

## **A inclusão de crianças autistas no ensino regular**

*Aline Machado Giolo*

*Livia Garcez*

**Resumo:** O presente artigo objetivou apresentar uma revisão sistemática da produção científica brasileira sobre a inclusão de crianças autistas no ensino regular, publicada entre os anos de 2010 e 2020. As buscas foram realizadas nas bases de dados SciELO, BIREME, Redalyc, EBSCO e Scopus, tendo como descritor “a inclusão de crianças autistas”. Após a verificação dos estudos, e contemplando-se os critérios de inclusão e exclusão da presente pesquisa, foram selecionados oito artigos. Nos principais resultados, pôde-se perceber que a maioria das pesquisas empíricas utilizaram-se de métodos quantitativos e buscaram investigar se a relação das escolas regulares com a inclusão de crianças autistas nesse meio ocorre de forma positiva ou negativa. Outro dado importante foi a falta de preparação dos ensinos regulares frente à inclusão dessas crianças, no sentido de que muitos professores não se sentem aptos para trabalhar com estas. Por fim, discutiram-se os achados mais relevantes e propuseram-se novos temas para futuras pesquisas acerca deste tema.

**Palavras-chave:** autismo; inclusão; escolas regulares.

### **Inclusion of autistic children in regular education**

**Abstract:** This article aimed to present a systematic review of the Brazilian scientific production on the inclusion of autistic children in regular education, published between 2010 and 2020. The searches were conducted in the databases SciELO, BIREME, Redalyc, EBSCO and Scopus, with the descriptor “the inclusion of autistic children”. After the assessment of the studies, and in accordance with the inclusion and exclusion criteria of this research, eight articles were selected. The main results indicated that most empirical studies employed quantitative methods and sought to investigate whether the relationship between regular schools and the inclusion of autistic children in this environment occurs positively or negatively. Another important aspect was the lack of preparation in regular teaching when faced with the inclusion of these children, in the sense that teachers don’t feel capable enough to work with them. Finally, the most relevant findings were discussed and new research themes were proposed on this topic.

**Keywords:** autism; inclusion; regular schools.

---

### **Introdução**

De acordo com o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza pelo prejuízo à comunicação e à

interação social. A inclusão de crianças com esse transtorno nos ensinamentos regulares é um tema que vem se destacando muito nos últimos anos.

Tal destaque se justifica pela necessidade de consideração das singularidades de cada criança, de modo a proporcionar-lhe oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilitar o estímulo das suas capacidades interativas e impedir o isolamento contínuo. Subjacente ao conceito de competência social, está a ideia de que as habilidades sociais podem ser adquiridas através das trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Acredita-se que a convivência da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento mas também o das outras crianças, à medida que as últimas forem convivendo e aprendendo com as diferenças. As teorias de socialização permitem encarar os seres humanos como sujeitos plurais, passando por processos marcados por influências e interpretações diferenciadas que formam um núcleo que afeta consideravelmente as socializações.

Desta forma, surgem novas perspectivas em relação à cultura da infância e escola, que contribuem para o surgimento da noção de uma escolarização mais inclusiva ao diferente, que aceite e não exclua. A primeira condição para uma educação inclusiva é uma nova maneira de pensar e agir.

É necessário compreender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar sobre o mundo e compreendê-lo, e isso se aplica a todos os infantes, não apenas aqueles que apresentam alguma limitação ou deficiência. Por isso, é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. A abordagem de ensino deve ser organizada de forma a contemplar as crianças em suas distintas capacidades.

A inclusão de crianças autistas no ensino regular vem passando por diversas mudanças, visando à habituação frente às diferenças. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi realizar uma revisão sistemática da literatura nacional sobre a inclusão de crianças autistas no ensino regular, considerando o período entre 2010 e 2020.

## **Fundamentação teórica**

### *Autismo*

De acordo com Amy (2001), em 1911 o psiquiatra suíço Eugen Bleuler descreveu a síndrome da esquizofrenia infantil, destacando um sintoma principal: a dissociação. Baseando-se em estudos, o psiquiatra retratou as crianças com esquizofrenia como seres socialmente acometidos que pareciam estar vivendo predominantemente voltados para si mesmos. Silva, Gaiato e Reveles (2012) esclarecem que o autismo deriva da palavra grega “autos” — “voltar-se para si mesmo” —, e, segundo as autoras, foi o próprio Eugen Bleuler quem começou a utilizar a palavra autismo para caracterizar os sintomas negativos da esquizofrenia.

Embora já tivessem sido observados casos descritos como “autismo”, foi o Dr. Leo Kanner, em 1943, quem fez o primeiro relato de crianças sem interesse no contato afetivo social. Assim, foram surgindo novos pesquisadores no assunto, e, em termos relativos, a história do autismo é uma das mais longas entre as referentes a doenças mentais e retardo mental. Desde o século XIX, os conhecimentos sobre transtornos e fatores biológicos e ambientais em seu desenvolvimento aumentaram relativamente (Whitman, 2015).

Segundo Schmidt (2013), desde 1945 até os dias de hoje houve um grande avanço nas pesquisas sobre o autismo. De acordo com esse autor, sempre houve uma compreensão deste como o início de uma psicose com a característica exclusiva de manifestação precoce da esquizofrenia. Após várias pesquisas e estudos de diferentes autores, chegou-se à conclusão de que o autismo se tratava de uma anormalidade orgânica. Observou-se com bastante frequência o aumento de epilepsia em crianças autistas, sendo que a gravidade desse fator era ainda maior quando a criança apresentava deficiência mental severa ou déficit.

O campo do autismo foi profundamente influenciado por movimentos sociais, ativismo político, pesquisas nas áreas de retardo mental e deficiências no desenvolvimento. A história do autismo de um modo geral se iniciou durante as décadas de 1950 a 1970, período marcado por uma preocupação crescente nos Estados Unidos de que não estava sendo feito o suficiente para ajudar crianças com algum tipo de deficiência (Whitman, 2015).

No DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), na seção referente ao TEA, verifica-se que as características essenciais desse transtorno são os prejuízos

persistentes na comunicação e interação social. Além disso, é um transtorno marcado por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância, limitando e prejudicando o funcionamento diário. Os sintomas do TEA costumam ser reconhecidos pela primeira vez durante o segundo ano de vida da criança, de 12 a 24 meses de idade. Se os atrasos no desenvolvimento forem graves, esses sintomas podem ser observados antes dos 12 meses ou após os 24 meses. O último caso ocorre se os sintomas forem mais sutis.

O comprometimento do TEA pode ocorrer em três níveis, sendo eles: o primeiro nível, em que o indivíduo necessita de apoio; o segundo nível, em que se exige um apoio substancial; e o terceiro nível, em que ele necessita de um apoio completo. Algumas das crianças com TEA apresentam platôs ou regressão no desenvolvimento, com uma deterioração relativamente rápida em comportamentos sociais ou no uso da linguagem, o que ocorre frequentemente nos dois primeiros anos de vida da criança (American Psychiatric Association, 2014).

No DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), o prognóstico do TEA contempla uma gama de fatores de risco inesperados. Idade parental avançada, baixo peso ao nascer e exposição fetal a ácido valproico são fatores que contribuem para um maior risco de TEA. Atualmente, até 15% dos casos de TEA podem estar associados a uma mutação genética, mas mesmo nesse caso não há penetrância completa.

### *Perspectivas psicológicas*

Entre todas as áreas da psicologia que estudam o autismo, a área da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) é a que vem se destacando cada vez mais e demonstrando excelentes resultados em relação ao tratamento de crianças autistas (Consolini, Lopes & Lopes, 2019). Outra linha teórica que tem suas bases e concepções formadas sobre o autismo é a psicanálise. Ela tem por objetivo, no tratamento da criança autista, o reconhecimento desta como sujeito e a sua retirada do seu mundo particular, trazendo-a para o mundo real (Gomes & Pujals, 2015).

Segundo Bettelheim (1987), é possível constatar que as duas áreas, a despeito de suas maneiras diferentes de analisar e tratar o autismo, possuem visões que vão muito além do que o indivíduo manifesta. Para Whitman (2015), o autismo é um diagnóstico

complexo, e que demanda delineamentos multidisciplinares efetivos. Ao mesmo tempo que o autismo conta com um acervo confiável de pesquisas biológicas e cognitivas, no tocante ao diagnóstico pode haver entraves.

Em suma, pode-se perceber o quanto o autismo vem ganhando espaço nas pesquisas nas últimas décadas, o que é importantíssimo para o melhor entendimento desse diagnóstico. Afinal, por mais que haja abordagens recentes sobre o autismo, ainda há grandes dúvidas sobre ele (Whitman, 2015). Para Gomes, Coelho e Miccione (2016), as duas áreas possuem formas admiráveis de investigar as causas desse transtorno. Sobretudo, elas buscam compreender o paciente como um todo, considerando sempre o que será melhor no tratamento deste.

#### *Perspectiva da teoria cognitivo-comportamental*

Em primeira análise, a TCC não aceita os distúrbios na linguagem, na interação social e no comportamento da criança como as principais características do autismo. Essa abordagem busca trabalhar a partir de um levantamento dos comportamentos que a criança expõe, fazendo uma análise do antes, durante e do depois desses sintomas. Ela procura estabelecer um plano de ação que seja eficaz no tratamento, avaliando se aquele está colaborando com este (Gomes & Pujals, 2015). Gomes e cols. (2016) destacam que o autismo é uma variável de diversos sintomas. Esses sintomas se manifestam por meio de déficits comportamentais e da dificuldade de se relacionar com o outro.

As autoras Gomes e cols. (2016) apontam que a TCC analisa os diversos sintomas comportamentais apresentados, os pensamentos do indivíduo e a maneira como ele interpreta o mundo. As mesmas autoras destacam que durante o diagnóstico, as principais características que devem ser investigadas são as relações sociais do paciente e suas limitações. É de extrema importância, ainda, que seja levada em consideração a idade da pessoa diagnosticada com autismo, para que posteriormente haja um planejamento correto da forma de tratamento.

A TCC tem como enfoque eliminar o sofrimento da criança através da ação sobre as variáveis que estão mantendo os comportamentos inadequados, e tentar substituí-los por comportamentos adequados. Isso se dá através da aprendizagem, pois

essa linha teórica procura trabalhar com o autista de maneira holística, buscando sempre fortalecer as emoções e suas estruturas cognitivas (Consolini et al., 2019).

Na TCC, o autismo é considerado um transtorno comportamental complexo, que possui sintomas decorrentes de fatores ambientais e genéticos. O seu quadro clínico é traçado a partir de três áreas, sendo elas: interação social, comportamento e comunicação. A abordagem cognitivo-comportamental visa realizar uma reestruturação cognitiva no paciente (Gomes et al., 2016).

Neste sentido, no tratamento do autista, a TCC utiliza métodos de psicoeducação, hierarquia de medos e técnicas de reestruturação cognitiva. Essa perspectiva teórica trabalha ainda com aprendizagem, reforço e modelação comportamental. A partir desses métodos, são realizadas intervenções direcionadas às dificuldades que o autista apresenta (Consolini et al., 2019).

#### *Perspectiva da psicanálise*

De acordo com Jerusalinsky (2012), pelo viés da psicanálise o autismo está relacionado aos vínculos materno e paterno. Ele pode ser causado por uma insuficiência do ego, situação em que o bebê se vê impedido de perceber a mãe como uma representação do mundo externo. A comunicação entre mãe e bebê é a base para a construção e organização do psiquismo deste. O autor ainda ressalta que o autismo é consequência de um atributo especial da mãe, quando esta não está simbolicamente castrada, ou seja, não consegue visualizar o bebê como objeto de desejo.

As autoras Gomes e Pujals (2015) apontam que a psicanálise compreende o autismo como proveniente de uma falha na relação entre pais e filhos, notadamente uma falha nos cuidados primários da vida da criança. Para a psicanálise, o diagnóstico precoce é de suma importância para que o tratamento da criança autista seja bem-sucedido. Além disso, a psicanálise procura realizar acompanhamentos que sejam duráveis não somente com o autista mas também com seus responsáveis, para oferecer-lhes um suporte emocional adequado.

