



Que Sugerem as Pesquisas sobre os Métodos de Ensino para Alunos com Transtorno do Espectro Autista? Uma Revisão Integrativa da Literatura

Mariana Queiroz Orrico de Azevedo



Débora Regina de Paula Nunes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Brasil

Citação: Azevedo, M. Q. O. de & Nunes, D. R. P. (2018). Que sugerem as pesquisas sobre os métodos de ensino para alunos com transtorno do espectro autista? Uma revisão integrativa da literatura. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367>

Resumo: Considerando-se o expressivo número de educandos com autismo, que frequentam classes regulares, torna-se necessário que o professor faça uso de práticas interventivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico dessa população. Assim, o objetivo geral do presente estudo é identificar, com base na Revisão Integrativa da Literatura, métodos de ensino implementados por professores de estudantes com autismo, matriculados em classes regulares. De forma específica, esta revisão visa: identificar as habilidades dos alunos que foram foco das ações interventivas; caracterizar o perfil profissional dos educadores; descrever as características dos alunos e; com base no modelo de Libâneo (1994) caracterizar os métodos de ensino descritos. Como fonte de análise, foi rastreado um acervo específico, constituído de teses e de dissertações publicadas no Brasil, no período 2008-2013. Os vinte estudos identificados revelaram, em sua maioria, a precária formação docente e o desnivelamento na matrícula dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apenas 9 pesquisas focaram no

desenvolvimento de habilidades acadêmicas dos alunos. Os quatro métodos de ensino propostos por Libâneo (1994), associados ou não a outras práticas, foram identificados. A pesquisa aponta para a necessidade de instalação de programas de formação que capacite os professores a implementarem práticas pedagógicas eficazes na educação de alunos com autismo.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista; método de ensino; revisão integrativa da literatura

What does the literature say about teaching methods for students with autism spectrum disorder? An integrative literature review

Abstract: Considering the considerable number of students with autism who attend regular classes, it is necessary that teachers implement intervention practices that favor the academic development of this population. In this scenario, the primary purpose of this study is to identify, through an integrative literature review, teaching methods implemented by teachers of children with autism, in regular classes. In addition, this review aims to: identify student skills that were focus of the intervention studies; characterize the professional profile of the educators; describe the students' characteristics and; based on the model of Libâneo (1994), characterize the teaching methods described. Theses and dissertations published in Brazil, between 2008 and 2013 were considered. The 20 studies identified revealed, for the most part, that teachers had limited professional training and students were behind in grade level. Only nine investigations focused on developing students' academic skills. The four teaching methods proposed by Libâneo (1994), associated or not with other practices, were identified. The results highlight the need of providing training programs that enable teachers to implement effective pedagogical practices in the education of students with autism.

Keywords: Autism spectrum disorders; teaching methods; integrative literature review

¿Qué dice la literatura sobre los métodos de enseñanza para estudiantes con trastorno del espectro autista? Una revisión integrativa de la literatura

Resumen: Si se considera el expresivo número de educandos con autismo, que frecuentan clases regulares, es necesario que el profesor haga uso de prácticas interventivas que favorezcan el desarrollo académico de esa población. Así, el objetivo general del presente estudio es identificar, con base en la Revisión Integrativa de la Literatura, métodos de enseñanza implementados por profesores de estos alumnos matriculados en clases regulares. De forma específica, esta revisión tiene como objetivo: identificar las habilidades de aprendizaje que se centraron en las intervenciones; caracterizar el perfil profesional de los educadores; describir las características de los alumnos y; con base en el modelo de Libâneo (1994) caracterizar los métodos de enseñanza descritos. Como fuente de análisis, fue rastreado un acervo específico, constituido de tesis y de disertaciones publicadas en Brasil, en el período 2008-2013. Los veinte estudios identificados revelaron, en su mayoría, la precaria formación docente y el desnivel en la matrícula de los alumnos. Sólo 9 estudios se centraron en el desarrollo de habilidades académicas de los alumnos. Los cuatro métodos de enseñanza propuestos por Libâneo (1994), asociados o no a otras prácticas, se identificaron. La investigación apunta a la necesidad de instalación de programas de formación que capacite a los profesores a implementar prácticas pedagógicas eficaces en la educación de alumnos con autismo.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista; método de enseñanza; revisión integrativa de la literatura

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui-se em distúrbio do desenvolvimento neurobiológico que acomete cerca de 600 mil pessoas no Brasil (Paula et al., 2011), incluindo-se, com base em estimativas do Censo Escolar (Brasil, 2017), mais de 12000 alunos matriculados na rede regular da Educação Básica. Diante desse número, há uma preocupação na área educacional em prover a esses indivíduos adequações que garantam o acesso, a permanência e sua participação no processo de aprendizagem, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Apesar da garantia do acesso, a permanência desse alunado na escola tem desafiado os docentes dada a falta de conhecimentos acerca de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos (Nascimento, Cruz & Braun, 2017; Neves et al., 2014; Nunes et al., 2013; Schmidt et al., 2016). Na perspectiva de Libâneo (1994), essas práticas contemplam, dentre outros procedimentos de ensino, os métodos implementados pelos professores. Definidos como ações mediadoras, planejadas e sistematizadas pelo docente, os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo e têm como propósito viabilizar a assimilação de conteúdos acadêmicos pelo educando. É pressuposto, portanto, uma estreita relação entre os métodos de ensino e a aprendizagem, tendo o professor a tarefa de mediar o desenvolvimento cognoscitivo do aluno. Sob essa ótica, Libâneo, um dos mais influentes autores no campo da didática no Brasil (Mericato, Santos & Silveira, 2015), classifica os métodos de ensino em 4 categorias: (1) métodos expositivos; (2) método de trabalho independente; (3) método de elaboração conjunta; e (4) método de trabalho em grupos.

Nesse cenário, o objetivo geral do presente estudo é identificar, com base na Revisão Integrativa da Literatura, métodos de ensino implementados por professores desses alunos matriculados em classes regulares. De forma suplementar, a pesquisa tem como objetivos os seguintes: identificar as habilidades discentes que foram foco das investigações; caracterizar o perfil profissional dos educadores responsáveis pelos alunos com TEA; descrever as características dos alunos e; identificar, com base no modelo proposto por Libâneo (1994), os métodos de ensino implementados pelos professores. Esse sistema classificatório foi adotado pelo fato de Libâneo ser um dos autores mais difundidos nos cursos de formação docente no país (Mericato et al., 2015). Com base nesse fato, conjecturou-se que os professores investigados empregariam métodos compatíveis com o modelo proposto pelo referido autor.

Método

Com base no objetivo proposto para o presente estudo, a Revisão Integrativa da Literatura (RIL) foi adotada como delineamento de pesquisa. Essa metodologia, que viabiliza o aprofundamento e síntese do conhecimento, tem como propósito a melhoria da prática profissional (Dal Sasso Mendes et al., 2008). Assim, essa investigação trará subsídios para que o professor identifique métodos de ensino que favoreçam a participação e a aprendizagem de alunos com autismo em classes regulares.

Com base na questão norteadora do estudo, foram determinados, como descritores, os termos *autis**, *Transtorno Invasivo do Desenvolvimento*, *Transtorno Global do Desenvolvimento*, associado aos vocábulos, *estratégia*, *intervenção*, *mediação* e *práticas pedagógicas*. Optou-se, nesse percurso, por incluir as teses e dissertações acadêmicas publicadas entre 2008 e 2013. O ano inicial foi escolhido por corresponder ao período em que Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) foi instituída. Esse documento viabilizou o acesso,

a permanência e a participação de educandos com necessidades educacionais especiais, incluindo-se aqueles com autismo, em escolas regulares (Nunes et al., 2013).

O ano limite para a inclusão dos estudos teve como critério a identificação de um período no qual houvesse homogeneidade no diagnóstico dos participantes. Isto é, com o objetivo de identificar estudos cujos participantes tivessem sido diagnosticados com referenciais comuns, optou-se pelo ano de 2013, uma vez que o conceito de autismo foi redefinido, no Brasil, no ano de 2014, com a publicação da *Quinta Edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, (DSM-5; American Psychiatric Association, 2014).

