



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LORENA GONÇALVES MAGALHÃES

**A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS PARA
A INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR**

RIO DE JANEIRO

2023

LORENA GONÇALVES MAGALHÃES

**A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS PARA
A INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro de Filosofia e
Ciências Humanas para obtenção do
título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dr^a Sandra
Cordeiro de Melo.

RIO DE JANEIRO

2023

LORENA GONÇALVES MAGALHÃES

**A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS PARA
A INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro de Filosofia e
Ciências Humanas para obtenção do
título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: __/__/__.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Sandra Cordeiro de Melo – UFRJ

Professora Convidada: Prof^a. Dr.^a Giseli Pereli de Moura Xavier – UFRJ

Professora Convidada: Prof^a. Dr.^a Jacqueline Cavalcanti Chaves – UFRJ

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter guiado minha trajetória e ter me permitido chegar até aqui, realizar minha graduação e desenvolver minha pesquisa com saúde, vigor e determinação.

Gostaria também, de agradecer à minha mãe Nair, que sempre me apoiou incondicionalmente em todas as minhas decisões e teve um papel muito importante na minha formação pessoal e acadêmica.

Agradeço meu pai Ricardo, que também sempre me apoiou, acolheu e me ajudou, tanto na minha vida quanto em partes da pesquisa.

Meu agradecimento também vai para meu namorado Ricardo, que sempre esteve ao meu lado e me ouviu muito falar sobre o tema deste trabalho.

À professora Sandra, por toda gentileza e acolhimento, e por ter aceitado me orientar e trilhar esse caminho junto comigo.

Por fim, agradeço à banca examinadora por aceitar participar dessa tão importante etapa na minha vida.

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo investigar e discutir o que as pesquisas acadêmicas têm publicado acerca do conceito das habilidades sociais e seu papel na inclusão escolar do aluno com TEA no ensino regular. O método utilizado foi a revisão sistemática da literatura sobre os temas habilidades sociais, autismo e inclusão escolar. A busca pelos artigos foi feita por meio do Portal de Periódicos da CAPES e utilizou-se as seguintes palavras-chave: habilidades sociais, autismo e inclusão escolar. Além disso, foram utilizados como referencial teórico os livros de Almir Del Prette e Zilda Del Prette (2013, 2017) para ampliar as discussões relativas sobre habilidades sociais, Neto *et al.* (2018) e Melo e Fernandes (no prelo, 2023) para a discussão do conceito de inclusão escolar e, Grandin e Panek (2021), Melo e Fernandes (no prelo, 2023) e Gaiato (2018) para discussão do conceito de autismo. Como resultados desta revisão, notou-se escassez nos artigos sobre habilidades sociais e lacunas em sua definição. Já sobre o conceito de inclusão escolar, houve concordância entre os autores, que na maioria das vezes, se complementaram, e, em relação ao autismo, notou-se que apesar da evolução do conceito, os autores utilizaram, em maioria, as classificações do CID 11 e DSM-V.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades sociais; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar.

ABSTRACT

This monograph aims to investigate and discuss what academic research has published about the concept of social skills and their role in the school inclusion of students with ASD in regular education. The method used was a systematic review of the literature on the topics of social skills, autism and school inclusion. The search for articles was carried out through the CAPES Periodicals Portal and the following keywords were used: social skills, autism and school inclusion. Furthermore, the books by Almir Del Prette and Zilda Del Prette (2013, 2017) were used as a theoretical reference to expand discussions on social skills, Neto et al. (2018) and Melo and Fernandes (in press, 2023) to discuss the concept of school inclusion and, Grandin and Panek (2021), Melo and Fernandes (in press, 2023) and Gaiato (2018) to discuss the concept of autism . As a result of this review, there was a shortage of articles on social skills and gaps in their definition. Regarding the concept of school inclusion, there was agreement between the authors, who in most cases complemented each other, and, in relation to autism, it was noted that despite the evolution of the concept, the authors mostly used the classifications of the ICD 11 and DSM-V.

KEYWORDS: Social skills; Autism Spectrum Disorder; School inclusion.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AC	Adequações curriculares
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatry Association
CA	Comunicação alternativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ICI	Intervenção Comportamental Intensiva
LIMDA	Laboratório de Inclusão, Mediação simbólica, desenvolvimento e aprendizagem
PA	Profissional de apoio
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com deficiência
PECS	Sistema de comunicação por troca de imagens
SRM	Sala de recursos multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação
TGD-SOE	Transtorno Global do desenvolvimento sem outra especificação
TID	Transtorno Invasivo do desenvolvimento

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Equações de pesquisa.	12
Tabela 2 – Dinâmica de apuração dos artigos.	14
Tabela 3 – Lista dos artigos selecionados.....	80
Tabela 4 - Resumo e critério de inclusão e exclusão.....	84
Tabela 5 – Exemplo do Mapa Conceitual.....	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	MÉTODO	11
3	APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS	17
4	REFERENCIAL TEÓRICO	36
4.1	Habilidades sociais	36
4.2	Inclusão escolar	41
4.3	Autismo	44
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
5.1	Sobre o conceito de habilidades sociais, seus impactos na educação do aluno com TEA e como vem sendo desenvolvidas	51
5.2	Como os autores conceituam inclusão escolar?	57
5.3	Como os autores conceituam o TEA?	62
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	69
	ANEXOS	80

1 INTRODUÇÃO

Optei pelo tema das Habilidades Sociais, autismo e inclusão escolar porque, desde o início dos períodos, senti familiaridade e curiosidade em relação às matérias de psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e fundamentos da educação especial. Os estudos do comportamento humano, as fases do desenvolvimento humano sempre me fascinaram, assim como buscar entender porquê os indivíduos agem de determinada maneira, como melhor estimulá-los? Meu olhar observador e analisador do comportamento das pessoas sempre se destacou.

Após ter cursado todas as disciplinas relacionadas à Psicologia do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, resolvi puxar a disciplina “Fundamentos da Educação Especial”. As discussões muito me interessaram, e no decorrer das aulas comecei a compreender melhor o campo da inclusão em educação, e também a refletir, pois durante o meu processo de escolarização, nunca tive contato com uma pessoa com deficiência na escola, não havia mediadores, sala de recursos multifuncionais ou especialistas para os auxiliarem nesse processo. Portanto, pensava como poderia se dar a inclusão dessas pessoas no ensino regular.

Ao final da disciplina, fui sorteada para pesquisar e apresentar um trabalho no seminário sobre Transtorno do Espectro Autista e alguns materiais que poderiam ajudar a criança com autismo no processo de ensino e aprendizagem. Depois disso, ainda mais curiosa, comecei a pesquisar, assistir vídeos, ler, fazer alguns cursos relacionados à inclusão e a me informar sobre o cotidiano dessas crianças na escola.

Posteriormente, comecei a trabalhar como mediadora de um aluno com autismo em uma escola particular perto da Universidade. A função do estágio consistia em acompanhá-lo na rotina escolar, inseri-lo nas relações sociais entre os colegas, adaptar alguns materiais e atividades, ajudar nas dificuldades pedagógicas e no manejo de seu comportamento, no geral, ser uma ponte entre ele e as outras pessoas da escola.

Apesar de ter tido muitas dificuldades nessa trajetória, consegui ajudá-lo consideravelmente durante minha passagem pela escola, vê-lo evoluir foi muito gratificante para mim. Todos os desafios enfrentados eram motivo de pesquisa e

estudo a fim de que eu pudesse no dia seguinte, obter mais mecanismos e estratégias visando o bem estar do aluno e sua participação nas atividades escolares.

Visto isso, optei, nesta monografia, em estudar o tema sobre autismo, inclusão escolar e habilidades sociais. Essa escolha foi feita pela familiaridade com a prática, quando eu estagiava como mediadora escolar. Foi possível observar que o treino constante das habilidades sociais do meu aluno com TEA contribuiu para que ele se desenvolvesse, conseguisse se comunicar adequadamente com a comunidade escolar, soubesse o jeito de se comportar em determinados momentos, se expressasse melhor. Isto possibilitou a redução de crises e a melhora do comportamento no momento que se sentia frustrado, chateado, com raiva, pois passou a reconhecer mais as suas emoções e podia relatá-las.

Dessa maneira, o desenvolvimento de suas habilidades sociais contribuiu para a aproximação de seus colegas, que o perceberam mais aberto à comunicação e socialização, o que fez com que houvesse mais experiências interativas, mais estímulos e mais aprendizagem para ele.

De modo a ser uma escolha minha permanecer atuando na área da inclusão escolar, considero importante o meu engajamento em relação ao assunto. Pesquisar e escrever sobre o autismo são formas de agregar conhecimento, sendo essa a motivação do meu tema de Monografia, não ser uma pesquisa feita somente para concluir o curso de graduação, mas sim o início da minha carreira que me motiva a pesquisar cada vez mais e manter minha atuação na área.

Essa monografia tem por objetivo investigar e discutir o que tem sido publicado acerca do conceito das habilidades sociais e seu papel no desenvolvimento do aluno com TEA na escola regular. E, especificamente, visa realizar uma Revisão Sistemática de Literatura na base de dados Periódicos CAPES; analisar as perspectivas dos autores acerca dos conceitos de habilidades sociais; avaliar os impactos do desenvolvimento das habilidades sociais em alunos com autismo no ensino regular e, discutir acerca dos métodos utilizados pelos autores no desenvolvimento das habilidades sociais em crianças com autismo. Ainda, pretende responder a seguinte pergunta: Em que medida o desenvolvimento de habilidades sociais contribui para a inclusão de alunos com TEA no ensino regular?

O presente trabalho divide-se em quatro capítulos: método, apresentação dos artigos selecionados, referencial teórico e resultados. O capítulo do método apresenta a revisão sistemática da literatura acerca das habilidades sociais, do autismo e da inclusão escolar.

O segundo capítulo aborda o referencial teórico utilizado para maior compreensão dos temas trabalhados. O terceiro apresenta os artigos selecionados pela autora para o corpo de dados da pesquisa e, por fim, o quarto capítulo, apresenta os resultados das perspectivas dos autores acerca das habilidades sociais, os impactos e os métodos revelados por eles no desenvolvimento dessas habilidades em crianças com autismo; discute de que maneira os autores selecionados conceituam a inclusão escolar e, como conceituam o Transtorno do Espectro Autista.

Para a escrita do referencial teórico, foram escolhidos os autores Del Prette e Del Prette (2013, 2017) para um maior aprofundamento sobre as habilidades sociais. Com as contribuições de Neto *et al.* (2018) e Melo e Fernandes (no prelo, 2023) buscou-se trazer compreensão sobre alguns aspectos da história, documentos que asseguram o direito à educação e do conceito de inclusão em educação. Já Grandin e Panek (2021), Melo e Fernandes (no prelo, 2023) e Gaiato (2018) foram os autores consultados para discutir o Transtorno do Espectro Autista, suas características principais e seus conceitos.

Os resultados mostraram uma similaridade entre os autores no conceito de inclusão escolar e, em relação ao autismo, visto que a maioria dos pesquisadores mencionam o transtorno como uma tríade de comportamentos e utilizam o CID 11 (Classificação Internacional de Doenças) ou o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) como referenciais. Essa pesquisa conclui que há uma escassez nos artigos que abordam o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com autismo no ensino regular e que a maioria dos autores utilizam o conceito de habilidades sociais restritos à questão conceitual. Para o desenvolvimento dessas habilidades, o método ABA é o mais citado dentre eles.

2 MÉTODO

Sabe-se que devido a Globalização e o desenvolvimento dos meios de comunicação, é possível encontrar praticamente qualquer informação por meio de busca *online*. Esse fato é positivo pela facilidade e por ser acessível aos sujeitos, em contrapartida, negativo por ser difícil identificar sua veracidade e confiabilidade, o que pode torná-la superficial e sem validade científica. Portanto, priorizou-se a escolha da revisão sistemática de literatura como método de pesquisa, pois nela se encontram características que contribuem para um trabalho em fontes confiáveis.

Além disso, pode-se afirmar que:

A revisão sistemática caracteriza-se, por conseguinte, por empregar uma metodologia de pesquisa com rigor científico e de grande transparência, cujo objetivo visa minimizar o enviesamento da literatura, na medida em que é feita uma recolha exaustiva dos textos publicados sobre o tema em questão (THORPE et al., 2005; TRANFIELD; DENYER; SMART, 2003 *apud* Faria et al., 2014, p. 22).

Dessa maneira, esta revisão busca reunir as melhores pesquisas disponíveis acerca do tema escolhido privilegiando a organização, transparência e credibilidade aos seus resultados. Para tal, de acordo com Faria *et al.* (2014), é necessário definir critérios e métodos para identificar e selecionar as fontes bibliográficas, contendo a equação de pesquisa e os critérios de inclusão e exclusão, assim, há maior garantia de qualidade e veracidade.

Diante disso, para a presente pesquisa, foram selecionadas as palavras chaves “Habilidades sociais”, “Autismo” e “Inclusão” para investigar o que a comunidade acadêmica e científica têm publicado sobre a contribuição do desenvolvimento das habilidades sociais para o processo de inclusão dos alunos com TEA na escola regular.

A base de dados escolhida foi do Portal Periódico CAPES, o qual possui um amplo acervo de produção científica do mundo inteiro e é caracterizado como refinado, seguro e confiável. Ainda, é uma plataforma de fácil acesso e utilização. O filtro “Revisado por Pares”, foi escolhido porque, a fim de maior segurança e validade de dados, optou-se por ler os artigos de revistas qualificadas que passaram por esse tipo de avaliação. Optou-se por “Qualquer idioma”, mas nos filtros seguintes foram escolhidos os artigos em língua portuguesa.

Sobre os critérios de inclusão, foram selecionados os artigos relacionados à área da Educação e Psicologia, escritos em português e produzidos no Brasil. Todos deveriam ter relação com Habilidades Sociais, Transtorno do Espectro Autista (ou outra deficiência caso contemplasse as outras duas palavras-chave) e Inclusão Escolar. Os critérios de inclusão foram Educação Básica, Ensino Regular, Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão escolar, Inclusão educacional, Desenvolvimento Humano, Habilidades Sociais, Autismo, Transtorno do Espectro Autista, TEA, Intervenção precoce no desenvolvimento, Deficiência, Pessoa com Deficiência, Professor, Pedagogia, Psicologia, Educação, Aprendizagem.

Sobre os critérios de exclusão, foram descartados artigos em quaisquer idiomas sem ser Português, que falassem sobre Educação Superior, Ensino Especial, Bullying ou quaisquer outros assuntos distintos do tema da pesquisa.

As buscas nas bases de dados foram realizadas no período entre Março e Abril de 2023. E, o recorte temporal adotado na pesquisa foi o dos últimos cinco anos, de modo que procurou-se artigos científicos mais recentes sobre a temática.

A Tabela 1 apresenta os critérios utilizados para a pesquisa, com os objetivos, as palavras-chave escolhidas, base de dados, equação de pesquisa, critérios de inclusão e exclusão, recorte temporal, resultados e tratamento dos dados e resultado.

Tabela 1 - Equações de pesquisa.

OBJETIVO
Investigar e discutir o que tem sido publicado acerca do conceito das habilidades sociais e seu papel no desenvolvimento do aluno com TEA na escola regular.
PALAVRAS-CHAVE
Habilidades Sociais; Autismo; Inclusão
BASES DE DADOS PESQUISADAS
Portal de Periódicos da CAPES
EQUAÇÃO DE PESQUISA
Busca avançada; Artigos; Revisado por pares; Qualquer idioma; Últimos cinco anos

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO
Educação básica, Ensino Regular, Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão escolar, Inclusão educacional, Desenvolvimento Humano, Habilidades Sociais, Autismo, Transtorno do Espectro Autista, TEA, Intervenção precoce no desenvolvimento, Deficiência, Pessoa com Deficiência, Professor, Pedagogia, Psicologia, Educação, Aprendizagem
CRITÉRIO DE EXCLUSÃO
Educação superior, Ensino Especial, Bullying, Diagnóstico
RECORTE TEMPORAL
2018-2023
RESULTADOS
De um total de 708 artigos, foram selecionados 47. Dentre estes, 8 se repetiram e foram descartados, restando 39 artigos para a análise.
TRATAMENTO DOS DADOS E RESULTADO
Mapa conceitual

Fonte: a autora

As combinações das palavras-chave foram feitas utilizando-se, primeiramente, um termo por vez; depois, dois termos por vez e alternando-os; posteriormente, utilizou-se os três termos. A condução dos materiais apurados nessa pesquisa ocorreu da seguinte maneira:

- a) foram pesquisadas cada palavra-chave acima no site do periódicos CAPES com os devidos filtros;
- b) realizou-se, primeiro, a leitura do título a fim de selecionar/descartar os artigos;
- c) em seguida, realizou-se a leitura dos resumos dos textos escolhidos e depois a leitura do texto completo;
- d) Com a leitura dos textos completos partimos para a seleção daqueles que fariam parte do corpo de dados desta pesquisa.

Tabela 2 - dinâmica de apuração dos artigos.

PALAVRAS-CHAVE	Resultado bruto	Leitura de título	Leitura de resumo	Leitura de texto completo	Resultados refinados
Habilidades sociais	104	3	2	2	2
Autismo	163	36	23	15	15
Inclusão	380	82	55	39	17
Habilidades sociais AND autismo	9	4	2	2	2
Habilidades sociais AND inclusão	9	3	1	0	0
Autismo AND inclusão	40	19	16	11	11
Habilidades sociais AND autismo AND inclusão	3	2	1	0	0
Total					47

Fonte: a autora.

Na palavra-chave “habilidades sociais”, foram selecionados apenas 2 de 104 artigos. Vale ressaltar que isso se deu porque a maioria das publicações de autores que abordaram a temática de Habilidades Sociais não o relacionaram com o Transtorno do Espectro Autista ou com a Inclusão escolar. Os artigos abordaram o treinamento de habilidades sociais em um aspecto diferente, relacionado ao professor como protagonista para lidar com situações cotidianas nas escolas, com adolescentes, o mercado de trabalho, estudantes universitários, situações de difícil manejo, resolução de problemas, prevenção de suicídio, relação com saúde mental, com o desenvolvimento dessas habilidades em jovens que não possuíam nenhum tipo de deficiência, a fim de que pudessem lidar com as adversidades, e, por esses

motivos não foram selecionados para compor a corpo de dados desta pesquisa. Diante do exposto, foi perceptível o baixo número de produções científicas de assuntos relacionados ao trabalho das habilidades sociais com alunos autistas a fim de contribuir com a inclusão nas escolas de Ensino Regular.

Com a palavra-chave “autismo”, foram selecionados 15 textos de 163. Observou-se um amplo acervo de artigos que abordam esse tema. Os artigos selecionados trouxeram informações científicas seguras sobre o Transtorno, assim como características, dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, estereótipos construídos pelo senso comum e que prejudicam a inclusão social desses indivíduos, o processo de inclusão escolar, estratégias e mudanças curriculares que proporcionam e colaboram com o desenvolvimento da criança, sua comunicação, a importância da família e de uma equipe profissional envolvida, os documentos legais que respaldam os autistas, a comunidade escolar e suas percepções, sentimentos e anseios sobre o assunto. Os artigos que foram descartados, abordavam assuntos que, ou estavam dentro dos critérios de exclusão, ou não possuíam correlação com os objetivos propostos por esta pesquisa, como Universidade e trabalho na vida da pessoa com TEA, psicanálise, psicose, gestão. Também partiam de áreas de pesquisa distintas, como enfermagem, medicina, psiquiatria, fonoaudiologia, biologia.

A palavra chave “Inclusão”, com 17 artigos selecionados de 380 disponíveis, teve a maior quantidade de resultados brutos das três palavras chaves, em razão de ser um assunto amplo, fazendo referência a inúmeras questões, tanto a administração, gestão e modelo escolar, quanto professores, formação continuada, estratégias pedagógicas, currículo, mediação escolar, história da inclusão, legislações pertinentes, teoria, relatos de experiências práticas, entre outros.