As autoras Lucero e Vorcaro (2015) destacam que no tratamento psicanalítico da criança autista, é necessário que haja uma relação expressiva entre o psicanalista e o paciente. É importante que aquele respeite a singularidade deste, dando total ênfase às

defesas que o sujeito é capaz de estruturar durante o tratamento. Para Gomes e Pujals (2015), a psicanálise tenta fazer com que esse sujeito reconheça o outro e consiga interagir com a realidade. Essa linha teórica preza muito o trabalho com o autista, o “apoio ao ego”. Isso possibilita a identificação do que faltou para a criança em alguma etapa do seu desenvolvimento, que resultou no TEA.

Segundo Campos (2016), é necessário que seja feita uma investigação desde os primeiros meses de vida do bebê. O envolvimento da família nesse processo é de suma importância, pois torna possível a visualização de novas formas de vínculos nas relações familiares do indivíduo, o que leva a um resultado extremamente satisfatório ao final do tratamento. O autor Jerusalinsky (2012) observa que, no tratamento da criança autista, é necessário ir além da intervenção adaptativa. É preciso investir nas invenções sintomáticas do paciente, para que ele tenha facilidade para organizar o seu mundo; fazer com que o autista aprenda a lidar consigo mesmo e, principalmente, que consiga lidar com os laços sociais.

Contudo, Lucero e Vorcaro (2015) esclarecem que a psicanálise se conforma ao que o sujeito é capaz de estruturar durante o tratamento. Ela leva em consideração a singularidade do paciente, respeitando-o sempre. A psicanálise tem por princípio não impedir que o autista tenha acesso aos seus objetos, muito menos privar a criança de construir relações com outras crianças da mesma faixa etária que ela. Ela busca compreender todos os desafios do paciente autista, e acredita que tudo melhora conforme a progressão do tratamento, e em seu determinado tempo.

#### *Confusões diagnósticas referentes ao autismo*

Infelizmente, nos dias de hoje, existem muitas confusões diagnósticas relacionadas ao autismo. O autismo é um diagnóstico bastante delicado que necessita de muita preparação profissional, a qual está em falta. Falta muito preparo e treinamento para a maioria dos profissionais da área da saúde que trabalham com essas crianças. O autismo ocupa um lugar de destaque entre as diversas formas de pesquisa, e isso acaba dando origem a grandes discordâncias nas áreas da psiquiatria, da psicologia e da psicanálise, em relação à definição do autismo, às formas diagnósticas, aos tratamentos e às causas (Gama & Fernandes, 2019).

Segundo as autoras Gama e Fernandes (2019), apesar de a ciência estar avançando bastante, quando se trata do diagnóstico do autismo há uma carência. A grande maioria dos profissionais da área da saúde realizam o diagnóstico de autismo rapidamente, sem ao menos procurar se aprofundar mais nos sinais que a criança apresenta. Há muitas crianças com diagnósticos inadequados ou até mesmo sem diagnóstico, e isso se dá devido às divergências relativas à identificação precoce do autismo.

Para Pessim e Fonseca (2014), é indispensável que o profissional tenha experiência e um entendimento profundo do autismo e dos comportamentos infantis de forma geral, tendo todo o cuidado e profissionalismo para analisar todos os sintomas da criança, para que assim o diagnóstico seja realizado com êxito. A autora Ferreira (2015) ressalta que os profissionais da área da saúde possuem um certo “medo”, pois nos dias atuais qualquer sintoma exibido pela criança pode levar ao diagnóstico de autismo. Nesse sentido, um diagnóstico equivocado acarreta grandes problemas, tanto para a criança que está sendo analisada quanto para os pais desta.

De acordo com o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), o diagnóstico do autismo é um processo que se dá através de análises do comportamento da criança, juntamente com entrevistas feitas com os responsáveis. Pessim e Fonseca (2014) ressaltam que é de extrema importância que o diagnóstico seja realizado com cautela. Avaliar com precisão cada sinal que a criança apresenta é fundamental, pois o autismo se manifesta de forma diferente para cada indivíduo.

Sendo assim, é possível perceber que o diagnóstico do autismo pode variar de criança para criança. Por isso, é essencial o aprofundamento deste, por meio de investigação desde a gestação do paciente. Para fornecer um resultado concreto à família da criança, é necessário que o profissional identifique com cuidado cada comportamento dela, assim evitando uma confusão diagnóstica, que no futuro poderia prejudicar tanto o paciente quanto sua família, com possibilidade de piora dos sintomas (Ferreira, 2015).

De acordo com Caneda e Chaves (2015), a avaliação neuropsicológica como termo científico vem se evidenciando através do TEA. Destacam-se as evidências relativas ao prejuízo cognitivo, e às funções e competências preservadas na criança com

esse transtorno. É por meio dessa avaliação que se pode ter consciência das funções e disfunções presentes no autista, possibilitando um diagnóstico mais preciso, um tratamento e uma intervenção diversa na progressão da criança.

#### *A inclusão de crianças autistas no ensino regular*

Segundo Cabral e Marin (2017), foi no decorrer da década de 90 que no Brasil se estabeleceu a prática da inclusão escolar. Isso vem ganhando bastante força nos últimos anos, a partir de leis e diretrizes governamentais. Proporcionar a essas crianças a oportunidade de se relacionarem com outras da mesma faixa etária é fundamental para o estímulo das capacidades interativas. Além disso, é uma forma de evitar que a criança autista fique isolada, e incentivar as outras crianças a aprender a conviver com as diferenças e respeitá-las.

De acordo com Cabral e Marin (2017), ainda há certa carência em relação à inclusão de crianças autistas no ensino regular. É necessário que as escolas e professores tentem se aperfeiçoar cada vez mais, para estar a par de todos os conceitos relativos a inclusão. Deve-se buscar sempre a forma mais correta de trabalhar com essas crianças, tentando sempre incluir e não excluir.

Pimentel e Fernandes (2014) ressaltam que entre os fatores em destaque que dificultam a educação da criança com autismo estão aqueles referentes ao próprio indivíduo, à figura do professor e à estrutura escolar atual. Para que haja uma inclusão eficiente, é fundamental uma rede de apoio aos professores, a presença de monitores, e ações que facilitem a comunicação e o trabalho entre os profissionais da escola e os alunos autistas.