Foram considerados para análise apenas os estudos que tivessem como participantes pessoas com autismo, regularmente matriculadas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Foram excluídas as pesquisas relacionadas ao ensino superior, à educação profissional, e que contemplassem sujeitos inseridos em contextos não escolares, como instituições especiais.

Definiu-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim como 212 repositórios virtuais de programas de Pós-Graduação no país, a nível e mestrado e doutorado. Este último, incluiu estudos provenientes de Programas de Pós-graduação em Psicologia, Educação, Psicologia Clínica e Cultura, Distúrbio do Desenvolvimento, Teoria Psicanalítica, Psicologia Experimental, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Psicologia Experimental

Dos 221 estudos identificados na BDTD, 24 pesquisas contemplavam os critérios de inclusão e exclusão; no portal da CAPES não foram encontradas investigações com os descritores da pesquisa e; nos repositórios virtuais dos programas de Pós-Graduação, dos 93 estudos identificados, 11 atendiam aos critérios estabelecidos.

Após a leitura dos títulos e autores pelas pesquisadoras, observou-se que 15 eram comuns ao conjunto identificado na BDTD. Assim, apenas 20 estudos provenientes das bases de dados dos programas de pós-graduação e da BDTD constituíram o corpus da pesquisa e foram considerados para análise final da presente revisão.

O processo de seleção dos estudos está apresentado na Figura 1, abaixo:

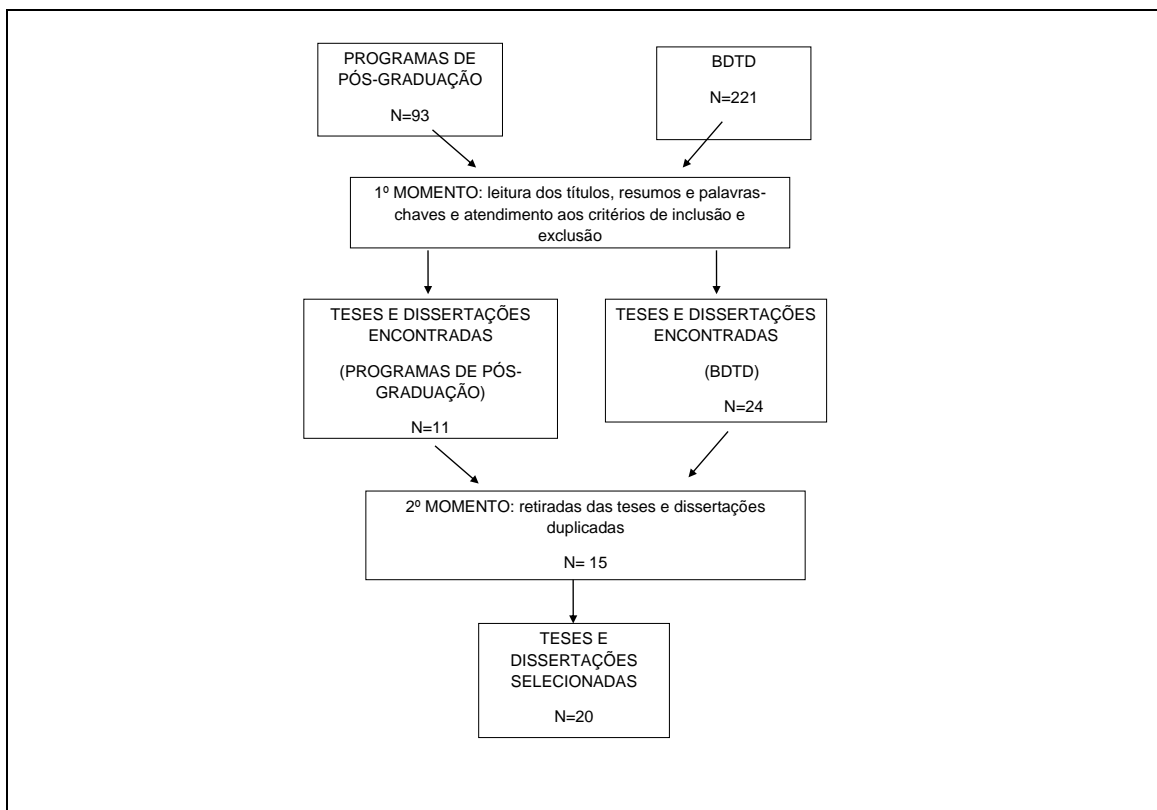


Figura 1. Organograma que representa o processo de seleção dos estudos analisados

Fonte: Dos autores.

Análise de Dados

Dos 20 estudos identificados, 15 foram desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação, 3 em Psicologia, e 2 em Distúrbios do Desenvolvimento. As pesquisas foram analisadas, de forma independente, pelas duas autoras do artigo que atuaram, respectivamente, como primeiro e segundo juízes. Das teses e dissertações identificadas foram extraídos os seguintes dados: (a) as habilidades dos alunos que foram foco das pesquisas analisadas; (b) o perfil de competências profissionais dos professores, (c) as características dos participantes com autismo; e, (d) com base no modelo de Libâneo (1994), os métodos de ensino empregados pelos docentes nas pesquisas analisadas. Nesse caso, foram considerados apenas os estudos que forneceram descrições detalhadas, por meio de registros de diário de campo ou segmentos dissertativos dos autores, sobre os métodos de ensino utilizados pelos docentes.

Resultados

Habilidades dos Alunos foco das Ações Interventivas

Habilidade contempla tanto a capacidade natural como a capacidade aprendida de um indivíduo para executar tarefas de natureza física ou intelectual (Guenther & Rondini, 2012). As habilidades sociocomunicativas, por exemplo, incluem a capacidade de verbalizar palavras, utilizar recursos alternativos de comunicação (pranchas de comunicação ou gestos), manter contato visual, compreender enunciados verbais, dentre outras capacidades inatas ou treinadas para que o indivíduo

interaja socialmente com interlocutores. Habilidades acadêmicas são definidas como a capacidade de realizar tarefas relacionadas ao contexto escolar, como a leitura, a compreensão textual, a escrita ou operações matemáticas. As habilidades comportamentais, por sua vez, dizem respeito ao desenvolvimento de repertórios adaptativos de conduta. A capacidade de manter-se na tarefa, de substituir comportamentos autolesivos e autoestimulatórios por condutas socialmente aceitáveis, são alguns exemplos (NRC, 2001).

Dos vinte estudos analisados, 8 tiveram como foco o desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas (Anjos, 2013; Bez, 2010; Brandão, 2009; Corrêa Netto, 2012; Gomes, 2011; Lemos, 2012; Pedrosa, 2010; Ribeiro, 2013), 9, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas (Chiote, 2011; Correia, 2012; Giardinetto, 2009; Menezes, 2012; Oliveira, 2010, 2013; Pinto, 2013; Santos, 2012; Silva, 2011) e 3 focaram no desenvolvimento de comportamentos adaptativos (Gomide, 2009; Khoury, 2011; Pucovski, 2012).

Embora os vinte estudos tenham tratado de aspectos referentes à inserção do aluno com autismo na classe comum, menos da metade (9) focalizou em variáveis acadêmicas. Em outras palavras, pouco foi investigado sobre o acesso dessa população ao currículo regular. Essa tendência é consoante com a literatura nacional e internacional, que sugere a existência de lacunas no conhecimento acerca do desenvolvimento de habilidades acadêmicas desse alunado em contextos regulares de ensino (Barnett & Cleary, 2015; Pereira & Schmitt, 2016; Knight & Sartini, 2015; Neves et al., 2014; Nunes et al., 2013). Em nosso país, esse dado torna-se, ainda, mais preocupante uma vez que a escola regular é, segundo as políticas inclusivas (Brasil, 2008, 2012) o principal cenário de aprendizagem desses educandos.