Para a presente pesquisa, foram selecionados os artigos que traziam a inclusão em um contexto de escola e sala de aula, estudos que retratassem a realidade dos educadores que lidam diretamente com o processo de inclusão e como enfrentam essas questões, pesquisas que apresentassem processos de inclusão em educação, o funcionamento de Atendimento Educacional Especializado e a organização dos Profissionais de Apoio nas escolas.

Com a combinação das duas palavras-chaves, percebeu-se que, as pesquisas que abordaram as habilidades sociais como fator contribuinte para o processo de inclusão dos alunos com TEA no Ensino Regular são escassas. Destaca-se que, no geral, 8 artigos se repetiram no momento da seleção. Essa

situação ocorreu porque, foi feita a pesquisa da palavra “autismo” e depois, o agrupamento de “Autismo e inclusão”.

A tabela 3 (anexo 1) consiste em uma estratégia de organização de dados visando praticidade para recorrer aos artigos selecionados anteriormente. Estas os dividem por autor, título, ano, tipo de publicação e indicador.

Os resumos foram feitos a partir da leitura do texto e apresentam os objetivos das pesquisas e seus resultados. Sobre os critérios de inclusão, foram selecionados os temas que justificam a escolha dos artigos, vale ressaltar que alguns dos artigos escolhidos também tiveram alguns pontos que não são o tema central do trabalho, mas que apesar disso foram escolhidos pela importância do assunto.

A tabela 4 (anexo 2) também consiste em uma estratégia de organização, contendo referência bibliográfica, resumo dos textos escolhidos, critérios de inclusão e exclusão. Optou-se por criar a tabela apenas com os artigos selecionados, porque os que foram descartados estão em grande quantidade.

Já a tabela 5 (anexo 3), apresenta o exemplo do mapa conceitual, o qual consiste em um esquema visual que facilita o estudo, o acesso às informações desejadas e possibilita encontrar a citação dos conceitos definidos pelos autores dos artigos selecionados.

O mapa conceitual é uma ferramenta importante e útil tanto para a sistematização quanto para a organização das citações. Auxiliou na escrita dos resultados e discussão da pesquisa, pois foi possível revisar e consultar os relatos dos autores.

3 APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os artigos coletados na revisão de literatura, a partir das ideias dos autores que podem se aproximar ou se distanciar do foco da presente pesquisa.

Azevedo e Lopes (2018) investigam pesquisas acadêmicas brasileiras relacionadas ao tema de Habilidades Sociais e pessoas com deficiência. Já Moreno *et al.* (2022), fazem uma revisão de literatura sobre a eficácia de intervenções como Musicoterapia, ABA e Teoria da Mente no desenvolvimento dessas habilidades. Ambos se baseiam em Del Prette e Del Prette (2017) para definir o conceito de habilidades sociais, que são os comportamentos do repertório de um indivíduo que irão favorecer suas relações interpessoais e permitir que lidem com as demandas do cotidiano.

As habilidades sociais contribuem para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, visto que a falta delas está associada a problemas no comportamento, agressividade, isolamento social, depressão e ansiedade, de acordo com Azevedo e Lopes (2018). Ainda, Moreno *et al.* (2022) complementam essa informação ao caracterizar a falta dessas habilidades como principal característica do Transtorno do Espectro Autista.

Nesse sentido, a produção de pesquisas nessa área é de extrema importância tanto para inclusão social quanto para inclusão escolar, pois ajuda o indivíduo com TEA a compreender como deve se comportar e responder às demandas sociais. Apesar disso, os autores citados acima indicam pouca existência de pesquisas nacionais sobre habilidades sociais em pessoas com autismo, por isso, alertam para a necessidade de maiores investimentos e estudos na realização de investigações sobre essa temática.

Os dois artigos vêm a colaborar com essa pesquisa de modo que discutem as habilidades sociais e sua importância para o desenvolvimento das pessoas com autismo, que pode contribuir para o processo de inclusão.

Ademais, Carvalho-Filha *et al.* (2019), em sua pesquisa, apresentam a técnica da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como estratégia principal para desenvolver habilidades necessárias a fim de o indivíduo com autismo progredir, no contexto social e na aprendizagem. Por isso, dialogam com Farias e Elias (2020) e Gomes *et al.* (2019), de modo que os dois abordam em suas pesquisas a

Intervenção Comportamental Intensiva (ICI), fundamentados em princípios do ABA. E, define-se por estimulações que visam promover o desenvolvimento de diversas áreas do comportamento e são realizadas em um grande número de horas por semana e por no mínimo, dois anos. Os autores afirmam, em concordância, que tem trazido ótimos resultados para as pessoas com autismo.

Outro aspecto que Farias e Elias (2020) e Gomes *et al.* (2019) destacam em conjunto, é a importância de identificar o TEA mais cedo possível, ou seja, na primeira infância, dessa forma já é possível iniciar a intervenção precoce, a qual diminui consideravelmente os sintomas do Transtorno do Espectro Autista.

E, vale ressaltar que, de acordo com os resultados da pesquisa de Saboia *et al.* (2017), desde os 6 meses, os responsáveis já precisam estar atentos em como a criança se comporta ao manusear objetos aleatórios, porque já nessa idade, o modo como ela os utiliza pode indicar traços de atraso no desenvolvimento. Os autores citaram no artigo uma pesquisa que mostra que esses bebês brincavam de uma forma diferente dos que apresentavam desenvolvimento de acordo com o ideal, de modo que realizavam movimentos sem funcionalidade, ritmo ou intenção.

As pesquisas de Carvalho-Filha *et al.* (2019), Farias e Elias (2020) e Gomes *et al.* (2019) discutem a eficácia da Análise do Comportamento Aplicada como método de intervenção para o autismo, por isso, se afastam da presente pesquisa, à medida que discorrem sobre um método específico que não está inserido no tema. Portanto, se aproximam deste trabalho à medida que, segundo os autores, esse método é eficaz e auxilia no desenvolvimento do indivíduo em relação ao comportamento e às habilidades sociais, o que contribui, dessa forma, para maior repertório de comportamentos adequados socialmente e conseqüentemente, para a inclusão escolar de crianças com TEA.

A pesquisa de Saboia *et al.* (2017), adere ao interesse desta porque, apesar de não abordar o tema das habilidades sociais, os autores trazem dados e características os quais possibilitam os pais a identificarem comportamentos que indicam atraso no desenvolvimento, podendo ser sinais de autismo, o que faz com que os responsáveis estejam cientes e se atentem nesse contexto. E, a discussão sobre intervenção precoce é fundamental para o indivíduo com TEA, para maiores chances de evolução logo na infância, o que promove o processo de inclusão nas instituições escolares.

Sabe-se que, antes de terem direito de acessarem a escola, as pessoas com deficiência, no decorrer da história, passaram por segregação, exclusão, internações, medicalizações e até mortes. Também eram vistas como doentes, bruxas, maldições, fruto de pecados passados cometidos, e não tinham permissão de conviver em sociedade, eram proibidas de frequentar escolas ou locais públicos, por isso viviam escondidas e eram até sacrificadas no momento do nascimento. Logo, o que conquistaram até os dias atuais é resultado de muita luta e resistência.

A Educação Especial, por exemplo, não estava dentro do Ensino Regular, era um sistema diferente, e por muito tempo, perdurou a compreensão de que a Educação Especial segregada e de forma paralela ao Ensino Regular seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentassem deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Na realidade, os alunos com deficiência até poderiam frequentar as escolas, porém, precisavam se adaptar e não causar nenhum tipo de transtorno nesse espaço, porque o sistema escolar não auxiliava ou agia em prol de sua permanência.

Durante essa época, o apelo da sociedade foi de extrema importância para os direitos conquistados e para que esses estudantes também pudessem frequentar as classes regulares. Desse modo, as reivindicações ajudaram as entidades governamentais a promover ações com a criação de documentos legais que asseguram o direito das Pessoas com Deficiência.

Nesse contexto, no artigo de Almeida, Reis e Santos (2018), os pesquisadores enfatizam a importância dos documentos legais relacionados às pessoas com deficiência (PcD), passando pela Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca, Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, até os marcos mais recentes, como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Os autores abordam a necessidade de essas Leis serem colocadas em prática a fim de que as pessoas com deficiência exerçam seus direitos e o Estado cumpra com sua obrigação de oferecer o que está posto nas legislações.

Baptista (2019), ao analisar o movimento da escolarização no Brasil, destaca ganhos para esse grupo, e traz dados do Censo Escolar de 2016 os quais apontam aumento de matrículas no Ensino Regular e queda nas classes especiais.

Ainda, em sua pesquisa, ao analisar especificamente o período de 2008 até 2018, tendo como referência a criação da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva, observou que esse documento fez com que o número das matrículas aumentasse mais ainda, visto que foi um documento importante para a inclusão escolar, de modo que afirma que a escola deve ser frequentada por todos os estudantes, sem exceção.

E com o intuito de garantir que isso se concretize, o Estado precisa desenvolver mecanismos que façam a pessoa com deficiência desfrutar de seus direitos, não apenas em relação às matrículas, mas na estrutura das escolas, para que possuam uma equipe preparada para recebê-los a fim de garantir sua permanência, de acordo com os pesquisadores Almeida, Reis e Santos (2018).

As duas pesquisas colaboram com esta porque é necessário conhecer e compreender todas as Leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência, e também para entender de que forma a inclusão escolar é conceituada nesses documentos, para que se possa comparar com a realidade das escolas e cobrar das autoridades o que não está sendo cumprido.

Ainda, vale destacar algumas medidas fundamentais para o processo de inclusão, que contribuem para que as PcD permaneçam na escola, como os Profissionais de Apoio (PA), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Tanto Teixeira e Ganda (2019) quanto Burchert e Ziliotto (2020) realizam sua pesquisa em torno da temática do Profissional de Apoio. Burchert e Ziliotto (2020) afirmam não haver uma definição clara na legislação sobre como se dá o trabalho desse profissional e demonstram em sua pesquisa que, a maioria dos indivíduos que estão nessa função são estagiários de graduação que estão tendo suas primeiras experiências e que não necessariamente irão seguir a área da Educação Inclusiva.

Teixeira e Ganda (2019) atentam para a importância de um Profissional de Apoio preparado, que busque alternativas criativas e lúdicas a fim de favorecer o progresso dos estudantes. Outro fator citado que merece relevância é o papel do afeto durante esse processo, que auxilia na estruturação da confiança, da autonomia e do progresso.

Os artigos se diferem no desenvolvimento, visto que Teixeira e Ganda (2019) mostram uma parceria entre o Professor Regente e o P.A, e Burchert e Ziliotto (2020), uma relação dual entre aluno e P.A, indicando até certa segregação por parte da comunidade escolar.

Ainda, estes autores mostram que a função dos profissionais naquele contexto não condizia com o que constava na Lei. E que, por esse motivo, é necessário que haja políticas de formação para os Profissionais de Apoio, para que saibam a maneira de trabalhar e tenham uma rede de apoio, pois a existência de um P.A na escola não garante a inclusão.

Os artigos de Teixeira e Ganda, Burchert e Ziliotto agregam a este estudo porque, atualmente, quem está mais voltado ao aluno com deficiência no espaço escolar é o Profissional de Apoio. Por isso, se faz necessário compreender quem são eles, quais são suas funções e como podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais.

Campos *et al.* (2019), Santos *et al.* (2021) e Salvini *et al.* (2019) buscam em suas pesquisas compreender como se dá o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em algumas escolas. Salvini *et al.* (2019) analisa esse tópico em consonância com as Políticas Públicas criadas e investiga também se o AEE promove melhora na aprendizagem e, conseqüentemente, na defasagem escolar.

Segundo Santos *et al.* (2019), a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), espaço destinado para realização do AEE, é fundamental para a inclusão. E também, enfatiza que crianças com autismo devem ter acesso frequente a esse espaço. Do mesmo modo, Salvini *et al.* (2019) em seu texto, afirma que embora as pessoas com deficiência estejam matriculadas em um número muito maior nas escolas do que antigamente, seus níveis de aprendizagem ainda são baixos, por isso a importância da SRM e do AEE, com o objetivo de potencializar a aprendizagem e assegurar a permanência.

Vale ressaltar que para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve possuir, por Lei, formação específica em Educação Inclusiva, ou seja, precisa ser um profissional capacitado que monte atividades diversificadas e complementares à sala de aula regular, considerando suas especificidades e ao mesmo tempo, estimulando-o cognitivamente.

As pesquisas de Campos *et al.* (2019) e Santos *et al.* (2019) demonstram um AEE diferente das Leis nas escolas pesquisadas. O primeiro autor, ao realizar entrevistas com os professores, o supervisor e diretor observou que para uma efetivação da inclusão, seriam necessárias adaptações de origem política, administrativa, pedagógica e física. Visto isso, concluiu-se que a presente escola

não estava preparada para receber o aluno público-alvo da Educação Especial (PAEE). Ainda, em relação aos professores, afirmaram não serem preparados para lidar com a diversidade e que não havia incentivo nem profissional, nem financeiro para isso.

O segundo autor considera que há algumas contradições no funcionamento do AEE em relação aos documentos legais, como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como o pedido do laudo para iniciar os atendimentos, fator que, de acordo com os autores, cria barreiras, a formação dos professores atuantes que não é apropriada para o trabalho no local, a precariedade de materiais e de manutenção e a não articulação dos professores do ensino comum com os do Atendimento Educacional Especializado.

Nota-se que, de acordo com os autores supracitados, é essencial o funcionamento do AEE no cotidiano escolar das crianças com autismo, por ser uma ferramenta de suporte e por ser eficaz para reduzir a defasagem escolar, porém, ao realizar uma comparação das Políticas Públicas com a realidade encontrada nas instituições escolares, observa-se que esse atendimento sofre dificuldades para se manter em funcionamento de acordo com a teoria.

Ao demonstrar resultados diferentes das pesquisas anteriores e exemplificar como ocorre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos moldes do que está previsto legalmente, a pesquisa de Junior (2021) apresenta relatos de como se deu a situação de um professor de Matemática que atuou com Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), realizando adequações curriculares (AC) e promovendo acessibilidade para estudantes com autismo.

Ainda, enfatiza que, adequar o currículo, a avaliação, o programa, os materiais pedagógicos não é uma maneira de reduzir, e sim de flexibilizar e adaptar.

As AC para ensinar Matemática eram feitas com emprego de imagens, livros, fotos, objetos reais, jogos didáticos, recursos visuais e todos os materiais eram organizados de acordo com a preferência e interesse dos estudantes atendidos na AEE.

O autor alinhava com o professor regente da turma as adequações que seriam feitas e, os materiais criados na SRM eram utilizados com os estudantes neurotípicos em sala de aula, o que foi um aspecto positivo, porque além de haver um material inclusivo e igual para todos, promoveu maior interação entre os

estudantes sem deficiência e aqueles com autismo, visto que estes mostraram mais interesse e participaram mais das aulas, promovendo interação entre todos.

Os artigos selecionados sobre Atendimento Educacional Especializado colaboram para a presente pesquisa porque este recurso, além de ser direito, por lei, do estudante autista, é uma ferramenta indispensável para seu desenvolvimento e inclusão no Ensino Regular, por isso, é fundamental que se tenha conhecimento em relação a seu funcionamento e estruturação.

Carlou (2018) e Schirmer (2018) dialogam ao pesquisarem o tema de estratégias pedagógicas com o objetivo de atender as necessidades específicas dos estudantes. A primeira autora investigou o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e procurou entender como se dá a elaboração das estratégias pedagógicas na educação inclusiva. E a segunda, tem como foco utilizar recursos educacionais que auxiliem o estudante que não se comunica por meio da fala, a fim de que apesar desse déficit, ele consiga se expressar, tirar dúvidas, pedir ou representar seus pensamentos.

Schirmer (2018) argumenta que, nem sempre a comunicação é oralizada, por isso, apresenta como estratégia e recurso pedagógico a Comunicação Alternativa (CA), que auxilia e é capaz de ampliar o desenvolvimento das habilidades da fala. Ainda, afirma que a escola é essencial para os alunos com dificuldade na oralidade.

Carlou (2018) complementa essa ideia ao enfatizar a instituição escolar como um espaço que requer dinamicidade no currículo, e que possibilita se moldar sempre visando as necessidades que o estudante demanda. Nesse sentido, conforme a autora, a escola deve privilegiar as diferenças e com isso, utilizar estratégias adaptadas à necessidade de cada estudante.

As autoras também concordam que, com a finalidade de o corpo docente contemplar os estudantes em suas especificidades, sendo elas comunicativas ou outras, há alguns aspectos primordiais que devem ser destacados, como formação adequada dos profissionais, recursos da escola e, adaptações e intervenções utilizadas de acordo com a individualidade de cada um.

Visto isso, tanto Carlou (2018) quanto Schirmer (2018) concordam com a pesquisa de Vieira, Ramos e Simões (2018), que trazem as contribuições do autor Meirieu em relação a problematização do currículo. Ele defende um novo modo de criação desses instrumentos nas escolas, sendo eles mais abertos, mais dinâmicos, dialogando com o que os alunos já possuem como experiência em suas vidas, com

o intuito de que a aprendizagem se torne mais concreta, significativa e todos realmente aprendam.

Ainda, Meirieu afirma que o currículo precisa estar disposto de modo que todos os indivíduos se beneficiem dos saberes que o professor pretende ensinar. Por isso, esse profissional precisa ter uma formação que dialogue com as teorias educacionais mas também com as realidades presentes nas escolas.

Em relação às práticas do professor, alega que necessita de busca por apoio, momentos de planejamento, recursos e formas diferenciadas de trabalhar.

Os três artigos dialogam com a presente pesquisa porque estão ligados diretamente com a temática da inclusão escolar, de modo que esse processo ocorre apenas quando a instituição está disposta a se adequar para receber o estudante e criar meios para que ele possa aprender, se desenvolver e permanecer ali. Dessa maneira, um dos pensamentos de Meirieu também resume essa questão, pois cita que escola que exclui não é escola, esse espaço só se fundamenta quando está aberta para todos, sem distinção.

Santos, Teixeira e Porto (2022) trazem uma análise do processo de alfabetização e letramento de uma estudante com TEA e aborda alguns métodos de alfabetização que podem ser utilizados com ela, a fim de elucidar o mais adequado. Já Ribeiro e Cristovão (2018) pretendem investigar em sua pesquisa, a inclusão de dois alunos com TEA em uma turma de Ensino Regular na aula de Matemática.

Tanto os pesquisadores da primeira pesquisa, quanto os da segunda, entram em acordo ao afirmarem que, quando o planejamento da aula é pensado com base no interesse da criança com TEA, auxilia no processo de aprendizagem à medida que desperta sua motivação e atenção para isso.

Desse modo, Santos, Teixeira e Porto (2022) citam o uso de computadores, sistemas de comunicação alternativa, música e recursos visuais. Já Ribeiro e Cristovão (2018), mencionam a utilização de materiais concretos e jogos, além de complementar que esse recurso não só auxiliou as crianças com TEA, mas toda a turma. O que propiciou ainda, interação entre todos os estudantes, visto que a utilização de duplas foi fundamental para essa socialização.

Ademais, os autores dos dois artigos se cruzam ao abordarem a importância de o professor compreender a questão das diferenças, a fim de oferecer para todos os estudantes ensino e aprendizagem de qualidade. Ribeiro e Cristovão (2018)

ainda acrescentam que o professor necessita de formação adequada para a realização deste trabalho.

O artigo dos autores agrega à presente pesquisa pelo fato de demonstrar que é possível ensinar estudantes com deficiência, reafirmando a importância da adaptação e criação de novos materiais e recursos para o ensino e a aprendizagem se concretizarem.

A pesquisa de Amaral e Shaw (2020) contraria os fatos apresentados da pesquisa de Schirmer (2018), Carlou (2018), Santos, Teixeira e Porto (2022), Ribeiro e Cristovão (2018), porque ao analisarem o processo de inclusão de um estudante com TEA em uma sala de aula do Ensino Regular na Bahia, trazem como dado o fato de a escola não ter realizado adaptação alguma a fim de atender suas necessidades, o que gerou muitas dificuldades. Apesar disso, mostraram um ponto positivo já esperado, que sua presença na turma com outras crianças, possibilitou e favoreceu a interação entre eles.