Não obstante todo o esforço do profissional da educação, é necessário considerar um processo de formação inicial continuada, de modo a preparar o educador para trabalhar com esses alunos, aperfeiçoando-o cada vez mais. Desta forma, não basta apenas garantir o acesso às escolas regulares a crianças autistas, sendo preciso também ponderar como esse aluno será recebido pela escola, pelo professor e pelos colegas (Matias & de Souza, 2014).

É bastante desafiador para todos os profissionais da área da educação atender as crianças autistas com qualidade, e sobretudo fazer com que o desenvolvimento destas

ocorra de forma coerente e satisfatória. É necessário que haja uma revisão das maneiras como os professores trabalham com essas crianças, avaliando-se sempre as dificuldades de cada um em sala de aula. Descobrir as potencialidades e habilidades desses alunos é fundamental, pois, assim, o professor pode explorar e desenvolver os conhecimentos deles, tornando-os ainda mais capacitados (da Silva & Arruda, 2014).

Contudo, antes de serem crianças com necessidades especiais, elas são crianças com sentimentos e sonhos. Elas precisam de cuidado, afeto, proteção, e acima de tudo igualdade. Todos têm a possibilidade de aprender, independentemente de suas dificuldades e particularidades. Crianças especiais devem ser vistas, acima de tudo, como crianças (da Silva & Arruda, 2014).

#### *Percepções de professores em relação à criança autista*

Segundo da Silva e Arruda (2014), por mais inclusivo que o professor tente ser, ele não consegue incluir o aluno sozinho. É necessário que haja a participação de todo o meio escolar e social para que essa inclusão aconteça. Porém, ainda falta muito para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade, visto que a maioria dos professores considera que crianças com TEA constituem, por si próprias, um obstáculo à aprendizagem.

Pimentel e Fernandes (2014) destacam que os professores não se sentem preparados para receber essas crianças em sala de aula. Seja ou não o meio oral o mais utilizado na comunicação entre professores e esses alunos, eles se sentem despreparados da mesma forma. É um grande fardo para esses profissionais planejar conteúdos mais fáceis de serem assimilados, quando não se dispõe de uma estrutura adequada para o apoio ao desenvolvimento escolar, cultural, emocional e social do aluno com TEA.

De acordo com Cunha, Zino e Martim (2015), a maioria dos professores se posiciona contra a inclusão de crianças especiais no ensino. Eles acreditam que essa inclusão pode vir a atrapalhar o desenvolvimento dos demais alunos e até mesmo as atividades oferecidas pelo professor. Os profissionais da área da educação se sentem pouco motivados a mudar o seu plano de ensino para poder dar conta das necessidades de cada aluno, devido ao baixo apoio recebido de outros profissionais e à falta de tecnologia para um ensino adequado.

Kupfer (2013) aponta que o professor não sabe como conduzir uma criança com TEA. Ele não consegue fazer o aluno assimilar o conteúdo cujo aprendizado considera essencial. Para Caneda e Chaves (2015), o trabalho docente é um procedimento complexo. É necessário que haja uma discussão e uma reflexão sobre a própria prática do professor para se determinar as medidas ideais a serem adotadas no ato educativo e na educação inclusiva.

Da Silva e Arruda (2014) indicam que descobrir as potencialidades e habilidades desses alunos é fundamental, pois, assim, o professor pode explorar e desenvolver os conhecimentos deles, tornando-os ainda mais capacitados. Após a graduação, muitos professores preferem não se especializar e param de estudar, decisão que poderia ser revista. Afinal, considera-se que quanto mais o profissional for em busca de conhecimentos e aperfeiçoamentos, mais efetivo será o seu desempenho no trabalho.

Todavia, as diferenças sempre vão existir, e na educação inclusiva é necessário reconhecer isso, sem nenhum preconceito. Todas as crianças têm direito a fazer parte do meio escolar, e as escolas precisam se adaptar às necessidades de cada aluno, seja ele especial ou não. O objetivo da inclusão é eliminar os obstáculos que limitem qualquer tipo de aprendizagem e participação discente no processo educativo. As escolas precisam buscar maneiras de facilitar essa inclusão, mantendo diretrizes de modo que esse processo seja algo natural e não forçado. Além disso, é de extrema importância combater expressões que possam afetar emocionalmente as crianças especiais, pois elas podem dificultar o processo de inclusão dessa criança na escola (Cabral & Marin, 2017).

## **Método**

Este é um estudo de revisão sistemática, conduzido conforme a metodologia *Preferred Reporting Items For Systematic Reviews And Meta-Analyses* (Prisma). Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), essa metodologia consiste em sintetizar as informações existentes sobre um determinado assunto. A revisão sistemática trata-se de uma pesquisa científica que avalia e conduz os resultados de vários estudos.

Ela se fundamenta na elaboração de uma pergunta adequada perante o estudo desenvolvido. É através dessa pergunta que se obtêm métodos explícitos e sistemáticos de qualidade. É por meio dela que serão definidas as estratégias para a identificação e avaliação crítica dos estudos. Os trabalhos de revisão bibliográfica sistemática são originais porque utilizam dados da literatura sobre um assunto definido, e são realizados de forma metodologicamente rigorosa (Botelho et al., 2011).

Foram elencados alguns critérios de inclusão e exclusão dos artigos, com base nos objetivos da pesquisa. Como critérios de inclusão, foram considerados apenas artigos empíricos, publicados no período de 2010 a 2020, que contemplassem amostras brasileiras e que tratassem da inclusão de crianças autistas no ensino regular. De acordo com os critérios de exclusão, não fizeram parte do estudo monografias, teses, dissertações e artigos duplicados em diferentes bases de dados.

Para identificar os artigos foram efetuadas buscas, nos meses de junho e julho de 2020, nas bases de dados: SciELO, BIREME, Redalyc, EBSCO e Scopus. O descritor utilizado foi: “a inclusão de crianças autistas”. Inicialmente foram adotados descritores mais específicos incluindo a palavra escola, porém as buscas realizadas com esses descritores não retornaram nenhum resultado, e por isso a palavra escola foi retirada das pesquisas. As pesquisas nas referidas bases de dados foram realizadas por dois pesquisadores de forma independente.