Perfil dos Professores

Os vinte estudos analisados contemplaram um total de 55 professores que atuavam com alunos com autismo em contextos regulares de ensino. Além desse quantitativo, estiveram presentes 5 estagiários, 5 professores colaboradores e 7 professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), totalizando 72 agentes educacionais.

Quarenta e um professores (75%) eram formados em Pedagogia. Desses, apenas 8 (20%) docentes tinham formação na área de Educação Especial, incluindo especialização em Educação Especial, Educação Inclusiva e/ou Atendimento Educacional Especializado. Os dados, também, mostraram que dos 42 professores regentes de sala de aula regular, 32 (76%) nunca haviam lecionado para educandos com autismo. Três estudos (Bez, 2010; Brandão, 2009; Pedrosa, 2010) não descreveram os dados formativos dos agentes educacionais. Destes três, apenas um (Pedrosa, 2010) indicou o tempo de atuação do professor com educandos com esse diagnóstico.

Em consonância com outros estudos (Gomes & Mendes, 2010; Nunes et al., 2013; Schmidt et al., 2016), os resultados encontrados nessa pesquisa indicam lacunas na formação docente. Além do limitado conhecimento, poucos professores haviam tido contato com educandos com o referido diagnóstico. Nesse cenário, é questionado se os docentes tinham as competências necessárias para selecionar práticas pedagógicas que, de fato, contribuíam para a aprendizagem dos educandos. Como ressaltado pelo Council for Exceptional Children (CEC, 2009), uma organização internacional dedicada a garantir a educação de qualidade para alunos com deficiência, as ações interventivas devem ser selecionadas com base nas potencialidades e limitações dos educandos.

Características dos Educandos com Autismo

No total foram identificados 35 alunos nos 20 estudos analisados. Doze educandos (40%) tinham entre 3 e 5 anos; doze (40%) entre 6 e 10 anos e os outros 7 (20%) entre 11 e 14 anos. Destes, 10 estavam matriculados na Educação Infantil e 15 no 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Os pesquisadores falharam em especificar o ano/série escolar dos outros 10 estudantes.

Dos 14 alunos inseridos no Ensino Fundamental, cujas idades foram reveladas, 11 estavam em classes que não correspondiam a sua idade cronológica. Por outro lado, na Educação Infantil, apenas um aluno, com idade superior a 5 anos, foi identificado. Essa discrepância é justificada por dois aspectos. Primeiro porque as políticas educacionais não permitem a retenção de crianças na Educação Infantil (Brasil, 2006; 2010), mas autorizam que os alunos, que não atinjam os objetivos acadêmicos, sejam reprovados após o 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2009).

Segundo, em consonância com pesquisas internacionais (Mandy et al., 2016) as demandas cognitivas e comportamentais dessa população em etapas iniciais do ensino são menores do que nas demais fases de escolarização. Assim sendo, os dados da presente pesquisa sugerem, conforme preconizado por Brasil (2009), que a maioria dos alunos do ensino fundamental foram retidos por não acompanharem os conteúdos acadêmicos.

A descrição do perfil cognitivo, incluindo o detalhamento das habilidades acadêmicas dos 35 alunos foi precária. Apenas 5 educandos tiveram suas habilidades acadêmicas de leitura e escrita explicitadas pelos autores. Em outros casos eram incluídos breves relatos sobre as habilidades de concentração, engajamento em jogos, memorização e interesse em atividades. Em contrapartida, o perfil sociocomunicativo de 33 educandos foi descrito, assim como as especificidades sensoriais de 16 indivíduos. Vale destacar a prevalência de relatos descritivos das características dos alunos, como, “não verbal”, “presença de ecolalia imediata”, “dificuldade para se comunicar”, “não responde, não olha nos olhos”, “não gosta de multidões”, “hipersensível a sons e luzes”, “posturas corporais estranhas”, “presença de comportamentos autoestimulatórios como pular e correr de um lado para outro”, etc. A despeito da relevância desses relatos, é importante a inclusão de medidas advindas de instrumentos padronizados de avaliação, que permitiriam a compreensão mais apurada dos déficits e potencialidades dos participantes.

A falha em descrever o perfil cognitivo, comportamental e sociocomunicativo dos participantes nos relatórios de pesquisa é crítico por dois fatores. Primeiro porque inviabiliza a avaliação da eficácia dos métodos de ensino empregados com base no perfil dos alunos. Nesse sentido, Thompson (2011) e o CEC (2009) alertam para a necessidade de especificar as características do educando para identificar práticas interventivas que melhor se ajustam às suas demandas. Em segundo lugar porque torna a replicação dos estudos inexequível, impactando a possibilidade de consolidação de novas práticas. De fato, como destacado pela literatura, a avaliação da eficácia de um método interventivo só poderá ser feita mediante a sua replicação com populações que evidenciam perfis semelhantes de funcionamento (NRC, 2001; Reichow, Volkmar & Cicchetti, 2008).

Métodos de Ensino

Os métodos de ensino implementados pelos professores dos 20 estudos foram, com base nas diretrizes delineadas por Libâneo (1994), agrupados em 4 categorias de análise: (1) Métodos expositivos; (2) Métodos de trabalho independente; (3) Métodos de elaboração conjunta e; (3) Métodos de grupo. Essas práticas, identificadas a partir dos relatos de campo e registros dissertativos dos autores, envolviam atividades acadêmicas propostas pelos professores durante as aulas.

Métodos expositivos. Na perspectiva de Libâneo (1994) no método expositivo, os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentadas, explicadas ou demonstradas pelo docente, por meio de exposições verbais, demonstrações, ilustrações ou exemplificações (Libâneo, 1994). A **exposição verbal** tem como função sistematizar um assunto desconhecido ou complementar ideias expostas pelos alunos. As **demonstrações** são formas de representar fenômenos e processos que ocorrem na realidade, sendo tipicamente acompanhadas por experimentos simples. As **ilustrações**, por sua vez, envolvem o uso de recursos gráficos, como mapas, esquemas ou gravuras para

apresentar fatos ou fenômenos da realidade. Por fim, as **exemplificações** dizem respeito a exposição do modo correto de realizar uma tarefa, por meio do apoio visual e/ou físico.

O método expositivo como prática pedagógica foi identificado em registros de campo de 7 dos 20 estudos analisados (Brandão, 2012; Chiote, 2010; Giardinetto, 2009; Menezes, 2012; Pucovski, 2013; Santos, 2012; Silva 2011). Nas pesquisas de Brandão (2009), Chiote (2010) e Santos (2012), esse método mostrou-se efetivo quando complementado pela ação mediadora de outro indivíduo. No primeiro estudo, o apoio de uma colega de turma foi essencial para que Eric, o aluno com autismo, atendesse as orientações da professora (PEC), proferidas por meio da **exposição verbal** e **exemplificação**, conforme ilustrado no seguinte trecho:

PEC: agora vamos abrir a página do livro onde nós paramos e vamos observar o desenho que tem nessa página (a professora mostrou seu livro aberto para os alunos) (...) Carla abriu o livro//. Eric abriu o seu também// Carla começou a folhear o livro//Eric observou e folheou o seu também// o livro escapou da mão de Eric e fechou (...)

Carla falou: Pronto tia (abriu o livro na página indicada e deixou sobre a mesa).Eric olhou para o livro de Carla//passou mais páginas de seu livro// o livro fechou// Eric novamente tentou encontrar a página também,

PEC: pronto. agora ajuda o Eric aí (Diário de Campo; Brandão, 2009, p. 78).

No estudo de Chiote (2011) a **exposição verbal** e a **demonstração** da docente foram complementadas pela posterior **exemplificação**, que envolveu a mediação da professora através do apoio físico ao aluno, conforme registro abaixo:

Era dia da professora Raquel na sala. Ela leva um abacate, abre mostra para as crianças como é, deixa cada um segurar. [...]Terminado esse momento a professora entregou aos alunos uma folha de atividade com um abacate (...). Ela pediu para as crianças pintarem, entregou para cada uma um giz de cera marrom e outro verde (...) Daniel pouco utilizava os materiais disponíveis nas situações em que os demais alunos desenhavam, escreviam ou pintavam. Ele, em alguns momentos, experimentava rolar o lápis na mesa até cair no chão ou pegava o lápis e ficava balançando e batendo na mão. Só riscava o papel quando a professora se aproximava dele, segurava em sua mão e começava a fazer com ele os traços no papel (Diário de Campo; Chiote, 2010, p. 89).

