

Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: Revisão sistemática da literatura

Inclusion of children with autistic spectrum disorder:
A systematic review of the literature

Daniele Ardigo Lopes¹; Tatiele dos Santos Telaska²

DOI: 10.51207/2179-4057.20220040

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo mapear estudos brasileiros publicados em periódicos com a temática Transtorno do Espectro Autista (TEA) em relação às estratégias de inclusão escolar. A metodologia utilizada foi de natureza básica, abordagem qualitativa, de caráter exploratório e procedimento de revisão sistemática da literatura. Na pesquisa inicial nas bases de dados foram encontrados 67 artigos, destes 48 excluídos, por fim, foram incluídos 19 artigos que atenderam aos critérios estabelecidos. As pesquisas encontradas ressaltam estratégias para melhor inclusão de alunos com TEA, entre elas, a capacitação dos professores, envolvimento dos pais e relação entre professor-aluno e professor-família. Por isso, deve-se ter uma educação continuada com capacitações sobre o TEA. Por fim, indica-se a necessidade de mais pesquisas e reflexões sobre o tema.

Unitermos: Autismo. Inclusão. Professor.

Summary

The present work has the objective of mapping Brazilian studies published in newspapers with the theme of Autism Spectrum Disorder (ASD) in relation to strategies for school inclusion. The methodology used was of a basic nature, a qualitative approach, of an exploratory nature and a systematic literature review procedure. In the initial search in the databases, 67 articles were found, of these 48 were excluded, finally including 19 articles that met the established criteria. The research found highlights strategies to better include students with ASD, among them, the training of the teachers, parental involvement and relationship between teacher-student and teacher-family. Therefore, there must be a continued education with training on the ASD. Finally, it indicates the need for more research and reflections on the subject.

Keywords: Autism. Inclusion. Teacher.

Trabalho realizado na Faculdade UNISE, Campo Largo, PR, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Tatiele dos Santos Telaska - Mestra e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná; Docente do curso de Pedagogia da Faculdade UNISE, Campo Largo, PR, Brasil. **2.** Daniele Ardigo Lopes - Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNISE, Campo Largo, PR, Brasil.

Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), ou autismo, como é mais conhecido, foi utilizado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra Eugen Bleuler para descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos indivíduos com esquizofrenia. O termo originou-se do grego *autós*, que significa de si mesmo (Cunha, 2019).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (Associação Americana de Psicologia [APA], 2014) classifica o TEA como transtornos do neurodesenvolvimento e apresenta como critérios de diagnóstico:

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos. B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos): 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas). 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comporta-

mento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos). 4. Hiper ou hiperatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). (p. 50)

Os sintomas devem estar presentes no início da infância e classificam o TEA como um grupo heterogêneo de desordens do desenvolvimento neurológico em relação a aspectos etiológicos, fenotípicos e fisiopatológicos, pois se refere a distúrbios complexos do desenvolvimento com grande variabilidade quanto à aquisição das habilidades sociais, linguísticas e comportamentais (Favoretto & Lamônica, 2014). Os sintomas podem aparecer nos primeiros meses de vida, mas, em geral, tornam-se aparentes por volta dos 3 anos. Percebe-se na criança o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, além da falta de reciprocidade afetiva. A comunicação não verbal é bastante limitada, as expressões gestuais inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a eles, quando quer um objeto (Cunha, 2019).

A prevalência global de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista aumentou, aproximadamente, trinta vezes nos últimos anos. As estatísticas tornaram-se mais acessíveis, pois, no ano 2000, o *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC) criou o *Autism and Developmental Disabilities Monitoring* (ADDM), uma rede que se ocupa de dados sobre o TEA nos Estados Unidos. A partir de sua criação, são realizadas pesquisas periódicas, que monitoram os dados epidemiológicos. Estudos que registram o aumento da prevalência apresentam também limitações, com isso, questiona-se sobre uma possível “epidemia de autismo”. No entanto,

em função das dificuldades operacionais diante dos delineamentos epidemiológicos necessários para a aferição de incidência, a maioria dos estudos referem-se à medição da prevalência. Há dificuldade no estabelecimento da incidência, o obstáculo na comparação desses indicadores ao longo do tempo e a lacuna sobre pesquisas epidemiológicas específicas para a realidade de alguns países (M. L. Almeida & Neves, 2020).