De acordo com o objetivo geral, foram considerados e incluídos no estudo todos os artigos que continham como uma das variáveis de investigação o descritor mencionado acima. Após a consulta às bases de dados e a aplicação das estratégias de busca, foram identificados estudos que apresentavam duplicidade na mesma base ou entre as bases de dados, e estes foram imediatamente excluídos. Em seguida, foram lidos os resumos de todos os artigos restantes. Nos casos em que a leitura do resumo não era suficiente para definir se o artigo deveria ser incluído no estudo, este foi lido por completo de modo a determinar sua elegibilidade.

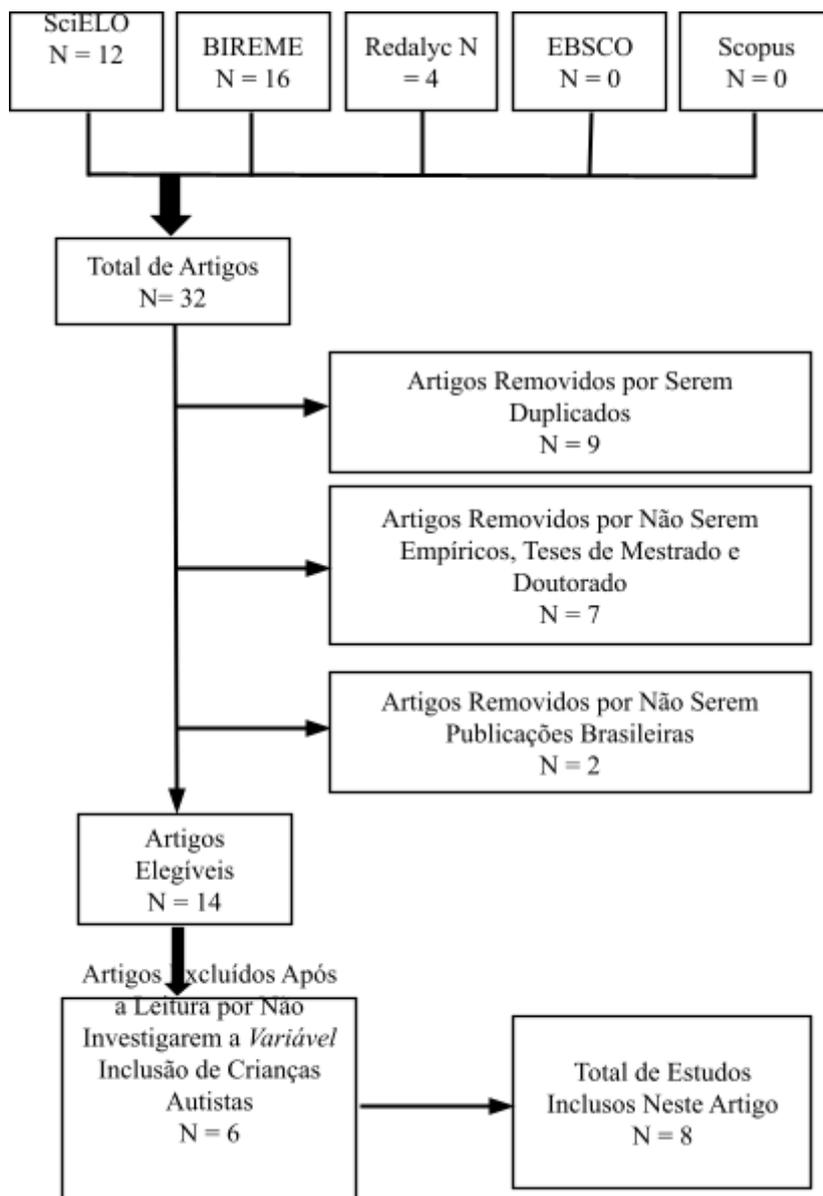
Na análise dos dados, foram consideradas as seguintes informações: título, área de publicação do periódico, autores, ano, delineamento e principais resultados. Após o início das buscas nas plataformas científicas, foi criada uma tabela no Word, na qual constaram as seguintes informações: o título, pois trata-se de um fator importante para a

citação do estudo no artigo a ser escrito; a área de publicação do periódico, porque é oportuno analisar quais áreas foram consideradas; os autores e o ano, pois este estudo consiste em uma revisão da literatura nacional dos últimos 10 anos; o delineamento, importante para determinar se a maioria dos artigos na área foram quantitativos ou qualitativos; e os principais resultados, essenciais para a exposição do conteúdo estudado pela literatura brasileira acerca dos objetivos da inclusão.

Por fim, foram apresentados e discutidos os resultados, e então realizadas as considerações finais levando-se em conta todos os achados desta pesquisa.

## **Resultados e discussão**

De acordo com as buscas realizadas nas bases de dados, inicialmente foram encontrados 32 artigos passíveis de consideração neste estudo. Destes, 9 foram eliminados por serem duplicados, restando 23 artigos. Após uma revisão dos títulos e resumos, 9 estudos foram excluídos por serem monografias, teses, dissertações, não terem sido publicados em periódicos nacionais ou por não utilizarem amostras brasileiras. Dos 14 artigos elegíveis lidos completamente, 6 foram excluídos, pois neles não constava a inclusão de crianças autistas como uma variável principal de investigação. Sendo assim, a amostra final foi constituída de 8 artigos. O fluxograma com as etapas realizadas no processo de aquisição da amostra é apresentado na Figura 1.