Ainda, Amaral e Shaw (2020) mostraram que, quando havia mudança na rotina, o estudante se desorganizava, mentalmente e isso era um desafio, porque os professores não conseguiam lidar com esse comportamento, visto que não eram capacitados para isso. E também, os autores afirmam que a cuidadora da criança também não tinha esse preparo.

Para além do comportamento, os docentes alegaram sentir insegurança e medo no momento de sala de aula, e não havia um planejamento pedagógico para o estudante.

A escola, no sentido da inclusão, assume um papel essencial para o progresso do indivíduo. Porém, não o cumpre quando não se planeja para receber esse estudante, e acaba por excluí-lo. O texto de Amaral e Shaw (2020) agrega na presente pesquisa, porque demonstra como as instituições escolares, em muitos casos, funcionam de modo oposto da concepção de inclusão trabalhada pelos teóricos selecionados.

A fim de uma melhor compreensão sobre a Educação Inclusiva, é necessário ouvir o que pensam os profissionais que estão na base da escola e atuando diretamente nesse processo, os professores. Ponce e Abrão (2019), assim como Capuzzo, Sampaio e Irigon (2019) e Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), entrevistam docentes do Ensino Regular em suas pesquisas e visam compreender

de que maneira esses profissionais percebem a inclusão de crianças com autismo no contexto da sala de aula do Ensino Regular.

No artigo de Ponce e Abrão (2019), as professoras mostraram ter um olhar positivo sobre a inclusão escolar, apesar de se sentirem despreparadas e frustradas diante do processo de ensino e aprendizagem do aluno com autismo, por não terem tido formação suficiente para lidar com esse tipo de público.

Capuzzo, Sampaio e Irigon (2019), afirmam que os professores entrevistados também tiveram o mesmo tipo de resposta ao declararem não ter preparo e capacitação para o processo de inclusão na escola regular. Desse modo, os autores perceberam que, em ambas as entrevistas, os professores culpam suas formações iniciais ao dizerem não ter aprendido essa disciplina na graduação.

As professoras relataram, no início, um sentimento de medo e insegurança em como agir e trabalhar com esses estudantes, o que de acordo com os pesquisadores demonstra uma falta de conhecimento sobre a inclusão escolar de crianças com autismo. Porém, o que difere esse artigo dos outros dois, é o fato de que após um período de adaptação, as docentes estavam mais próximas do aluno, o que facilitou a elaboração de estratégias que o estimulassem a aprender, participar e interagir.

Ambos os artigos concordam entre si no sentido de afirmarem que, para o exercício da inclusão escolar, é necessário uma rede de apoio entre professores, diretores, comunidade, familiares e a Secretaria Municipal de Educação com espaço para aprendizagem, fala e escuta. É um caminho em conjunto que visa o mesmo propósito.

Outrossim, Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) afirmam ser necessário que os educadores estejam preparados com uma formação conceitual e prática mais sólida a fim de lidar com os diversos tipos de alunos que se matriculem na escola.

Reconhecer que a inclusão é primordial para a diminuição de preconceitos, da exclusão e do capacitismo é um caminho, mas isso por si só não resolve todos os entraves dessa questão, de acordo com Ponce e Abrão (2019). A fim de que a inclusão se fortaleça, Capuzzo, Sampaio e Irigon (2019) discorrem sobre a importância de uma ressignificação dos modelos escolares, com a busca por estratégias de ensino que contemplem todos os indivíduos, repensando não só a formação dos educadores mas também o papel da escola nesse sentido.

Observa-se que, os artigos selecionados buscaram investigar os pensamentos dos professores sobre aspectos do processo de inclusão, atuação, prática, formação e dificuldades neles, os resultados são bem semelhantes.

Fleira e Fernandes (2021) ao analisarem as ações pedagógicas e crenças pessoais sobre inclusão escolar de professores que trabalhavam com o público autista, revelaram que percebem esse processo como fundamental para melhorar o aproveitamento dos estudantes, mas para que isso ocorra de fato, é necessária uma adaptação na estrutura, no ambiente e no meio social o qual está inserido. Do mesmo modo, na pesquisa de Thesing e Costas (2018), os professores participantes acreditam e defendem processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial e alegam ser um caminho para uma sociedade menos excludente e segregacionista.

Os pesquisadores se articulam e citam as dificuldades mais comuns dos professores: suas formações. Os docentes de ambas as pesquisas não se sentem seguros o suficiente para atuar com ações inclusivas na sala de aula comum. Ainda, Thesing e Costas (2019) vão além, e indicam outros desafios enfrentados no cotidiano docente, como ausência de apoio da família do aluno, ausência de comprometimento dos professores, falta de tempo e espaço na escola.

Em concordância com as outras pesquisas, Oliveira e Lauxen (2022), ao investigarem as publicações que versam sobre o professor da Educação Inclusiva, mostram pesquisas afirmando carência de formação e de conhecimento na área.

Fleira e Fernandes (2021), dialogando com os autores Pletsch e Lima (2014) em seu artigo, afirmam que o estímulo à formação continuada dos profissionais e a parceria entre família e escola são maneiras fundamentais de implementar educação de qualidade para todos. Ademais, destacam que é preciso ressignificar as crenças pedagógicas e epistemológicas dos envolvidos.

Da mesma maneira, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, referenciada por Thesing e Costas (2018), a defesa da inclusão exige um novo modelo de escola e de professores para seu cumprimento. Essa inovação potencializa a ação pedagógica e a aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência, porque todos estarão inseridos na aquisição de novos conhecimentos.

As pesquisas acima demonstram o que os profissionais que estão na base da escola pensam sobre a inclusão escolar. Essas inquietações aderem ao interesse da

pesquisa à medida que debatem como os educadores que vão lidar diretamente com os estudantes com deficiência se sentem ao ensiná-los, seus desafios, seus medos, a forma como lidam com isso e o que pensam que é necessário para uma maior capacitação. Desse modo, ao ouvir a opinião dos professores, entende-se o porquê da dificuldade de a inclusão se concretizar nas escolas e consegue-se refletir que ações são possíveis promover para haver melhora nesse sentido.

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), consideram a escola um dos ambientes mais favoráveis para o desenvolvimento de uma criança com autismo, porque nesse local, há uma gama de possibilidades e de diversidade, que ampliam o contexto de interações, sendo assim, a criança em contato com outras recebe maior estímulo para utilizar suas habilidades sociais e contribuir com a linguagem, com a socialização, com a interação e diferentes aprendizagens.

Apesar disso, há algumas falhas que estão ligadas ao espaço físico. Santos e Capellini (2021) realizam pesquisas com o objetivo de averiguar as condições das estruturas de escolas do Ensino Fundamental da cidade de São Paulo. De modo similar, Menino-Mencia *et al.* (2019) também fazem pesquisas nesse Estado para investigar o que pensam os pais, os alunos e o corpo docente de suas escolas sobre inclusão.

Os primeiros pesquisadores iniciam o artigo com dados do Censo Escolar 2018, e apontam que a Rede Municipal é responsável por aproximadamente dois terços da educação básica, porém somente 0,6% dessas escolas possuem estrutura apropriada para recebê-los. Nesse sentido, percebe-se que, apesar do crescente número de matrículas de alunos com deficiência, o espaço não é adequado perante a grande demanda.

Para mais, constatam que a maioria das escolas selecionadas para investigação possuem salas de aulas tradicionais, baixa diversidade de arranjo imobiliário e restrito uso de equipamentos didáticos, o que torna esses locais mais difíceis de serem acessados por parte dos alunos público-alvo da Educação Especial e intensificam os obstáculos enfrentados por quem possui algum tipo de deficiência física.

Já Menino-Mencia *et al.* (2019), apresentam insatisfação por parte dos entrevistados em relação ao espaço, a arquitetura e organização dos prédios, alegando dificuldade de acesso para as pessoas com deficiência ou dificuldade de locomoção.

Desse modo, é importante ressaltar que, nas duas pesquisas, as escolas selecionadas para investigação foram consideradas inadequadas para acessibilidade ou parcialmente adequadas, nenhuma foi descrita como apropriada.

Os presentes artigos foram essenciais para haver a compreensão de que não é apenas a formação dos professores que se estabelece como um entrave para a inclusão escolar, pois apesar de o número de matrículas ter aumentado consideravelmente segundo o dado do Censo Escolar de 2018, a estrutura escolar não acompanhou esse crescimento, o que cria barreiras para os estudantes e impossibilita sua permanência no local.

Nesse sentido, Uhmman (2018) afirma que uma Escola Regular com muitas matrículas não garante que a inclusão esteja ocorrendo de fato. Ao se preocupar mais com a permanência do que com o acesso, busca compreender, observar e refletir como ocorre esse processo em relação aos alunos com deficiência.

O autor, durante o texto, apresenta os desafios e as possibilidades da inclusão escolar e também cita, como outros pesquisadores, a formação dos professores como um dos desafios e também descreve a Educação Inclusiva de qualidade como uma outra forma de organização da instituição escolar, com o dever de acolher e trabalhar visando suas necessidades.

Para as possibilidades, sugere algumas medidas, como tempo para estudos dos professores em relação a alguns casos específicos de estudantes, maior união da equipe pedagógica, trabalhar as diferenças, fazer adaptações, ou seja, o autor propõe uma escola nova, preparada, adaptada.

Uhmman (2018) contribui com a presente pesquisa à medida que discorre sobre as situações reais que costumam acontecer no processo de inclusão escolar, tanto as adversidades quanto às conquistas. É importante destacar que o autor também cita a formação do professor como um ponto chave para a Educação Inclusiva.

A autora Lopes de Sousa (2019) buscou, em sua pesquisa, observar de perto como era feito o trabalho dos docentes em uma escola no Maranhão e concluiu que alguns métodos que vinham sendo utilizados eram ineficientes e atribuiu esse fator à ausência de Formação Continuada.

Ela enfatiza a contribuição da Formação Continuada dos professores para o progresso dos estudantes, principalmente os que possuem alguma deficiência. Afirma que a Formação Continuada é o que dá continuidade e atualização aos

estudos mais recentes sobre a Educação e os auxilia a repensar suas práticas, compreender as dificuldades, montar estratégias para resolução de problemas e mudar a postura.

O profissional, que de acordo com a pesquisadora, muitas vezes se sente perdido e sem saber como agir e o que fazer diante da diversidade, no momento em que se depara com uma rede de apoio que o possibilita trocar ideias, experiências e estar mais próximo às produções científicas recentes, sentem-se mais acolhidos. A formação continuada é benéfica tanto ao professor, quanto ao aluno, porque um é reflexo do outro.

Para mais, Lopes de Sousa (2019) atenta que, a fim de que a Educação Inclusiva ocorra satisfatoriamente, a comunidade escolar também precisa estar plenamente envolvida nesse processo.

A discussão da autora sobre a importância da formação continuada colabora com a presente pesquisa de modo que apresenta em seu artigo as contribuições dessa capacitação para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência, possibilitando assim, a inclusão escolar desses indivíduos no Ensino Regular.

Nesse contexto, Machado *et al.* (2019) apresentam um projeto de extensão voltado para a formação continuada de professores da Educação Básica desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa. Ele consiste em reuniões de estudo e pesquisa na escola e visa discutir avaliação e planejamento coletivamente. Ainda, realiza uma conexão entre formação e atuação, visto que os professores debatiam situações reais que ocorriam no contexto escolar.

O artigo mostra a importância dessa formação para discutir, refletir, produzir maiores conhecimentos sobre autismo, compreender sobre como e o que fazer com esses estudantes, de modo a colaborar com uma educação inclusiva de qualidade. E, conclui que, o projeto ajuda o corpo docente a pensar e solucionar em conjunto ações que colaborem com uma escola mais inclusiva, e isso beneficia a todos, tanto os pais e alunos, quanto os professores, que estarão sendo contemplados e se sentindo mais amparados em suas práticas.

Logo, o texto sobre o projeto de extensão é importante para a presente pesquisa pois mostra, na prática, como a formação continuada é a chave para possibilitar uma segurança maior para um professor que recebe diariamente em seu ambiente de trabalho diversos estudantes com suas especificidades. Isso ocorre

porque nessa formação, geralmente, prioriza-se em transmitir os estudos científicos, o que colabora para maior conhecimento sobre as deficiências, mas afasta o profissional de ações do cotidiano escolar.

Ao relacionar o TEA com educação e produções científicas, Wuo (2019) analisou teses e dissertações sobre esse tema, buscando averiguar como essas pesquisas acadêmicas compreendem o autismo. Os resultados mostraram que a maioria deles ainda estão pautados em um modelo biomédico, e também alerta para uma necessidade de pesquisas sobre inclusão escolar que ajudem a pensar formas alternativas à patologização, utilizando uma perspectiva mais social e histórica do sujeito.

Wuo (2019) é um autor importante para a atual pesquisa porque demonstra o quanto a visão médica relacionada às pessoas com deficiência ainda permanece socialmente. Ao apresentar esse fato e alertar para a necessidade de compreensão desse indivíduo de outro modo, contribui para a reflexão e a diminuição de uma inclusão pautada na medicalização.

Abreu e Pederiva (2021) cumprem com o alerta de Wuo (2019) ao trazer para sua pesquisa as contribuições do psicólogo Vygotsky, que compreende o autismo e as deficiências, no geral, de forma mais positiva, considerando-as fruto das variabilidades do indivíduo. Dessa maneira, foi um destaque na sua época pelo pensamento inovador, mas apesar disso, os autores da presente pesquisa afirmam que, no Brasil, o acesso às obras do autor é dificultado por conta das traduções.

Diferenciando-se de um modelo médico determinista, Vygotsky afirmava que a deficiência não era baseada em um modelo biológico, e sim social. Concentrava-se no desenvolvimento das habilidades das crianças, e ressaltava que o transtorno não os tornavam inferiores, mas sim que apresentavam necessidades diferentes dos outros, como a de recursos diferenciados e alternativos para existir em sociedade e acessar a cultura, sendo esse o conceito da Teoria Histórico-Cultural, criada pelo psicólogo.

Os pesquisadores Abreu e Pederiva (2021) contribuem com a atual pesquisa porque expõem ideias de um teórico importante para a inclusão e o entendimento da deficiência, porque já em seu tempo, meados de 1900, defendia a ideia de que as crianças que continham transtornos deveriam estar nas escolas junto com as que não têm, para assim poderem aprender com elas e progredir, visto que o indivíduo é um ser social.

Para mais, dizia que por conta da flexibilidade cognitiva e da capacidade do cérebro de fazer novas sinapses e se reestruturar, o indivíduo com deficiência poderia se adaptar de acordo com os estímulos do seu meio social. Essa ideia, que se conecta a de habilidades sociais, possibilita que o indivíduo esteja em sociedade de modo mais funcional e propicia seu desenvolvimento, favorecendo as interações e atendendo às demandas sociais, o que promove a inclusão.

Magnabosco, Lemos de Souza (2018) procuram investigar na pesquisa como os estudantes que não possuem deficiência percebem os estudantes que as têm de uma escola de Ensino Fundamental no Mato Grosso.

Os dois pesquisadores escolheram momentos conflituosos e ilustraram em desenhos, de forma hipotética. As crianças, em geral, responderam a pesquisa de modo preconceituoso, estereotipado, com sentimentos negativos, caracterizando os estudantes com deficiência como limitados e que só poderiam ser felizes se superassem suas deficiências.

Semelhante a isso, Santos *et al.* (2022) citam o TEA como uma deficiência que as pessoas sabem que existe e têm visto cada vez mais na sociedade, porém não compreendem a fundo, por isso, há um pré conceito e uma visão de que esses indivíduos são incapazes.

Magnabosco e Lemos de Souza (2018) e Santos *et al.* (2022) concordam em suas pesquisas no momento em que apresentam a existência da escola como lugar de discussões democráticas e conhecimentos que rompem com o senso comum e com os estigmas criados pela ignorância e falta de conhecimento, abrindo espaço para a compreensão, socialização e desenvolvimento de todos os indivíduos ali presentes. Evidenciam que, essa instituição não deve ser reprodutora de preconceitos e discriminações.

A fim de que haja maior compreensão social do autismo e outras deficiências, é preciso que seja falado sobre isso não apenas nas escolas, mas também nos veículos de comunicação, visto que a disseminação de informação é mais fácil, rápida e prática. Nesse sentido, Baldoino e Mendes (2020) analisaram a série americana 'Atypical'.

Esse programa de televisão aborda a vida de um personagem de 18 anos autista (Sam) e mostra sua relação com família, amigos e terapeuta. Como citado nas pesquisas dos autores anteriores, o personagem autista da série também era

visto pelos colegas da escola como uma pessoa “anormal” e por isso, não se dirigiam a ele em nenhum momento.

Porém, quando Sam faz amizade com uma colega de classe, ela começa a explicar e demonstrar alguns comportamentos errôneos que ele possuía e como precisava agir para uma melhor integração e participação naquele grupo escolar. A partir disso, o cenário se modifica à medida que ele ouve esses conselhos e começa a conseguir lidar melhor com as demandas do cotidiano, o que possibilitou um desenvolvimento das habilidades sociais do personagem autista e conseqüentemente, contribuiu para a inclusão escolar.

Nesse contexto, os três artigos mencionados explicitam como os estudantes com deficiência, apesar de terem o direito de ter uma educação de qualidade no ensino regular, ainda são alvos de preconceitos e discriminação por parte dos alunos e professores presentes nessas instituições. Pode-se afirmar que, um dos motivos para essa situação é a falta de compreensão, conhecimento e por isso, há preconceito também por parte do corpo docente, que deveriam ser mediadores desse processo de socialização entre os estudantes com e sem deficiência.

Já que os próprios educadores não propiciam essa interação, os estudantes acabam não compreendendo o outro e tendo a mesma visão abordada na série “Atypical”, a de que esses indivíduos são anormais e incapazes de criarem laços afetivos, aprender, se comunicar.

Magnabosco e Lemos de Souza (2018) e Santos *et al.* (2022) contribuem com esta pesquisa à medida que expõem a realidade ainda persistente dos estereótipos relacionados à pessoa com deficiência e como a escola, lugar de produção de conhecimentos, pode auxiliar ou atrapalhar no processo de inclusão escolar. Balduino e Mendes (2020) também contribuem à medida que mostram como os veículos de comunicação podem auxiliar no entendimento de uma realidade desconhecida, como a vida das pessoas com autismo. E reafirma como o papel do apoio dos amigos, família, escola e terapeuta para o desenvolvimento das habilidades sociais da pessoa com TEA é fundamental.

Assim como Balduino e Mendes (2020) focaram na análise da série *Atypical* e nas relações dos personagens, Shaw (2021) pauta seus estudos na influência da família, escola e equipe terapêutica no desenvolvimento da pessoa com autismo. Apresenta como resultado que, há muitos desafios presentes no cotidiano tanto dos autistas, quanto das famílias, mas afirma que por meio do conhecimento do TEA, da

colaboração dos pares, das adequações e intervenções apropriadas, há grande possibilidade de progresso nesse contexto, do mesmo modo que ocorreu com Sam, personagem do programa de televisão referido acima.

Essas afirmações colaboram com a presente pesquisa porque destacam o papel da escola, família e especialistas no crescimento pessoal das pessoas com TEA. E, se todos estão em sintonia e em diálogo em prol do indivíduo, isso acarretará numa melhora das habilidades sociais no geral, o que contribui para a inclusão escolar e social.

Os artigos de Fontenele *et al.* (2023) e Cruz *et al.* (2020) abordam outro assunto importante que ocorre nas escolas e prejudica o exercício da inclusão, a solicitação de laudos para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Esse documento clínico deveria servir para auxiliar o estudante, todavia, acaba realizando o papel contrário, de exclusão, segundo Fontenele *et al.* (2023).

Na pesquisa, afirmam que a equipe escolar tem pedido laudo frequentemente, alegando que o necessitam para fins de matrícula, objetivando a entrada do aluno no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para não reprovar nas disciplinas. Os autores compreendem a ação como medicalizante, que consiste na justificativa de que todas as dificuldades comportamentais e pedagógicas em relação a essa criança são por conta de problemas individuais biológicos. Ainda, o fato de a escola solicitar esse documento não colabora com a inclusão, porque, em muitas situações, não sabem o que fazer quando os responsáveis o providenciam e os têm em mãos.