Por fim, na pesquisa de Santos (2012), a mediação feita pela própria investigadora, que empregou gestos para suplementar a **demonstração** da professora favoreceu o engajamento do aluno, como sugere o segmento:

A aula foi na sala de vídeo. A professora estava com um programa que explicava sobre o funcionamento do aparelho digestório, o aluno sentou no fundo da sala entre a estagiária e eu, observando a explicação do vídeo e da professora. Repeti o caminho dos alimentos no aparelho digestório com gestos da minha mão no meu corpo, dizendo que o alimento entra na boca, segue pela faringe, esôfago, estômago, intestinos e sai pelo ânus, quando vamos ao banheiro. Rafael repetiu o movimento quando eu fiz novamente no meu corpo (Diário de Campo; Santos, 2011, pp. 107-108).

Além da mediação dos pares, o método expositivo foi suplementado por recursos visuais e táteis nas pesquisas de Giardinetto (2009) e Pucovski (2013). No primeiro, a **exposição verbal** de uma

história, contada no contexto da Educação Infantil, foi acompanhada pelo uso de um avental temático, contendo figuras dos personagens, como ilustrado no trecho abaixo:

(...)a professora do aluno 2, além de ler o livro ilustrado, também vestia um avental com os personagens envolvidos e enquanto lia o livro, pegava os personagens e dramatizava a história. O aluno alvo ficava sentado em sua mesa, com mais cinco colegas, ouvindo a narrativa abordada por alguns momentos. O aluno alvo frequentemente levantava, ia para perto da professora querendo ver o livro e pegar os personagens. A professora lhe mostrava o material e pedia-lhe que voltasse a ficar junto com seus colegas. (Diário de Campo; Giardinetto, 2009, p. 98)

No estudo de Pucovski (2013), também conduzido em uma turma da Educação Infantil, a **ilustração** e a **exemplificação** utilizando material concreto foram formas de engajar o educando na tarefa, conforme o relato:

No caso da escola A, foi possível observar que a professora realizou atividades com seus alunos das quais algumas Marcos participou. Em uma delas, a professora ofereceu massa de modelar para que os alunos a manuseassem e deu ao Marcos uma porção, e ele começou a manuseá-la. A professora, então, modelou uma tira comprida de massa e passou no braço dele, fazendo-o rir. Em seguida modelou algumas bolinhas e grudou no braço do aluno, ele então passa a fazer bolinhas e a imitar a ação da professora (Pucovski, p. 76).

Embora o uso do método expositivo tenha evidenciado resultados positivos nos estudos acima salientados, eles foram insuficientes para engajar educandos com autismo nos estudos de Silva (2011) e Menezes (2012). No primeiro, a autora descreveu o comportamento de um aluno durante um episódio em que a professora utilizou a **ilustração**, a **demonstração** e a **exemplificação** para tratar das formas geométricas:

A professora perguntou aos alunos “Vocês conhecem esse desenho? (mostrando o desenho de um quadrado), as crianças não conheciam, a professora informou “Este desenho é um quadrado” e foi mostrando vários objetos que possuíam a forma de um quadrado (...) Fez uma brincadeira colocando cada aluno em um quadrado (...) Adriano não foi envolvido na atividade, depois de alguns minutos, Rosana sentou perto de Adriano e mostrou a placa que indicava que era a hora de fazer a atividade e trabalhou com as vogais móveis com Adriano. (Diário de Campo; Silva, 2011, p. 95).

Embora a autora falhe em fornecer informações sobre os fatores que a levaram a concluir que o menino não tenha sido “envolvido na tarefa”, o registro sugere que o aluno-alvo se manteve alheio aos comandos da docente. Nesse cenário, foi conduzido por Rosana, a assistente, a realizar uma atividade paralela, não condizente com a temática trabalhada pela turma.

Assim como no estudo de Silva (2011), na pesquisa de Menezes (2012) não foram identificados comportamentos no repertório docente que tenham favorecido o engajamento do aluno na tarefa. Nessa pesquisa, embora o educando tenha evidenciado indícios de interesse no material exposto pela professora, seu comportamento foi ignorado. Isso é observado no trecho em que a docente utilizou a **exposição verbal** durante uma atividade de escrita, apresentada a seguir:

A professora dirige-se à frente da sala para explicar a atividade que os alunos (com exceção de Igor) deveriam realizar. (...) E começa a explicar. Igor está de costas para a turma nesse momento, olhando para os brinquedos na caixa. A professora escreve na parte superior do quadro branco as letras L,G,M,D,R,S utilizando caneta pilot azul. Logo abaixo escreve a palavra PEIXE. Igor olha e se direciona para a frente da

sala. Posiciona-se em frente ao quadro enquanto a professora explica. Se estica todo, como se estivesse querendo alcançar as letras ou a caneta que está na mão da professora e diz “Tiiiiiiiiiiiiiii...”, bem alto e repetidas vezes. A professora continua explicando a atividade e Igor pula várias vezes com os braços esticados em direção às letras grafadas no quadro. (Diário de Campo; Menezes, 2012, p. 97)

Os fragmentos acima, destacados nos registros de campo, revelam o uso do método expositivo em distintos cenários. Embora tenha sido suficiente para engajar o educando em situações específicas, observa-se a necessidade de ser complementado por práticas alternativas. Nesse caso, destacaram-se a mediação de pares e o uso de recursos visuais, estratégias que, segundo a literatura (National Professional Development, NPDC, 2016; Wong et al., 2016) evidenciam eficácia científica. Nesse sentido, são denominadas Práticas Baseadas em Evidências (PBE) por terem demonstrado, através de estudos empíricos conduzidos com adequado rigor metodológico ou por meio de revisões sistemáticas da literatura, sua eficácia em populações-alvo (Reichow et al., 2008; Medrado; Nunes Sobrinho, 2016). Além da evidência científica, a experiência profissional e os valores do beneficiário da prática interventiva são considerados componentes essenciais da PBE (Medrado; Nunes Sobrinho, 2016).

A implementação de PBE no campo educacional é mediada, nos Estados Unidos, por organizações de pesquisa. A NPDC, por exemplo, é uma das agências científicas responsáveis por sintetizar em manuais disponibilizados às escolas, PBE que se mostraram efetivas no desenvolvimento de habilidades comunicativas, sociais, cognitivas e adaptativas de educandos com autismo. Dentre essas práticas destacam-se a previamente mencionada mediação de pares, além do uso de recursos visuais.

Métodos de trabalho independente. O objetivo do método de trabalho independente é que os alunos apliquem os conhecimentos e habilidades sem mediação direta do professor (Libâneo, 1994). No presente estudo foram identificadas 7 investigações onde esse método foi implementado e descrito em registros de diário de campo (Corrêa Netto, 2012; Giardinetto, 2009; Houry, 2012; Menezes, 2012; Oliveira, 2013; Pinto, 2013; Silva, 2011). Em alguns episódios, essa prática foi efetiva, como revela o fragmento do estudo de Pinto (2013)

(...) a segunda atividade proposta na página da apostila consistia na música infantil “A canoa virou”, de domínio público, onde se pedia para as crianças ilustrarem a música e colarem uma dobradura de papel da canoa feita pela professora. João, como o restante dos alunos, pinta sua canoa e faz ilustrações (...) (Diário de Campo, Pinto, 2013, p. 139).

