

Deficiência intelectual e transtorno do espectro autista: uma revisão da literatura sobre os comportamentos do professor na inclusão escolar

RAFAELA DA SILVA RODRIGUES

Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU – Laureate International Universities), São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: rafaellasrodrigues@outlook.com

PRISCILA RODRIGUES CORBINI DOMICIANO

Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU – Laureate International Universities), São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: pricorbini@gmail.com

DEISY EMERICH-GERALDO

Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU – Laureate International Universities), São Paulo, SP, Brasil.

Programa Ambulatorial Integrado dos Transtornos do Impulso (PRO-Amiti-IPq-HCFMUSP)

E-mail: deisy.remerich@gmail.com

Resumo

No Brasil, o processo de inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) conta com uma legislação própria que lhes garante o direito a educação. Todavia é importante compreender quais as variáveis relacionadas ao comportamento do professor que podem influenciar para a consolidação da educação inclusiva. O presente trabalho consiste em uma revisão da literatura cujo objetivo é descrever os comportamentos dos professores que podem influenciar processos de inclusão educacional de crianças com deficiência intelectual (DI) e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa foi realizada nas bases de dados Scientific Electronic Library e PubMed Central. Os descritores utilizados, nos idiomas português e inglês, foram: Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Professores, Atitudes dos Professores, Interação Professor-Aluno. Dez trabalhos compuseram a amostra do estudo e indicaram que o professor tem um papel como agente facilitador e mediador do processo de inclusão. Porém, os estudos destacam a falta de conhecimento dos professores sobre quadros de Transtornos do Neurodesenvolvimento, mais especificamente o TEA, e a falta de profissionais suficientes para o número total de

Recebido em: 16.08.2018

Aprovado em: 04.09.2018

crianças em sala de aula como barreiras que o impedem de intervir de modo adequado nesse processo. Os dados revelaram que a necessidade de iniciativas para conscientização e capacitação desses profissionais, de modo que os mesmos sejam capazes de oferecer a essas crianças meios para um melhor desenvolvimento de habilidades, desde sociais, acadêmicas, autoestima, autoconfiança e outras competências emocionais.

Palavras-chave

Transtorno do Espectro Autista. Deficiência Intelectual. Professores. Atitudes dos professores. Interação professor-aluno.

INTRODUÇÃO

Os transtornos do neurodesenvolvimento, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), são caracterizados por déficits no desenvolvimento que implicam prejuízos de âmbito pessoal, social, acadêmico ou profissional e se manifestam precocemente durante o período de desenvolvimento infantil, normalmente antes que a criança atinja idade escolar (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Os quadros de DI e TEA, isolados ou em comorbidade, são muito comuns na população escolar. Levy, Mandell e Schultz (2009) indicaram a prevalência de TEA em aproximadamente 60 casos em 10 mil crianças e entre 40% e 80 % dos casos apresentam comorbidade com a DI. Em 2012, foi realizada nos Estados Unidos, com crianças de 8 anos de idade, uma pesquisa que estima que uma em cada 68 crianças tem diagnóstico de TEA (CHRISTENSEN et al., 2016).

Crianças com TEA e com DI podem apresentar alterações comportamentais que comprometem suas competências sociais. Por exemplo, no caso do TEA existem padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Além disso, é possível que crianças com DI ou TEA apresentem comportamento agressivo direcionado a si próprias, ao outro ou até mesmo a propriedades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Os comprometimentos nas diferentes áreas relatadas anteriormente podem oscilar entre leve, moderado e grave (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Especificamente acerca das topografias dos comportamentos, é sabido que em casos de comorbidades entre TEA e DI aumentam as chances de ocorrência de sintomas como hiperatividade, problemas de comportamento e dificuldades emocionais, de acordo com o