Cruz *et al.* (2020) complementa o questionamento do assunto dos pesquisadores acima ao afirmar que, todos os estudantes, tendo deficiência ou não, têm sua individualidade. Por isso, todas as práticas pedagógicas devem ser voltadas para essas especificidades, ou seja, o foco do professor deve ser para as necessidades identificadas no contexto escolar da aprendizagem, e não dos diagnósticos.

O laudo, quando utilizado de forma correta, como ponto de partida para as intervenções pedagógicas e o ensino aprendizagem, é eficiente e propicia desenvolvimento e adaptação do aluno na escola, pois dessa forma, o professor não trabalha usando o senso comum, o instinto do momento, sem base ou conhecimento. Mas, de acordo com Fontenele *et al.* (2023), quando é utilizado de

forma limitante, pré definindo as expectativas do professor sobre o que ele irá aprender ou não, se torna mais um meio de excluí-lo.

A pesquisa dos autores causa uma reflexão sobre como os documentos clínicos podem prejudicar os estudantes no ambiente escolar se administrado de forma errônea e capacitista.

Desse modo, os artigos colaboram com esse estudo à medida que trazem uma perspectiva de que o professor não deve definir o que o estudante irá alcançar ou não em sua trajetória escolar só pelo que consta no laudo. Pelo contrário, esse instrumento precisa servir como base para o trabalho do docente e para a elaboração de materiais alternativos, adaptações, planejamento, metas e uma comparação de evolução de tempos em tempos. Nesse sentido, o diagnóstico não se tornará mais um peso para o estudante, e sim um facilitador.

No presente capítulo, pretendeu-se realizar uma breve apresentação dos artigos escolhidos, o que possibilita uma visão ampla das discussões e uma compreensão das divergências e similaridades entre os autores.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Habilidades sociais

Neste subcapítulo, busca-se construir o nosso objeto de pesquisa, qual seja, a importância do desenvolvimento das Habilidades Sociais para a inclusão do aluno com autismo. Para tanto, os conceitos foram construídos separadamente, e então discutidos à luz da pesquisa realizada.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2017), o conceito de habilidades sociais se refere aos comportamentos valorizados socialmente e em determinada cultura, com grande probabilidade de promover resultados favoráveis para o indivíduo, grupo ou comunidade que está inserido, contribuindo para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais. Esses comportamentos levam à competência social pois produzem resultados positivos já pretendidos em determinado contexto, por exemplo, pedir e ser atendido, expressar opinião e ser respeitado, perguntar e ser respondido, ser assertivo na comunicação.

Segundo os mesmos autores, “Em resumo, a avaliação da competência social implica considerar a qualidade do desempenho e seus resultados imediatos e de médio e longo prazo, não somente para o indivíduo, mas também para o outro e o grupo social” (Del Prette; Del Prette, 2017, p. 38).

Desde a mais tenra idade, o sujeito é inserido na sociedade e em determinada cultura, nesse primeiro momento, percebe-se rodeado de pessoas que estão em seu contexto familiar. Nesse ambiente, inicia o seu primeiro contato social e conseqüentemente, a necessidade de aprender os comportamentos esperados para esse ambiente e de lidar com pessoas em interação. A partir do momento que se depara com outros contextos, situações e desafios, precisa aprender outras maneiras de se comportar, ou seja, aprimorar seu repertório para lidar com demandas diferentes das que já está habituado.

Diante disso, nessa fase da vida, os autores Del Prette e Del Prette (2013) afirmam que os responsáveis são seus principais modelos, sendo importante para a aquisição dos comportamentos, desejáveis ou indesejáveis. Isso porque a família possui seus valores e normas que pune os desvios ou reforça o comportamento da criança, ajustando aos seus próprios padrões.

Nesse sentido, o fator que influencia diretamente na aprendizagem das habilidades sociais da criança, é a condição do ambiente o qual ela está inserida. No entanto, o modo como os responsáveis reagem ao seu comportamento é capaz de refletir diretamente na possibilidade de ele se manter ou se modificar, pois, a aprendizagem da criança se dá por modelação, observação, instrução e consequenciação dos adultos próximos a ela (Del Prette; Del Prette, 2013).

Por isso, enfatizam que:

Quando as condições ambientais são restritivas ou inadequadas à aprendizagem e/ou ao desempenho de comportamentos socialmente competentes, podem ocorrer diferentes tipos de déficits de habilidades sociais (definidos a seguir). Se, adicionalmente, ocorrem condições favoráveis ao desempenho de comportamentos indesejáveis (antissociais, opositivos, delituosos), o desenvolvimento da competência social torna-se ainda mais comprometido e esses déficits são acentuados. (Del Prette; Del Prette, 2013, pg. 52).

Assim, um responsável que se abstém ou reforça um comportamento inadequado, viabiliza a ocorrência de outros equivalentes, que a criança mantém em diversos contextos, o que pode favorecer ou prejudicar suas interações sociais. É fato que as crianças podem e irão cometer erros durante o processo de socialização e os autores afirmam que não é preciso que os pais e professores sejam rigorosos ao extremo, porém, é necessário se atentar aos seus desdobramentos e aos processos educacionais dentro da escola e com a família (Del Prette; Del Prette, 2013).

No ambiente escolar, o contato com novos sujeitos: professores, colegas, funcionários estimula o desenvolvimento de novas competências, apesar dos recursos comportamentais já adquiridos na relação familiar. Nesse novo local, é indispensável pedir ajuda, pedir para ir ao banheiro, dizer o que está sentindo, compreender o horário de sua rotina, as regras sociais, as da sala de aula, prestar atenção, compreender seus próprios sentimentos, falar claramente para que o outro possa entender e ouvir. “Considerando-se a relação com colega, ao entrar na escola abre-se, para a criança, uma maior variabilidade de modelos e demandas para a aquisição de novas habilidades sociais” (Del Prette; Del Prette, 2013, p. 63).

Os autores enfatizam o quanto o ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento dessas habilidades, visto que

A função social da escola, reconhecida nos documentos oficiais que definem os planos e políticas educacionais para o Ensino Fundamental, é geralmente colocada em termos de preparar futuros cidadãos, críticos e construtores da realidade social. Essa meta implica em interações pautadas pela ética, pelo respeito a normas e pelo desempenho de habilidades interpessoais necessárias à reivindicação e defesa de direitos e ao relacionamento saudável e produtivo em diferentes contextos. (Del Prette; Del Prette, 2013, p. 64).

Dentro desse ambiente, o professor tem um papel muito importante na mediação das relações, porque de acordo com sua metodologia, ele pode escolher optar por atividades em grupo, oportunizando interação e aquisição de habilidades importantes para socialização ou pode decidir por utilizar apenas os trabalhos individuais, que estão mais voltados à área acadêmica e não tanto à habilidade de conviver com o outro, trabalhar em grupo respeitando as opiniões contrárias e ouvindo o colega.

Ainda, caso aprove ou ignore formas de comunicação violenta, grosserias, xingamentos e deboches, pode acabar oferecendo aos estudantes modelos inadequados de relacionamentos (Del Prette; Del Prette; 2013). Portanto, o educador se mostra indispensável no processo de aquisição de habilidades sociais na escola.

Em resumo, percebe-se que o repertório de comportamentos se amplia, modifica e aperfeiçoa à medida que o indivíduo se depara com distintos ambientes e relações, eles são necessários para a vida em sociedade e são chamados de habilidades sociais. O conceito de habilidades sociais vem sendo discutido, especialmente, pelo campo da Psicologia Cognitiva/Comportamental e mostra que, quando desenvolvido, há maiores chances de possuir desempenhos favoráveis nas demandas interpessoais e melhora na qualidade de vida.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2017), as habilidades sociais são comportamentos valorizados socialmente e em determinada cultura, com grande probabilidade de promover resultados favoráveis para o indivíduo, grupo ou comunidade que está inserido, contribuindo para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais. Esses comportamentos levam à competência social porque produzem resultados positivos já pretendidos em determinado contexto, por exemplo, pedir e ser atendido, expressar opinião e ser respeitado, perguntar e ser respondido, ser assertivo na comunicação. “a avaliação da competência social implica considerar a qualidade do desempenho e seus

resultados imediatos e de médio e longo prazo, não somente para o indivíduo, mas também para o outro e o grupo social” (Del Prette; Del Prette, 2017, p. 38).

Ademais, os autores propõem algumas habilidades relevantes para o sujeito desde a infância até a vida adulta, e é fato que à medida que cresce e se desenvolve, a expectativa de suas ações diante das relações interpessoais se modifica, exigindo-se que sejam mais elaboradas. São elas a comunicação, civilidade, fazer e manter amizade, empatia, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressar afeto e intimidade, coordenar grupo e falar em público (Del Prette; Del Prette, 2017, p. 28-30).

Del Prette e Del Prette (2013) ressaltam que, um amplo repertório de habilidades sociais é fundamental para o desenvolvimento saudável, prevenção de problemas e qualidade de vida do indivíduo tanto pessoal quanto social. Sendo assim, a criança que possui bom desempenho social e um rico repertório de habilidades sociais, provavelmente, possui um potencial para criar e manter relações mais harmoniosas em lugares que habita no seu cotidiano, pode agir de forma esperada de acordo com sua cultura e suas habilidades de comunicação tendem a se transformar em amizades, ou seja, construir relações ao seu redor.

Na escola, por exemplo, presume-se que será uma pessoa querida, popular, que realiza as atividades, se relaciona bem com os professores. Nesse contexto, à medida que percebe que seu comportamento propicia esses ganhos, há chances de acontecer novamente no futuro (Del Prette; Del Prette, 2013).

Em contrapartida, um repertório pobre acarreta prejuízo nas relações interpessoais e como consequência, podem agravar alguns problemas emocionais, tanto relacionados com a agressividade, comportamentos desafiadores, opositivos, quanto com as questões mentais, como depressão, ansiedade, isolamento e fobia social.

Algumas características recorrentes de pessoas com baixo repertório de habilidades sociais são menores capacidades empáticas e de expressão de sentimentos, menos autocontrole, impulsividade, agressividade e introversão, por isso, tendem a ser menos populares nos espaços de convivência. Por esse motivo, é raro que sejam reforçadas positivamente, pois a maneira como agem não resulta em bons desempenhos sociais, suas ações não obtêm as respostas esperadas, portanto, torna-se mais difícil que suas habilidades sociais se ampliem e se aprimorem ao longo do processo de amadurecimento.

Em relação às amizades nos ambientes diversos, “...geram impressões nos colegas e podem determinar o *status* sociométrico da criança, ampliando ou reduzindo, em um círculo vicioso, suas oportunidades posteriores de desenvolvimento de habilidades sociais” (Del Prette; Del Prette, 2013, pg. 63).

A falta de limites, conflitos constantes entre familiares, exemplos que não são adequados, violência física e verbal, muitas vezes presentes nos filmes e nos jogos são situações que contribuem para esses comportamentos não habilidosos das crianças, conforme Del Prette e Del Prette (2013).

Além disso, um dos motivos para o não desenvolvimento de um bom repertório de habilidades sociais, pode ser um ambiente pouco expressivo em relação às emoções, com responsáveis que bloqueiam, punem ou ignoram manifestações do indivíduo, e podem acabar desenvolvendo dificuldades nesse sentido, em relacionamentos, em contextos de emoção.

Para complementar as afirmações acima, os autores citam que:

Uma baixa auto estima pode induzir à evitação de contato visual, gestos pouco enfáticos, problemas de articulação e fluência da voz. Esse padrão, na maioria das vezes, é pouco funcional diante dessa demanda, com alta probabilidade de consequências aversivas, que, em ocasiões futuras semelhantes, podem levar à esquiva ou fuga de tais situações. Ao contrário, uma auto-estima elevada contribui para um padrão oposto de desempenho que gera consequências reforçadoras, fortalecendo ainda mais a auto estima (Del Prette; Del Prette, 2013, p. 32).

Já em outros casos, como no Transtorno do Espectro Autista, a criança já pode nascer com esse déficit e não possuir estímulos adequados para desenvolvê-lo durante sua trajetória como as outras crianças neurotípicas, pois uma das características mais comuns desse grupo é a dificuldade na comunicação interpessoal, e sem interação torna-se mais difícil ampliar seu repertório de comportamentos sociais. Então, sem a aquisição das habilidades sociais, há mais dificuldade de obter bom desempenho nos ambientes, portanto, à medida que diminui a interação, também diminui o estímulo para seu desenvolvimento.

Este subcapítulo apresentou os aspectos mais relevantes da discussão das habilidades sociais, que mostrou ser fundamental para todos os indivíduos a fim de que possam usufruir das relações e obter desempenho favorável na sociedade. Para mais, pretende-se também, compreender qual seu papel com relação às pessoas com autismo.

4.2 Inclusão escolar

Este subcapítulo busca trazer compreensão sobre o conceito de inclusão escolar, apresentando de forma breve as fases da história das pessoas com deficiência e a conquista de seus direitos garantidos por importantes documentos que asseguram o acesso e permanência na área da educação.

A inclusão resulta da longa trajetória histórica que foi construída por todos ao longo dos anos, num processo marcado pela segregação, discriminação e até morte. Segundo Blanco (2003, p. 72), quando se discute inclusão, não estamos “apenas repetindo um termo ou um conceito, mas referindo também aqueles que passaram suas vidas aprisionados em hospícios ou que acabaram em uma fogueira para salvar a alma de um corpo deficiente, como ocorreu na Idade Média” (Neto, *et al.*, p. 86).

O acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas instituições escolares é uma conquista significativa, tendo em vista todo o passado histórico. Antes de terem seus direitos sociais, educacionais, econômicos, de cidadãos assegurados, passaram por mortes, exclusão, preconceitos e discriminação. O que conquistaram até os dias atuais é resultado de muita luta e resistência, e em muitos casos, ainda é necessário continuar batalhando por isso.

Neto *et al.* (2018) utiliza a pesquisa de Blanco (2003) para apresentar as quatro fases do processo histórico das pessoas com deficiência (PcD), dividindo-as em: exclusão, segregação, integração e inclusão total.

Na primeira fase da exclusão, época da Antiguidade, o autor afirma que as pessoas que nasciam com deficiência eram vistas como demônios ou profetas em transe, dessa maneira, como eram diferentes do padrão da sociedade, eram queimadas vivas ou mortas na forca, mesmo método utilizado na Inquisição. Portanto, o infanticídio, o abandono e a morte eram comuns a esses indivíduos, e em muitas situações, para não serem sacrificadas, essas pessoas eram escondidas.

A Igreja, órgão de referência e poder da época, condenava os atos de execução, em contrapartida, disseminava a crença de que esses indivíduos nasceram dessa maneira por punição de pecados cometidos no passado.

No Renascimento, apesar de ainda haver uma crença de questões espirituais ligadas às PcD, ocorreu-se uma mudança de paradigma, de pensamento, por conta dos avanços científicos e interesse pelos estudos do corpo humano. Dessa forma, elas não eram mais mortas ou vistas como seres demoníacos, mas sim

compreendidas por um viés patológico, ainda sendo segregadas e mandadas para internatos, manicômios e instituições estatais, as quais abrigavam pessoas com diversas deficiências.

Esse período foi chamado de “segregação”, a segunda fase do panorama histórico apresentado, onde surgiram as instituições especializadas no tratamento dessas pessoas e criação da Educação Especial, “uma pedagogia especializada e institucionalizada, que separava indivíduos de acordo com diagnósticos em quociente intelectual” (Amaral, 2001, *apud* Neto *et al.*, 2018, p. 84). Nesses ambientes possuíam técnicos e especialistas e um programa de ensino próprio e diferente do ensino regular.

A partir da década de 1970, na fase de integração, que se deu no terceiro momento da história das pessoas com deficiência, muitas pressões e reivindicações da sociedade, tanto dos responsáveis quanto dos profissionais da área, foram feitas para unir esses subsistemas escolares, a educação especial e o ensino regular. Diante dessas ocorrências, resultou-se um marco importante da época, o direito dessas pessoas à educação pública e o declínio do ensino regular paralelo à educação especial. Mesmo com o avanço, poucas estratégias foram criadas para esse direito ser concretizado, porque a deficiência ainda era considerada problema de quem a possuía e nenhum ambiente era reorganizado ou modificado em prol de seu acesso.

Um marco histórico, nesse período, em 1975, foi a aprovação da Declaração dos direitos das pessoas deficientes, regulamento que afirma que estes são iguais aos outros cidadãos, mas ainda assim havia pouca mudança nesse sentido. Os sujeitos com deficiência até poderiam ir à escola, seus direitos estavam respaldados por leis, porém, precisavam se adaptar e não causar nenhum tipo de transtorno no local, o sistema escolar não auxiliava ou se adaptava a eles para seu acesso, permanência e seu desenvolvimento, ou seja, essa é a justificativa pelo fato da denominação da época ter sido “integração”, não inclusão.

Já em 1981, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes foi proclamado pelas Nações Unidas, com o lema “Participação plena e igualdade”, o que mostra a preocupação mundial com o assunto. Em 1988, na Constituição da República Federativa do Brasil, foram garantidos os direitos fundamentais sem discriminação e o Estado passou a garantir sua universalização e, em 1989, a Política Nacional para

a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência esclareceu os direitos básicos dessas pessoas (Almeida; Reis e Santos, 2018).

Assim sendo, estes só reforçaram a ideia da inclusão de todos nas classes regulares e a necessidade de extinguir o modelo paralelo de ensino que segregava, a educação especial. Em meados da década de 1990, se intensificava cada vez mais o conceito da inclusão e se criticava as práticas excludentes que eram postas anteriormente na educação, além disso, outros documentos enfatizavam essa questão, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) que ressalta a necessidade de medidas que garantam acesso à educação e dispõe bases para a educação inclusiva.

Nesse momento, nomeado pelo autor como inclusão total ou quarta fase, houve o surgimento da Educação Inclusiva: uma ação política, social e cultural, com a ideia central de garantir os direitos de todas as pessoas com deficiência, a fim de promover uma sociedade mais justa, igualitária com participação e respeito entre todos os sujeitos. A inclusão total tinha uma proposta mais radical, com o pensamento voltado à cultura escolar, em como ela deveria ser e em como ela poderia mudar para atender a todos os estudantes sem distinção.

De modo a complementar a luta pelos direitos na educação, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva também surgiu para consolidar e garantir acesso ao ensino regular a alunos com diferentes deficiências (Neto *et al.*, 2018).

O conceito de inclusão escolar preza a mudança de valores da educação tradicional. Dessa forma, é necessária uma transformação do sistema educacional que ainda é excludente e apenas preparado e direcionado para as crianças com certo padrão de normalidade, que é imposto pela sociedade. Embora estes e diversos documentos assegurem uma educação de qualidade para os indivíduos, não é o bastante para uma sociedade realmente inclusiva, é preciso reeducar o olhar, enxergar as possibilidades que cercam as pessoas com deficiência, não para as dificuldades. Menciona em seu texto, que:

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como

objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (Neto *et al.*, 2018, p. 86).

Dessa forma, a escola é um espaço multicultural que possibilita aos estudantes, desde a Educação Infantil, um maior contato e convívio com as diferenças, sejam relacionadas à cultura, hábitos, valores, religião, entre outros. Esse ambiente educa para a vida em sociedade e promove o respeito, a empatia, compreensão, o diálogo. A Declaração de Salamanca (1994) afirma que a educação é prioridade na vida das pessoas, colocando-a como principal meio de desenvolvimento cultural, econômico e político, de modo que contribui para formação pessoal dos cidadãos, promove consciência crítica e política, e cita a importância da participação de todos nesse processo, sem exceção.

Ao tirar o foco da inclusão escolar apenas para os estudantes com deficiência, as autoras Melo e Fernandes (no prelo, 2023) afirmam que:

A demanda do aluno com TEA desafia o professor para uma ação mais flexível e reflexiva, voltada para o contexto da sua sala de aula, sem receitas prontas nem estrutura definida. Coloca-o em posição de refazer constantemente a sua prática, atualizando-a frente às necessidades postas por seus alunos, com e sem deficiências (Melo; Fernandes, No prelo 2023).