Em outros momentos, o uso do método independente de ensino parece ter sido pouco efetivo, como ilustram fragmentos dos estudos de Silva (2011), Menezes (2012) e Oliveira (2013):

No momento da orientação do trabalho, Bento estava sentando em um sofá no canto da sala, enquanto a turma estava sentada em frente à professora que distribuía uma garrafa pet para a realização da atividade de arte. A professora de apoio de Bento chamava-o para participar, mas ele se negava e direcionava o olhar para o outro lado. Percebíamos, neste momento, que não havia interação da professora regente com a criança. Apenas a professora de apoio que demonstrava preocupação em motivá-lo a participar e a se aproximar dos colegas. Durante todo o movimento de confecção da atividade de arte (um aquário), Bento ficou distante (...) (Diário de Campo; Oliveira, 2013; p. 91).

A professora falou sobre a aula que haveria no sábado e depois perguntou aos alunos: Quem gosta de refrigerante? A maioria dos alunos levantou a mão indicando que gostava de refrigerante, inclusive Valter, que ficou falando insistentemente “Eu quero refrigerante”. A professora explicou que não tinha refrigerante e depois entregou cópias de um texto que falava sobre os malefícios do consumo excessivo de refrigerante. A professora leu o texto com os alunos e depois fez algumas perguntas sobre o texto. E em seguida pediu que os alunos respondessem as questões que estavam abaixo do texto, Valter não fez a atividade, A professora não questionou a sua decisão, permitindo que ele ficasse sem realizar a atividade (...) (Diário de Campo; Silva, 2011, p. 118).

A professora Lúcia distribui as folhas xerografadas à turma. Antes de iniciar a explicar sobre o que deveriam fazer a professora diz: Quem quiser o telhadinho pode pegar (...) alguns alunos levantam-se de seus lugares e pegam seus nomes. Júlio também se levanta, mas não vai ao quadro. Segue em direção ao armário. Abre a porta e pega um pote com peças de Lego. Os alunos começam a copiar o nome da cartolina para o papel. Júlio coloca as peças sobre a mesa (...) (Diário de Campo; Menezes, 2012, p. 120)

Os segmentos acima sugerem que a falta de complacência de Bento, Valter e Júlio pode estar relacionada ao desinteresse, incompreensão ou inabilidade em realizar a tarefa. É nessa perspectiva que Libâneo (1994) alerta que esse método é factível quando o docente assegura as condições de trabalho e o educando tenha, em seu repertório, competências e habilidades essenciais para realizar as atividades propostas. Isso pressupõe, na visão do referido autor, a capacidade de solicitar ajuda, assim como dominar técnicas de trabalho (ler um texto, escrever, identificar fontes de pesquisa, diferenciar ideias principais de ideias secundárias, etc.). É questionado, nesse cenário, se os alunos tinham em seus repertórios as competências e habilidades demandadas. Ademais, conforme previamente exposto, a atitude docente desempenha papel fundamental no engajamento do aluno. Os relatos acima, no entanto, sugerem que as professoras pouco interagiram com os alunos.

Em contrapartida, nos estudos de Silva (2011) e Corrêa Netto (2012), a interação das professoras, por meio de apoio verbal ou físico, foram suficientes para manter Leonardo e Tadeu, os educandos com autismo, engajados em atividades independentes:

A professora havia passado uma atividade do livro de português, copiar os encontros vocálicos, completar palavras com os encontros vocálicos e levar o cachorro até a casa. A professora ia de cadeira em cadeira ver se os alunos estavam fazendo a atividade e perguntava: “José já está fazendo o dever? Leonardo já terminou o dever?”. Leonardo se distraía com facilidade e a professora precisava falar com ele e chegar perto para incentivá-lo a fazer a atividade (Diário de Campo; Silva, p. 109, 2011).

Tadeu olha para a folha de atividade, e fala: “Acá!” Depois apresenta movimentos com os braços e mãos (sacudir e esticar) enquanto emite: “Shiiii”. Gracy direciona a cabeça de Tadeu, com a sua mão, enquanto fala: “Aqui oh! É daqui...” Organiza a folha de atividade, direciona o corpo do aluno, e fala: “Daqui para aqui! Esse aqui oh!” Mostra na folha de atividade. 156 Tadeu esquiva-se. Faz movimentos com os braços, esticando-os e espalmado uma das mãos, enquanto segura, com a outra, o dedo polegar da mão direita, e emite: “Shiiii!” (Diário de Campo; Corrêa Netto, 2012, p. 155)

Em outros estudos, o trabalho independente foi viabilizado por adaptações curriculares (Brasil, 1999). No caso de Giardinetto (2009), por exemplo, uma adaptação pedagógica de pequeno porte foi identificada na seguinte situação:

Nas atividades em sala de aula, os alunos desenhavam e pintavam o tema estudado na semana, como por exemplo, os elementos da natureza que haviam observado no passeio do dia anterior. Ao aluno 3 era oferecido o desenho já pronto, feito por um colega de classe, e entregue para que ele pintasse ou colasse papéis (Diário de Campo; Giardinetto, 2009, p. 102)

Observa-se que o nível de complexidade da tarefa foi alterado para que o educando com autismo (aluno 3) trabalhasse de forma independente. Outro exemplo do uso dessa estratégia é apresentado no trecho a seguir, onde a professora auxiliar propõe uma atividade tomando como base o conhecimento que o aluno desenvolvera sobre a temática:

[...] enquanto a professora responsável pela classe e os professores das outras disciplinas ministravam as aulas a seus colegas, o aluno ficava na companhia da professora auxiliar, desenvolvendo atividades que se relacionavam ao tema tratado, mas com um nível menor de exigência. Na aula de Geografia, enquanto a professora ensinava aos alunos sobre as frutas típicas de uma região do Brasil, a professora auxiliar oferecia ao aluno alvo uma folha com desenhos referentes às mesmas frutas, para que ele colorisse. Após o término dessa atividade, o aluno com autismo mostrava seu trabalho aos demais colegas e à professora responsável, que lhe parabenizavam (Diário de Campo; Giardinetto, 2009, p. 108).

No caso acima, vale ressaltar que, embora o aluno-alvo esteja engajado em atividade paralela, a tarefa proposta é condizente com o conteúdo estudado pela turma. A proposição de uma atividade com menor nível de complexidade pode ter favorecido o engajamento do aluno, possibilitando que trabalhasse de forma independente.

De acordo com Libâneo (1994), o trabalho independente pressupõe habilidades para desenvolver tarefas sem a orientação direta do professor. Nesse sentido, vale destacar os trabalhos de Khoury (2011) e Corrêa Netto (2012), que empregaram estratégias distintas para desenvolver a autonomia e independência dos estudantes. Khoury (2011), por exemplo, capacitou professores a utilizar estratégias derivadas da Análise Experimental do Comportamento para manejar comportamentos desadaptativos. O resultado dessa capacitação é explicitado no seguinte segmento:

Nos encontros de acompanhamentos dos *checklists* a professora de C1 realizou as seguintes observações ao longo dos dois meses de utilização do guia em relação à aplicação das estratégias: C1 aprendeu novos comportamentos como solicitar através do apontar e autonomia para pegar e guardar materiais dele e dirigir-se até a sala de aula sem a companhia do cuidador (Khoury, 2011, p.96)

Corrêa Netto (2012), por sua vez, confeccionou rotinas visuais¹, com vistas a prevenir problemas de comportamento em sala de aula e manter o aluno engajado.

A utilização da Rotina Individual foi imprescindível pelo fato de Tadeu, inicialmente, necessitar de intervalos entre cada atividade proposta para a turma. O aluno não conseguia permanecer sentado e atento durante o tempo necessário para a realização

¹ Rotinas visuais dizem respeito ao uso de recursos visuais/táteis (imagens, palavras escritas, objetos, organização do ambiente etc.) como uma estratégia para promover independência aos indivíduos com autismo (NAC, 2009).

das atividades sugeridas. Foram ofertados cartões com pictogramas para a escolha de sugestões alternativas (atividades), bem como de objetos ou de atividades mais livres, para Tadeu realizar nesses intervalos e depois retomar à atividade que a turma realizava (Corrêa Netto, 2012, p. 72)

Tanto as estratégias interventivas derivadas da Análise Experimental do Comportamento como o uso de rotinas visuais são, de acordo com Wong e colaboradores (2016), elencadas como práticas que evidenciam adequado respaldo empírico na educação de alunos com autismo. Por mostrarem-se efetivas no manejo do comportamento auxiliam o educando a desenvolver competências essenciais, como o autocontrole e o automonitoramento (NAC, 2009; Wong et al., 2016), para trabalhar de maneira independente. Assim, podem ser adotadas como práticas que antecedem o uso de métodos de trabalho independente.