O tema TEA ainda é pouco discutido e aprofundado, tanto no meio acadêmico quanto nas famílias. No entanto, existem muitos elementos a serem investigados, que podem desmistificar sobre o transtorno, proporcionando melhorias na área da educação, saúde, políticas públicas, entre outras (Lemos et al., 2020).

Na área da educação, foco desse estudo, as dificuldades da criança com TEA em engajar-se na atividade escolar podem estar atreladas a características do transtorno que são relacionadas, por exemplo, a interesses restritos e à inflexibilidade para engajar-se em tarefas não preferidas, mas que são frequentemente interpretadas como birra ou recusa proposital (Camargo et al., 2020). Nas práticas educativas na escola e na família deve então haver uma preocupação com a representação da escola, em construir ambientes que realmente possam contribuir para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem, onde as crianças se sintam felizes e emocionalmente saudáveis (Cunha, 2019). Assim, deve adaptar o currículo e o ambiente físico às necessidades de todos os alunos, propondo-se a realizar uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto educacional.

Neste contexto, a relação professor-aluno com TEA deve trazer benefícios tanto para o aluno quanto para o seu grupo com base em suportes que facilitem a todos obterem sucesso no processo educacional (Favoretto & Lamônica, 2014). É importante considerar que a educação se transmite tanto pelo saber quanto pelo conhecimento, a transmissão está relacionada ao conhecimento socialmente compartilhado, transmitido de geração em geração, de modo consciente. Já o saber, é transmitido na forma de valores e ideais. Os ideais podem ser simbólicos

ou imaginários, de modo que os ideais simbólicos têm como efeito a precipitação do desejo representados pelos ideais de eu.

Para que essa circulação do conhecimento se concretize, é necessário que o professor se diferencie de uma mera função pedagógica para um possível enlace, pois necessita de alguém que estabeleça um lugar simbólico, permitindo uma transmissão da cultura e não se apresenta como mero guia, mas como alguém que faz parte da ordem social (Petri, 2003).

Entende-se que essa discussão é relevante, tendo em vista que há alguns desafios, principalmente em como os professores podem atuar nesses casos. Os professores possuem inúmeras dúvidas, o que pode causar receio, sem saber o que fazer para ajudar a criança (Pimentel & Fernandes, 2014). Surgem, então, dúvidas sobre como devem agir, qual será o melhor método, como favorecer a aprendizagem, entre outras (Sousa, 2015). Para isso, é necessário que se tenha uma compreensão mais aprofundada sobre o assunto, sendo assim, a reflexão sobre como os professores podem atuar de modo mais assertivo é muito importante (Vasconcellos et al., 2020). A preparação de como atuar nos casos de transtornos do neurodesenvolvimento é restrita, mas se faz necessária a reflexão sobre como promover a atenção adequada (Camargo et al., 2020).

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo mapear estudos brasileiros publicados em periódicos com a temática Transtorno do Espectro Autista em relação às estratégias de inclusão escolar.

Método

A metodologia utilizada é de natureza básica, abordagem qualitativa, de caráter exploratório e procedimento de revisão sistemática da literatura. Foi uma pesquisa básica, de forma direta, que objetiva gerar conhecimentos novos para avanço da ciência sem nenhuma aplicação prática prevista.

As bases de dados consultadas foram *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde* (LILACS), por meio dos descritores “autismo”, “escolas” e “professor”.