As autoras atentam para uma inclusão que propicie novas maneiras de ensinar, com distintas relações com o conteúdo proposto pela escola, com intenção de respeitar e valorizar todos os indivíduos que estão presentes nas turmas. Ainda, segundo as pesquisadoras: “Os estudos indicam que a aprendizagem do aluno com TEA na rede de ensino regular é potencializadora, pois estimula o desenvolvimento social e cognitivo e ainda oferece modelos de comportamento mais avançados” (Melo; Fernandes, no prelo, 2023).

Visto isso, o presente subcapítulo teve o objetivo de contemplar a história, a luta, as normas que asseguram essas pessoas, o conceito de inclusão escolar e a importância do ambiente escolar para todos os indivíduos.

4.3 Autismo

O presente subcapítulo busca apresentar os conceitos e principais características do Transtorno do Espectro Autista, trazendo apontamentos sobre a

importância do treinamento das habilidades sociais para esse grupo e suas contribuições para a inclusão escolar.

O TEA foi relatado e diagnosticado, primeiramente, pelo médico e psiquiatra infantil Leo Kanner em um de seus artigos intitulados “Alterações autísticas do contato afetivo”, publicado no ano de 1943. Outro pesquisador já havia falado do autismo em 1908, mas caracterizando-o como esquizofrenia (Grandin; Panek, 2021).

De acordo com Grandin e Panek (2021), antes desta publicação, um pai o procurou a fim de compreender o comportamento de seu filho, Donald, que não queria estar perto da mãe, parecia estar alheio aos acontecimentos, tinha crises frequentes de raiva, não olhava quando chamado e se interessava muito por objetos que giravam. O menino possuía atrasos em algumas áreas do desenvolvimento, em contrapartida, tinha audição e memória impecáveis e era capaz de soletrar o alfabeto de trás para frente.

Posteriormente, Kanner realizou um estudo de caso com onze crianças que tinham sintomas bem próximos a Donald, utilizou o termo “autismo” para caracterizar o transtorno, o diferenciando da esquizofrenia ao basear os critérios para diagnóstico em três questões: prejuízo na interação social, prejuízo na comunicação verbal/ não verbal, além de comportamento e interesses repetitivos e restritivos (Grandin; Panek, 2021).

À medida que outros casos surgiam, os pesquisadores investigavam e mais pesquisas eram realizadas, criando-se novos conceitos e denominações para o transtorno. A definição que se aplica atualmente é a que conceitua o Transtorno do Espectro Autista como um transtorno do neurodesenvolvimento e de acordo com o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais):

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2014, p. 31).

Para complementar, em seu livro, a autora Temple Grandin, que também possui o transtorno, aborda o assunto do cérebro dessas pessoas e o fato de suas estruturas não terem se desenvolvido da maneira ideal como naquelas neurotípicas,

usando seu próprio caso como referência. Exemplifica afirmando que seu cerebelo é 20% menor do que de outras pessoas, e, como esse órgão é capaz de controlar a coordenação motora, isso a possibilitou compreender o motivo de sua dificuldade nesse sentido.

E também, outro órgão cerebral citado por ela foi a amígdala, que regula as funções emocionais e o processamento do medo. Como a sua é maior do que de outras pessoas neurotípicas, e frequentemente essa configuração cerebral diferente é comum em pessoas com TEA, contribuiu para que conhecesse melhor suas especificidades e compreendesse o porquê de uma de suas características, a ansiedade. Ela menciona que todas essas informações sobre seu cérebro foram obtidas graças ao scanner do Centro de Excelência em Autismo da Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia em San Diego e estão publicadas no livro “O cérebro autista” (Grandin; Panek, 2021).

Temple Grandin compara seu cérebro com um “edifício de escritórios”, como metáfora, explica que esse espaço dispõe de funcionários e departamentos que necessitam de comunicação entre si e, quando querem se encontrar e falar pessoalmente, utilizam escadas ou elevadores. De acordo com a autora, no caso do cérebro de uma pessoa com autismo: “...um elevador pode não parar no sétimo andar. Os telefones do departamento de contabilidade podem não funcionar e o sinal do celular na recepção do prédio pode ser fraco” (Grandin; Panek, 2021, p. 33). Ao entender o funcionamento do cérebro e os déficits, é possível também entender de forma mais clara a diversidade de características dos sintomas que permeiam o Transtorno do Espectro Autista.

Essa compreensão é fundamental pelo fato de que, em muitos momentos, os comportamentos podem resultar em uma interpretação errônea das pessoas que desconhecem o transtorno. As autoras Melo e Fernandes (no prelo, 2023) complementam essa ideia ao afirmarem que, na área da educação:

“O comportamento do aluno com TEA torna-se um desafio caso a comunidade escolar confunda as dificuldades de interação com a completa anulação dessa habilidade. É preciso compartilhar informações sobre o transtorno e envolver todos nesse processo para que o ambiente se torne estimulante integralmente” (Melo; Fernandes, no prelo, 2023).

Nesse sentido, as características mais comuns do TEA, incluem déficit na área da comunicação social e interesses repetitivos e estereotipados, porém, nem sempre os indivíduos com autismo apresentam os mesmos sintomas, por esse

motivo, nomeia-se “espectro”, dando uma ideia de variabilidade e amplitude. “Em uma ponta do espectro podem-se encontrar os gravemente incapacitados. Na outra, um Einstein ou um Steve Jobs” (Grandin; Panek, 2021, p. 23).

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) divide os níveis de gravidade do TEA em 1, 2 ou 3. No nível 1, as pessoas com autismo precisam de apoio para realizar as atividades do cotidiano, e geralmente conseguem aprender ao longo de orientações básicas. Apesar disso, nas interações, por mais que consigam se comunicar, há algumas falhas na conversação e dificuldades em fazer amizades, possivelmente por conta das características marcantes, interesses restritos e padrões repetitivos de comportamento, que em muitos momentos acabam prejudicando suas relações (American Psychiatric Association, 2014).

No nível 2, a gravidade do transtorno se classifica como “exigindo apoio substancial”, ou seja, ainda há prejuízos mesmo com auxílio, os déficits são mais graves na comunicação verbal e não verbal. Segundo o exemplo do APA (2014), a pessoa pode se expressar com algumas frases pequenas e a interação se mantém dependendo de seu interesse pessoal, apresenta também comunicação não verbal estranha. No nível 3, a necessidade desse apoio é muito maior e os déficits se intensificam, por isso, é definido como “uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas” (APA, 2014, p. 52).

De acordo com o mesmo documento, os sintomas surgem antes dos 3 anos e podem limitar ou prejudicar sua qualidade de vida. Quanto mais cedo o diagnóstico, melhor, pois dessa maneira, é possível trabalhar com intervenção precoce, possibilitando que a criança possa desenvolver desde sua infância as habilidades sociais e comunicativas com auxílio de um profissional, tornando-se mais independente, sua vida mais funcional e com menos prejuízos.

Gaiato (2018) argumenta que não há causas definidas para o transtorno, porém o que se observa são vários sistemas que influenciam, aspectos genéticos, biológicos e o contexto sociocultural. A autora afirma que por conta da genética, alguns indivíduos têm maior predisposição para o TEA. Para mais, cabe ressaltar que há maior ocorrência de transtornos afetivos, obsessivo-compulsivos e tiques em familiares de pessoas com autismo, de acordo com pesquisas de Bolton e cols. (1994), citada por Gaiato (2018).

É possível perceber a gravidade do déficit social no autismo porque, normalmente, segundo a autora, os indivíduos não se interessam pelo que as crianças propõem na brincadeira, a não ser que seja algo relacionado ao seu conhecido repertório, têm dificuldade de se relacionar de forma adequada e esperada, de entender a comunicação não verbal, quando se aproximam de alguém não costumam iniciar ou manter um diálogo, demonstram pouco interesse no próximo, difícil adaptação, integração pobre entre comunicação verbal e não verbal, contato visual e linguagem corporal. Nesse sentido, percebe-se a necessidade e importância de ampliar seu repertório social, para que sua interação com o outro possa ser mais rica.

Outras características comuns são a insistência na rotina, hiper ou hipo reação a estímulos ambientais, estereotípias motoras ou de fala (se balançar, bater palma, correr de um lado para o outro, repetir a mesma fala sem funcionalidade), sensibilidade a barulhos, texturas, cheiros (Gaiato, 2018).

No ambiente escolar, a forma como se comportam e as próprias características do transtorno podem possibilitar uma distância entre os colegas, pois percebem que são diferentes em relação aos outros e não sabem o motivo. Em algumas situações, se o contato foi falho, acabam se distanciando. Nesse contexto, como as crianças com autismo também não buscam contato ou se enturmam, não há aproximação entre ambos.

Para complementar, Gaiato (2018) afirma que:

Muitas vezes, a ausência de respostas das crianças deve-se à falta de compreensão do que está sendo exigido e não de uma atitude de isolamento e recusa proposital. A contínua falta de compreensão do que se passa ao redor, aliada à escassa oportunidade de interagir com crianças “normais” é que conduziria ao isolamento, criando assim, um círculo vicioso (Gaiato, 2018, p. 32).

Logo, torna-se mais difícil que amplie seu repertório social, visto que a exposição social é menor, por isso, as oportunidades de aprendizagem e de interação serão baixas também. Sendo assim, o papel do professor com uma formação adequada, possuindo conhecimento desse transtorno é imprescindível, pois entender que seu comportamento tem uma justificativa além de não querer se comunicar ou se relacionar pode ajudar a quebrar esse estigma, então, possibilita que o docente faça a mediação entre os estudantes para que haja, dessa maneira, a troca, o entendimento e o contato entre eles.

Melo e Fernandes (no prelo, 2023) complementam que um professor com uma formação adequada é capaz de promover um ambiente favorável para esse estudante na sala de aula e em toda a escola. Além disso, esse espaço se apresenta como favorável, porque promoverá seu desenvolvimento social e cognitivo e ainda pode possibilitar modelos de comportamentos que serão acionados ao longo de sua vida.

Com a convivência diária de uma rotina escolar, essas crianças aprenderiam que quando um colega de turma fala diretamente com elas, é preciso responder, olhar, para haver uma comunicação, saberiam regular as emoções no momento de crise, expressar o que estão sentindo, iniciar um diálogo quando necessário, iriam compreender que virar de costas quando alguém está falando não é um comportamento esperado naquele momento e que alguma dessas ações podem acabar passando a impressão de que não querem ter ou manter contato com o outro e afastá-lo.

Ao aprender tais habilidades sociais, a oportunidade de interação pode se tornar mais rica, diversa e contribui para que cada vez mais o indivíduo com autismo aprenda, de fato, a maneira como reagir às situações sociais. E, com um desempenho favorável, é possível que pessoas se aproximem e a chance de uma nova ocorrência pode aumentar, contribuindo com o desenvolvimento de seus repertórios sociais.

A escola é o ambiente que possibilita para a criança com autismo muitas experiências interacionais, sendo assim, um ótimo espaço para o treinamento das habilidades sociais. Para mais, vale ressaltar que, quando uma criança com autismo frequenta a escola, não é somente ela quem aprende novas habilidades, os estudantes neurotípicos também aprendem a respeitar, compreender e conviver com pessoas com autismo ou com deficiências no geral.

O contato frequente com um colega com TEA pode propiciar possíveis observações de seu comportamento e a aprendizagem de que alguns deles podem ser diferentes dos seus, mas isso é uma especificidade dele, o modo como se expressa e lida com os estímulos presentes naquele espaço. Ambos aprendem juntos na inclusão escolar, a criança com autismo entende um universo diferente do seu e como se colocar diante dele, e a outra criança também.

Para Melo e Fernandes (no prelo, 2023), no processo de inclusão escolar, todos são beneficiados, de forma que o ambiente se torna mais plural e o espaço de

convivência mais democrático. Todos podem ter contato com as diferenças, o que faz diminuir o isolamento de alguns grupos, como o das crianças com autismo ou com desenvolvimento atípico e conseqüentemente, promove maior interação social naquele espaço.

Este subcapítulo buscou explicitar as principais características do Transtorno do Espectro Autista, evidenciando o déficit na comunicação social, o qual se mostra um desafio para o relacionamento com os demais indivíduos, o treinamento das habilidades sociais para esse grupo e a importância disso para a inclusão escolar.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Sobre o conceito de habilidades sociais, seus impactos na educação do aluno com TEA e como vem sendo desenvolvidas

O presente capítulo discute acerca das habilidades sociais que se encontram presentes nos artigos selecionados na revisão de literatura, bem como: a) a análise das perspectivas dos autores acerca do conceito das habilidades sociais, b) seus impactos revelados na vida das crianças com autismo e c) as estratégias citadas para o desenvolvimento dessas habilidades. Dos 39 artigos coletados no processo de revisão da literatura, 2 trabalharam o conceito de habilidades sociais.

Azevedo e Lopes (2018) mencionam os autores Del Prette e Del Prette (2001) para definir o conceito de habilidades sociais como comportamentos do repertório humano que permitem lidar com as situações que ocorrem no cotidiano e são aprendidos ao longo da vida durante as vivências interpessoais. Estes podem ajudar o indivíduo a se comunicar, conversar, entender o outro, seguir regras, fazer acordos, reconhecer as emoções, resolver problemas, ou seja, propicia a convivência social.

A partir do momento que o ambiente inicial que a criança se encontra é a sua casa, com os integrantes de sua família, este se torna um espaço de contato com pessoas, culturas, hábitos. Dessa maneira, as habilidades sociais da criança vão sendo trabalhadas, primeiramente com seus responsáveis e depois, com outras pessoas durante sua trajetória.

É importante enfatizar que esses indivíduos são os principais modelos para o comportamento da criança, segundo Del Prette e Del Prette (2013), pois são eles quem demonstram em exemplos, sejam eles ações ou palavras, a maneira como se comportar adequadamente, de acordo com seus próprios valores, regras e com a cultura os quais estão inseridos. Além de que, o modo como o responsável age diante do comportamento da própria criança tem influência em novas ocorrências ou em sua extinção.

A inserção do indivíduo em contextos diversos, tal como escola, festa, parquinho, vizinhança, restaurantes, oportuniza um contato mais amplo com novas pessoas e espaços, e assim, é necessário ampliar e aperfeiçoar o repertório de habilidades sociais a fim de atender a essas demandas sociais. Diante disso,

compreende de acordo com a mudança nos ambientes que, por exemplo, a forma de agir no restaurante é diferente de quando está brincando na vizinhança, ou de quando está na sala de aula e precisa prestar atenção. Nesse sentido, o comportamento que se espera do indivíduo em cada contexto muda e é necessário que ele saiba disso, aprimorar suas habilidades sociais o possibilita melhor desempenho em cada situação do cotidiano.

Nesse sentido, os autores Azevedo e Lopes (2018) mencionam os impactos que o desenvolvimento de habilidades sociais possui na vida do indivíduo:

Um amplo e refinado repertório de habilidades sociais tem sido considerado como um fator de proteção do curso do desenvolvimento humano, especialmente reconhecido como um componente crucial para o desenvolvimento socioemocional e o ajustamento do indivíduo em diversos contextos (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007 *apud* Azevedo e Lopes, 2018, p. 300-301).

Os autores também apresentam as consequências do déficit de habilidades sociais no desenvolvimento humano, que pode ocasionar problemas psicossociais, como depressão, ansiedade, estresse, agressividade, comportamentos opostos e antissociais, hiperatividade e baixa auto-estima (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008 *apud* Azevedo e Lopes, 2018). Um amplo repertório de habilidades sociais possibilita a prevenção dessas questões e promove um desenvolvimento saudável e melhor qualidade de vida, tanto pessoal quanto social (Del Prette e Del Prette, 2013).

Azevedo e Lopes (2018) optaram pela revisão sistemática de literatura como metodologia de pesquisa focando na produção científica sobre o assunto. Não elucidaram compreensões mais claras sobre as habilidades sociais, citam os autores Del Prette e Del Prette para definir o conceito de forma breve e genérica, sem exemplificar, além de apresentarem as habilidades sociais para as pessoas com deficiência no geral, não especificamente para o autismo e para a área da inclusão em educação. Mas, apesar disso, os pesquisadores discutiram sobre a importância da aquisição dessas habilidades na vida de uma pessoa com deficiência e as consequências do déficit, o que é uma informação fundamental, tanto para a realização da presente pesquisa, quanto para os leitores que querem compreender o assunto.

Dessa forma, os autores mencionam que:

Os estudos quase experimentais indicaram que, a partir da realização de programas de intervenção, houve: diminuição dos déficits em habilidades sociais de crianças e adolescentes com deficiência visual, quando as mães aprenderam habilidades sociais educativas; obtenção de impactos diretos sobre a aquisição, aperfeiçoamento e melhora da funcionalidade do repertório das habilidades sociais educativas de professores de alunos do PAEE e impactos indiretos sobre diminuição de problemas de comportamento; mudança confiável com relação à ampliação e ao aprimoramento de classes de habilidades sociais na maioria dos participantes com deficiência intelectual; obtenção de mudanças positivas quanto ao desempenho ocupacional e satisfação dos familiares de crianças com paralisia cerebral, que participaram dos grupos educativos (Azevedo; Lopes, 2018, p. 311).

Moreno *et al.* (2022) conceitua habilidades sociais citando Del Prette e Del Prette (2017): "...variedades de classes de comportamento do repertório individual que contribuirão para a competência social e favorecerão relacionamentos saudáveis e produtivos com as outras pessoas" (Del Prette; Del Prette, 2017 *apud* Moreno *et al.*, 2022, p. 94). Afirmam que o sintoma mais característico do autismo é o déficit nessa área, no entanto, percebe-se a necessidade de uma intervenção nesse sentido, a fim de que a pessoa com autismo se desenvolva e possua uma vida mais funcional.

Os autores mencionam Panciera e Zeller (2018) para argumentar que, o desenvolvimento dos comportamentos socialmente habilidosos aumenta a chance de que ocorram novamente, porque obtêm resultados positivos e cumprem a função pretendida em determinado contexto. No ambiente da escola, um indivíduo que divide os brinquedos, se comunica assertivamente, convida o outro para brincar, aguarda sua vez e participa de brincadeiras que sejam de seu próprio interesse e também do outro colega, pode criar uma relação de amizade naquele espaço. Um adolescente que presta atenção nas explicações do professor, consegue realizar as atividades facilmente; uma pessoa que é gentil, amigável, educada, será querida pelas pessoas ao seu redor. Estes são alguns exemplos de habilidades sociais que cumprem sua função pretendida.

O artigo de Moreno *et al.* (2022) tem como metodologia de pesquisa a revisão de literatura e procura investigar a respeito da eficácia das intervenções em habilidades sociais em pessoas com autismo. Apresenta o método ABA (Análise do Comportamento Aplicada), a musicoterapia e a Teoria da Mente em seu artigo. Contudo, enfatiza a importância dessas intervenções para o desenvolvimento do indivíduo com TEA e reitera que o tratamento ideal varia de pessoa para pessoa, não há um mais eficaz que o outro. Como resultado, a musicoterapia e o método

ABA possuem uma diversidade maior de pesquisas que apresentam resultados positivos em pessoas com autismo. O autor defende a intervenção precoce, e sua importância é justificada pelo fato de que à medida que há diagnóstico, o tratamento pode ser iniciado logo no começo da fase de desenvolvimento do indivíduo e por isso, há maiores chances de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao finalizar, Moreno *et al.* (2022) alerta sobre a escassez de artigos sobre as habilidades sociais no campo acadêmico e propõe mais pesquisas em relação ao tema. Isso se faz necessário visto sua relevância na vida das pessoas com autismo, o desenvolvimento de habilidades sociais favorece a inclusão escolar à medida que o indivíduo é capaz de se comportar da maneira esperada nos ambientes, se relacionar com o outro e realizar atividades cotidianas, obtendo um desempenho mais favorável, aumentando a probabilidade de aprendizagem e novas ocorrências.