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (TOTSIKA et al., 2011). Inclusive, quando comparado com crianças com desenvolvimento típico, nos casos de DI é significativamente superior a prevalência de dificuldades externalizantes que causam grande impacto no ambiente, como birras, mudanças imprevisíveis de humor, estereotípias, agressividade e autolesão (EINFELD; TONGE, 1996; EMERSON, 2003; EMERSON; EINFELD, 2010; WHITE et al., 2005).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), crianças e adolescentes com diagnósticos de DI e/ou TEA são parte de um dos grupos que compõem as condições de Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A política de inclusão escolar visa justamente facilitar uma interação positiva entre as crianças com transtornos do neurodesenvolvimento e os alunos neurotípicos. Nesse ínterim, a figura do professor tem grande relevância, pois a relação criança-professor tem muita influência no desenvolvimento das habilidades sociais da criança no ambiente da sala de aula (MATSUSHIMA; KATO, 2015). Para se conduzir a inclusão desses educandos, lidar com os problemas de comportamento representa um desafio para o professor. A presença de problemas comportamentais pode implicar dificuldades em seguir instruções, cumprir uma tarefa atribuída, e déficits na área de habilidades sociais que dificultam o processo de interação com o outro (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; GAL; SCHREUR; ENGEL-YEGER, 2010). Nesse sentido, é evidente a importância de intervenções voltadas ao desenvolvimento de habilidades sociais e funções executivas na infância, a fim de facilitar a socialização entre os pares e reduzir os riscos evidentes de rejeição e vitimização, contribuindo assim para a consolidação do processo de inclusão escolar de alunos com DI e TEA (EMERICH; ALCKMIN-CARVALHO; MELO, 2017).

Quando as crianças com transtornos do neurodesenvolvimento possuem um bom suporte nas escolas regulares, apresentam *status* social equivalente aos de crianças da mesma faixa etária com desenvolvimento neurotípico (TUERSLEY-DIXON; FREDERICKSON, 2015). Alguns dos benefícios esperados pela inclusão social são promover o desenvolvimento da criança, habilidades sociais, atitudes positivas acerca da deficiência e aceitação social entre as crianças da comunidade em que essa criança está inserida (LIPSKY; GARTNER, 1997 apud TUERSLEY-DIXON; FREDERICKSON, 2015). O comportamento dos professores perante as necessidades e dificuldades do aluno com transtornos do neurodesenvolvimento consiste em um dos fatores ambientais que podem influenciar a criação de um meio ambiente menos restritivo e facilitar a supe-

ração de barreiras que as crianças com NEE enfrentam num contexto escolar. Assim, a partir de uma capacitação adequada, o professor poderia atuar como mediador para a adaptação da criança e o desenvolvimento de suas habilidades sociais, autoconfiança, autoestima e outras competências emocionais, propiciando um ambiente apropriado para melhorar o relacionamento entre crianças com DI e TEA e seus pares neurotípicos (MATSUSHIMA; KATO, 2015).

Desse modo, para a inclusão se consolidar conforme é prevista, o professor tem um papel muito importante por atuar como mediador das relações entre alunos com NEE e seus pares neurotípicos. A partir dessa perspectiva, realizou-se uma revisão da literatura nacional e internacional para compreender aspectos relacionados aos comportamentos dos professores no tocante ao processo de inclusão educacional de crianças com DI e/ou TEA.

MÉTODO

Foi realizada uma revisão da literatura nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e PubMed Central (PMC). Os descritores utilizados foram: Autistic Disorder, Intellectual Disability, School Teachers, Teacher Attitudes, Teacher Student Interaction. As terminologias foram baseadas no Mesh (Medical Subject Headings), dicionário de termos para indexação de artigos no PubMed.

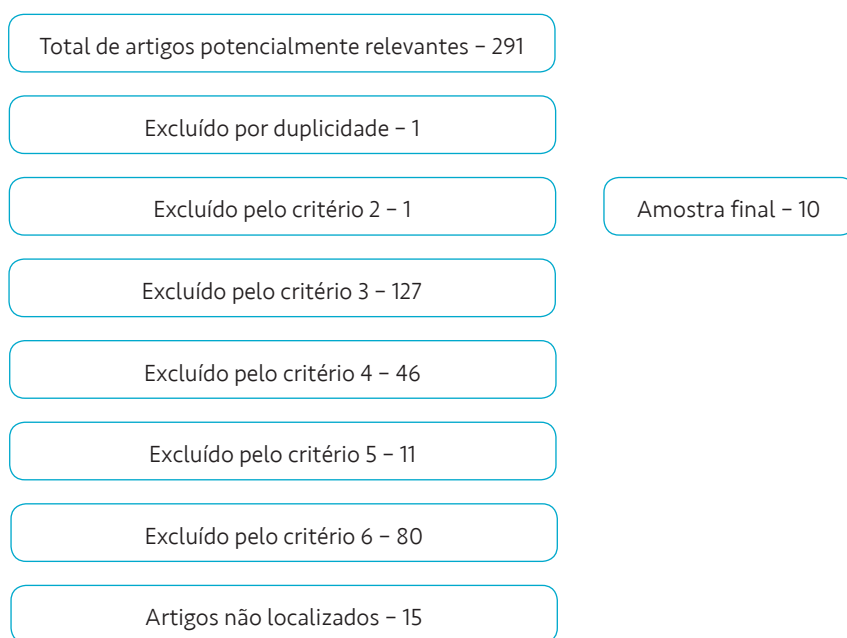
Para compor a amostra, foram determinados os seguintes critérios de inclusão: 1. artigos nos idiomas inglês, espanhol ou português; 2. artigos empíricos, sendo excluídas as revisões de literatura; 3. artigos sobre a inclusão escolar; 4. inclusão de crianças com diagnóstico de DI – foram eliminados estudos referentes à deficiência física e quadros de necessidades especiais em que as crianças não apresentam atrasos no desenvolvimento (como TDAH e superdotação); 5. com idade igual ou inferior a 18 anos; 6. artigos que abordavam a relação professor-aluno; 7. artigos publicados nas bases de dados até o dia 11 de abril de 2017.