O delineamento da pesquisa foi pré-determinado com os seguintes critérios de inclusão: 1) idioma português; 2) ter a presença dos descritores; 3) estar relacionado ao tema. Em um segundo momento, na continuidade da pesquisa foram excluídos os artigos duplicados das bases consultadas. Em seguida, baseando-se na análise dos resumos, foram excluídos: a) revisão teórica da literatura; b) aqueles não relacionados ao assunto ou que abrangiam somente um dos tópicos e c) Não se referir ao Brasil ou ao público infantil.

As buscas nas bases de dados geraram os resultados que constam na Figura 1.

Resultados e Discussão

O presente trabalho teve como objetivo mapear estudos brasileiros publicados em periódicos com a temática transtorno do espectro autista em relação às estratégias de inclusão escolar. Nesse sentido, foram encontrados no total 19 artigos que atenderam aos critérios da pesquisa, disponíveis nas bases de dados SciELO (26,3%, n=5) e LILACS (73,7%, n=14). Com relação à distribuição por ano, 2020 (n=3, 15,8%) e 2014 (n=3, 15,8%) foram os anos com mais publicações e em 2011 não houve nenhuma publicação que atendesse os critérios dessa pesquisa.

Nota-se que os anos com mais publicações foram 2020 e 2014, cada ano com 15,8% (n=3), de 2010 a 2021. Vale a pena destacar que o registro da condição conhecida como transtorno do espectro autista foi inicialmente descrito por Leo Kanner, em 1943 (embora provavelmente já tivessem sido observados

casos antes disso), que fez relatos de 11 crianças e denominou como “um distúrbio inato do contato afetivo”; ou seja, essas crianças vinham ao mundo sem o interesse habitual nas outras pessoas e no contato com o ambiente social. O termo resistência à mudança também foi utilizado para se referir a alguns dos comportamentos típicos vistos com frequência em crianças com autismo, como, por exemplo, comportamentos motores aparentemente sem propósito (estereotípias), tais como balanço do corpo, andar na ponta dos pés e sacudir as mãos. Desde aquela época, ocorreram algumas mudanças em como o TEA é diagnosticado (Volkmar & Wiesner, 2019).

Com relação às revistas, as que tiveram mais publicações foram a Revista Brasileira de Educação Especial (n=4, 21,1%), Psicologia Escolar e Educacional (n=2, 10,5%) e Movimento (n=2, 10,5%). As demais tiveram apenas uma publicação, a saber, Estilos de Clínica, Aletheia, Audiology – Communication Research, Barbarói, Revista Brasileira de Educação, Revista de Enfermagem, Movimento, Psicologia em Estudo, Psicologia: Teoria e Prática, Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia e Educação em Revista.

Foram analisadas nos estudos as estratégias de inclusão apresentadas. Uma das estratégias citadas é a difusão de conhecimentos, sendo que a grande maioria dos educadores não se sentem preparados para as demandas exigidas pela inclusão escolar, demonstrando que a atuação do professor é fundamental para que a inclusão escolar ocorra de forma satisfatória. Para muitos professores, a possibilidade de inclusão de crianças com deficiências se refere àquelas que não necessitam que haja uma reestruturação e adaptação da escola (Camargo et al., 2020).

Em Favero-Nunes et al. (2020), demonstrou-se que os professores precisam de preparação para atuar com os alunos. Por isso, é tão importante que eles continuem estudando e pesquisando, para que, assim, se sintam capacitados a atender às demandas no que tange aos processos de aprendizagem, uma vez que o professor é o responsável pela transmissão de conhecimentos acadêmicos, acompanhamento infantil e integração dos alunos.