Sabemos que é difícil iniciar ou manter relações sociais se houver dificuldades interpessoais e um pobre repertório de habilidades sociais, ou seja, quando os comportamentos do indivíduo não ajudam na socialização com o próximo e nem correspondem às expectativas sociais em determinado contexto ou situação. Diante disso, se uma criança bate na outra, não divide os brinquedos, não consegue aguardar sua vez nas brincadeiras, não mantém contato visual, não segue as regras do jogo, fica mais difícil que os colegas da turma se aproximem e queiram fazer amizade, por isso, tais ações irão promover um afastamento social.

Exemplificando o déficit de habilidades sociais em outro contexto e faixa etária, é notável que, se um adulto que trabalha em escritório, passa pelos seus colegas e não os cumprimenta, entra nos locais e não deseja bom dia, boa tarde ou boa noite para as pessoas, no momento que se chateia não consegue lidar com os sentimentos, grita, permite que as emoções tomem conta das situações, será visto pelos outros funcionários como alguém que não é educado, que não gosta das pessoas, explosivo, agressivo e em razão disso, é provável que não haja aproximação com o intuito de iniciar relações interpessoais.

A civilidade, o reconhecimento de emoções, o autocontrole e a resolução de problemas também são comportamentos do repertório de habilidades sociais. Ao completar idades mais avançadas, espera-se pela nossa cultura e sociedade que saibam ser utilizadas e estejam mais aprimoradas do que na fase inicial da vida. Então, se uma criança não tem com quem brincar e está sempre sozinha, ela não irá praticar o ato de compartilhar um objeto, de aprender a seguir regras, de

esperar sua vez e nem de se expressar. Com o passar do tempo, na fase da adolescência ou adultez, poderá seguir o mesmo comportamento.

Dando continuidade à análise das pesquisas selecionadas, Machado *et al.* (2019) apresenta no artigo o projeto de extensão realizado em uma escola que visa a formação continuada dos professores da Educação Infantil, e trata dos temas autismo e inclusão escolar a fim de construir coletivamente estratégias inovadoras para intervenção precoce desses alunos e, dessa forma, contribuir para implementar e discutir práticas pedagógicas mais inclusivas. Todavia, o autor somente menciona as habilidades sociais para caracterizar o Transtorno do Espectro Autista, afirmando ser uma área afetada pelas pessoas com essa condição e cita os autores Silva, Gaiato e Reveles (2012) para exemplificar que além da habilidade social, a comunicação verbal e o comportamento também são questões que normalmente precisam ser mais trabalhadas em indivíduos com autismo.

Vale ressaltar que Moreno *et al.* (2022) afirma que a área das habilidades sociais tem sido pouco explorada nas pesquisas apesar de sua relevância, diante disso, ainda é um tema que as pessoas normalmente desconhecem. Porém, aliado com a formação continuada dos professores, poderia facilitar a adaptação dos indivíduos com autismo e sua inclusão.

Na escola, a forma como se comportam resulta na falta de aproximação entre os colegas que percebem o jeito diferente em relação aos outros estudantes. Se o professor possuir formação adequada e conhecimento sobre o TEA, saberá que esse comportamento é parte das características e poderá criar estratégias de aproximação entre eles.

Logo, esse é o motivo pelo qual o desenvolvimento das habilidades sociais impacta positivamente a vida das pessoas com autismo, as áreas em que há o déficit são primordiais para se relacionar, e o desenvolvimento das habilidades pode beneficiar a compreensão dos outros e de seu próprio comportamento nos contextos sociais. Manter um contato visual durante a comunicação, discutir assuntos que interessem também às outras pessoas, entender os seus próprios sentimentos sabendo se auto regular evitando crises e, ser capaz de resolver os problemas que surgem em sua vida cotidiana são exemplos de habilidades sociais.

Nesse sentido, ao compreender a importância para a vida das crianças com TEA, são sugeridos alguns métodos pelos autores selecionados na pesquisa que podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades sociais.

Moreno *et al.* (2022) e Carvalho-Filha *et al.* (2019) concordam com o método ABA para um tratamento que enfoque intensivamente as habilidades sociais. Estes propõem que o ambiente onde a pessoa está inserida é o que causa o comportamento problema, por isso, seria necessário manipular esse ambiente para ensiná-los novas habilidades ou alterar habilidades anteriores que são prejudiciais e não desejadas naquele momento (Prette&Prette, 2010; Fernandes & Amato, 2013; Carvalho-Filha *et al.*, 2019 *apud* Moreno *et al.*, 2022).

Aliado a isso, os autores ressaltam a importância das ferramentas digitais (programas de computador, aplicativos para *tablet* e celular, *softwares*) em conjunto com utilização do ABA, ambiente estruturado e profissionais capacitados para o processo de desenvolvimento e auxílio da aprendizagem do indivíduo. De modo que o digital chama mais atenção e por ser mais ilustrativo, esses recursos podem ser utilizados com uma intenção pedagógica de ensino das habilidades sociais, quando utilizado com cautela e por profissionais qualificados, podem ajudar na cognição, interpretação, conhecimento pessoal, interação, trabalho em grupo, resolução de problemas (Carvalho-Filha *et al.*, 2019).

A pesquisa de Moreno *et al.* (2022) menciona outros métodos que diferem do ABA, isso porque o objetivo de seu artigo era realizar uma revisão de literatura sobre eficácia das intervenções em habilidades sociais a fim de compreender sua importância na evolução do Transtorno do Espectro Autista, dessa maneira, apresentou outros tratamentos significativos para as pessoas com autismo, como a musicoterapia e a Teoria da Mente.

Do mesmo modo, a pesquisa de Santos, Teixeira e Porto (2021) também apresenta outros métodos além do ABA, como o TEACCH (Tratamento de Educação para Autistas e Crianças com Distúrbios Correlatos da Comunicação) e o PECS (Sistema de Comunicação mediante a Troca de Figuras). O TEACCH é uma técnica que organiza a rotina diária da criança com autismo utilizando quadros, painéis ou agendas, o que contribui para que ele entenda o que irá fazer naquele dia e como irá realizar essa atividade. E, o PECS utiliza figuras ou cartões para se comunicar quando a criança ainda não verbaliza (Cunha 2009 *apud* Santos, Teixeira e Porto, 2021).

Farias e Elias (2020), assim como Gomes *et al.* (2019) também citam o método ABA em seus artigos. Os primeiros pesquisadores justificam a utilização em sua pesquisa ao dizer ser uma ciência com comprovação científica de eficácia, com

evidências de melhora no desempenho das crianças com autismo que participaram dela e o segundo afirma que a intervenção precisa seguir os modelos da mesma.

Visto isso, percebe-se que os autores concordam entre si ao definirem o método ABA como seguro e eficaz para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com autismo. Nenhum dos artigos selecionados citam a Psicologia do desenvolvimento humano como uma abordagem para desenvolver as habilidades sociais, o que demonstra a necessidade de maiores pesquisas e publicações para a área.

5.2 Como os autores conceituam inclusão escolar?

Dos 39 artigos selecionados, cerca de 20 deles abordaram a temática da inclusão. Em geral, os autores conceituaram o termo de forma similar, e em muitos casos, se complementaram.

Azevedo e Lopes (2018) e Campos *et al.* (2019) afirmam que a inclusão, primeiramente, não se limita apenas à garantia de matrículas, é preciso que se ofereça condições de permanência e sucesso durante toda a trajetória escolar. Além de incluir o estudante em salas regulares, é preciso oferecer aprendizagem significativa e desenvolver potencialidades (Fleira; Fernandes, 2021). Diante disso, Uhmman (2018) menciona Mori (2003) ao destacar que a inclusão escolar é um processo com caráter construtivo, contínuo e transformador, que exige planejamento, recursos, sistematização, reorganização e acompanhamento.

Moreno *et al.* (2022), Almeida, Reis e Santos (2018) e Uhmman (2018) afirmam que para incluir a todos, a sala de aula e a escola devem se reestruturar para recebê-los, visto que a inclusão não cabe no paradigma tradicional da educação, esta requer propostas distintas e que leva em consideração a individualidade e a necessidade do próprio estudante (Capuzzo; Sampaio; Irigon, 2019). Ribeiro e Cristóvão (2018) destacam que, para além do ambiente escolar, a comunidade e os pais também devem participar desse processo igualmente, e, a fim de que haja um desenvolvimento cognitivo a partir dos estímulos à aprendizagem de conhecimentos, habilidades e vínculos sociais, é necessário acompanhamento de especialistas (Shaw, 2021).

Burchert e Ziliotto (2020) e Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) entendem a inclusão como direito essencial e inerente ao ser, processo que reduz as condições que impossibilitam o indivíduo de participar de modo pleno nas situações do

cotidiano. Diante disso, Almeida, Reis e Santos (2018) e Amaral e Shaw (2020) complementam ao mencionar que cabe ao Estado e às instituições privadas desenvolverem possibilidades e mecanismos para os alunos aprenderem por meio de estratégias inclusivas tanto quanto oferecer um ambiente digno, estruturas físicas apropriadas e professores engajados com a proposta inclusiva.

Ainda, Carlou (2018) afirma que todos se beneficiam quando a escola promove respostas às diferenças individuais dos estudantes. Vieira, Ramos e Simões (2018) cita Meirieu (2005), que acrescenta que a escola cumpre sua função social ao reconhecer todos os seres como educáveis, porém, nem todos aprendem no mesmo ritmo, com a mesma estratégia e com o mesmo padrão, dessa maneira, um currículo adaptado é ideal para que todos se beneficiem durante o processo de aprendizagem. Dessa maneira, é fundamental que haja estratégias e recursos para assistência apropriada aos educandos, assim, todos desenvolvem de acordo com seu ritmo intelectual, emocional e social (Oliveira; Lauxen, 2022). As estratégias e recursos podem ser, por exemplo, a comunicação alternativa, adequação do material pedagógico e o acesso ao computador são essenciais para o processo de inclusão, que são, para Schirmer (2018), essenciais para a inclusão.

Assim, a inclusão escolar é pautada na ideia de que todos têm capacidade de aprender e devem ter suas diferenças respeitadas nesse ambiente, o processo de ensino aprendizagem precisa responder às necessidades, habilidade e características de todos, direcionada ao desenvolvimento (Campos *et al.* 2019; Santos; Capellini, 2021; Magnabosco; Souza, 2018).

Logo, de acordo com o MEC,

Com a perspectiva inclusiva, anseia-se que não somente os educandos com necessidades educacionais especiais participem plenamente do espaço escolar, mas que todos tenham as mesmas oportunidades; ainda que, para isso, sejam utilizados recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas, ajustadas às suas necessidades individuais (Brasil. MEC, 2003 *apud* Santos *et al.*, 2021, p. 101-102).

Ribeiro e Cristóvão (2018) destacam a importância de propostas pedagógicas que envolvam os trabalhos em grupo, porque favorece a interação entre os estudantes e desenvolve habilidades ligadas à comunicação e socialização (Melo, 2016). Nesse contexto, cabe ao professor ter a crença de que todos os sujeitos podem aprender, pois para Thesing e Costas (2018), isso é primordial no trabalho pedagógico. Dessa maneira, é necessária uma formação adequada, que dê conta

da heterogeneidade que a escola recebe através de estratégias, novas metodologias sem dispor de práticas tradicionais (Campos *et al.* 2019).

É importante destacar o fato de que quando o indivíduo é diagnosticado com algum transtorno, sua individualidade pode acabar sendo “ofuscada” por estereótipos, que, para Cruz *et al.* (2020) consiste em uma fronteira excludente no processo de inclusão. Por isso, uma formação adequada dos profissionais de educação poderia ser capaz de prevenir essas situações, pois o educador já teria algum conhecimento sobre como trabalhar com este estudante de modo que possibilite sua aprendizagem.

Amaral e Shaw (2020) e Ponce e Abrão (2019) também mencionam o quanto é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos a convivência com a diferença, tanto da pessoa com deficiência, quanto com outras crianças da mesma idade. Além disso, o contato social proporciona novas demandas a essas crianças e essa diversidade é um fator de enriquecimento do ser humano e dos processos educacionais (Fleira; Fernandes, 2021).

Em consonância com estes autores, Menino-Mencia *et al.* (2019, p. 2) menciona a afirmação de Booth e Ainscow (2012): “uma escola inclusiva favorece a relação social entre os alunos e, igualmente, maior envolvimento nos processos educacionais”. Nesse sentido, a citação de Vygotsky reafirma e explicita a importância da inclusão escolar e de que todas as pessoas, sem exceção, convivam juntas neste espaço:

Essa dimensão de escola reconhece que a convivência de pessoas sem deficiência e sem transtornos globais do desenvolvimento com aquelas que apresentam algum tipo de comprometimento físico, sensorial ou intelectual potencializa a aprendizagem de todos, pois concebe a relação com o outro como peça fundamental do processo de apropriação do conhecimento. O respeito à diferença, a tolerância, a possibilidade de trocas, a cooperação mútua e o desenvolvimento de várias funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998 *apud* Vieira, Ramos e Simões 2018) se tornam mais possíveis nessa relação em que se convive a diversidade humana (Vieira, Ramos e Simões, 2018, p. 6-7).

No entanto, este modelo de educação inclusiva se desvincula do modelo médico que enxergava só a deficiência e começa a ser pensada de uma forma mais social. A diferença é que nessa perspectiva, as limitações do indivíduo não são atribuídas a ele mesmo, e sim às barreiras impostas pela sociedade que impedem o desenvolvimento desses sujeitos. Desse modo, a sociedade é quem precisa se

reorganizar para eliminar essas barreiras que limitam o desenvolvimento dessas pessoas (Magnabosco; Souza, 2018).

Vale lembrar que o conceito de Educação Inclusiva, por si só, já questiona o modelo de ensino tradicional e exclusivo, e passa de uma ideia de integração, que consiste em inserir o estudante no ambiente escolar e esperar que este se adapte ao que já está posto, ter acesso a escola, frequentar a sala de aula e os demais espaços mas não participar, não interagir e a gestão escolar não utilizar de estratégias que mudem esse cenário. E, atualmente, se chega ao conceito de educação para todos sem exceção. Portanto, para que houvesse essa evolução, os documentos explicitados a seguir foram importantes nesse processo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) é um exemplo pois afirma que todos nascem livres, iguais em dignidade e direitos, sendo assim, todos têm direito de usufruí-los. A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), objetiva renovar o esforço para a satisfação das necessidades básicas de todos em relação à aprendizagem.

Jamais testemunharemos um outro momento tão propício à renovação do compromisso com o esforço a longo prazo para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Tal esforço exigirá, contudo, um muito maior e racional aporte de recursos para a educação básica e capacitação do que tem sido feito até o momento. Todavia, os benefícios advindos deste esforço começarão a ser colhidos de imediato, e crescerão um tanto a cada dia, até a solução dos grandes problemas mundiais que hoje enfrentamos. E isso graças, em grande parte, à determinação e perseverança da comunidade internacional na persecução de sua meta: Educação para Todos (UNESCO, 1990, p. 19).

A Declaração de Salamanca (1994), prioriza uma educação mais igualitária para os estudantes excluídos do processo de escolarização. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, regulamenta e define parâmetros do sistema educacional, prevendo no artigo 59 que os sistemas de ensino irão assegurar às pessoas com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos, organização específica para atendimento de sua necessidade aliado a professores com especialização na área em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores no ensino regular com formação capacitada para inclusão destes.

No ano de 2000, a Convenção de Dakar retoma os compromissos dos países com a educação básica, ressaltando o tema da educação para todos.

Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) busca assegurar o direito e a liberdade das pessoas com deficiência.

De acordo com o artigo 1 do documento:

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”(Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, 2006, p. 16).

Em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva objetiva o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, além de garantir atendimento educacional especializado, a formação de professores e profissionais da área para o atendimento educacional especializado e que a escola forneça respostas às necessidades educacionais especiais (MEC/SEESP, 2007). Já em 2014, o Plano Nacional de Educação, documento estratégico criado com 20 metas com o objetivo de universalizar o acesso à educação de qualidade, e em sua meta 4, pretende universalizar a educação básica e o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência, de quatro a dezessete anos.

Apesar de todas essas normativas, um relatório realizado recentemente que monitora a educação em todo o mundo, “Inclusão e Educação: Todos, sem exceção”, explicita que ainda se encontram muitas barreiras para concretizar todas as pretensões acima, por isso, este documento alerta para a necessidade de:

Para todos os atores da educação, de ampliar seu entendimento sobre a educação inclusiva para incluir todos os estudantes, independentemente de sua identidade, de sua origem ou de suas habilidades, vem em um momento oportuno, enquanto o mundo procura reconstruir sistemas educacionais mais inclusivos (UNESCO, 2020).

Diante disso, estes foram um dos os principais documentos que proporcionaram mudança no conceito da educação inclusiva. Percebe-se uma grande evolução nesse sentido, visto todo o panorama histórico das pessoas com deficiência, mas vale lembrar que este é um processo contínuo e inacabável, ainda é preciso muita resistência, luta, reafirmação dos direitos, desenvolvimento das

escolas, mudança de pensamento, de formação dos professores, dos gestores para que os ambientes se tornem cada vez mais inclusivos.

5.3 Como os autores conceituam o TEA?

O conceito de autismo é um conceito, ainda nos dias de hoje, de contorno bastante impreciso, imprecisão esta que pode se dar em diferentes níveis. Por um lado, quanto às características comportamentais, podemos encontrar, diagnosticadas como autistas, crianças que falam e outras que não falam; crianças com pouco ou nenhum tipo de contato social e outras com um tipo bizarro de relacionamento; crianças com deficiência mental e outras com um nível de desenvolvimento adequado para sua idade (Lampreia, 2004, p. 111).

Apesar de o conceito de autismo ter sido descoberto pela primeira vez em meados de 1908, ainda é possível observar incertezas sobre ele. No entanto, sua compreensão é importante, tanto para que as pessoas estejam cientes de sua existência como entendam maneiras de lidar com suas características, o que pode favorecer tanto a inclusão do indivíduo, quanto seu diagnóstico, o que possibilitaria uma intervenção precoce e, dessa forma, melhora dos sintomas.

Dos artigos coletados, cinco abordaram o tema do autismo. Klin (2006) conceitua o Transtorno do Espectro Autista, que também é conhecido como transtorno autístico, autismo da infância, autismo infantil e autismo precoce, como um prejuízo notável e permanente nas interações sociais, falhas, alterações na comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. Os sintomas costumam estar presentes em torno de três anos. Notou-se que a definição dada pelo autor é similar à que está presente no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5 (DSM-V).

Entretanto, antes de haver o DSM-V ou consenso sobre o conceito do autismo, muitos nomes relevantes fizeram parte desse processo e passaram pela história do transtorno. O primeiro deles foi Eugen Bleuler, um psiquiatra suíço que utilizou a palavra “autismo” para caracterizar indivíduos com esquizofrenia, em 1908 (Teodoro *et al.*, 2016).

Já em 1943, o psiquiatra Leo Kanner publicou a obra “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, ao estudar e investigar 11 casos de crianças com uma semelhança: dificuldade de se relacionar. Para mais, as características predominantes eram estereotípias motoras, resistência à mudança, insistência na monotonia, inversão

dos pronomes ao falar e ecolalia, ou seja, tendência ao eco na linguagem (Klin, 2006). Ademais, Grandin e Panek (2021) mencionam em seu livro “O cérebro autista” que, antes de sua publicação, um pai procurou o psiquiatra para tentar entender o comportamento do filho, que não queria ficar perto da mãe, era alheio à sua volta, não atendia quando o chamavam, possuía crises de raiva frequentes e era interessado por objetos giratórios. A memória e audição eram ótimas e sabia soletrar todo o alfabeto de trás para frente.

Durante esse período de descoberta de Kanner, os autores Vasques e Baptista (2014) apontam que,

O quadro descrito por Kanner foi amplamente difundido entre os profissionais. Tornou-se, contudo, evidente que nem todas as crianças apresentavam características similares às identificadas inicialmente. Criaram-se, desse modo, inúmeras investigações sobre os problemas do desenvolvimento e, sobretudo, intensificaram-se as controvérsias ligadas à terminologia e à etiologia (Vasques; Baptista, 2014, p. 668).