Elaboração conjunta. A elaboração conjunta é um método que visa promover a assimilação ativa dos conteúdos abordados em sala de aula. Com base em temáticas previamente expostas, o professor “dialoga” com os alunos, elaborando perguntas que permitem o questionamento, a reflexão e a elaboração de respostas articuladas. As questões tipicamente se referem a conhecimentos de fatos isolados, relações entre fatos ou processos, assim como a colocação de problemas (Libâneo, 1994).

Nessa investigação foram destacados três estudos que descreveram a elaboração conjunta como método interventivo (Brandão, 2012; Corrêa Netto, 2012; Pinto, 2013). No primeiro, a professora (PEC) engaja, com sucesso, Eric, o aluno com autismo, na atividade sobre pirâmide alimentar, que realiza com toda a turma:

José: quantas vezes por dia.

PEC: Por dia?

José: por semana (...)

PEC: (...) só José está assistindo a aula é?

PEC: (dirigindo-se a Eric) O que está escrito aqui? (...) fala pra tia uma coisa que você tem que comer todos os dias (...)

Eric: Arrozi (arroz)

PEC: Arroz? Então você vai desenhar o arroz (Diário de Campo; Brandão, 2012, p. 68)

Quando o aluno é desprovido de fala funcional, sua participação pode ocorrer por meio de recursos assistidos de comunicação, como cartões avulsos com desenhos, pranchas com palavras, fichários com letras do alfabeto, computadores com sintetizadores de voz ou vocalizadores; assim como formas não assistidas de expressão, como gestos ou expressões corporais. De acordo com agências internacionais de pesquisa (National Autism Center, NAC, 2009; NPDC, 2016), essa prática, denominada de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), apresenta adequado respaldo empírico para educandos com autismo que sejam não verbais, que apresentam fala ininteligível ou fala não funcional, assim como aqueles com limitações na compreensão verbal.

No estudo de Corrêa Netto (2012) a CAA viabilizou a participação de Tadeu na atividade de Elaboração Conjunta proposta pela professora Cecília:

Cecília prossegue conversando com os alunos sobre quem já teve um coelho. Volta-se para Tadeu e fala: “Oh Tadeu! Você conhece o coelho, não conhece? Você já viu um coelho?”. Tadeu olha para Cecília. A estagiária-mediadora coloca, à frente de Tadeu, os cartões “sim” e “não”, da CAA. Tadeu pega e mostra o cartão “não” e fala: “Mééé!”. (Diário de Campo; Corrêa Netto, 2012, p. 142).

Além da CAA, a repetição de ideias foi outra estratégia que viabilizou a participação de João na atividade proposta pela professora no estudo de Pinto (2013). Nesse exemplo, na medida em que a docente lia a história “Manuela, Mateus e Mimo”, ela, fazia

[...] várias leituras do texto e, a cada parágrafo lido ia perguntando a João informações que lera e, quando o mesmo não sabia responder voltava no texto com o objetivo de ajudá-lo (Professora Regente: Pinto, 2013, p. 137).

É importante ponderar que a elaboração conjunta pressupõe que o aluno tenha conhecimentos prévios sobre a temática. Esse saber é adquirido por meio da exposição do educando a distintas experiências de aprendizagem, tanto dentro quanto fora da escola. De acordo com dados de pesquisa, nem sempre isso acontece com alunos diagnosticados com autismo, pois tendem a passar menos tempo na escola (Gomes & Mendes, 2010), assim como frequentar número reduzido de ambientes sociais (Levesser & Berg, 2011; Rodger & Umaibalan, 2011). Dentre outros fatores, essa limitada exposição a contextos diversificados impacta o desenvolvimento de vocabulário, essencial para a comunicação e para a compreensão leitora (Nunes & Walter, 2016; Whalon, Al Otaiba & Delano, 2009). Nessa perspectiva, é questionado se a inabilidade de João em responder prontamente à professora poderia estar relacionada a limitações dessa natureza.

Métodos de trabalho em grupo. Por fim, o trabalho em grupo tem como objetivo a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa. Esse método foi identificado em 12 estudos analisados. Três revelaram segmentos relatando o insucesso em incluir o aluno com autismo em atividades de grupo (Corrêa Netto, 2012; Menezes, 2012; Silva, 2011). No primeiro, Menezes (2012) descreve a falta de engajamento de Júlio na tarefa proposta:

A turma já estava organizada em grupos e a maioria dos alunos estava sentada (...).A professora dava início às atividades do dia. Construção da rotina. Enquanto isso Júlio insistia em ficar próximo ou debaixo da mesa da professora.[...] A professora solicita várias vezes que Júlio sente e ele não atende. Se mantém agachado próximo à professora, que pega o aluno pelo braço e o conduz até sua cadeira. Júlio se mantém sentado por poucos segundos e levanta (Diário de Campo; Menezes, 2012, p. 119).

No estudo de Silva (2011), embora o arranjo da sala propiciasse tarefas em grupo, elas eram tipicamente conduzidas individualmente, conforme relato da autora:

Nas observações, verificou-se que apesar da divisão em pequenos grupos, as atividades eram sempre individuais, ou seja, a professora não utilizava a disposição do mobiliário e dos alunos para estimular a realização de atividades em grupos, o que favoreceria a cooperação entre os alunos. No decorrer das observações, os alunos constantemente trocaram de mesas e podem ter contatos com diferentes colegas. No entanto, no que diz respeito ao aluno com autismo, a professora costumava colocá-lo sentado quase sempre na mesma mesa sozinho ou com um colega que possui uma dificuldade na comunicação oral (Silva, 2011. p. 92).

Fenômeno semelhante foi observado no período pré-interventivo do estudo de Corrêa Netto (2012), quando a pesquisadora descreveu o receio das professoras em realizar atividades em grupo envolvendo Tadeu, o aluno com autismo.

Quanto à orientação para a troca de lugar de Tadeu (o aluno sentava sempre no mesmo lugar), Elisa e Vânia justificavam a não tentativa de mudança de lugar, com o aluno: “Esse lugar, foi escolhido por Tadeu”; “Tadeu não aceitaria a mudança de

lugar”; “Tadeu poderia bater nos colegas”. Também alegavam que o aluno era de estatura maior do que os demais e que atrapalharia a visão dos colegas, se ele sentasse em alguma das carteiras da frente, próxima à Elisa. Não houve, durante esse período, qualquer proposta de trabalho em dupla ou em grupo, para a turma. As atividades eram sempre individualizadas, o que não favorecia a interação entre os alunos (Corrêa Netto, 2012, p.100)

Nos estudos acima descritos, seria de grande valia parear os alunos com autismo com colegas com desenvolvimento típico. De fato, o emprego de estratégias de mediação por pares, envolvendo alunos com e sem deficiência, têm evidenciado resultados promissores nas pesquisas sobre autismo (NAC, 2009; Wong et al., 2016). Nessa perspectiva, merecem destaque relatos dos estudos de Giardinetto (2009), Santos (2012), Chiote (2011), Pucovski (2013), Correia (2012), Menezes (2012) e Gomide (2012) que descreveram, em suas pesquisas, a mediação por pares. Nos dois primeiros, os colegas de turma parecem fazer a mediação de forma espontânea:

(...) foi quando propus uma brincadeira, Le-po-te-ca, para um grupo pequeno. Aos poucos todos os alunos estavam brincando em uma grande roda da brincadeira, inclusive Rafael. Os alunos que estavam ao seu lado ajudavam o Rafael a entender a lógica do jogo. Ele participou durante seis rodadas e saiu da brincadeira acompanhando o movimento de fora da roda, batendo palmas e sorrindo” (Diário de Campo, Santos, 2012, p. 83).