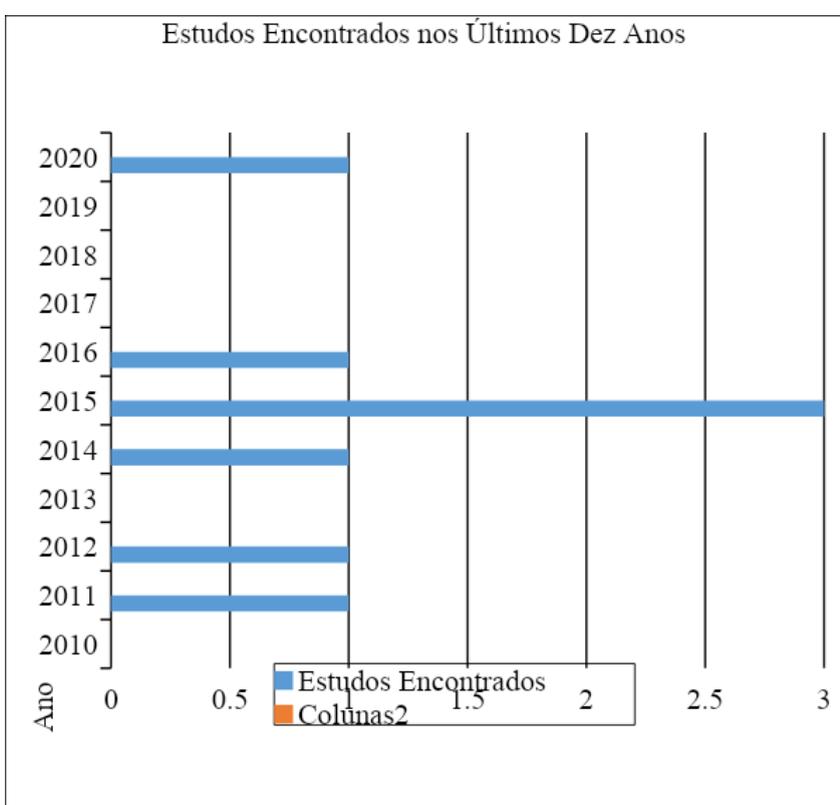
**Figura 1.** Fluxograma de informações das etapas realizadas na revisão sistemática.

Na Figura 2, estão expostos o número e os níveis crescente e decrescente dos estudos encontrados no período investigado. O ano de 2010 não apresentou resultados. Os anos de 2011 e 2012 contaram com apenas um artigo cada (10%), e em 2013 não foram encontradas publicações sobre autismo. No período de 2014 foi identificado um artigo (5%), seguido por três artigos (75%) em 2015, sendo este o ano com o maior número de estudos voltados para essa área. Percebe-se que houve uma redução dos estudos sobre essa temática nos últimos 5 anos, visto que no ano de 2016 encontrou-se

apenas um artigo (5%), e em 2017, 2018 e 2019 não houve nenhuma publicação. Já no ano de 2020 foi encontrado apenas um artigo (5%).

Quanto ao delineamento metodológico, nota-se a prevalência dos estudos de natureza quantitativa, somando 5 artigos, que correspondem a 84% dos resultados. Em seguida aparecem os estudos de natureza qualitativa, totalizando 2 artigos (11%), e, por fim, os de natureza mista, que compreendem apenas um artigo, representando 5%.

No tocante ao idioma, os 8 artigos foram publicados na língua portuguesa, correspondendo a 100% dos resultados.



**Figura 2.** Gráfico de demonstração dos estudos encontrados nos últimos dez anos.

A Tabela 1 mostra uma síntese de alguns resultados dos artigos selecionados para esta revisão de literatura, sendo que em sua organização utilizaram-se os seguintes critérios: título, autores, área de publicação do periódico e delineamento.

**Tabela 1****Características dos artigos empíricos brasileiros sobre a inclusão de crianças autistas no ensino regular, publicados entre 2010 e 2020.**

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES) e ANO</b>	<b>ÁREA PERIÓDICO/ DELINEAMENTO</b>	<b>DO</b>
1. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana	Chicon e Silva Sá (2011)	Educação Especial	Estudo qualitativo
2. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar	Rodrigues, Moreira e Lerner (2012)	Psicologia	Estudo quantitativo
3. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar	Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014)	Educação Especial	Estudo quantitativo
4. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI	Carvalho e Nascimento (2015)	Educação Especial	Estudo quantitativo
5. Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito	Nascimento, Silva e Dazzani (2015)	Psicologia	Estudo quantitativo
6. Modelos e diretrizes para uma educação inclusiva: revisão de literatura	Siqueira e Aguilera (2015)	Educação Especial	Estudo quantitativo
7. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas	Lemos, Salomão, Aquino e Agripino-Ramos (2016)	Psicologia	Estudo qualitativo
8. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio	Lemos, Nunes e Salomão (2020)	Educação Especial	Estudo misto

Carvalho e Nascimento (2015) comprovam, a partir de pesquisas realizadas, a importância da inclusão de crianças autistas em escolas de ensino regular. Trata-se de uma forma de viabilizar o desenvolvimento de habilidades pouco estimuladas ou inexistentes no indivíduo, além de proporcionar aos colegas e profissionais do ambiente o aprendizado com as diferenças. Corroborando esse achado, Cabral e Marin (2017) destacam que proporcionar a essas crianças a oportunidade de se relacionarem com outras crianças da mesma faixa etária é fundamental para o estímulo das capacidades

interativas. Além disso, é uma forma de evitar que a criança autista fique isolada, e incentivar as outras crianças a aprender a conviver com as diferenças e respeitá-las.

O estudo realizado por Lemos e cols. (2020) também se sobressai ao descrever os benefícios da inclusão em escolas regulares no que diz respeito à conexão da criança autista, tanto com os professores quanto com a criança regular. Nessas escolas se desenvolvem habilidades relativas a tolerância, respeito e empatia por meio das vivências escolares. Além disso, os autores destacam que as dificuldades impostas pelo TEA não se configuram necessariamente como limitações que impedem plenamente as interações sociais, sendo importante analisar estas nesses cenários.

Os autores Lemos e cols. (2014) destacam a importância do psicólogo no cenário da inclusão escolar, salientando que ele pode contribuir com intervenções nesse processo atuando como agente de mudanças. Siqueira e Aguilera (2015) também destacam a priorização de psicólogos no âmbito da inclusão. É necessário que esses profissionais se informem cada vez mais acerca dessa nova demanda, que vem crescendo muito nos últimos anos. O psicólogo deverá verificar os trabalhos, as prioridades e as dificuldades que tanto os professores quanto os pais e os alunos inclusos enfrentam. Lemos e cols. (2016), em trabalho posterior, evidenciam mais uma vez a importância do processo de inclusão escolar para os envolvidos. É nesse contexto que o papel do psicólogo é muito relevante, pois ele pode oferecer acompanhamento psicopedagógico e realizar trabalhos que promovam apoio psicológico aos estudantes.

