação inicial para o trabalho direcionado com a educação especial, visto que o profissional de apoio não carece de qualquer formação específica, apesar de ter que cumprir todas as atribuições descritas na nota técnica citada (MEC, 2010b). Ainda que o PEE, no caso, o licenciado em educação especial, apresente uma formação específica à educação especial, algumas críticas podem ser tecidas no tocante à centralização da formação direcionada exclusivamente ao AEE (Michels, 2011).

Em relação ao AEE, especificamente, à sala de recursos multifuncional, local em que deveria ser oferecido esse serviço, na escola regular, Baptista (2011) aponta que é uma sala da escola, composta por materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, com sede na escola, auxilia as necessidades individuais dos estudantes com deficiência. Pela ausência da sala de recursos nas escolas em questão, certamente, as sete mães dos estudantes que frequentavam o AEE desconheciam a natureza e o trabalho desenvolvido na sala de recursos. Uma das justificativas, identificadas à ausência da sala, se referiu à falta de espaço físico e questões econômicas, relacionadas à ampliação de salas, na unidade escolar. Adicionalmente, Baptista (2011) esclarece que o PEE, responsável pelo trabalho na sala de recursos, deveria prestar atendimento direto ao estudante e também indireto, a partir da orientação e assistência aos professores da sala de aula regular, em que os estudantes estão inseridos, bem como às suas famílias.

A partir da caracterização dos dez estudantes, representada na Tabela 1, é possível compreender algumas especificidades importantes sobre os comportamentos presentes na DI e no TEA. Dos cinco estudantes com TEA, todos são meninos e três deles são expostos ao tratamento medicamentoso, com o uso de risperidona. Em contrapartida, os estudantes com DI não são expostos a qualquer tratamento medicamentoso. Os dados de QI total de todos os classificam como intelectualmente deficientes, mesmo diante da variabilidade de comportamentos presentes em cada diagnóstico. No que concerne ao vocabulário receptivo, conforme os recursos empregados na pesquisa, os estudantes com TEA variaram de idades entre 2a6m até 5a5m e com DI de 3a4m até 4a0m.

Essas informações podem ser consideradas generalistas, no sentido de não identificarem habilidades básicas, especialmente de origem pedagógica, para direcionar a atuação do professor em termos curriculares. Como, por exemplo, um estudante com esse QI total e idade de vocabulário aquém do esperado para a sua idade cronológica, em sua história de aprendizagem, pode ter aprendido a se sentar em uma cadeira, manter contato visual e seguir uma instrução dada por um adulto. Em contraste, outro estudante com esse mesmo QI total e baixa idade de vocabulário pode não ter aprendido a se sentar na cadeira, não manter contato visual e nem, ao menos, seguir uma instrução. Em termos gerais, ambos serão classificados na mesma categoria, mas com ampla diversidade de comportamentos. Essa variabilidade de comportamentos pode justificar os motivos que levam alguns estudantes a apresentarem 100% de acertos em determinada atividade acadêmica, enquanto outros que, apesar de possuírem o mesmo diagnóstico e o mesmo resultado, em termos de QI total, demonstram desempenhos nulos. Por esse contraste, a busca de informações que descrevam

detalhadamente os repertórios dos estudantes com DI e TEA permite identificar as habilidades do estudante e aquelas que ainda carecem de ensino (Benitez, Gomes, Scheline, & Domeniconi, 2015).

Se os dados do presente estudo fossem guiados a partir dessa única análise que tange a respeito da caracterização dos estudantes, não seria possível identificar as potencialidades de cada um deles, o que resultaria em uma análise superficial sobre os respectivos desempenhos. As estratégias utilizadas no estudo, como a) caracterização dos estudantes, b) entrevista com os pais e c) observações sistemáticas realizadas, no espaço escolar, serviram como um pacote de recursos investigativos importantes para a realização do mapeamento proposto sobre as estratégias inclusivas de estudantes com TEA e DI.