A professora lhe mostrava o material e pedia-lhe que voltasse a ficar junto com seus colegas; o aluno 2 voltava para sua mesa, ficava por algum tempo e voltava para perto da professora novamente. Seus colegas de mesa, algumas vezes, iam buscá-lo para sentar ou chamavam-no (Diário de Campo, Giardinetto, 2009, p. 98).

Nos estudos subsequentes, a orientação das professoras foi fator essencial para que os colegas de turma assumissem o papel de mediadores. Na pesquisa de Chiote (2011), por exemplo, a professora Estela solicitou o apoio de Paulo para ajudar Daniel, o aluno com autismo, a realizar uma tarefa, conforme revela o segmento abaixo:

Estela, da porta, chama as crianças “Vamos fazer a fila para lavar as mãos para lanchar”. Elas vão para fila, Daniel não se levanta, Estela chama “Vem, Daniel, lavar as mãos”. Ele olha para ela e ela diz fazendo o gesto: “Vem”. Daniel não se levanta, Estela se aproxima da mesa dele e diz, fazendo o gesto de chamar: “Vem, Daniel, para a fila”. Ele se levanta e dá a mão para a professora que o leva para fila e o coloca na frente de Paulo dizendo: “Paulo, você ajuda Daniel a lavar as mãos”, Paulo segura a mão de Daniel e o leva na fila. No momento de lavar as mãos Paulo abre uma torneira para Daniel e outra para ele e diz: “Lava sua mão assim Daniel, olha como eu lavo”. Em seguida, Paulo lava as mãos de Daniel e o leva de volta para a sala (Diário de Campo; Chiote, 2011, p. 131).

Nesse episódio, o aluno executa a tarefa por meio da *modelagem*, ou seja, de um modelo proferido por outro indivíduo. Essa prática, que pode ser implementada ao vivo ou por meio de vídeo, evidencia, segundo as agências de pesquisa, bom respaldo empírico (NAC, 2009).

Assim como Chiote (2011), Correia (2012) e Menezes (2012) apresentam relatos em que alunos com desenvolvimento típico (Júlia e B) são instruídos a servir de modelo para educandos com autismo (Débora e Igor):

Pesquisadora – Chama ela pra brincar de bola, pra pular corda... Você gosta de pular corda?

Júlia – Eu não sei, ainda.

Pesquisadora – Você tenta pra você aprender.

A menina empurra a bola para Débora devagarzinho que afasta a bola empurrando de volta.

Júlia – Ai, ela nem tá interessada na bola, tá interessada na areia.

Pesquisadora – Tenta novamente, vai lá, chama ela.

Débora pega a bola e segura entre as mãos.

Pesquisadora – Olha lá, ela pegou a bola.

Débora joga a bola de volta. (Diário de Campo: CORREIA, 2012, p. 158).

A turma apresenta dúvida na realização da atividade. Sara orienta e diz: “Só falta o Igor colar pra mim as bolinhas agora” Igor continua sua produção no quadro. Outro aluno se aproxima do quadro na tentativa de observar a produção de Igor. [...] A professora oferece a caneta a outro aluno e diz a Igor: “Olha, o B. vai escrever”. E sugere: “Escreve o nome dele, você sabe?” O aluno pega a caneta e desenha. Igor se mantém perto dele por poucos segundos, depois se afasta (...) (Diário de Campo; Menezes, 2012, p. 98)

De forma semelhante Pucovski (2013), Gomide (2009), Lemos (2012) e Santos (2012) descrevem, por meio do relato de uma docente e das próprias pesquisadoras, o apoio dos colegas nas atividades do grupo:

Eu não separo, como ele é inclusão, eu faço com que ele participe junto.

(...) Trago ele para junto do grupo, então eu vou insistindo. Quando eu vejo que ele não quer mais, que ele está agressivo, ele não aceita, eu não forço tanto. A disposição da sala depende quando a gente faz um círculo, mudamos também. Depende da atividade um círculo, um semicírculo. Nas aulas recreativas também, eu peço ajuda para os amigos que estão mais íntimos dele (...). Aí o apoio dos amigos, quando eu vejo que ele não quer a minha pessoa perto dele eu peço ajuda para os amigos da sala aí ele atende, é receptivo a eles. (Profª Márcia, escola A; Pucovski, 2013, p. 72).

Ao comentarem a INTERAÇÃO EM SALA DE AULA, todas as professoras destacam como ação importante para o trabalho ESTIMULAR A INTERAÇÃO DO ALUNO AUTISTA COM OS COLEGAS. Para tanto, elas colocam os colegas para ajudar os alunos autistas nas atividades (...) (Gomide, 2009, p. 118)

(...) a professora e as crianças continuaram a atividade, ouviram músicas através de um som ligado na sala de aula, manipulando os chocalhos e dançando. Durante esse momento, a professora auxiliar segurou as duas mãos da criança autista, movendo seus braços ao som da música junto às demais crianças, em seguida colocou os braços da criança autista no pescoço de outra criança (...) Depois disso, outras crianças se aproximaram-se e emitiram comportamentos de demonstração de afeto e convite sem mediação da professora (Diário de Campo; Lemos, 2012, p. 127)

Nos segmentos acima há evidências de que o arranjo instrucional mediado por pares favoreceu a interação de educandos com autismo com os colegas, assim como o engajamento nas tarefas. É interessante observar que na maioria dos estudos, os professores solicitaram, de forma explícita, a ajuda dos colegas. Sem a mediação docente não se pode garantir que os demais alunos auxiliem o educando com autismo nas tarefas de grupo ou atividades coletivas, como sugerem segmentos extraídos dos estudos de Pinto (2011) e Anjos (2012):

(...) o professor dividiu a turma em grupos e distribuiu os jogos. (...) A brincadeira foi considerada como algo livre sem necessidade de nenhuma intervenção de um adulto. (...) Notei que, mesmo perto dos colegas, João brinca mesmo solitário. Após um tempo, o professor muda os grupos dos jogos e, desta vez, o educando vai para o fundo da sala e fica perto de três colegas, Pedro, Pedro Lucas e João. Observo junto ao professor o comportamento do educando: mesmo brincando perto dos três colegas, não se envolve na brincadeira deles, continuando a brincar sozinho. (Diário de Campo; Pinto, 2011, p. 113)

Luiz interrompe as meninas que estavam brincando de fogão. Ao perceberem a atitude dele, eles se afastam dele com medo. Luiz deixa o fogão e parte em direção de outra criança para interrompê-la na sua brincadeira, batendo em seu brinquedo. Ele joga os brinquedos no chão e quer uma colher para brincar no fogão, interrompendo mais uma vez a brincadeira das meninas no fogão. Dessa vez, elas tentam se aproximar, mas continuam com medo dele. Luiz não interage com elas, preferindo brincar sozinho (Diário de Campo, Anjos, 2013, p. 142).

Embora Libâneo (1994) proponha o agrupamento de 3 a 5 membros, foi prevalente, nos estudos analisados, a realização de atividades em duplas, por meio da mediação de colegas. Esse dado sugere que a inclusão do aluno com autismo em atividades grupais demande, por vezes, a intervenção direta de um par.

Considerações Finais

Os professores regentes analisados nesse estudo evidenciavam experiência restrita na educação de alunos com autismo, eram primordialmente licenciados em Pedagogia, sem formação específica na área de Educação Especial. Os educandos com autismo, por sua vez, estavam matriculados majoritariamente em turmas de Educação Infantil e, de forma desnivelada, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Lacunas foram encontradas na caracterização dos participantes e dos procedimentos interventivos adotados, prejudicando a viabilidade de replicar as pesquisas e consolidar empiricamente novas práticas. Ademais, apesar do cenário dos estudos ser a escola, poucas investigações focaram no desenvolvimento de habilidades acadêmicas dos alunos.