Chicon e Silva Sá (2011) apontam que a maioria dos professores se sentem incapazes diante da educação inclusiva. Os autores salientam que é necessário que os profissionais da educação se reinventem nesse processo — que busquem refletir, planejando e investigando novas práticas para uma educação mais inclusiva. Cunha e cols. (2015) corroboram a constatação anterior, afirmando que os profissionais da área da educação se sentem pouco motivados a mudar o seu plano de ensino, devido ao baixo apoio recebido de outros profissionais e à falta de tecnologia para um ensino adequado.

Pimentel e Fernandes (2014) esclarecem que, para haver uma inclusão eficiente, seria fundamental uma rede de apoio aos professores, a presença de monitores e até mesmo ações que facilitassem a comunicação e o trabalho entre os profissionais da

escola e os alunos autistas. Os autores Nascimento e cols. (2015) frisam que o Acompanhamento Terapêutico Escolar, que funciona como uma rede de apoio aos professores, pode acarretar efeitos relevantes, de modo a possibilitar a construção do laço social. Esse acompanhamento tem se mostrado uma modalidade de intervenção eficiente nas práticas inclusivas, tendo como ponto de partida as relações construídas no contexto escolar, e criando e utilizando mecanismos para que a criança possa circular no espaço educacional e se beneficiar daquilo que a escola pode oferecer.

Rodrigues e cols. (2012) realçam muitas falhas na prática da inclusão, como a dificuldade individual do aluno e da própria professora, e a ausência de material e direcionamentos adequados para o trabalho. O professor se sente sobrecarregado, com atribuições para além da questão pedagógica, que muitas vezes chegam a exceder aquilo que se espera que ele faça. Pimentel e Fernandes (2014) ainda destacam essa percepção em relação à inclusão. As autoras relatam que os professores ainda não se sentem preparados para receber essas crianças em sala de aula.

Rodrigues e cols. (2012) também apontam a falta de estrutura das escolas regulares no tocante à inclusão. Com toda essa dificuldade, os alunos autistas acabam marcados como “alunos-problema”, cheios de restrições e com muitas dificuldades para aprender. Esses empecilhos acabam dificultando a relação do aluno autista com professores e com o meio escolar como um todo. Da Silva e Arruda (2014) confirmam essa observação ao deixar claro em seu estudo que ainda falta muito para que haja uma educação inclusiva de qualidade, pois a maioria dos professores considera que crianças com TEA constituem, por si próprias, um obstáculo à aprendizagem.

Muitos dados encontrados nas pesquisas realizadas nas plataformas de buscas vieram a corroborar os já existentes na literatura. Fica óbvio que a inclusão das crianças autistas em escolas regulares não é um processo tão inclusivo como deveria ser, devido às grandes dificuldades enfrentadas pelo ensino regular, tanto de estrutura quanto de planejamento. Mesmo com essa visão, são nítidos os benefícios proporcionados pela inclusão, que correspondem ao aprendizado com as diferenças e ao respeito ao tempo de cada indivíduo.

Outra prática que se pode consolidar é o desenvolvimento do programa de Acompanhamento Terapêutico Escolar, que se mostra muito pertinente para o uso da

comunidade em geral. Os próprios psicólogos podem implantar esse programa na rede escolar regular, fornecendo um maior auxílio aos professores de modo que a própria escola consiga melhorar esse processo de inclusão.

### **Considerações finais**

O objetivo deste trabalho foi apresentar uma revisão sistemática da literatura brasileira sobre a inclusão de crianças autistas no ensino regular do período de 2010 a 2020. Foi possível constatar, além do interesse dos pesquisadores brasileiros pelo tema, a predileção por estudos de natureza quantitativa e por publicações em periódicos da área da Educação Especial.

Uma das hipóteses levantadas no início deste estudo — de que haveria muitos estudos publicados na literatura brasileira sobre esse tema — acabou não se confirmando. Este estudo mostra que por mais que haja um grande aumento no número de crianças diagnosticadas como autistas que frequentam os ensinos regulares, ainda há poucos estudos relacionados a esse tema. Desta forma, salienta-se a importância do desenvolvimento de novas pesquisas com o intuito de discutir e fornecer mais informações sobre esse processo de inclusão.

Após a análise dos artigos empíricos, constatou-se a necessidade de formação acadêmica mais extensa por parte dos profissionais dos ensinos regulares, além de preparo psicológico para que estes consigam incluir esses alunos de forma mais adequada. A partir dos principais resultados desta pesquisa, foi possível observar que por mais que existam grandes dificuldades para a inclusão, ela é extremamente necessária, tanto para os alunos comuns quanto para as próprias crianças autistas. A inclusão permite enfrentar e quebrar barreiras no que diz respeito às diferenças entre os seres, e saber respeitar o outro e administrar o tempo de cada um é essencial para uma educação mais inclusiva.

Considerando-se os resultados apresentados, o levantamento realizado neste trabalho contribui ao proporcionar uma caracterização atualizada das pesquisas brasileiras sobre a inclusão de crianças autistas no ensino regular. Todavia, por mais que se tenha feito uma pesquisa criteriosa baseada na metodologia Prisma, este estudo

apresentou limitações, com enfoque exclusivamente em pesquisas brasileiras publicadas em revistas científicas no período de tempo investigado. Logo, sugere-se cautela quanto à generalização dos resultados, uma vez que outras fontes de publicação, como livros, dissertações e teses não foram consideradas.

O fato de as buscas terem sido efetuadas com apenas um descritor — “a inclusão de crianças autistas” — e na língua portuguesa pode representar outra limitação. Os resultados podem ser ampliados caso o descritor seja pesquisado também em outros idiomas e sejam incluídos sinônimos na busca. Além disso, como as buscas nas bases de dados foram efetuadas nos meses de junho e julho de 2020, estudos publicados no segundo semestre daquele ano não estão inclusos nesta pesquisa. Procurou-se, ainda, com este estudo, abrir os horizontes para novas pesquisas que possam vir a auxiliar profissionais da área da psicologia, da educação e das instituições escolares regulares.

Este trabalho contribui com uma melhor identificação do que vem sendo estudado no Brasil acerca da inclusão de crianças autistas no ensino regular nos últimos anos. Além disso, traz um importante subsídio para profissionais, visando proporcionar um melhor embasamento sobre inclusão.