As breves descrições das trajetórias escolares dos dez estudantes, segundo os relatos dos pais (Tabela 2), evidenciam, por um lado, a matrícula nas escolas regulares e, por outro, um acompanhamento efetivo, por professores de educação especial, apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse escopo mostra a dificuldade de se estabelecer estratégias pedagógicas na educação infantil, pela ausência do PEE na educação infantil e a presença expressiva desse professor no ensino fundamental. A hipótese que há é que a ausência de tal professor pode estar relacionada à emenda constitucional nº 59, realizada no ano de 2010, referente à obrigatoriedade da educação básica para estudantes de quatro aos 17 anos, visto que os participantes do estudo frequentaram a educação infantil em período anterior ao ano de 2010. Acredita-se que o envolvimento dos agentes educacionais (pais, professor da sala de aula e professor da educação especial), desde o início da escolarização dos estudantes, possa ser importante para o desempenho posterior nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que a participação e o envolvimento de tais agentes pode produzir efeito no processo pedagógico desses estudantes (Glenn, 1988; Kubo & Botomé, 2001).

A presença do PEE com todos os estudantes com DI e TEA (Tabela 2) e as respectivas atuações na proposta do ensino colaborativo representam uma iniciativa do município de operacionalizar uma forma de garantir a participação efetiva desses estudantes na situação de sala de aula (Mendes et al., 2011; Vilaronga & Mendes, 2014). No que concerne à participação no AEE, apesar de esse serviço ser garantido pelas políticas vigentes, em especial, pela resolução 04/2009, do CNE-CEB (Brasil, 2009), como um suporte à presença do estudante nas escolas regulares, os dados (Tabela 3) demonstram que, dos dez estudantes, sete participam dessas atividades.

Os dados discutidos no escopo do presente trabalho podem servir como base para investigações futuras, especialmente, com enfoque nas demandas relacionadas ao desempenho acadêmico dos estudantes com DI e TEA; dupla matrícula na escola especial e regular e efeitos na aprendizagem; redução de carga horária na escola regular, enquanto estratégia inclusiva para adaptação do estudante; acompanhamento do PEE na sala de aula, concomitante ao professor de sala de aula; oferta do AEE e salas de recurso multifuncional; estratégias que descrevam detalhadamente as habilidades desse público-alvo para programação das atividades de ensino a serem empregadas tanto na sala de aula como no AEE; investigações no âmbito da educação infantil.

Considerações finais

O mapeamento das estratégias inclusivas com estudantes com DI e TEA, proposto no presente estudo, a partir da caracterização comportamental dos estudantes, da análise da trajetória escolar, do acesso aos tipos de serviços educacionais, e a respectiva frequência de participação em cada serviço, assim como das descrições detalhadas das atividades realizadas pelos estudantes no espaço escolar, geraram dados que permitiram discutir sobre as estratégias inclusivas, adotadas no cenário atual de três escolas públicas, além de refletir sobre propostas futuras de investigações com esse público-alvo.

A reunião de diferentes recursos metodológicos para a coleta de dados, como caracterização, entrevista semiestruturada e observações sistemáticas in lócus, permitiram mapear de diferentes ângulos as estratégias inclusivas com estudantes com DI e TEA. A caracterização das atividades realizadas pelos dez estudantes pareceu importante para se compreender como o processo de

inclusão escolar tem ocorrido no cotidiano escolar e como essas famílias têm acompanhado tal processo, além de criar condições para que os pais pudessem conhecer o processo de inclusão, possibilitando uma participação mais ativa e efetiva das atividades escolares dos seus respectivos filhos. Sugere-se que sejam realizados estudos futuros com um número maior de participantes, além de investigação da rotina de atividades dos estudantes com DI e TEA, matriculados nas escolas que contem com a sala de recursos multifuncional e em escolas privadas.

Os dados do presente estudo, portanto, apresentam papel importante para o conhecimento do fenômeno estudado, além de criar condições para o planejamento futuro de intervenções que possam favorecer a eficácia do processo de inclusão escolar para estudantes com DI e TEA na escola regular, a partir de serviços adequados para as suas respectivas necessidades individuais, bem como da participação da família nesse processo, em conjunto com os professores da sala de aula e da educação especial.