O processo de levantamento de dados ocorreu com as seguintes etapas: pesquisa por publicações em bases eletrônicas; revisão de títulos e resumos; eliminação de publicações repetidas e aplicação dos critérios de inclusão para seleção de potenciais artigos, o que incluiu a consulta ao resumo e ao artigo original.

O levantamento inicial resultou em 291 artigos sobre inclusão escolar de crianças que apresentam deficiência intelectual. Desses, um artigo foi excluído por estar repetido nas bases de dados. Os 290 trabalhos remanescentes foram

analisados a partir dos critérios de inclusão previamente mencionados. Nessa etapa, 280 trabalhos foram excluídos em função dos critérios: não ser um artigo empírico (n = 1), não estar relacionado à inclusão escolar (n = 127), não incluir participantes com os quadros clínicos estabelecidos (n = 46), não contemplar a idade estabelecida na metodologia (n = 11), não estabelecer relação entre professor e aluno (n = 80). Dentre os restantes, 15 artigos não foram localizados após busca por material físico. Assim, a amostra final da pesquisa foi composta por dez trabalhos, conforme pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 Distribuição dos artigos científicos de acordo com os critérios de inclusão predefinidos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo mais antigo identificado na revisão da literatura foi o de B. B. Weiner, que pesquisou sobre o impacto da presença de alunos com DI num Programa Pré-Acadêmico na Escola de Treinamento do Condado de Wayne sobre o professor na sala de aula (WEINER, 1950). Todavia, essa pesquisa não constou na amostra final. Os estudos que compuseram a amostra foram publicados a partir de 2009, o que indica que o interesse por esta temática é recente, dado que todos os artigos que compõem estão compreendidos entre 2009

e 2016. Entre os estudos avaliados, a maioria foi publicada no Brasil (n = 5), seguida por Estados Unidos (n = 2) e outros países, como Egito, Turquia e Japão (n = 3).

Em termos de objetivos de tais publicações, conforme observa-se na Tabela 1, cinco destinaram-se a relação e interação social, por exemplo, pesquisas que investigaram as relações interpessoais e a autonomia como áreas de maior dificuldade para estimulação (PIMENTEL e FERNANDES, 2014), e que fizeram um comparativo de como se dá a interação social entre grupos de alunos que recebem intervenção comportamental, cognitivo-comportamental e de alunos que não recebem intervenção profissional (HASSANEIN, 2014). Lemos, Salomão e Ramos (2014) realizaram a observação comportamental dos alunos e dos professores e descreveram como se dá essa interação entre as partes. Dois estudos destinaram-se a estudar as atitudes e o papel do professor, como a atitude e percepção dos professores quando questionados sobre a educação inclusivas (CROCHÍK; FRELLER; DIAS; FEFFERMANN; NASCIMENTO e CASCO, 2009) e as atitudes de um educador físico ensinando alunos com deficiência intelectual num sistema de inclusão (ÖZER; NALBANT; AGLAMIS; BARAN; SAMUT; AKTOP e HUTZLER, 2013). Dois analisaram as estratégias e percepções sobre processos de inclusão, como pelo estudo sobre concepções de pais e professores referentes ao processo de inclusão escolar de deficientes intelectuais (LEMONS; SALOMÃO; AQUINO e AGRIPINO-RAMOS, 2016) e um estudo comparativo entre duas opiniões divergentes no que tange a educação inclusiva, bem como as maiores dificuldades encontradas pelos professores nesse processo, a visão que o professor tem sobre a DI, as possibilidades de aprendizados e práticas pedagógicas (SANTOS e MARTINS, 2015). Por fim, um único estudo referiu-se a comunicação entre professor e aluno e discutiu a necessidade de alguns professores adotarem a AAC, técnica de Comunicação Aumentativa e Alternativa (FINKE; MCNAUGHTON e DRAGER, 2009). A Tabela 1, a seguir, apresenta uma descrição dos 10 artigos selecionados quanto aos autores, ano, objetivos, métodos e resultados obtidos são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 ■ Descrição dos artigos da amostra final

Autores	Ano	Objetivo	Método	Resultados
Finke, E. H.; Mcnaughton, D. B.; Drager, K. D. R.	2009	Investigar a experiência de cinco professores do ensino fundamental que possuem em suas salas de aula regulares crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que utilizem a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).	Um estudo qualitativo <i>on-line</i> de grupo focal, uma técnica de entrevista em grupo que capitaliza a comunicação entre os participantes como importante fonte de dados.	Durante o período de 15 semanas de grupo focal, os participantes postaram 47 comentários, um total de 14.618 palavras, aos sete tópicos. Todos os participantes comentaram em todos os tópicos postados. Nenhum adicionou novo tópico para discussão; contudo, 32% das respostas postadas continham comentários reformulados, expandidos ou confirmando a experiência de outro participante. Os participantes também solicitaram ou providenciaram mais informação ou esclarecimento em 8% das suas respostas.
Pimentel, A. G. L.; Fernandes, F. D. M.	2014	Identificar e descrever as dificuldades e o valor atribuído ao trabalho com crianças com autismo por professores.	Participaram deste estudo 51 professores de escolas regulares e especiais, que tinham crianças com DEA entre seus alunos. Um questionário fechado, tipo classificação, foi respondido pelos professores, sobre o papel que exercem em relação ao aluno, suas dificuldades e habilidades no que se refere ao aluno, suas observações sobre comportamentos e interesses da criança e estratégias de comunicação usadas por ambos.	Os professores responderam que a sua influência era, principalmente, relacionada à comunicação e às relações interpessoais, e que as dificuldades, predominantemente associadas à aprendizagem, comunicação e comportamento da criança. Consideraram que a escola oferece apoio suficiente para seu trabalho, mas que há pouca contribuição de outros profissionais e falta de tecnologia de ensino adequada.

(continua)

Tabela 1 ■ Descrição dos artigos da amostra final (continuação)

Autores	Ano	Objetivo	Método	Resultados
Crochík, J. L. et al.	2009	Analisar atitudes de professores em relação à educação inclusiva por meio da teoria crítica da sociedade.	Fizeram parte deste estudo 14 professores do ensino fundamental de primeiro ciclo, divididos em quatro grupos, sendo: quatro professores com experiência em educação inclusiva que atuam em escolas particulares (G1), três professores sem experiência em educação inclusiva que atuam em escolas particulares (G2), quatro professores com experiência em educação inclusiva que atuam em escolas públicas (G3) e três professores sem experiência em educação inclusiva que atuam em escolas públicas (G4). A base para a elaboração do roteiro de entrevista foi a Escala de Atitudes em relação à Educação Inclusiva.	A maioria dos entrevistados se declarou favorável à educação inclusiva, propondo condições adequadas, tais como: recursos humanos, diminuição de alunos em sala, restrição ao número de alunos com deficiência intelectual, necessidade de o professor ser especialista em educação inclusiva, participação de outros especialistas (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos etc.) e apoio de outro professor em sala. No que se refere aos benefícios e prejuízos da educação inclusiva, verificou-se que a maioria dos professores julga que os alunos sem deficiência se consideram superiores àqueles que não têm deficiência, metade dos entrevistados julga que a presença dos alunos com deficiência não atrapalha a aprendizagem dos alunos sem deficiência, e, por fim, que a maioria dos professores considera que a educação inclusiva deve favorecer a socialização e a aprendizagem dos alunos com deficiência.
Al-Sharbaty, M. M. et al.	2015	Avaliar: (a) o conhecimento dos professores sobre a etiologia do autismo; (b) seus sinais e sintomas, e (c) fatores sociais e demográficos e necessidades educacionais para crianças com TEA.	Estudo transversal que visou avaliar o conhecimento dos professores sobre o Transtorno do Espectro Autista em uma região urbana de Omã (um país árabe na costa sudeste da Península Arábica). Um total de 164 professores de cinco escolas foi inscrito aleatoriamente.	Visões esclarecidas sobre crianças com TEA devem ser apresentadas para professores de Omã para superar equívocos e atitudes negativas com relação a crianças com TEA.

(continua)

Tabela 1 ■ Descrição dos artigos da amostra final (continuação)

Autores	Ano	Objetivo	Método	Resultados
Hassanein, E. E. A	2015	Mudar atitudes negativas dos professores perante crianças com deficiência intelectual.	Uma intervenção pré-teste e pós-teste foi realizada usando três circunstâncias: (a) intervenção cognitiva, (b) intervenção cognitiva e comportamental envolvendo contato com o grupo-alvo e (c) controle sem intervenção. Os participantes foram 18 professores, com seis em cada grupo. Após avaliações iniciais de atitudes, mudança de atitude foi medida imediatamente após a intervenção e em um <i>follow-up</i> 12 semanas após a intervenção.	Os resultados apresentados aos que tiveram intervenção apenas cognitiva não apresentaram mudanças significativas nas atitudes em relação às pessoas com deficiência intelectual.
Lemos, E. L. de M. D. et al.	2016	Analisar as concepções de pais e professores acerca da criança autista e do seu processo de inclusão escolar.	Foram realizadas entrevistas, que foram gravadas e transcritas integralmente e os dados submetidos à análise de conteúdo.	Os resultados indicaram que os pais demonstraram expectativas voltadas para a socialização e para aprendizagens acadêmicas, enquanto os professores mencionaram em suas estratégias a adoção de práticas mais voltadas à socialização. Destacou-se também que pais, à medida que acompanham o desenvolvimento de seus filhos, e professores, a partir do contato com crianças autistas, relataram ter expectativas mais positivas em relação a essas crianças. Conhecer as concepções de pais e professores é fundamental para promover a inclusão escolar de crianças autistas, que ocorre por meio da participação efetiva das duas partes.

(continua)

Tabela 1 ■ Descrição dos artigos da amostra final (continuação)

Autores	Ano	Objetivo	Método	Resultados
Lemos, E. L. de M. D.; Salomão, N. M. R.; Agripino-Ramos, C. S.	2014	Analisar as interações sociais de crianças com espectro autista nos contextos de escolas regulares, considerando a mediação das professoras.	Foram realizadas observações no contexto escolar, registradas com uma câmera de vídeo digital.	Os resultados demonstraram que a mediação das professoras se caracterizou pelo uso de diretivos linguísticos e apoio físico. A participação das crianças com espectro autista em termos interacionais se caracterizou por comportamentos mais frequentes de olhar pessoas, iniciativa dirigida à ação, resposta adequada e sorriso.
Özer, D. et al.	2012	Investigar atitudes relacionadas ao ensino de alunos com Deficiência Intelectual (DI) em uma amostra representativa de professores de educação física do ensino secundário e determinar os efeitos da idade, gênero, experiência de ensino, e ter conhecimento sobre DI e alunos com DI para suas atitudes.	Os participantes foram 729 professores de educação física do ensino secundário que trabalharam nas 81 principais cidades da Turquia. A escala The Teachers Attitudes towards Children with Intellectual Disability foi aplicada.	A análise estatística revelou que não existe nenhum efeito significativo sobre fatores e escores totais de atitudes para gênero e o fato de ter alunos com DI. Significantes efeitos sobre fatores e escores totais de atitudes foram encontrados em experiência de ensino e ter conhecimento sobre DI.
Santos, T. C. C. dos; Martins, L. de A. R.	2015	Investigar práticas pedagógicas de professores em uma escola pública municipal de Natal (RN) perante alunos com Deficiência Intelectual (DI), matriculados em anos iniciais do ensino fundamental.	Foram utilizados como procedimentos a observação e a entrevista semiestruturada, com vistas à construção dos dados. Para análise dos dados utilizou-se o método de Análise de Conteúdo.	Os resultados apontam práticas de docentes pautadas num fazer pedagógico tradicional, utilizando poucas estratégias que possibilitem avanços na aprendizagem desses alunos.

(continua)

Tabela 1 ■ Descrição dos artigos da amostra final (continuação)

Autores	Ano	Objetivo	Método	Resultados
Matsushima, K.; Kato, T.	2015	Identificar indicadores positivos nas relações professor-aluno entre crianças com DI.	Foram conduzidas entrevistas com 23 professores pré-escolares japoneses que trabalham com crianças com DI em centros de apoio ao desenvolvimento infantil e foi usado o método Delphi para avaliar e selecionar indicadores positivos.	Foram obtidos 49 indicadores positivos para 15 indicadores conceituais referentes à relação professor-aluno. Os indicadores que alcançaram um alto grau de concordância e consenso parecem estar relacionados a aspectos mais fundamentais da interação social.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação ao método aplicado nas pesquisas, nove foram descritivos e apenas um utilizou o método experimental. Como a idade não foi variável de interesse de alguns dos trabalhos analisados, não foi possível obter essa informação. Seis artigos descreviam a idade dos professores e apenas três descreveram a idade dos alunos.