Nesse sentido, a descrição de autismo feita pelo psiquiatra se diferenciou da primeira, de Bleuler, seus critérios para diagnóstico se baseavam em três questões: prejuízo na interação social, comunicação verbal/não verbal e comportamentos e interesses repetitivos e restritivos, sem relação com esquizofrenia (Grandin; Panek, 2021).

No ano de 1944, o pediatra Hans Asperger, descreveu o comportamento de quatro crianças as quais tinham dificuldade em se integrar nos grupos sociais e nomeou esse quadro de “psicopatia autística”, o que caracterizava um transtorno de personalidade e isolamento social. Essas crianças não tinham déficit intelectual porém um pobre repertório na comunicação não verbal, linguagem que tendia ao formalismo, interesses restritivos em que se mantinham completamente focados por muito tempo, fala prolixa, monólogo às vezes incoerente. As características são parecidas com a das crianças descritas por Kanner, mas elas não eram tão alheias e não podiam ser diagnosticadas nos primeiros anos de vida (Klin, 2006).

Atualmente, a Síndrome de Asperger está dentro do Transtorno do Espectro Autista, sendo considerado o nível 1, como uma pessoa que tem alguns traços de comportamento do autismo, dificuldade na interação social, comunicação, interesses repetitivos e restritos, estereotípias, porém sem prejuízos nas habilidades intelectuais (APA, 2014).

Klin (2006) menciona em sua pesquisa o período dos anos 1950 e 1960 do século passado, que houve repercussão na sociedade sobre a ideia do autismo e também crenças errôneas, como a causa do autismo, que poderia ser por um suposto afastamento emocional entre pais e filhos. Essa afirmação não procede ainda não se sabe ao certo as causas do autismo, há apenas hipóteses.

Em meados da década de 1970 e 1980, houve uma evolução da maneira de enxergar o autismo, que passou de retraimento social e emocional para um transtorno do desenvolvimento envolvendo déficits cognitivos severos originados de uma disfunção cerebral (Lampreia, 2004).

Uma figura importante para os marcos na história do autismo foi Lorna Wing, psiquiatra desse período que propôs o nome “espectro autista” para relacionar aos déficits presentes na tríade de características marcantes no transtorno: comunicação, interação social e imaginação, de acordo com Mattos e Nuernberg (2011), que utilizaram como base os estudos de Bosa (2002) e Sacks (1995). A psiquiatra notou semelhança entre a psicopatia autística (nomeada por Asperger) e autismo infantil precoce (nomeado por Kanner), e concluiu que as duas descrições pertenciam ao chamado espectro autístico, o que compôs a tríade dos comportamentos (Santos *et al.*, 2021).

Em 1978, o psiquiatra Michael Rutter estudou o autismo e propôs uma definição com base em quatro critérios, são eles: atraso e desvio social, problemas de comunicação, comportamentos incomuns como movimentos estereotipados e maneirismos e características encontradas antes dos 30 meses de idade. E, no ano de 1980, o autismo foi reconhecido e inserido no DSM-III como transtorno invasivo do desenvolvimento, que, de acordo com Klin (2006, p. 4), “O termo TID foi escolhido para refletir o fato de que múltiplas áreas de funcionamento são afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas”.

Lampreia (2004) aponta que no final da década de 1980, muitos pesquisadores do autismo passaram a adotar um olhar desenvolvimentista em relação ao transtorno. A ideia era que o fato desses indivíduos possuírem incapacidade inata de interação social teria como consequência o prejuízo no desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal.

Outra informação fundamental obtida a partir das pesquisas neuropsicológicas no final dos anos 90, foi a relação do autismo com os neurônios-espelho, que são áreas cerebrais associadas a movimento, percepção, empatia,

compreensão e linguagem. Afirma-se que pessoas com essa condição, normalmente têm atividade dos neurônios-espelho deficiente em todas as áreas, desde reconhecer ações do outro até reconhecer emoções, desenvolver linguagem e habilidades sociais (Dobbs, 2006; Ramachandran; Oberman, 2006 *apud* Mattos e Nuernberg, 2011).

Sobre as mudanças na nosologia do autismo, Moreno *et al.* (2022) afirma que:

Antes do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5 (DSM-5), o TEA era denominado como um quadro que incluía diversas condições: a Síndrome de Asperger, o Autismo Clássico e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outras especificações (TGD-SOE). Era caracterizado por uma tríade de sintomas: déficits significativos na interação social, padrões de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos.

A síndrome de Asperger era considerada o grau leve do espectro, com todos os sintomas, porém em menor escala. O autismo dito clássico era denominado como a condição em que todos os sintomas apareciam em um grau elevado, por outro lado no TGD-SOE era definido com a presença tão leve dos sintomas que dificultava o diagnóstico. (Carvalho *et al.*, 2019 *apud* Moreno *et al.*, 2022, p. 92).

Já de acordo com a mudança no DSM-V ocorrida no ano de 2013, todas essas subcategorias do autismo se encontram em um mesmo diagnóstico, o que muda são os níveis de gravidade, mas todas estão dentro do espectro.

Nesse sentido, é possível observar que, ao longo da trajetória de nosologia do autismo, houve mudanças sobre a percepção desse transtorno, que no início de sua descoberta era entendido como uma doença, e com o desenvolvimento dos estudos, considerou-se o Transtorno do Espectro Autista como sintomas que envolvem prejuízo nas relações, na comunicação e um repertório restrito de interesses e atividades.

Mas, além disso, com o conceito do “espectro”, entende-se que cada indivíduo com autismo tende a se comportar de maneira diferente, nem sempre são as mesmas características.

Portanto, apesar disso, na revisão de literatura, todos os autores dos artigos selecionados que abordavam o autismo, utilizavam praticamente a mesma classificação, citavam a tríade de comportamentos e as definições baseadas no DSM-V e o CID (Classificação Internacional de Doenças) para explicar o assunto, o que mostra que na maioria das vezes, o autismo é apresentado dessa forma. Mas,

vale ressaltar que, desde o início da criação da nosologia e dos critérios de diagnóstico, o conceito evoluiu exponencialmente, nesse sentido, ainda que a escolha dos artigos tenha sido dos últimos cinco anos, a maioria deles não tratou o autismo de acordo com sua evolução.

Em contrapartida, o único artigo que se difere é o de Santos *et al.* (2022), porque se baseia na autora Hannah Arendt, que considera o autismo uma condição, assim como o gênero, a idade, a condição socioeconômica e regionalidade, “intervindo no que cada pessoa está sendo e no que pode vir a ser” (Ortega, 2009; Freire, 2014b *apud* Santos *et al.*, 2022, p. 468). Essa visão entende o indivíduo como plural e reafirma que o autismo, muito além do que apenas um transtorno, é uma condição humana, e além dos desafios pessoais enfrentados diariamente, há barreiras macroestruturais que são impostas, crenças da sociedade que são difíceis de superar. Desse modo, o autor propõe um exercício reflexivo, ético e intenso como forma de extinguir a negação da inclusão das pessoas com autismo na sociedade (Santos *et al.*, 2022).

Esse conceito da autora é semelhante ao que, atualmente, entende-se como neurodivergência. Termo cunhado por Judy Singer em 1999 e salienta que uma conexão neurológica atípica (divergente) não é doença, e sim uma diferença que precisa ser respeitada, assim como as outras (sexo, raça, gênero, etnia). O autismo faz parte da identidade dessas pessoas e uma nova categoria de diferença humana, como todas as outras existentes e, as pessoas chamadas neurodiversas são consideradas neurologicamente diferentes, de acordo com Ortega (2008).

Sobre a cultura autista e a neurodivergência, o autor afirma que:

Em torno dos padrões autísticos de pensamento e de interesses, vem aumentando o número de páginas da internet que exprimem a “cultura autista” no seio do movimento da neurodiversidade. Ao clicarmos o termo “cultura autista” e “neurodiversidade” no Google, encontramos uma quantidade enorme de sites que afirmam a identidade autista (e mais especificamente Aspie, em referência à síndrome de Asperger) e celebram essa subcultura. Eles incluem desde indicações de literatura de ficção e especializada sobre os mais variados aspectos do espectro do transtorno até organizações de apoio, blogs e mecanismos de chat que facilitam a interação entre autistas, esclarecem elementos do transtorno, ajudam a compartilhar experiências e até mesmo a encontrar amigos ou futuros companheiros e cônjuges (Ortega, 2008, p. 478-479).

Ainda, é de extrema importância citar o surgimento dos coletivos autistas nas universidades públicas, esses são grupos de indivíduos com autismo que se

juntaram para apoiar a causa do acesso e permanência, pois as políticas de inclusão nem sempre funcionam de fato nos espaços educativos, por isso, o coletivo autista é fundamental para a garantia de direitos e para auxiliar na promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Diante do exposto, tornou-se possível observar a evolução da nosologia do autismo, processo fundamental para seu diagnóstico precoce, tratamento e inclusão na sociedade, sem que haja estereótipos e com aumento de informações válidas que reconheçam essas pessoas como capazes de evoluir e ter uma vida funcional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados buscaram cumprir e responder ao objetivo da presente pesquisa, que foi investigar e discutir o que as pesquisas acadêmicas têm publicado sobre o conceito das habilidades sociais e seu papel na inclusão escolar da criança com TEA no ensino regular, analisando e selecionando artigos sobre o assunto, além de, buscar compreender como os autores conceituam as habilidades sociais, avaliar os impactos do desenvolvimento dessas habilidades em crianças com autismo no ensino regular e discutir os métodos propostos pelos autores.

Nesse sentido, foi feita uma revisão sistemática da literatura na base de dados do Periódico CAPES utilizando três palavras-chave: habilidades sociais, autismo e inclusão escolar com os devidos filtros, “revisado por pares”, “educação”, “psicologia”, entre outros. Apurou-se os artigos que abordaram essa temática e, no final, trinta e nove foram selecionados para compor este trabalho.

Ao longo da pesquisa, foi possível notar uma escassez de materiais que tratassem das habilidades sociais relacionadas às crianças com autismo na escola. Ainda, os artigos mostram que a maioria dos pesquisadores mencionaram o método ABA para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com autismo, justificando ser o mais acessível, seguro e eficaz. Sendo assim, a perspectiva das habilidades sociais está mais voltada para o ABA, não para a psicologia do desenvolvimento.

Devido à escassez de estudos mais minuciosos, tive contato com os livros de Almir Del Prette e Zilda Del Prette para construção do referencial teórico, dessa forma, pude entender sobre a importância das habilidades sociais para as crianças com autismo, que é favorecer as relações interpessoais e, conseqüentemente,

aumentar a quantidade de estímulos do ambiente, o que pode contribuir para seu desenvolvimento, tanto pessoal quanto social.

Em relação à inclusão escolar, os autores selecionados, na maioria das vezes, conceituaram da mesma maneira e se complementaram. Eles enfatizaram a importância do acesso, da permanência e do sucesso na trajetória escolar da criança com deficiência, bem como a formação adequada dos professores, planejamento da gestão escolar, organização e acompanhamento. Diante do exposto, é possível afirmar que todos os estudantes se beneficiam com a inclusão escolar, isto porque em contato diário uns com os outros, são capazes de lidar com novas demandas e entender novas realidades, a diversidade pode enriquecer os processos educacionais.

Já sobre o autismo, foi possível notar que, apesar das inúmeras mudanças na nomenclatura, os autores selecionados utilizavam, em maioria, para definir o autismo a tríade de comportamentos, o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e o CID 11 (Classificação Internacional de Doenças). Apesar de haver uma evolução no conceito e os artigos selecionados serem recentes, a maioria citou termos mais técnicos, que não necessariamente se aplicam a todos.

Com esta análise, notamos que os estudos sobre a contribuição das habilidades sociais em crianças com autismo para a inclusão escolar deixam algumas lacunas e carecem de pesquisas mais aprofundadas que tragam conteúdo e cheguem até às escolas para que o corpo docente e os gestores possam compreender de que maneira estimular seus estudantes a fim de que consigam lidar com as demandas do ambiente e se desenvolver. O grupo de pesquisa LIMDA (Laboratório de Inclusão, Mediação Simbólica, Desenvolvimento e Aprendizagem) traz o tema das habilidades sociais junto de uma análise de desenvolvimento humano e esse importante assunto pode ser colocado em pauta em pesquisas futuras, com o intuito de auxiliar a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990.

ABREU, F. S. D.; PEDERIVA, P. L. M. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: Caminhos indiretos e compensação. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n.1, p. 1-12, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/41900>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ALMEIDA, M. C. N.; REIS, R. S.; SANTOS, T. S. Educação inclusiva: uma garantia consagrada pelo estatuto da pessoa com deficiência. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Bahia, v. 15, n. 25, p. 19-39, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/3979>. Acesso em: 10 abr. 2023.

AMARAL, A. S. C.; SHAW, G. S. L. Dificuldades e conquistas no processo ensino-aprendizagem de aluno autista em sala de aula do ensino regular no município de Antônio Gonçalves-Bahia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 7, n. 15, p. 229-238, nov. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346284064_Dificuldades_e_conquistas_no_processo_de_ensinoaprendizagem_de_estudante_autista_em_sala_de_aula_do_ensino_regular_do_municipio. Acesso em: 10 abr. 2023.

American Psychiatric Association (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AZEVEDO, T. L.; COSTA, C. S. L. HABILIDADES SOCIAIS E PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA. **Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 28, n. 58, p. 298-319, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1191>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BALDOINO, N. M.; MENDES, D. F. O COTIDIANO DE PESSOAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA DE ALTA FUNCIONALIDADE: uma análise da Série Atypical. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 6, n. 2, p. 338–345, nov. 2020.

Disponível

em:

<http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/V6N2A22>.

Acesso em: 11 abr. 2023.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 179 p.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, p. 1-19, mai. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?format=pdf>. Acesso em:

11 abr. 2023.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**.

Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (**PNE**) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAMPOS, E. *et al.* Educação Inclusiva: um estudo sobre a percepção dos professores de uma escola em Espinosa - MG. **Revista Cerrados**, Minas Gerais, v.

17, n. 1, p. 70-85, jan./jun. 2019. Disponível em:

<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/889>. Acesso em:

11 abr. 2023.

CAPUZZO, D. B.; SAMPAIO, M. A. P.; IRIGON, S. L. A. A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR PÚBLICO MUNICIPAL. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 3, p. 405–423, mai. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4497>.

Acesso em: 11 abr. 2023.

CARLOU, A. Estratégias pedagógicas para ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p. 3-11, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43317>.

Acesso em: 11 abr. 2023.

CARVALHO-FILHA, F.S.S. *et al.* Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista: aspectos terapêuticos e instrumentos utilizados - uma revisão integrativa. **REVISA**, v. 8, n. 4, p. 525-536, out./dez. 2019. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1051115>. Acesso em: 11 abr. 2023.

CRUZ, J. E. S. *et al.* O processo de inclusão de estudantes com diferentes transtornos e a fronteira gerada pelos diagnósticos. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 17, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://test.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/374>. Acesso em: 11 abr. 2023.

DE OLIVEIRA, G. P.; LAUXEN, A. A temática da inclusão e o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar: a perspectiva docente. **Revista InsignareScientia - RIS**, Chapecó, v. 5, n. 3, p. 192-211, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12662>. Acesso em: 11 abr. 2023.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais**: manual teórico-prático. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. 252 p.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. 275 p.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 207 p.

FARIAS, S. P. M.; ELIAS, N. C. MARCOS DO COMPORTAMENTO VERBAL E INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL INTENSIVA EM TRIGÊMEOS COM AUTISMO. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HKzTSy5WFvjcNBJFqxwHLq/>. Acesso em: 11 abr. 2023.

FLEIRA, R. C.; FERNANDES, S. H. A. A.. As vozes daqueles envolvidos na inclusão de aprendizes autistas nas aulas de Matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, n. 27, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/YXzg45W8s4Mg3hWxWjzSpSK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FONTENELE, L. Q. *et al.* Laudo e Diagnóstico como Dispositivos de (Ex)Inclusão Escolar: Uma Revisão Sistemática // Report and Diagnosis as Devices of School (Ex)inclusion: A Systematic Review. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/81699>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GAIATO, M. **S.O.S Autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. 3 ed. São Paulo: nVersos, 2018. 205 p.

GOMES, C. G. S. *et al.*, Efeitos de Intervenção Comportamental Intensiva Realizada por Meio da Capacitação de Cuidadores de Crianças com Autismo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 35, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/VYGp5KQGdpsTHPj8LpHNdBm/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista**. 15 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2021. 251 p.

JUNIOR, H. Adequações curriculares para alunos com autismo: o que é? Como fazer?. **Revista InsignareScientia - RIS**, v. 4, n. 2, p. 122-134, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12079>. Acesso em: 12 abr. 2023.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 3-11, mai. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

LAMPREIA, C. Os Enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: Uma Análise Preliminar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n.1, p. 111-120, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/ZSzZ3LMzyndLWhBHh9hJjJJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

LOPES DE SOUSA, D. Inclusão Escolar: carências e desafios da formação continuada e atuação profissional docente na inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular e Política Nacional de Educação Inclusiva. **Revista Internacional de apoyo a lainclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 5, n. 1, jan. 2019. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4576>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MACHADO, T. P *et al.* TERTÚLIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PAMPA: INTERVENÇÃO PRECOCE COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 17, p. 34-42, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/40688>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MAGNABOSCO, M. DE B.; SOUZA, L. L. DE. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 115–122, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/gTnVwmFSkqq4qXHGX7Xm7wN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por que? como fazer?** 1 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015. 96 p.

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MELO, S.; FERNANDES, J. Autismo e educação: uma revisão da literatura recente sobre experiências de inclusão. Rio de Janeiro, 2021. No prelo, 2023.

MENINO-MENCIA, G. F. et al.. ESCOLA INCLUSIVA: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/skzNLZcGzPCNYFm7hrCqzHh/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MORENO, I. F. M. *et al.* Intervenções em Desenvolvimento de Habilidades Sociais no Transtorno do Espectro Autista. **PSI UNISC**, v. 6, n. 2, p. 90-106, 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/17328>. Acesso em: 14 abr. 2023.

NETO, A. O. S. *et al.* Educação Inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 14 abr. 2023.

OBSERVATÓRIO do PNE. **Metas do PNE**: educação especial/inclusiva. 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva>. Acesso em: 2 ago. 2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

Organização Mundial da Saúde. **CID-10** Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477-509, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 342-356, ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/155742>. Acesso em: 14 abr. 2023.

QUEIROZ, D. Coletivo autista da USP apresenta diretrizes para acessibilidade pedagógica. **Jornal da USP**, 23 jan. 2023. Diversidade. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/coletivo-autista-da-usp-apresenta-diretrizes-para-acessibilidade-pedagogica/>. Acesso em: 02 ago. 2023.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2014000100002. Acesso em: 14 abr. 2023.

RIBEIRO, G. G.; CRISTOVÃO, E. M. Um estudo sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na aula de matemática. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 15, n. 20, p. 503–522, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327387762_Um_estudo_sobre_a_inclusao_de_alunos_com_Transtorno_do_Espectro_Autista_na_aula_de_matematica.

Acesso em: 14 abr. 2023.

SABOIA, C. *et al.* Do Brincar do Bebê ao Brincar da Criança: Um Estudo sobre o Processo de Subjetivação da Criança Autista. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/FLBYF3MScFw9ZXBxKRkDhwd/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 14 abr. 2023.

SALVINI, R. R. *et al.* Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 539–568, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/cPK5nWbDbfvn33T6tnqYYnh/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, C. E. M. DOS; CAPELLINI, V. L. M. F. INCLUSÃO ESCOLAR E INFRAESTRUTURA FÍSICA DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Mn6nQZYbCQwFgRv9L3XGHzk/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, J. O. L. DOS. *et al.* O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 99–119, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SQxWSkhXzt6WKz5nm/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, R. V.; MACEDO, E.; MAFRA, J. F. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 3, n. 264, p. 466-485, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/JSGZmmfYRmnxkj5Q8Ckzcx/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, S. M.; TEIXEIRA, Z. D.; PORTO, M. D. Alfabetização e letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA). **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 316-332, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/42788/29994>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SCHIRMER, C. R. Comunicação alternativa para alunos com dificuldades severas na fala. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p. 42-51, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43268>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SHAW, G. S. L. Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 8, n. 16, p. 183-201, jan./abr. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348235875_Relacao_entre_familia_escola_especialistas_e_o_desenvolvimento_de_pessoas_autistas. Acesso em: 14 abr. 2023.