**Conflito de interesses:** Nada declarado pelas autoras.

### Referências

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5a ed. Porto Alegre: Artmed.
- Amy, M. D. (2001). *Enfrentando o autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bettelheim, B. (1987). *A fortaleza vazia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Botelho, L. L. R., Cunha, C. C. A., & Macedo, M. (2011). O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, 5(11), 121-136. doi: 10.21171/ges.v5i11.1220.

- Cabral, C. S., & Marin, A. H. (2017). Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em Revista*, (33), e142079. doi: 10.1590/0102-4698142079.
- Campos, A. D. (2016). *Um olhar sobre o autismo pelo viés psicanalítico*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa. Recuperado em <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/4322/Ad%c3%a3o%20Dutra%20de%20Campos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Caneda, C. R. G., & Chaves, T. M. L. (2015). A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. *Aletheia*, (46), 142-158. Recuperado em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/3238>.
- Carvalho, B. S. S., & Nascimento, L. F. N. (2015). O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina, PI. *Revista Educação Especial*, 28(53), 677-690. doi: 10.5902/1984686X17327.
- Chicon, J. F., & Silva Sá, M. G. C. (2011). Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. *Movimento*, 17(1), 41-58. doi: 10.22456/1982-8918.12382.
- Consolini, M., Lopes, E. J., & Lopes, R. F. F. (2019). Terapia Cognitivo-comportamental no Espectro Autista de Alto Funcionamento: revisão integrativa. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 15(1):38-50. doi: 10.5935/1808-5687.20190007.
- Cunha, M. A. I., Zino, A. M. N., & Martim, O. C. R. (2015). *A inclusão de crianças com espectro autista: a percepção do professor*. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins.
- Da Silva, A. P. M., & Arruda, A. L. M. M. (2014). O papel do professor diante da inclusão escolar. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 1-29. Recuperado em [https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Ana\\_Paula.pdf](https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf).

- Ferreira, F. G. C. (2015). *A negociação do diagnóstico de autismo*. Monografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132351/000983252.pdf?sequence>.
- Gama, J. F. A., & Fernandes, M. C. M. O. (2019). Problematizando o diagnóstico e suas incidências sobre o autismo. In *Tópicos em Ciências da Saúde* (Vol. 3, pp. 14-19). Belo Horizonte: Poisson. Recuperado em <https://poisson.com.br/2018/produto/topicos-em-ciencias-da-saude-volume-3/>.
- Gomes, B. T., & Pujals, C. (2015). O autismo e os diferentes enfoques em relação ao tratamento. *Revista Uningá Review*, 24(1), 114-123. Recuperado em <http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/1664>.
- Gomes, E. R., Coelho, H. P. B., & Miccione, M. M. (2016). Estratégias de intervenção sobre os transtornos do espectro do autismo na terapia cognitivo comportamental: análise da literatura. *Revista Estação Científica*, (16), 1-16. Recuperado em <https://portal.estacio.br/media/3727389/estrat%C3%A9gias-de-interven%C3%A7%C3%A3o-sobre-os-transtornos-do-espectro-do-autismo-na-terapia-cognitivo-comportamental.pdf>.
- Jerusalinsky, A. (2012). *Psicanálise do autismo*. 2a ed. São Paulo: Instituto Langage.
- Kupfer, M. C. (2013). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 4a ed. São Paulo: Escuta.
- Lemos, E. L. M. D., Nunes, L. L., & Salomão, N. M. R. (2020). Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 69-84. doi: 10.1590/s1413-65382620000100005.
- Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R., & Agripino-Ramos, C. S. (2014). Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 117-130. doi: 10.1590/S1413-65382014000100009.
- Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R., Aquino, F. S. B., & Agripino-Ramos, C. S. (2016). Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(3), 351-361. doi: 10.1590/1984-0292/1229.

- Lucero, A., & Vorcaro, A. (2015). Os objetos e o tratamento da criança autista. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(3), 310-317. doi: 10.1590/1984-0292/931.
- Matias, F. S., & de Souza, S. F. (2014). A formação do docente e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Paidéia*, 11(17), 85-107. Recuperado em <http://fumec.br/revistas/paideia/article/view/3931>.
- Nascimento, V. G., Silva, A. S. P., & Dazzani, M. V. M. (2015). Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. *Estilos da Clínica*, 20(3), 520-534. doi: 10.11606/issn.1981-1624.v20i3p520-534.
- Pessim, L. E., & Fonseca, B. C. R. (2014). Transtornos do Espectro Autista: importância e dificuldade do diagnóstico precoce. *Revista Científica Eletrônica FAEF Psicologia*, 23, 1-6. Recuperado em [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/pnnWsCHLoL9zOLE\\_2015-3-3-14-7-28.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/pnnWsCHLoL9zOLE_2015-3-3-14-7-28.pdf).
- Pimentel, A. G. L., & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology-Communication Research*, 19(2), 171-178. doi: 10.1590/S2317-64312014000200012.
- Rodrigues, I. B., Moreira, L. E. V., & Lerner, R. (2012). Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 14(1), 70-83. Recuperado em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872012000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100006).
- Schmidt, C. (2013.) *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papirus.
- Silva, A. B. B., Gaiato, M. B., & Reveles, L. T. (2012). *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Fontanar.
- Siqueira, M. G. S., & Aguilera, F. (2015). Modelos e diretrizes para uma educação inclusiva: revisão de literatura. *Revista Educação Especial*, 28(52), 281-294. doi: 10.5902/1984686X16058.
- Whitman, T. L. (2015) *O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico, sensorio-motor e perspectivas biológicas*. São Paulo: M.Books.

---

**Recebido setembro de 2021**

**Aprovado dezembro de 2021**

---

**Aline Machado Giolo:** Graduanda em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Psicologia – Campus I, BR 285, km 292 – São José, Passo Fundo - RS, CEP 99052-900. Email: alinegiolo13@gmail.com

**Livia Garcez:** Psicóloga, Mestre em Psicologia, Doutoranda em Envelhecimento Humano, docente do curso de Psicologia da Universidade de Passo Fundo (UPF) e Coordenadora do curso de especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental na Universidade de Passo Fundo (UPF), Camus I, BR 285, km 292 – São José, Passo Fundo – RS, CEP 99052-900.