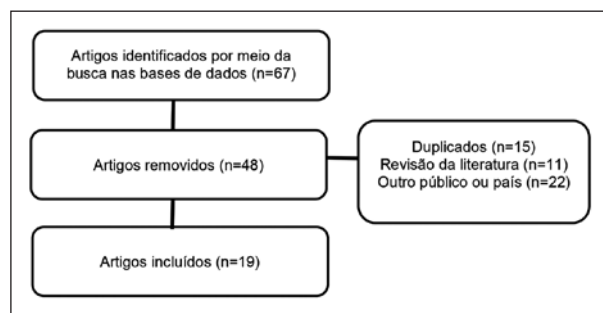


Figura 1

Fluxograma dos estudos selecionados

Uma educação inclusiva exige uma reflexão crítica sobre sua função na estrutura educacional, a reflexão individual, a constituição de uma rede de apoio formada por diretores, coordenadores, professores e demais profissionais que atuam com casos de TEA. Além disso, o trabalho em rede, a troca de conhecimentos e experiências é facilitada, de forma que os professores se sentem mais seguros para a atuação, o que, por sua vez, reflete no relacionamento com os alunos e no desenvolvimento dos mesmos (Ponce & Abrão, 2019).

A forma que o aluno é encarado pelo professor influencia nas atividades propostas, assim, o professor precisa romper a prática de ensino mecanizada, apostilada, pensada no vestibular, para uma compreensão mais ampla, entendendo que o processo de ensino-aprendizagem deve contemplar as relações entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos. A inclusão escolar favorece a vida em sociedade, além de proporcionar um espaço para que crianças possam se relacionar com outras (Bertoldi & Brzozowski, 2020).

Outra estratégia citada frequentemente nos estudos analisados é a inserção no ensino regular, mas, quando se trata de inclusão, alguns desafios encontrados são aceitação dos pais, questões de diagnóstico com laudo, tratamentos, acolhimento na escola, formação dos professores, entre tantos outros. A inclusão nesses casos no contexto escolar é fator importante e se torna menos complexa quando se compreende, ainda que de forma básica, o que é o TEA e suas características. Para isso, é necessário que o assunto seja abordado em sala de aula, de maneira que os alunos se sintam livres para perguntar (F. M. Almeida, 2021).

Outro aspecto nas estratégias para educação inclusiva é a ampliação das equipes de profissionais para atender aos alunos. Essa ampliação é fundamental, mas não basta apenas crescer em número de professores sem antes oferecer qualidade formativa para aqueles que já atuam na área (J. F. L. Silva et al., 2020). Assim, estar matriculada na escola regular e usufruir de todo o suporte necessário para que possa desenvolver suas habilidades, é um direito. Entretanto, a inclusão torna necessária mudança na estrutura educacional e abertura da instituição para isso (F. M. Almeida, 2021).

Ressalta-se a importância de conhecer os direitos e a legislação brasileira (Favoretto & Lamônica, 2014). Há nas leis que envolvem a prática pedagógica sobre o TEA, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que no Art. 58 entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Indica que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. No Art. 59 está definido que os sistemas de ensino assegurarão: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo; acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Algumas leis tratam do TEA especificamente, como a Lei nº 13.370 (2016), que reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos TEA. A autorização tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais de pessoas com TEA. A Lei nº 8.899 (1994) garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove renda de até dois salários mínimos. A solicitação é feita através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993), que oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Para ter direito a um salário-mínimo por mês, o TEA deve ser permanente e a

renda mensal per capita da família deve ser inferior a $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo. Para requerer o BPC, é necessário fazer a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e o agendamento da perícia no site do Instituto Nacional do Seguro Social- INSS. E 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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. É importante destacar que nas leis aparecem termos como “autismo”, “transtornos globais do desenvolvimento”, os quais com a nova edição do DSM-5 (APA, 2014) são denominados como Transtorno do Espectro Autista e Transtornos do Neurodesenvolvimento.

Atender às necessidades educacionais especiais na sua globalidade é extremamente importante. Dessa forma, a escola regular não deve ser um ambiente segregador, mas, um espaço que favoreça aos alunos oportunidades de aprendizagem com equidade. As diretrizes baseadas na Educação Inclusiva têm potencial para o avanço necessário no sentido de “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”. O que se projeta, nesse sentido, é democratizar o ensino sobre tal medida que impeça os espaços escolares de não receber a pessoa com deficiência, transtornos ou superdotados por alegação de adequabilidade do sistema escolar (Bezerra, 2017).