Referências

- Agripino-Ramos, C. S., & Salomão, N. M. R. (2014). Autismo e Síndrome de Down: concepções de profissionais de diferentes áreas. *Psicologia em Estudo*, 19(1), 103-114.
- Anache, A. A., & Resende, D. A. R. (2016). Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 569-591.
- Associação Americana de Psiquiatria. APA. (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – texto revisado*. (5a. ed.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Araújo, S. L. S. & Almeida, M. A. (2014). Contribuições da consultoria colaborativa para inclusão de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 27(49), 341-351.
- Baptista, C. R. (2011). Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 59-76.
- Benítez, P. & Domeniconi, C. (2015). Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35, 1007-1023.
- Benitez, P., Gomes, M. L., Domeniconi, C., & Scheline, P. (2015). Evidência de validade do diagnóstico da leitura e escrita (DLE) em relação ao WISC-III em deficientes intelectuais. *Boletim de Psicologia*, 65(142), 83-96.
- Bolsanelo, M. A., & Ross, P. (2005). *Educação especial e avaliação da aprendizagem na escola regular*. Curitiba, PR: Editora UFPR.
- Capellini, V. L. M. F. (2004). *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. Tese de Doutorado em Educação Especial, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos.
- Cárnio, M. S. & Shimazaki, E. M. (2011). Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 14(1), 143-151.
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Recuperado em 18 maio, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1981). *Peabody picture vocabulary test: revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Glenn, S. S. (1988). Contingencies and metacontingencies: toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, 11(2), 161-179.
- Gomes, C. G. S. & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 375-396.
- Gomes, C. G. S., Varella, A. A. B., & de Souza, D. G. (2010). Equivalência de estímulos e autismo: uma revisão de estudos empíricos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(4), 729-737.
- Jannuzzi, G. M. A. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. (2a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Kubo, O., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação*, 5, 133-171.
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (2012). Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Recuperado em 24 outubro, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Leonardo, N. S. T. (2008). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 431-440.
- Luckasson, R. et al. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. 10 ed.

- Washington: American Association on Mental Retardation.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, 41, 81-93.
- Michels, M. H. (2011). O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, 24(40), 219-232.
- Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Recuperado em 10 maio, 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2009). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Recuperado em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 27 mar 2017.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2010a). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Recuperado em 26 janeiro, 2015, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7120&Itemid=
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2010b). *Nota Técnica SEESP nº19/2010: profissionais de apoio para aprendizes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino*.
- Ministério da Educação. (2013). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. (8. ed). Brasília, DF: MEC, 2013. Recuperado em 08 maio, 2014, de http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=1
- Peterson, P. J. (2006). Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(1), 3-10.
- Sanches, A. C. G. & Oliveira, M. A. F. (2011). Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 411-418.
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Renner, B. R. (1988). *The Childhood Autism Rating Scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Tessaro, N. S., Waricoda, A. S. R., Bolonheis, R. C. M., & Rosa, A. P. B. (2005). Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 105-115.
- Veltrone, A. A., & Mendes, E. G. (2012). Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. *Educação em Pesquisa*, 3(2), 448-450.
- Vilaronga, C. A. R. & Caiado, K. R. M. (2013). Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(1), 61-78.
- Vilaronga, C. A. R. & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 139-151.
- Wechsler, D. (2002). *WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para crianças: manual* (3a ed). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Recebido em 28/12/2016

Aceito em 02/02/2017

Priscila Benitez: doutora em psicologia pela UFSCar, professora temporária no Departamento de Psicologia da UFSCar, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE). Presidente da Associação Sem Fins Lucrativos - Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento (CAD).

Máya Laís de Carvalho Gomes: doutoranda em psicologia (PPGPsi-UFSCar); Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE); bolsista CAPES.

Ricardo Bondioli: graduado em psicologia pela Universidade Federal de São Carlos.

Camila Domeniconi: doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil (2006), professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos, Brasil, pesquisadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE).