

Estratégias para estímulo à oralidade na inclusão de estudantes com Transtornos do Espectro Autista

Strategies to stimulate oral production in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder

Estrategias para el estímulo a la oralidad en la inclusión de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista

Angela Colussi¹

Marlene Zwierewicz¹

Vera Lúcia Simão¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1230>

Resumo: Incluir estudantes com Transtornos do Espectro Autista (TEA) e estimular sua oralidade constitui um dos grandes desafios da educação atual, especialmente em razão das especificidades em relação à comunicação, à interação e aos 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 Comum Curricular (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 a 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.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; inclusão escolar; oralidade.

Abstract: One of the greatest challenges in education nowadays 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

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil.

to develop skills related to oral production in the English Language, following directions from the Common National Curricular Basis (*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.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; school inclusion; oral production.

Resumen: Incluir a estudantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) y estimular su oralidad constituye uno de los grandes retos de la educación actual, especialmente en función de las especificidades con relación a la comunicación, interacción e intereses que se presentan. Esta investigación tuvo como objetivo presentar como producto educacional estrategias para la inclusión de estudiantes con TEA en el contexto escolar, clasificándolas según el potencial que ofrecen para el desarrollo de habilidades relacionadas a la oralidad en el uso de la Lengua Inglesa, previstas en la Base Nacional Común Curricular (*BNCC*) para el 6º año de la enseñanza fundamental. Con base en las investigaciones documental, bibliográfica y comparativa, y en el enfoque cualitativo, se recolectaron los datos en la *BNCC* y en artículos científicos enfocados en la inclusión de estudiantes con TEA. Además de las estrategias orales para la inclusión, la aproximación con las habilidades del eje de la oralidad hizo posible situar la Interacción Social Mediada en Ambientes Digitales y el Taller de Historia como opciones para estimular la interacción discursiva, la Comunicación Alternativa y Ampliada (CAA) para estimular la comprensión oral, y el Programa de Habilidades Comunicativas Verbales (HCV) el Modelado de Video (VD) para estimular la producción oral. Se sugiere que la exploración de las citadas estrategias sea constituida en un trabajo personalizado, enfocado en la realidad y en el grado de complejidad de las condiciones de cada estudiante con TEA.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; inclusión escolar, oralidad.

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, das modalidades e dos componentes curriculares. Especificamente em relação à Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) exerceram um papel determinante nessa definição. Tal papel passou a ser redimensionado pela aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), e, apesar das especificidades, ambos os documentos valorizam a interação dos estudantes.

Para que se dinamize, no contexto escolar, a interação depende de alternativas inclusivas e que atendam a diferentes estilos de aprendizagem, necessidades eventuais e especificidades dos estudantes com deficiência. Entre esses estudantes, situam-se os que apresentam Transtornos do Espectro Autista (TEA), identificados, especialmente, por características que podem diferenciá-los em razão do comprometimento na interação social e nos padrões de comunicação (TONELLI, 2011).

Considerando as implicações de tais especificidades no ensino de língua estrangeira e o vínculo desta pesquisa com o Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), este estudo 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 Comum Curricular (BNCC) para o 6º ano do Ensino Fundamental. Para a realização do estudo, optou-se pelas pesquisas documental, bibliográfica e comparativa e pela abordagem qualitativa, em decorrência das possibilidades que ofereceram para a coleta de dados compatível com o objetivo proposto.

Em seu desenvolvimento, a pesquisa articulou orientações governamentais, contribuições de pesquisas precedentes e seu confronto para subsidiar possibilidades que podem ser exploradas no contexto educacional. Espera-se que os resultados possam colaborar para a inclusão de estudantes com TEA em diferentes escolas, especialmente neste momento de implantação de novas orientações educacionais no país.

2 DA SEGREGAÇÃO E DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: CONCEITOS E REGULAMENTAÇÕES

A realidade educacional das pessoas com deficiência no contexto nacional e internacional tem sido marcada por práticas segregadoras e de integração. Ambas iniciativas deixam à deriva possibilidades de inclusão.

Enquanto a segregação persiste no isolamento das pessoas com deficiência em espaços específicos, Arnaiz Sánchez (1996) lembra que integração remete ao ato de integrar alguém a algum contexto. Por isso, não caracteriza 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. Dessa forma, a inclusão pressupõe uma escola em que, segundo a autora, todos 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 às necessidades de cada estudante.

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, destacam-se a criação do Instituto de Meninos Cegos, em 1854, do Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, do Hospital Juliano Moreira, em 1874, para assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual (MENDES, 2010), bem como da Escola México, em 1887, para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (MAZZOTTA, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de n. 4.024/1961, contudo, definiu que as pessoas com deficiência deveriam enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-las na comunidade (BRASIL, 1961). Observa-se uma ênfase na integração, com o objetivo 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. Nesse contexto, indicou-se que deveria ser prezado o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, além da igualdade de condições de acesso e da permanência na escola (BRASIL, 1988). Esse novo enfoque, priorizado também em movimentos internacionais, entre os quais a Conferência de Salamanca (Espanha), realizada em 1994, bem como as discussões que passaram a ocorrer no contexto brasileiro, possibilitou avanços conceituais e nas práticas pedagógicas, estimulando a transposição da integração para a inclusão.

Esse processo foi subsidiado por políticas, decretos, portarias, resoluções e notas técnicas que reconheceram as pessoas com deficiência por meio de diferentes nomenclaturas e atribuíram a elas diferentes atendimentos. Na LDBEN de 1961,

por exemplo, as pessoas com deficiência foram definidas como “excepcionais” (BRASIL, 1961), enquanto na LDBEN de n. 5.692/1971, foram conceituadas como “alunos com deficiências físicas ou mentais” (BRASIL, 1971). Já, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, foi utilizada a terminologia “portadores de deficiência” (BRASIL, 1988), e, na LDBEN de n. 9.394/1996, “portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

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 n. 5.296/2004 (BRASIL, 2004b).

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”. Nesse 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 nomenclatura representa o enfoque das políticas, comprovando sua ênfase segregadora, integradora ou inclusiva. A Figura 1 constitui a linha histórica das nomenclaturas utilizadas nos documentos, caracterizando esse processo.

Figura 1 – Nomenclaturas historicamente remetidas às pessoas com deficiência

1961	LDBEN n. 4.024 Excepcionais
1971	LDBEN n. 5.692 Alunos com deficiências físicas ou mentais
1988	Constituição da República Federativa do Brasil Portadores de deficiência
1996	LDBEN n. 9.394 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 convenicionado como padrão. Essa variação tem relação com o avanço teórico e reflete na forma de acolhimento e inserção social e educacional.

3 DO CONCEITO À CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DA PESSOA COM TEA

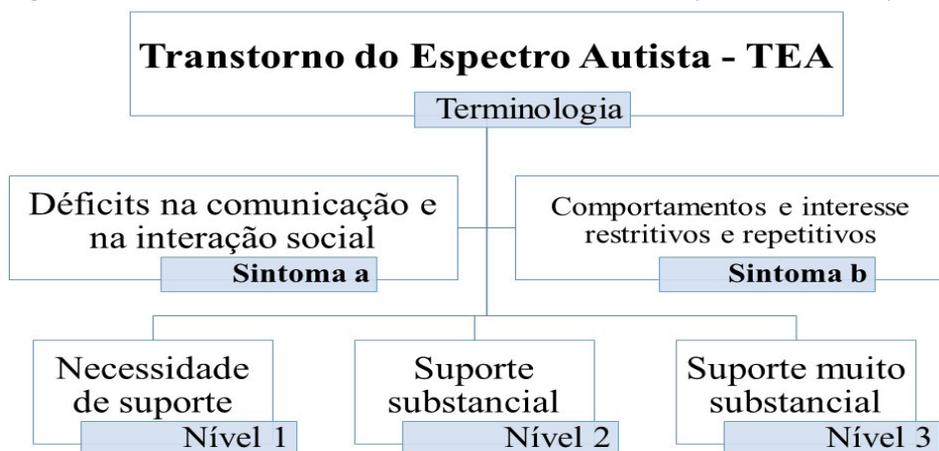
As pessoas com TEA apresentam um conjunto de especificidades humanas que integram os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Os TGD, por sua vez, incorporam, além dos TEA, o Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett (ARAUJO; LOTUFO NETO, 2014).

Entre as especificidades, as pessoas com TEA tendem a apresentar comprometimento na interação social e na comunicação, além de restrições em relação a atividades e interesses (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010). Elas 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. Em decorrência, 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 – do inglês *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)* – as agrupa nos dois eixos de sintomas mencionados pela Associação Americana de Psiquiatria (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 (TEA)



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”. Além disso, a ausência de uma explicação mais efetiva sobre os fatores responsáveis pelas ocorrências tem gerado sofrimento para os pais e dificuldades para profissionais da saúde (FADDA; CURY, 2016), resultando também em fragilidades no atendimento das pessoas com TEA no contexto escolar, derivadas da falta de formação e de informações sobre o fenômeno e suas manifestações (PIMENTEL, 2013).

Entre as possibilidades para a inclusão de estudantes com TEA, Giaconi e Rodrigues (2014) destacam o trabalho de equipes multidisciplinares. Para elas, em razão da existência de vários fatores que podem contribuir para desencadear os TEA e do fato de as 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.

As autoras também afirmam que 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 elas, 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.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para atender o objetivo deste estudo, foi utilizada a abordagem qualitativa e as pesquisas documental, bibliográfica e comparativa. Enquanto a documental “[...] caracteriza-se pela coleta de dados em documentos [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 106), como é o caso da BNCC, a bibliográfica “[...] tem como fonte o resultado de estudos precedentes [...]” (ZWIEREWICZ, 2014, p. 34), e a comparativa possibilita o confronto dos dados. Em função dessas opções, a pesquisa foi realizada em três etapas: a) na primeira, foram sistematizadas as competências, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental, previstos na BNCC para o componente curricular língua inglesa; b) na segunda, foram compiladas estratégias em estudos precedentes voltadas à inclusão escolar de estudantes com TEA; c) na terceira, as estratégias compiladas em estudos precedentes foram confrontadas com os objetos de conhecimento e as habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental, previstos na BNCC para o eixo da oralidade do componente curricular língua inglesa na BNCC.

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 duas chamadas: a) Transtorno do Espectro Autista; d) Transtorno do Espectro do Autismo. Destes, foram selecionados os que atenderam aos seguintes critérios: a) foram publicados a partir de 1998, ano que corresponde à aprovação dos PCN; b) possuem título com alguma referência à intervenção, já que o propósito é elencar estratégias que auxiliem na inclusão; c) possuem título com alguma referência à interação e/ou comunicação, pois são conceitos de muita influência nos TEA; d) foram publicados em português, independentemente de serem publicados também em outra língua; e e) estão totalmente acessíveis em formato digital.

Ainda foram selecionados artigos científicos destacados por Teixeira *et al.* (2010), no estudo intitulado “Literatura científica brasileira sobre transtornos do

espectro autista”. Esse estudo teve como objetivo realizar uma análise da produção científica de autores brasileiros sobre TEA no período de 2002 a 2009, tendo situado, além de 140 teses e dissertações, 93 artigos publicados, especialmente, por autores da região Sudeste e de universidades públicas.

A intervenção foi a categoria utilizada para a primeira etapa de seleção dos artigos, o que resultou no acesso a 25 estudos. A partir de então, foram utilizados os mesmos critérios adotados na seleção dos artigos do *Scielo*, o que resultou na redução do número de publicações exploradas neste estudo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a sequência das etapas da pesquisa, são apresentadas especificidades relacionadas à oralidade, previstas pela BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental, seguidas de estratégias que estimulem a inclusão escolar de estudantes com TEA. Na terceira parte, são apresentadas estratégias para o desenvolvimento de habilidades vinculadas à oralidade, como resultado do confronto dos dados coletados nas duas primeiras etapas.

- Competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades da língua inglesa

A BNCC prevê, além das seis competências para o componente curricular língua inglesa, 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. De acordo com o documento, o eixo oralidade, sistematizado no Quadro 1, 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. 246-7).

Quadro 1 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades vinculadas à 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.
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.
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 para a língua inglesa e com as competências gerais para a Educação Básica previstas na BNCC. Essa sintonia pode ser observada, por exemplo, na quarta competência geral, quando 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 (BRASIL, 2017).

- Estratégias para a inclusão escolar de estudantes com TEA

Para apresentar estratégias que estimulem a inclusão escolar de estudantes com TEA, foram selecionados no *Scielo* os dois primeiros artigos do Quadro 2 e, no estudo de Teixeira *et al.* (2010), as quatro últimas publicações do referido quadro. Os artigos atenderam aos critérios de seleção propostos nesta pesquisa.

Quadro 2 – Artigos científicos 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 Miharu 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
Reflexões psicanalíticas-construtivistas sobre uma experiência teórico-prática, clínico-escolar, com crianças-adolescentes, psicóticosautistas	Marly Terra Verdi	2005	Revista SPAGESP
Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem	Liliana Maria Passerino e Lucila Costi M. Santarosa	2007	Revista Psicologia: Reflexão e Crítica
Fonoaudiologia e autismo: resultado de três diferentes modelos de terapia de linguagem	Fernanda Dreux M. Fernandes <i>et al.</i>	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: Adaptado de Rodrigues e Almeida (2017), Togashi e Walter (2016), Verdi (2005), Passerino e Santarosa (2007), Fernandes *et al.* (2008) e Lopes-Herrera e Almeida (2008).

A análise dos artigos apresentados no Quadro 2 possibilitou que se identificassem as estratégias de inclusão sistematizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Estratégias de inclusão de estudantes com 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: Adaptado de Verdi (2005), Passerino e Santarosa (2007), Fernandes *et al.* (2008), Lopes-Herrera e Almeida (2008), Togashi e Walter (2016), Rodrigues e Almeida (2017).

Com o intuito de ampliar a compreensão sobre possibilidades de utilização das estratégias de inclusão de estudantes com TEA na escola, as estratégias apresentadas no Quadro 3 são contextualizadas na sequência.

- *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 três a 34 anos, com algum tipo de comprometimento no desenvolvimento. Essa 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 dos adolescentes que o frequentam na dinâmica da história de fadas. Como exemplo da relevância do ateliê, descreve 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 de o 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, em outros, com os responsáveis ou em dupla com seus pares. A oficina proporcionou, portanto, o atendimento em três diferentes situações terapêuticas.

Além de concluírem 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 concluíram 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 que priorizaram, entre outras ações, a conversa espontânea ampliada com o uso de determinadas HCV, a exploração de jogos e outras atividades que envolveram dificuldades específicas de linguagem, relato de histórias ou acontecimentos de forma direta ou a partir figuras ou desenhos, adivinhações, comentários, solicitações de informação, respostas diretas e relato de histórias ou acontecimentos.

- *Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)*: também conhecido por Picture Exchange Communication System (PECS), o sistema funciona a partir da troca de figuras, ou seja, cartões de comunicação, que ficam em poder do usuário, e este os troca pelo item desejado, o qual pode ser tanto um objeto como a solicitação de alguma ação ou a demonstração de algum sentimento ou sensação (TOGASHI; WALTER, 2016).

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 com o seu estabelecimento, inclusive para aqueles que apresentam ausência de fala ou dificuldades nesta. Para tanto, tem 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 à 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 por pares em um contexto de atividade; c) o mediador fornece estímulos e reforço para a pessoa atender a estímulos relevantes; e d) a pessoa imita o comportamento do modelo com a oportunidade de desempenhar as habilidades exibidas no vídeo.

As alternativas compiladas nos artigos selecionados são possibilidades que podem ser exploradas por escolas e docentes que atendem estudantes com TEA. Nesse sentido, destaca-se que, 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).

- Estratégias didáticas de estímulo à oralidade de estudantes com TEA na língua inglesa

Considerando que o objetivo do estudo 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 e a compreensão e produção oral. Registradas no Quadro 4, cada uma das estratégias foi selecionada por se aproximar dos objetos de conhecimento e das respectivas habilidades, previstos na BNCC para o eixo oralidade no 6º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – 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: Elaborado pelas autoras.

Considerando que a unidade temática **Interação discursiva** é formada por dois objetos de conhecimento e por duas habilidades, foram selecionadas duas estratégias, conforme pode ser observado no Quadro 4. Justifica-se a seleção pelos seguintes motivos:

- *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.

- *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 fadas, conforme indica Verdi (2005). Nesse 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 alcancem materiais adequados que envolvem expressões na língua inglesa, já que a habilidade vinculada a esse 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 seleção da 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 ao objeto de conhecimento elencado na BNCC.

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

- *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 ao fato de 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 a compreensão deles, condição implicada na produção de textos orais.

- *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 referência. Nesse 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: a) deve ser considerada a variedade diagnóstica de cada estudante com TEA para que a intervenção seja mais adequada (RODRIGUES; ALMEIDA, 2017); b) apesar de uma abordagem ser mais efetiva para determinadas variedades de TEA, não existe uma que sirva da mesma forma para todos estudantes com TEA (FERNANDES *et al.*, 2008); c) as intervenções devem ser individualizadas para que envolvam o nível de desenvolvimento atual de cada estudante com TEA (FERNANDES *et al.*, 2008); d) 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 para promover a inclusão e, especificamente, estimular a oralidade na língua inglesa sejam utilizadas por docentes nas escolas que acolhem estudantes com TEA. Elas são alternativas para compreender a complexidade que envolve o universo de cada criança, jovem ou adulto que apresente a especificidade e estimular seu desenvolvimento.

6 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 a 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 à inclusão escolar de estudantes com TEA e estimulem sua oralidade.

Em relação à BNCC, observou-se que o 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 e com as competências gerais previstas para a Educação Básica na BNCC. Portanto a interação discursiva, a compreensão oral e a produção oral permeiam diferentes indicações do documento.

Na compilação de estratégias que possam contribuir com a inclusão de estudantes com TEA, foram identificadas as seguintes 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 (VD). Apesar de parte dos artigos pesquisados destacar estratégias que, no decorrer dos estudos, foram exploradas fora do contexto escolar, sua utilização no planejamento das aulas é viável mediante a sua adaptação, especialmente, em função do 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 conhecimento previstos na BNCC e as habilidades decorrentes possibilitou a ênfase em cinco estratégias: Interação Social Mediada em Ambientes Digitais, Ateliê de História, Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), Programa de Habilidades Comunicativas Verbais (HCV) e Modelagem de Vídeo (VD).

Apesar da indicação de uma estratégia por habilidade do eixo oralidade, indicado na BNCC, existe a possibilidade de alternar, em função das alternativas que cada estratégia oferece para atender demandas envolvidas nos objetos de conhecimento e até mesmo nas respectivas habilidades. Também se considera oportuno destacar que existem outras estratégias que podem ser pesquisadas em publicações nacionais e internacionais e nas próprias práticas efetivadas nas

escolas. Contudo, neste estudo, priorizaram-se pesquisas selecionadas a partir de critérios predeterminados. Nesse mesmo sentido, destaca-se mais uma vez que 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 de estudantes com TEA 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 pelos 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, tendo em vista os 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

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. *Siglo Cero*, Salamanca, Espanha, v. 27, n. 2, 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. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 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 atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

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*, São Paulo, 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. 1076-86, 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*, Medellín, Colômbia, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

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.

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; SANTAROSA, Lucila Costi M. Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 1, p. 54-64, 2007.

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

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes. *Autismo e escola: a perspectiva de pais e professores*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RIOS, Clarice. “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. *Sexualidad, Salud y Sociedad* – Revista Latinoamericana, Rio de Janeiro, n. 25, p. 212-30, abr. 2017.

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, SP, v. 23, n. 4, p. 595-606, out./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000400009>.

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, Maria Cristina Triguero Veloz *et al.* Literatura científica brasileira sobre Transtornos do Espectro Autista. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, 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, SP, v. 22, n. 3, p. 351-66, 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, RS, v. 24, n. 1, p. 126-34, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a15.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

VERDI, Marly Terra. Reflexões psicanalíticas-constructivistas sobre uma experiência teórico-prática, 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.

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

Sobre as autoras:

Angela Colussi: Mestre pelo Programa de Mestrado em Educação Básica e graduada em Letras pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Professora da Escola de Educação Básica Dante Mosconi, vinculada à Rede Estadual de Santa Catarina. **E-mail:** colussiangela46@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-8780-3807>

Marlene Zwierewicz: Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutora em Educação pela Universidade de Jaén (UJA), Espanha. Mestre em Educação pela Universidade do Contestado (UnC). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora, professora e pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica e Coordenadora do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Criatividade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET/UNIARP). **E-mail:** marlenezwie@yahoo.com.br, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-5840-1136>

Vera Lúcia Simão: Doutora em Educação e Sociedade e Mestre em Investigação em Didática, Formação e Avaliação pela Universidade de Barcelona (UB), Espanha (ambos reconhecidos pela UFPR). Especialista na Formação para o Magistério, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia Séries Iniciais pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Professora na graduação da FURB em cursos do eixo articulador das licenciaturas e do eixo geral, do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras (CCEAL) do Departamento de Educação. Professora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). **E-mail:** veraluciabalneario@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-6169-0242>

Recebido em janeiro de 2019

Aprovado em abril de 2019