Além disso, há um consenso na literatura de que as famílias que convivem com o TEA demandam intervenções que, além dos benefícios para seus filhos, considerem a manutenção e fortalecimento familiar (Oliveira et al., 2020). Quando os pais descobrem o diagnóstico, muitos passam por uma espécie de luto, apresentando decepção por meio de choro ou, até mesmo de negação, tendo em vista a imagem formada pelo filho idealizado. O primeiro passo deve ser buscar informações para entender sobre o transtorno e ajuda de profissionais especializados, já que esses profissionais podem esclarecer as dúvidas e passar orientações (Costa, 2018).

O empoderamento dos pais é uma variável importante, pois permite mobilizá-los de uma posição passiva, de quem recebe e se submete, para ativos, que conseguem, além de discutir sobre seus problemas, buscar soluções para atuar no processo de transformação social. Quando são bem informados e orientados, são esperados menores comprometimentos de saúde mental, além de benefícios de funcionamento adaptativos do filho (Oliveira et al., 2020).

A importância que a família tem na participação escolar está relacionada à contribuição da formação do desenvolvimento educacional. A família precisa mostrar interesse, valorizar o que o aluno produz. É possível notar que no dia a dia do trabalho do professor, quando há um apoio, uma atenção direcionada à necessidade de cada criança, a aprendizagem acontece de forma mais assertiva. Uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo o aluno.

A escola deve exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando e orientando sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade escola e família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social. A família, além de acompanhar todo esse processo, também deve adotar práticas diárias que facilitem a evolução da criança com TEA. Para que o desenvolvimento aconteça da melhor forma possível, a criança precisa de diversos estímulos. As terapias são importantes, porém esse trabalho deve ter continuidade em casa e fazer parte da rotina para um melhor desenvolvimento (Costa, 2018):

Por fim, o Quadro 1 apresenta de modo resumido as estratégias adotadas nos estudos analisados.

Além disso, traz desafios em todas as esferas da vida humana e modificou as práticas de ensino, inclusive para o aluno com TEA, o qual, vive hoje a complexidade e a adversidade de uma situação inédita, marcada pela COVID-19 (Souza & Dainez, 2020). Nesse sentido, sugere-se que se realizem pesquisas para investigar, intervir e planejar ações de inclusão nesses casos.

Quadro 1

Descrição das estratégias de inclusão por artigo estudado

Artigo	Público	Estratégias Citadas Para Inclusão
Favoretto e Lamônica (2014)	Professores (n=38)	Elaboração de curso para professores como videoaulas, abordando assuntos como definição e classificação dos TEA, legislação educacional, papel da escola e do professor, caracterização das alterações de comportamento, socialização e comunicação, desenvolvimento de linguagem e estratégias educacionais que favoreçam o aprendizado do aluno com TEA.
Martins e Monteiro (2017)	Alunos com TEA e professora (n=4)	Inserção das crianças no contexto social, inclusive cultural, pois em diversos momentos elas agem a partir de referenciais que não estão somente presentes no contexto imediato, mas que se ampliam para o contexto familiar e cultural, atribuindo sentidos a figuras e coisas, com base em experiências que já tiveram anteriormente é extremamente importante.
Ponce e Abrão (2019)	Professores (n=4)	Importância do professor atuar como um mediador entre a criança com TEA e o restante da sala. Inclusão para os familiares é elencada como uma vantagem, atualmente a família quer que a criança esteja incluída em todos os contextos, diferente do que ocorria antigamente.
Caneda e Chaves (2015)	Professora (n=1) e tutora (n=1)	Escutar, falar e refletir sobre a inclusão escolar é mais do que proporcionar informações de cunho didático-metodológicas, implica revisar concepções, equilíbrio e postura ética na condução do ato educativo. Pensar a inclusão significa convidar cada professor/tutor a ter um novo olhar sobre a singularidade dessas crianças e, em última análise, um novo olhar sobre a educação.
Benitez e Domeniconi (2014)	Mãe (n=5) e professores (n=6)	O envolvimento de pais e professores pode aumentar as possibilidades de manutenção do emprego das estratégias de ensino desenvolvidas, o que pode contribuir na sistematização de estratégias aplicadas em diferentes contextos aos aprendizes. A capacitação pode ser considerada uma estratégia relevante para promover a participação e o envolvimento dos agentes educacionais (pais e professores), na tentativa de operacionalizar os achados descritos nos documentos normativos, a respeito da inclusão escolar.
Pimentel e Fernandes (2014)	Professores (n=51)	O profissional deve manter-se informado, participar de ações de formação e receber suporte de equipes multidisciplinares e da instituição. Há necessidade de mais contribuição de outros profissionais e falta tecnologia de ensino adequada.
Chicon et al. (2013)	Alunos (n=15)	Usaram o lúdico para a inclusão. A natação é algo extremamente utilizado também por eles, e como ela pode ajudar.
Rodrigues et al. (2012)	Professores (n=6) e alunos	Revela-se que há um nível no qual a instituição é o discurso: nele instituem-se lugares e práticas. A dimensão discursiva da instituição é a rede de possibilidades de reconhecimento e desconhecimento dos agentes: um sujeito emerge no ponto onde a sua singularidade encontra ressonância nas possibilidades de reconhecer-se a si mesmo “em um lugar” nas redes de relação que se estabelecem.
Brito e Carrara (2010)	Fonoaudiólogos e alunos (n=14)	Quanto mais precoce a intervenção, melhores podem ser os resultados para a criança e sua família no processo, a educação escolar é imprescindível, sendo o professor, um interlocutor recorrente e significativo, que precisa conhecer as especificidades para identificar suas necessidades. A intervenção adequada pode favorecer melhora no desenvolvimento de fala, linguagem e interação social e diminuição de problemas de comportamento.

continua...

...Continuação

Quadro 1*Descrição das estratégias de inclusão por artigo estudado*

Artigo	Público	Estratégias Citadas Para Inclusão
Francês e Mesquita (2021)	Aluno (n=1) com seis anos de idade	Ampliar estudos que busquem desvelar a voz da criança com deficiência em suas diversificadas formas de expressão acerca das experiências vividas nos espaços-tempos da escola, reconhecendo-a como sujeito que traz singularidades, mas com peculiaridades próprias da infância que envolvem temporalidades únicas, não possíveis de serem rotuladas e programadas em espaços-tempos escolares tão rígidos.
Camargo et al. (2020)	Professores (n=19)	Planejamento e a sistematização do ensino e da avaliação da aprendizagem a partir das suas necessidades e dos seus níveis de conhecimento. Os professores relatam as dificuldades pedagógicas, ou seja, as dificuldades na realização do trabalho acadêmico, tanto para ensiná-lo como para avaliar sua aprendizagem.
Aporta e Lacerda (2018)	Aluno (n=1) e professor (n=1)	Compreensão individual do aluno, olhá-lo como uma pessoa única, com suas aprendizagens sociais específicas. Ao conhecer as características do aluno, um procedimento especial pode ser elaborado para o desenvolvimento de novas habilidades.
M. C. Silva et al. (2020)	Alunos (n=2)	As histórias sociais parecem representar uma estratégia promissora na redução de comportamentos inadequados e aumento de adequados em sala de aula, com tempo curto de aplicação e baixo custo de construção dos materiais utilizados.
Fiorini e Manzini (2016)	Professores (n=17)	Planejar uma formação continuada para os professores que atenda às necessidades e auxilie na minimização das dificuldades e valorize as situações de sucesso. Os professores enfrentam dificuldades para criar condições favoráveis à inclusão, seja em função das estratégias de ensino, dos recursos pedagógicos, da seleção de conteúdo ou da falta de ações propositivas em relação à inclusão.
W. G. Silva e Modesti (2021)	Professoras (n=6)	O diagnóstico é central quando se trata de falar sobre a escolarização de alunos. Quando os recursos não forem suficientes ou as tecnologias não se adequarem aos seus modos de uso, é preciso inventar outras formas de usar.
Weizenmann et al. (2019)	Professores (n=4)	A escola é o meio de estimulação, que passa a ampliar o seu contexto de interações sociais, auxiliando no seu desenvolvimento. Ato de incluir em uma escola regular não pode ser visto como um mero ato obrigatório, mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, tratando-se de um processo social complexo que resulta de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem.
Couto et al. (2018)	Professores (n=10)	A oferta de capacitações é fundamental para que os educadores ampliem o conhecimento sobre o funcionamento e assim contribuam para a detecção precoce, para o desenvolvimento global e formação dos alunos.
Chicon et al. (2018)	Alunos (n=17)	Buscar aproximação progressiva dos colegas e o envolvimento com as brincadeiras coletivas e o professor atuar de modo a incentivar e enriquecer sua brincadeira.
Benitez et al. (2017)	Alunos (n=10)	Criar condições para o planejamento de intervenções que possam favorecer a eficácia do processo de inclusão escolar na escola regular, a partir de serviços adequados para as suas necessidades individuais e participação da família em conjunto com os professores.

Considerações Finais

Considerando o objetivo do presente estudo, conclui-se que há poucas publicações sobre o assunto, o questionamento sobre inclusão das crianças com TEA no âmbito escolar ainda carece de mais investigações, a fim de planejar e implementar práticas inclusivas promissoras que possam gerar contribuições. Foram identificados estudos desde 2014 sobre o tema e, nestes, algumas estratégias de inclusão são citadas, como capacitação dos professores, compreensão sobre o tema, relacionamento entre professor-aluno, professor-família, entre outros.

De modo geral, aponta-se por meio dessa revisão sistemática da literatura que existem estudos sobre o tema, mas ainda se tem poucos conteúdos sobre o TEA, principalmente que seja aprofundado na área da pedagogia. Ressalta-se que os professores devem estar mais preparados para o que podem vivenciar em sala de aula. Um dos resultados da pesquisa demonstra que devem ter uma educação continuada e conhecer sobre a legislação. Outro aspecto é o da família, considerando que são importantes nesse processo e alguns vivenciam de modo dificultado a aceitação do TEA.

Por fim, entende-se que se trata de um assunto relevante e que mais pesquisas envolvendo essa temática precisam ser realizadas, inclusive, que abordam sobre a pandemia da COVID-19.

Referências

- Almeida, F. M. (2021). *Adaptações curriculares para um aluno com transtorno do espectro do autismo: estudo de caso* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14232>
- Almeida, M. L., & Neves, A. S. (2020). A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 40, Artigo e180896. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896>
- Aporta, A. P., & Lacerda, C. B. F. (2018). Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 45-58. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005>
- Associação Americana de Psicologia. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM5*. Artmed.
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2014). Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 371-386. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300005>
- Benitez, P., Gomes, M., Bondioli, R., & Domeniconi, C. (2017). Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. *Psicologia em Estudo*, 22(1), 81-93. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.34674>
- Bertoldi, F. S., & Brzozowski, F. S. (2020). O papel da psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 37(114), 341-352. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200028>
- Bezerra, T. M. C. (2017). *O lúdico, as atividades escolares e a afetividade como elementos que contribuem para o bem-estar e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional UFC. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3278>
- Brito, M. C., & Carrara, K. (2010). Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15(3), 421-429. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342010000300018>
- Camargo, S. P. H., Silva, G. L., Crespo, R. O., Oliveira, C. R., & Magalhães, S. L. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, 36, Artigo e214220. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>
- 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. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100012&lng=pt&tlng=pt
- Chicon, J. F., Oliveira, I. M., Santos, R. S., & Sá, M. G. C. S. (2018). A brincadeira faz de conta com crianças autistas. *Movimento*, 24(2), 581-592. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76600>
- Chicon, J. F., Sá, M. G. C. S., & Fontes, A. S. (2013). Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. *Movimento*, 19(2), 103-122. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.29595>
- Costa, A. A. (2018). *A importância da família no processo de aprendizagem: criança com transtorno do espectro autista - TEA* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade do Estado do Amazonas]. Repositório Institucional UEA. <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/1701>
- Couto, C. C., Furtado, M. C. C., Zilly, A., & Silva, M. A. I. (2018). Experiências de professores com autismo: impacto no diagnóstico precoce e na inclusão escolar. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 21, Artigo 55954. <https://doi.org/10.5216/ree.v21.55954>

- Cunha, E. (2019). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família* (8. ed.). Wak.
- Favero-Nunes, M. Â., Silva, J. N., Carvalho, G. M., & Anjos, N. N. (2020). Percepção de professores de alunos com transtorno do espectro autista acerca da inclusão educacional. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 8, 537-548. <https://doi.org/10.18554/refacs.v8i0.4667>
- Favoretto, N. C., & Lamônica, D. A. C. (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 103-116. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100008>
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2016). Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(1), 49-64. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>
- Francês, L. A., & Mesquita, A. M. A. (2021). As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista Brasileira de Educação*, 26, Artigo e260026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260026>
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº. 9.394, Diário Oficial da União (1996, 20 dez.). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 12.764*, Diário Oficial da União (2012, 27 dez.). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Lei nº 13.370*, Diário Oficial da União (2016, 12 dez.). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13370.htm
- Lei Orgânica da Assistência Social*, Lei nº 8.742, Diário Oficial da União (1993, 7 dez.). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8899.htm
- Lei nº 8.899*, Diário Oficial da União (1994, 29 jun.). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8899.htm
- Lemos, E. M. L. D., Nunes, L. L. N., & 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. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100005>
- Martins, A. D. F., & Monteiro, M. I. B. (2017). Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 215-224. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>
- Oliveira, J. J. M., Schmidt, C., & Pendeza, D. P. (2020). Intervenção implementada pelos pais e empoderamento parental no Transtorno do Espectro Autista. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, Artigo e218432. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020218432>
- Petri, R. (2003). *Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil*. Annablume.
- 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. <https://doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012>
- Ponce, J. O., & Abrão, J. L. F. (2019). Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. *Estilos da Clínica*, 24(2), 342-357. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i2p342-357>
- Rodrigues, I., 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. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100006&lng=pt&lng=pt
- Silva, J. F. L., Silva, L. G., Silva, R. S., & Parentes, M. D. S. (2020). Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Revista Pemo*, 2(1), 1-14. <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i1.3514>
- Silva, M. C., Arantes, A., & Elias, N. C. (2020). Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com autismo. *Psicologia em Estudo*, 25, Artigo e43094. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.43094>
- Silva, W. G., & Modesti, S. R. S. (2021). Implicações do diagnóstico no trabalho pedagógico com crianças autistas: sentidos e significados no fazer docente. *Barbarói*, (58), 122-140. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i58.15558>
- Sousa, M. J. S. (2015). *Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade* [Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, Universidade de Brasília]. Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da UnB. <https://bdm.unb.br/handle/10483/15847>
- Souza, F. F., & Dainez, D. (2020). Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16303.093>
- Vasconcellos, S. P., Rahme, M. M. F., & Gonçalves, T. G. G. L. (2020). Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 555-566. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0060>
- Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2019). *Autismo - Guia Essencial Para Compreensão e Tratamento*. Artmed.
- Weizenmann, L. S., Pezzi, F. A. S., & Zanon, R. B. (2019). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, Artigo e217841. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>

Correspondência

Tatiele dos Santos Telaska

Rua XV de Novembro, 1609 - Centro - Campo Largo, PR,
Brasil - CEP 83601-030

E-mail: tatielletelaska@gmail.com



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.