Os quatro métodos de ensino propostos por Libâneo (1994) foram identificados nos estudos revisados. Vale destacar que, embora muitas dessas práticas tenham sido utilizadas com sucesso, outras se mostraram efetivas quando associadas a procedimentos alternativos. Nesse contexto merece destaque o uso de práticas empiricamente validadas, como técnicas de manejo de comportamento, a modelagem, a CAA, rotinas visuais e a mediação por pares.

Os resultados dessa pesquisa apontam para a necessidade de instalação de programas de formação continuada, para aquisição de competências, por parte dos professores, no sentido de se tornarem capazes de implementar práticas eficazes. Nesse sentido, merece destaque o uso de métodos interventivos empiricamente validados por agências de pesquisa. De fato, o CEC (2009) indica que dentre as competências essenciais a serem desenvolvidas pelo docente que escolariza alunos com autismo é o conhecimento de suas especificidades, assim como a identificação de PBE.

Referências

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anjos, A. R. D. (2013) *Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento* (dissertação de mestrado). Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2345>>.
- Barnett, J. E. H., & Cleary, S. (2015). Review of evidence-based mathematics interventions for students with autism spectrum disorders. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 50(2), 172.
- Bez, M. R (2010). *Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras* (dissertação de mestrado). Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26303>
- Brandão, L. de C. (2009) *Interação social em diferentes contextos escolares: estudo de caso de uma criança com autismo*. (dissertação de mestrado). Disponível em <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1941>
- Brasil. (1999). *Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília.
- Brasil. (2007). *Dados da Educação Especial no Brasil*. Ministério da Educação, Brasília.
- Brasil. (2008). Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília.
- Brasil. (2017). *Censo Escolar da Educação Básica 2016*. Ministério da Educação, Brasília.
- Brasil.. (2012). *Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Decreto nº 8368*. Brasília.
- Chiote, F. A. B. (2011). *A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo.
- Corrêa Netto, M. M. (2012) *A comunicação alternativa e ampliada favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde*. 2012. (dissertação de mestrado) Disponível em: <<http://www.lateca-uerj.net/publicacoes/teses/>>.
- Correia, H. C. (2012). *A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil*. Dissertação (dissertação de mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- Council for Exceptional Children. (2009) *What Every Special Educator Must Know: Ethics, Standards, and Guidelines for Special Education* (6a ed.). Arlington, VA: Autor. Disponível em www.cec.sped.org/
- Dal Sasso Mendes, K., Campos Pereira Silveira, R., & Galvão, C. (2008). Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, 17(4), 758-764. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>
- Giardinetto, A. (2009). *Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural*. (tese de doutorado) Universidade Estadual Paulista.
- 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 - Marília*, 16(3), 375-96. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005>
- Gomes, R. C. (2011). *Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com transtorno invasivo do desenvolvimento na escola regular* (dissertação de mestrado) Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14451>

- Gomide, A. B. (2009). *A promoção do desenvolvimento do aluno autista nos processos educacionais* (dissertação de mestrado). Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17077>
- Guenther, Z.C., & Rondini, C.. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceitualização pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, 28(1), 237-266. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100011>
- Khoury, L.P.(2013). *Treinamento de professores no manejo comportamental de cinco alunos com transtornos do espectro do autismo na condição de inclusão escolar* (dissertação de mestrado). Disponível em <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1616>
- Knight, V. F., & Sartini, E. (2015). A comprehensive literature review of comprehension strategies in core content areas for students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1213-1229. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2280-x>
- Lemos, E. (2012). *Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar*. (dissertação de mestrado) Disponível em http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/7560?locale=pt_BR.
- LeVesser P., & Berg C. (2011) Participation pattern in preschool children with autism spectrum disorder. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 31, 33–39. <https://doi.org/10.3928/15394492-20100823-01>
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Hellriegel, J., Anderson, S., & Skuse, D. (2016). The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/1362361314562616>
- Maricato, J., Santos, A., & Silveira R. (2015). As disciplinas de didática em cursos de pedagogia no Brasil e a ocorrência da temática biblioteca escolar: um estudo bibliométrico das influências bibliográficas. *Biblioteca Escolar em Revista*, 4(1), 37-54. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2015.106615>
- Medrado, C., & Nunes Sobrinho, F. (2016) Prática Baseada em Evidência (PBE) em Fonoaudiologia. *Distúrbios Comun.*, 28(2), 341-349.
- Menezes, A. (2012). *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* (dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Mesibov, G., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Nascimento, F. F., Cruz, M. M., & Braun, P. (2017). Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo Brasil (2005-2015). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(125) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2515>
- National Autism Center (2009). *Evidence-Based Practice Autism in the Schools: a guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. Disponível em: <https://www.pbis.org/Common/Cms/files/.../D15_NAC_Ed_Manual_FINAL.pdf>.
- National Professional Development Center (NPDC) on Autism Spectrum Disorders. (2016, December). *Evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorders*. Acessado em: <http://autismpdc.fpg.unc.edu/>
- National Research Council. (2001) *Educating Children with Autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. C. Lord & J. P. McGee, Eds. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press
- Neves, A. J. das., Antonelli, C. S., Silva, M. G. C., & Capellini, V. L. M. F. (2014). Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção

- acadêmica brasileira. *Educação em Revista*, 30(2), 43-70. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200003>
- Nunes, D. R., & Walter, E.. (2016). Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 619-632. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400011>
- Oliveira, K. (2013). *Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento* (dissertação de mestrado). Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2410>>.
- Oliveira, T. (2010). *Desenvolvimento e avaliação de um objeto digital de aprendizagem para as pessoas com autismo* (dissertação de mestrado). Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92311>
- Paula, C. S., Ribeiro, S. H., Fombonne, E., & Mercadante, M. T. (2011). Brief report: prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(12), 1738-1742. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1200-6>
- Pedrosa, E. (2010) *Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar “inclusivo”*. (dissertação de mestrado) Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2070>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- Pereira, K.; Schmitt, B. (2016) Produção de conhecimento sobre autismo na escola: uma revisão sistemática na base Scielo. *Cinergis*, 17(1), 68-73. <https://doi.org/10.17058/cinergis.v17i1.7135>
- Pinto, S. S. (2013). *Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum*. (Dissertação de mestrado) http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6883_Disserta%E7%E3o%20Sulamya%20PPGE.pdf
- Pukovski, K. (2013). *A inclusão escolar da criança autista: o aluno sujeito* (dissertação de mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
- Reichow, B., Volkmar, F. R., & Cicchetti, D.V. (2008) Development of the Evaluative Method for Evaluating and Determining Evidence-Based Practices in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1311-1319. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0517-7>
- Ribeiro, E. (2013) *A comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular: desafios e possibilidades*. (dissertação de mestrado). Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14569>.
- Rodger, S., & Umaibalan V. (2011) The routines and rituals of families of typically developing children compared with families of children with autism spectrum disorder: An exploratory study. *British Journal of Occupational Therapy*, 74, 20–26. <https://doi.org/10.4276/030802211X12947686093567>
- Santos, E. (2012). *Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum*. (dissertação de mestrado) http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6028_Emilene%20Coco.pdf
- Schmidt, C., Nunes, D. R. de P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F. de, Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 222-235. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>
- Serra, D. (2008). *Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares*. (tese de doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Silva, E. (2011) *A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo* (dissertação de mestrado). Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9684>

- Thompson, T. (2011) *Individualized autism intervention for young children: Blending discrete trial and naturalistic strategies*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Whalon, K., Al Otaiba, S., & Delano, M (2009). Evidence-based reading instruction for individuals with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/1088357608328515>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., & Schultz, T. R. (2016) *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group, 2014. Disponível em: <<http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf>>.

Sobre o Autores

Mariana Orrico de Azevedo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
marianaorrico@hotmail.com

Débora R. P. Nunes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
deboranunes@ufrnet.br

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 24

26 de fevereiro 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo

Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra

Universidad de
Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

Paula Razquin

Universidad de San
Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University