O crescente número das pesquisas na última década revela quão atual é esse tema, mas ainda se observa escassez de estudos que tratem da inclusão de alunos com deficiência intelectual e que foquem a relação entre professor-aluno e o papel desempenhado pelo professor como agente mediador nesse processo, levando-se em consideração que essas crianças demandam maior atenção e cuidado dentro da sala de aula. Ainda que a maioria dos artigos que compuseram a amostra deste estudo tenha se dedicado a analisar relação e interação social, há de se considerar que é muito pouco que tenha havido a publicação de cinco estudos em um período de quase sete anos. Todavia, os estudos levantados trouxeram contribuições relevantes. Por exemplo, destaca-se que uma mediação mais direta referente a manejo de comportamentos e no suporte necessário para que essa criança possa atingir melhor desempenho acadêmico, comportamental e social, auxilia na promoção de seu desenvolvimento, habilidades sociais e maior aceitação social entre as outras crianças, facilitando seu convívio com elas e refletindo positivamente no processo de aprendizagem (TUERSLEY-DIXON; FREDERICKSON, 2015).

Al-Sharbati et al. (2015) analisaram o conhecimento dos professores a respeito do TEA e de que maneira isso influencia a sua relação com o aluno. Apesar de os autores destacarem que seus achados foram inconclusivos por

algumas limitações na coleta de dados, vale ressaltar que atitudes inapropriadas e mal concebidas acerca da criança com TEA transcende aspectos culturais, geográficos ou étnicos. Pimentel e Fernandes (2014) explanam, por meio de relatos de professores, que conforme a prática com aquele aluno específico, passam a aprender a lidar com certas situações e comportamentos, mas sem uma teoria para embasar o manejo adequado. Assim, nota-se que muitas vezes grande parte dos comportamentos interventivos é intuitiva e não possui teoria alguma que a direcione. A falta de capacitação quanto ao manejo comportamental dessas crianças pode interferir diretamente na manutenção de tais dificuldades. Hassanein (2015) estudou como a relação entre professor e aluno pode provocar alterações de comportamento no aluno com DI. O autor realizou um comparativo entre crianças que receberam intervenção cognitivo-comportamental, cognitiva e um grupo controle para verificar a efetividade desses tratamentos. Apesar das limitações no levantamento de dados, foi possível concluir que a intervenção cognitivo-comportamental se mostra mais efetiva para as crianças com DI, que o professor possui um papel essencial no processo de inclusão e que sua capacitação adequada pode ser benéfica para essas crianças (HASSANEIN, 2015).

Outra dificuldade vivenciada por professores, conforme sugerem Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), é a de que não conseguem realizar observações e intervenções diferenciadas com relação aos alunos com TEA por terem de atender a todos os outros alunos neurotípicos que também demandam sua atenção. O estudo desses autores faz uma análise quantitativa dos comportamentos de interação entre professor e aluno, comportamentos como observar, apontar/mostrar, gesticular, apoio físico, modelo, demonstração de afeto, diretivo de atenção e instrução, troca de informação e *feedback*, bem como os comportamentos responsivos da criança para com o professor e o ambiente que o cerca. Os resultados demonstraram que as crianças com TEA apresentaram maior frequência nos comportamentos de olhar pessoas, iniciativa dirigida à ação, resposta adequada e sorriso, diante da mediação das professoras por meio de diretivos linguísticos e apoio físico.

Algumas das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores num contexto de inclusão são as estruturas físicas, recursos materiais e humanos e qualificação específica para essa modalidade de ensino – os professores muitas vezes não são preparados para lidar com essas crianças. Existem também as questões comportamentais, por exemplo, no autismo, os comportamentos estereotipados e disruptivos (PIMENTEL; FERNANDES, 2014).

Outros focos de estudo foram as atitudes e o papel do professor diante do processo de inclusão, a possibilidade de desempenhar um papel de agente facilitador e mediador desse processo. Os estudos de Crochík et al. (2009) e Özer et al. (2012) se dedicaram a esse objetivo – ambos não delimitam se a escola em questão é da rede pública ou privada, nem trazem os dados com relação à idade das crianças, apenas sobre a idade dos professores. Crochík et al. (2009) analisam variáveis como a posição perante a inclusão, bem como seus benefícios e prejuízos, percepção do professor sobre a relação entre as crianças com DI e as crianças neurotípicas, as condições necessárias para a implementação da inclusão, limite de alunos em sala de aula, necessidade de especialização do professor ou de um profissional de apoio e os principais objetivos da inclusão. Özer et al. (2012) conduziram um estudo sobre os comportamentos dos professores num contexto de inclusão, fazendo um comparativo entre professores de diferentes idades, e revelou que aqueles com menos experiência profissional tiveram atitudes mais favoráveis perante os alunos com DI do que os professores com maior tempo de experiência.

Conforme pode ser visto, as pesquisas evidenciaram a importância dessa relação estabelecida entre professor-aluno e, além disso, descreveram o papel do professor como mediador para a adaptação da criança e desenvolvimento de habilidades sociais, autoconfiança, autoestima e outras competências emocionais (MATSUSHIMA; KATO, 2015).

CONCLUSÃO

A revisão da literatura evidenciou a relevância do papel do professor e da relação que este estabelece com a criança com transtorno do neurodesenvolvimento num contexto de inclusão. As maiores barreiras para a inclusão adequada foram a falta de capacitação dos professores no que tange aos conhecimentos sobre as limitações da criança, bem como o manejo adequado dos comportamentos disfuncionais. Outra dificuldade foi a ausência de profissionais suficientes, pois um único professor pode não ser o bastante para o número total de crianças em sala de aula quando existe um aluno com NEE, que demanda maior atenção e cuidado. Assim, muitas vezes pode haver a necessidade de um paraprofissional que auxilie a criança mais atentamente com as questões acadêmicas, sociais e comportamentais.

Em termos práticos, é extremamente relevante que haja iniciativas para conscientização e capacitação desses profissionais, não apenas nacionalmente, como também em muitos países onde essas informações se revelam deficitárias.

A literatura científica ressalta que a falta de conhecimento sobre esses quadros de desenvolvimento atípico são os principais obstáculos para uma inclusão efetiva, capaz de oferecer a essas crianças meios para um melhor desenvolvimento de habilidades – sociais, acadêmicas, autoestima, autoconfiança – e outras competências emocionais. Pesquisas futuras podem ser feitas com um enfoque mais experimental, atuando com conscientização e capacitação no ambiente escolar, ou até mesmo com professores em formação.

Intellectual disability and autistic spectrum disorder: a literature review about the teachers' behaviors towards school inclusion

Abstract

In Brazil there is a law that guarantees the right to education and inclusion of children with special educational needs (SEN). However, it is important to understand which variables related to the teacher's behavior might influence for a real inclusive education. The present study is a literature review describing variants of teacher's behaviors that might influence the processes of inclusive education to children with intellectual disability and/or Autism Spectrum Disorder (ASD). The literature was searched using Scientific Electronic Library Online (SciELO) and PubMed Central (PMC). The following keywords in Portuguese and English were applied: Autistic Spectrum Disorder, Intellectual Disability, Teachers, Teacher Attitudes, Teacher-Student Interaction. Ten papers composed the final sample. In conclusion, the teacher has a mediation and facilitation role on the inclusion process. However, the lack of knowledge of teachers regarding children with atypical development and the lack of professionals for the total number of children in a classroom are barriers that prevent an effective intervention. The analysis revealed a need for initiatives that raise awareness and promotes qualification of these professionals, in order to enable them to offer the means best suited to develop academic and social skills, self-esteem, self-confidence and other emotional abilities.

Keywords

Autistic Spectrum Disorder. Intellectual disability. Teachers. Teacher attitudes. Teacher-student interaction.

Discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista: revisión de la literatura sobre los comportamientos del profesor en la inclusión escolar

Resumen

En Brasil, el proceso de inclusión de niños con necesidades educacionales especiales (NEE) cuenta con una legislación propia que les garantiza el derecho a la educación. No obstante, es importante comprender cuales variables relacionadas con el comportamiento del profesor que pueden influir para la consolidación de la educación inclusiva. El siguiente trabajo consiste en una revisión de la literatura cuyo objetivo es describir variables relacionadas con el comportamiento de los profesores sobre los procesos de inclusión educacional de niños con Discapacidad intelectual (DI) y/o Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación fue realizada sobre las bases de datos Scientific Electronic Library Online (SciELO) y PubMed Central (PMC). Las palabras clave utilizadas en portugués y en inglés, fueron: Trastorno del Espectro Autista, Discapacidad intelectual, Profesores, Actitudes de los profesores, Interacción Profesor-Alumno. Diez trabajos compusieron la muestra final. Se concluye que el profesor tiene un papel como agente facilitador y mediador del proceso de inclusión, pero, hay en ese proceso, sin embargo la falta de conocimiento de los profesores sobre esos cuadros de desenvolvimiento atípico y la falta de profesionales suficientes para el número total de niños en salón de clase son barreras que lo impiden de intervenir de modo adecuado en ese proceso. Los datos revelaron que la necesidad de iniciativas para la concientización y capacitación de esos profesionales, de modo que los mismos sean capaces de ofrecer a esos niños medios para un mejor desenvolvimiento de habilidades, desde sociales, académicas, autoestima, autoconfianza y otras capacidades emocionales.

Palabras clave

Trastorno del Espectro Autista. Discapacidad Intelectual. Profesores. Actitudes de los profesores. Interacción profesor-alumno.

REFERÊNCIAS

- AL-SHARBATI, M. M. et al. Awareness about autism among school teachers in Oman: a cross-sectional study. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, v. 19, p. 6-13, 2015. doi: 10.1177/1362361313508025
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*, 2008. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- CHRISTENSEN, D. L. et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2012. *Surveillance Summaries*, v. 65, n. 3, p. 1-23, 2016. doi: 10.15585/mmwr.ss6503a1
- CROCHÍK, J. L. et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 29, p. 40-59, 2009. doi: 10.1590/S1414-98932009000100005
- EINFELD, S. L.; TONGE B. J. Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: II. Epidemiological findings. *J Intellect Disabil Res.*, v. 40, p. 99-109, Apr. 1996.
- EMERICH, D. R.; ALCKMIN-CARVALHO, F.; MELO, M. H. S. Rejeição e vitimização por pares em crianças com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 58, 2017. doi: 10.5902/1984686X22217
- EMERSON, E. Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, v. 47, n. 1, p. 51-58, 2003.
- EMERSON, E.; EINFELD, S. Emotional and behavioral difficulties in young children with and without developmental delay: a bi-national perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 51, n. 5, p. 583-593, 2010. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02179.x
- FINKE, E. H.; MCNAUGHTON, D. B.; DRAGER, K. D. R. All children can and should have the opportunity to learn: general education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Journal Augmentative and Alternative Communication*, v. 25, p. 110-122, 2009. doi: 10.1080/07434610902886206
- GAL, E.; SCHREUR, N.; ENGEL-YEGER, B. Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, v. 25, n. 2, 2010.
- HASSANEIN, E. E. A. Changing teachers' negative attitudes toward persons with intellectual disabilities. *Behavior Modification*, v. 39, p. 367-389, 2015. doi: 10.1177/0145445514559929

LEMOS, E. L. de M. D. et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, p. 351-361, 2016. doi: 10.1590/S1413-65382014000100009

LEMOS, E. L. de M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, p. 117-130, 2014. doi: 10.1590/1984-0292/1229

LEVY, S. E.; MANDELL, D. S.; SCHULTZ, R. T. Autism. *Lancet*, v. 374, n. 9701, p. 1627-1638, Nov. 2009. doi: 10.1016/S0140-6736(09)61376-3

MATSUSHIMA, K.; KATO, T. Research on positive indicators for teacher-child relationship in children with intellectual disabilities. *Occupational Therapy International*, v. 22, p. 206-216, 2015. doi: 10.1002/oti.1400

ÖZER, D. et al. Physical education teachers' attitudes towards children with intellectual disability: the impact of time in service, gender, and previous acquaintance. *Journal of Intellectual Disability Research*, v. 57, p. 1001-1013, 2012. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01596.x

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology – Communication Research*, v. 19, p. 171-178, 2014. doi: 10.1590/S2317-64312014000200012

SANTOS, T. C. C. dos; MARTINS, L. de A. R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, p. 395-408, 2015. doi: 10.1590/S1413-65382115000300006

TOTSIKA, V. et al. Behavior problems at 5 years of age and maternal mental health in autism and intellectual disability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 39, n. 8, p. 1137-1147, 2011. doi: 10.1007/s10802-011-9534-2.

TUERSLEY-DIXON, L.; FREDERICKSON, N. Social inclusion of children with complex needs in mainstream: does visibility and severity of disability matter? *International Journal of Developmental Disabilities*, v. 62, p. 89-97, 2015. doi: 10.1179/2047387715Y.0000000011

WEINER, B. B. Former school experiences of boys currently enrolled in the pre-academic program at the Wayne County Training School: implications for the classroom teacher. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 2, p. 213-217, 1950.

WHITE, P. et al. Prevalence of intellectual disability and comorbid mental illness in an Australian community sample. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, v. 39, p. 395-400, 2005. doi: 10.1080/j.1440-1614.2005.01587.x