TEIXEIRA, M. C. S.; GANDA, D. R. INCLUSÃO E AUTISMO: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil. **Revista Psicologia e Saúde em debate**, v. 5, n. 2, p. 125-135, dez. 2019. Disponível em: <http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/V5N2A9>. Acesso em: 14 abr. 2023.

TEODORO, G. C.; GODINHO, M. C. S.; HACHIMINE, A. H. F. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v.1, n.2, p. 127-138, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560658991003/560658991003.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T.. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 277-293, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/fzsvMbmhmqwtjL3CQgKwwyz/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

UHMANN, S. M. Acesso e permanência do aluno com deficiência na escola regular: alguns desafios e possibilidades. Horizontes - **Revista de Educação**, Dourados, v. 6, n. 12, p. 19-32, jul.-dez. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8256>. Acesso em: 15 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1994.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos**. Paris, 2020.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J76nfvjbJwMC9fGYDdskTdz/?format=pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. DE O.; SIMÕES, R. D.. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vYybKS3wH7D9yfPrvLNstCR/>.

Acesso em: 17 abr. 2023.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 17 abr. 2023.

WUO, A. S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 3, p.210-223, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Xchrj5dRf6gWzH7bvsZ8gKM/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 17 abr. 2023.

ZILIOOTTO, D. M.; BURCHERT, A. O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1–24, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21096>. Acesso em: 17 abr. 2023.

ANEXO 1 - Tabela 3 - Lista dos artigos selecionados

	AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	INDICADOR
1	Carolina Severino Lopes da Costa Tássia Lopes de Azevedo	Habilidades sociais e público-alvo da Educação Especial: Análise da Produção Científica Brasileira.	2018	Revista Educação: Teoria e Prática	Habilidades sociais
2	Daniel Bartholomeu Fernanda Helena Vianna Soares Garcia Gleiber Couto Igor Felipe Maforte Moreno Maria José Dal Bello Wanessa Tavares	Intervenções em Desenvolvimento de Habilidades Sociais no Transtorno do Espectro Autista.	2022	Revista Psi Unisc	Habilidades sociais
3	Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha Ianeska Bárbara Ribeiro do Nascimento Janderson Castro dos Santos Marcus Vinícius da Rocha Santos da Silva Livia Maria Mello Viana Iel Marciano de Moraes Filho	Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista: aspectos terapêuticos e instrumentos utilizados - uma revisão integrativa.	2019	Revista REVISIA	Habilidades sociais e autismo
4	NassimChamel Elias Suelen Priscila Macedo Farias	Marcos do comportamento verbal e intervenção comportamental intensiva em trigêmeos com autismo.	2020	Revista Psicologia Escolar e Educacional	Autismo
5	Alice Chaves Rates Analice Dutra Silveira Camila Graciella Santos Gomes Deisy das Graças Gabrielle Chequer de Castro Natália Paiva de Castro	Efeitos da intervenção comportamental intensiva realizada por meio da capacitação de cuidadores de crianças com autismo.	2019	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Autismo
6	Bernard Golse Camila Saboia Christelle Gomes CristelleViodé Marluce Gille Lisa Ouss	Do Brincar do Bebê ao Brincar da Criança: Um estudo sobre o processo de subjetivação da criança autista.	2018	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Autismo
7	Marta Cristina Nunes Almeida Rafael Santos Reis Thainá Santos	Educação inclusiva: uma garantia consagrada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência.	2018	Revista Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas	Inclusão
8	Claudio Roberto Baptista	Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil.	2019	Revista Educação e Pesquisa	Inclusão
9	Danielle Ribeiro Ganda Maira Cristina Souza Teixeira	INCLUSÃO E AUTISMO: Relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil	2019	Revista Psicologia e Saúde em Debate	Autismo e inclusão
10	Amanda Burchert Denise Macedo Ziliotto	O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial.	2020	Revista Roteiro	Inclusão

11	AlinyCristiany Cardoso de Sá Éder de Souza Beirão Ertz Ramon Teixeira Campos Helen Cristhianne de Oliveira Macedo Humberto Gabriel Rodrigues Francisco Malta de Oliveira	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um estudo sobre a percepção dos professores de uma escola em Espinosa - MG.	2019	Revista Cerrados	Inclusão
12	Carlo Schmidt GeyzePatrizzia Teixeira Sadim João OtacilioLibardoni dos Santos Maria Almerinda de Souza Matos	O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM	2021	Estudos RBEP/	Autismo e inclusão
13	Cristiana Tristão Rodrigues Maria Micheliana da Costa Silva Raquel Pereira Pontes Roberta Rodrigues Salvini	Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a defasagem escolar dos alunos da Educação Especial.	2019	Revista Estudos Econômicos	Inclusão
14	Junior Henrique Arnoldo	Adequações curriculares para alunos com autismo: O que é? Como fazer?	2021	Revista InsignareScientia	Autismo
15	Amanda Carlou	Estratégias pedagógicas para ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades especiais.	2018	Revista Espaço Acadêmico	Inclusão
16	Carolina Rizzotto Schirmer	Comunicação alternativa para alunos com dificuldades severas na fala	2018	Revista Espaço Acadêmico	Inclusão
17	Alexandro Braga Vieira Ines de Oliveira Ramos Renata Duarte Simões	Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamento nos currículos escolares.	2018	Revista Educação e Pesquisa	Inclusão
18	Marcelo Duarte Porto Simone Martins dos Santos Zenaide Dias Teixeira	Alfabetização e letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	2022	Revista Linguística	Autismo
19	Eliane MatescoCristovão Gabriela Gomes Ribeiro	Um estudo sobre a inclusão de alunos com Transtornodo Espectro Autista na aula de Matemática.	2018	Revista da Sociedade	Inclusão
20	Analice da Silva Cavalcanti do Amaral Gisele Soares Lemos Shaw	Dificuldades e conquistas no processo ensino-aprendizagem de aluno autista em sala de aula do ensino regular no município de Antônio Gonçalves- Bahia	2020	Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade	Autismo e inclusão
21	Joice Otávio Ponce Jorge Luís Ferreira Abrão	Autismo e inclusão no Ensino Regular: um olhar dos professores sobre esse processo	2019	Revista Estilos da Clínica	Autismo e inclusão
22	Denise de Barros Capuzzo Miliana Augusta Pereira Sampaio Simone Lima de Arruda Irigon	A percepção dos professores acerca da inclusão do aluno autista no Ensino Regular público Municipal	2019	Revista Observatório	Autismo e inclusão
23	Fernanda Aparecida Szarecki Luana Stela Weizenmann Regina Basso Zanon	Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes	2020	Periódico Psicologia Escolar e Educacional	Autismo e inclusão

	Roberta Caetano Fleira				
24	Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes	As vozes daqueles envolvidos na inclusão de aprendizes autistas nas aulas de Matemática	2021	Ciência & Educação	Autismo e inclusão
25	Fabiane Costas Mariana Thesing	As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações.	2018	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Inclusão
26	Ademar AntonioLauxen Gabriela Peccin de Oliveira	A temática da inclusão e o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar: a perspectiva docente.	2022	Revista InsignareScientia	Inclusão
27	Camila Elidia Messias dos Santos Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de Ensino Fundamental.	2021	Cadernos de Pesquisa	Inclusão
28	Gislaine Ferreira Menino-Mencia Maria de Fátima Belancieri Mônica Pereira dos Santos Vera Lúcia M. F. Capellini	ESCOLA INCLUSIVA: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar.	2019	Revista Psicologia Escolar e Educacional	Inclusão
29	Silvana Matos Uhmman	Acesso e permanência do aluno com deficiência na escola regular: alguns desafios e possibilidades.	2018	Horizontes Revista de Educação	Inclusão
30	Domitília Lopes de Sousa	Inclusão escolar: carências e desafios da formação continuada e atuação profissional docente na inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular e Política Nacional de Educação Inclusiva.	2019	Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad (RIAI)	Inclusão
31	Claudete da Silva Lima Martins FrancéliBrizolla Thainá Pedroso Machado Rita de Cássia Cóssio Rodriguez	Tertúlias pedagógicas inclusivas no Pampa: Intervenção precoce com crianças que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo	2019	Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)	Autismo e Inclusão
32	Andrea Soares Wu	Educação de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo: estado de conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)	2019	Saúde e Sociedade	Autismo e inclusão/Autismo
34	Leonardo Lemos de Souza Molise de Bem Magnabosco	Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência.	2018	Psicologia Escolar e Educacional	Inclusão
35	Eunice Macedo Jason Ferreira Mafra Régia Vidal Santos	Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana	2022	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Autismo

36	Delza Ferreira Mendes Nara Moreira Baldoino	Cotidiano de pessoas com Transtorno do Espectro Autista de Alta Funcionalidade: uma análise da série Atypical	2020	Revista Psicologia e Saúde em Debate	Autismo e inclusão
37	Gisele Soares Lemos Shaw	Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas.	2021	Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade	Autismo
38	José Alves de Souza Filho Letícia Leite Bessa Luciana Lobo Miranda Luciana Queiroz Fontenele Tadeu Lucas de Lavor Filho	Laudo e Diagnóstico como dispositivo de (ex)inclusão escolar: uma revisão sistemática.	2023	Revista de Psicologia - Universidade Federal de Ceará	Inclusão
39	Ana Lucia Manrique Elton de Andrade Viana Fábio Alexandre Borges Joyce Evellyn da Silva Cruz	O processo de inclusão de estudantes com diferentes transtornos e a fronteira gerada pelos diagnósticos	2020	Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática	Autismo e Inclusão

Fonte: a autora.

Este modelo de tabela buscou auxiliar na discussão dos resultados finais, no momento das análises e discussões por parte da pesquisadora.

ANEXO 2 - Tabela 4 – Resumo e critério de inclusão e exclusão

Tabela 4 - Resumo e critérios inclusão/exclusão			
Referência	Resumo	Crítérios Inclusão	Crítérios Exclusão
1) AZEVEDO, T. L. DE; LOPES DA COSTA, C. S. HABILIDADES SOCIAIS E PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA. Educação: Teoria e Prática, São Paulo, v. 28, n. 58, p. 298-319, mai.-ago., 2018.	O objetivo deste estudo foi analisar toda produção científica, em nível de teses e dissertações, do campo teórico e prático, que tratem de temas relacionados às habilidades sociais ao público alvo da Educação Especial. Os resultados sugerem que há maiores estudos concentrados na Região Sudeste e que apesar de um aumento discreto no número de pesquisas sobre essa temática, ainda considera-se escassa.	Habilidades sociais, Educação Especial.	X
2) MORENO, I. F. M. et al. Intervenções em Desenvolvimento de Habilidades Sociais no Transtorno do Espectro Autista. PSI UNISC, v. 6, n. 2, p. 90-106, 2022.	O presente artigo consiste em uma Revisão de Literatura sobre a eficácia das intervenções como ABA, Musicoterapia e Teoria da Mente no desenvolvimento de habilidades sociais em indivíduos com autismo. Os autores passam pelas três intervenções a fim de compreendê-las. Como resultado, apresentam que as intervenções com maiores resultados de pesquisas comprovadas pela ciência são ABA e Musicoterapia.	Habilidades sociais, TEA, desenvolvimento.	ABA, Teoria da Mente, Musicoterapia
3) CARVALHO-FILHA, F.S.S. et al. Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista: aspectos terapêuticos e instrumentos utilizados - uma revisão integrativa. REVISIA, v. 8, n. 4, p. 525-536, Out.-Dez., 2019.	O texto trata-se de uma revisão da literatura produzida com o objetivo de responder quais os aspectos terapêuticos e instrumentos utilizados na Análise do Comportamento Aplicada em pessoas autistas. Os resultados mostram que a Análise do Comportamento Aplicada tem como função principal explicar e modificar um comportamento, tem um corpo de conhecimento robusto, é compreensível para pais, cuidadores e educadores, mas sempre precisa de supervisão de profissionais da área. Além de ser útil para desenvolvimento de habilidades necessárias para o autista poder ter uma vida mais funcional. Como resultado, estudos mostraram que intervenções baseadas nessa ciência promoveram melhora no bem-estar social, pessoal e ganhos na aprendizagem, linguagem e cognitivos.	Autismo	Análise do Comportamento Aplicada
4) FARIAS, S. P. M.; ELIAS, N. C. MARCOS DO COMPORTAMENTO VERBAL E INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL INTENSIVA EM TRIGÊMEOS COM AUTISMO. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 24, p. 1-11, 2020.	O artigo tem como finalidade investigar a eficácia do ensino de múltiplos operantes verbais em relação ao desenvolvimento de trigêmeos com autismo utilizando o VB-MAPP, instrumento de avaliação e planejamento de ensino. Constatou-se que a experiência de intervenção foi bem sucedida para as três crianças, que se desenvolveram tanto na área da linguagem, quanto na aquisição de habilidades sociais. Portanto, a criança com menos comprometimento adquiriu maior repertório e por isso, teve maiores avanços que os outros.	Autismo	Intervenção comportamental, comportamento
5) GOMES, C. G. S. et al., Efeitos de Intervenção Comportamental Intensiva Realizada por Meio da Capacitação de Cuidadores de Crianças com Autismo. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 35, p. 1-12, 2019.	A presente pesquisa avaliou os efeitos da Intervenção Comportamental Intensiva realizada por meio da capacitação de seus cuidadores e também fez uma comparação com o desenvolvimento de crianças que fizeram a ICI. O resultado mostrou que houveram ganhos significativos em todas as áreas do desenvolvimento dessas crianças e menos nas que não realizaram o ICI. Ainda, mostrou que crianças mais novas, que já falavam e que apresentavam sintomas mais leves de TEA obtiveram melhores resultados. Crianças que fizeram a intervenção com estagiários tiveram maior resultado do que as que realizaram com pais ou babás.	Autismo, desenvolvimento	Intervenção Comportamental Intensiva, Cuidadores

<p>6) SABOIA, C. et al. Do Brincar do Bebê ao Brincar da Criança: Um Estudo sobre o Processo de Subjetivação da Criança Autista. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 33, p. 1-8, 2017.</p>	<p>No presente artigo, os autores investigam relações entre o brincar e os traços de autismo precoce em bebês. O principal objetivo é abordar o processo de subjetivação da criança a partir da relação do brincar primitivo e do brincar simbólico. Como resultados, observou-se que os bebês autistas podem ter possível falha no processo de transição entre o modo mais primitivo de relação com o objeto e o mais elaborado. Ainda, afirmam que os primeiros indícios de como o bebê está se organizando em relação a esses objetos parecem ser sinais precoces do desenvolvimento psíquico do bebê.</p>	<p>Autismo</p>	<p>Subjetivação, Brincar</p>
<p>7) ALMEIDA, M. C. N.; REIS, R. S.; SANTOS, T. S. Educação inclusiva: uma garantia consagrada pelo estatuto da pessoa com deficiência. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, Bahia, v. 15, n. 25, p. 19-39, Jan.-Jun., 2018.</p>	<p>O objetivo deste estudo é compreender de que forma pode ocorrer a garantia de direitos de pessoas com deficiência, que desde muito tempo foram excluídas da sociedade por conta de suas diferenças, tendo em vista a educação como promotor de mudanças de paradigma. O artigo cita o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que foi conquistado com muita luta e resistência dessas pessoas. Segundo essa lei, as Instituições de Ensino devem estar preparadas para recebê-los, e não só garantir o acesso, mas também a permanência. A defesa desses direitos deve ser observada e cobrada das instituições de ensino pública e privada. Ainda, afirma que a educação tem um papel fundamental na consolidação desses direitos e na conscientização dos indivíduos.</p>	<p>Educação Inclusiva</p>	<p>Estatuto da Pessoa com Deficiência</p>
<p>8) BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, p. 1-19, Mai., 2019.</p>	<p>O referido texto analisa a escolarização das pessoas com deficiência no Brasil entre os anos de 2008 a 2018, colocando em pauta uma política pública, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define a inclusão como diretriz nacional. O autor pretende investigar quais as conquistas e dificuldades, quem são os atores sociais contribuintes para esse processo e como analisar as possibilidades de reconfiguração em termos de dispositivos pedagógicos e de espaços educativos. O estudo indica que houve um aumento nas matrículas dos alunos com deficiência no Ensino Regular e maiores números de documentos normativos aprovados em relação ao tema. Desse modo, deve-se continuar na resistência e luta por esses direitos, pois apesar de avanços, há processos políticos que acabam dificultando a concretização dos direitos à educação desse público.</p>	<p>Educação Especial, inclusão escolar, Ensino Regular</p>	<p>Política pública, escolarização no Brasil, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</p>
<p>9) TEIXEIRA, M. C. S.; GANDA, D. R. INCLUSÃO E AUTISMO: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil. Revista Psicologia e Saúde em debate, v. 5, n. 2, p. 125-135, Dez., 2019.</p>	<p>O presente artigo apresenta um relato de caso sobre a inclusão de uma criança com TEA na Educação Infantil por uma profissional de apoio. Apresenta as estratégias pedagógicas e atividades diferenciadas e individualizadas utilizadas pela profissional e o quanto impactou no desenvolvimento da criança em relação a socialização, autonomia e aprendizagem. O estudo mostrou que é essencial um profissional de apoio qualificado que se relacione afetivamente de forma positiva e significativa com o aluno com TEA, conhecendo suas habilidades e particularidades.</p>	<p>Autismo, educação infantil</p>	<p>Profissional de apoio</p>
<p>10) ZILLOTTO, D. M.; BURCHERT, A. O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan.-dez., 2020.</p>	<p>O artigo traz uma análise da função do profissional de apoio dentro do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas públicas no Rio Grande do Sul. Percebeu-se que os profissionais de apoio são em maioria graduandos realizando estágio e que nem sempre há uma determinação futura para trabalhar com inclusão. Além de que, apesar do que consta nos documentos legais sobre profissionais de apoio, essas pessoas realizam outras funções na escola, diferente do previsto. Concluiu-se que, para que haja inclusão, é necessário, sim, um profissional de apoio, mas mais do que isso: sua atuação deve se dar junto com os outros profissionais da escola. E também, os autores afirmam que a criação das Leis também devem ser acompanhadas de uma política de formação de professores nas escolas.</p>	<p>Inclusão escolar, Alunos público alvo da Educação Especial, Ensino Regular</p>	<p>Profissional de apoio</p>

<p>11) CAMPOS, E. et al. Educação Inclusiva: um estudo sobre a percepção dos professores de uma escola em Espinosa - MG. Revista Cerrados, Minas Gerais, v. 17, n. 01, p. 70-85, jan.-jun., 2019.</p>	<p>O artigo tem como objetivo averiguar como ocorre o processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma rede regular de ensino em Espinosa - MG e também, compreender como essa escola oferece o Atendimento Educacional Especializado, observando a prática dos professores. Os autores enfatizam o quanto ainda é preciso caminhar para que haja a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, especificamente na citada, visto que os materiais, a estrutura e os profissionais são despreparados para lidar com esse alunado. Concluiu-se que o comodismo, a falta de preparação adequada, a falta de incentivo profissional e financeiro são fatores que dificultam a inclusão escolar.</p>	<p>Inclusão escolar, Ensino Regular</p>	<p>Atendimento Educacional Especializado</p>
<p>12) SANTOS, J. O. L. DOS. et al. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 102, n. 260, p. 99-119, jan.-abr., 2021.</p>	<p>O presente artigo objetiva investigar e caracterizar o funcionamento e organização do Atendimento Educacional Individualizado nas Salas de Recursos Multifuncionais de 5 cinco escolas da rede Municipal de Manaus por meio de entrevistas semi estruturadas com professores desses locais e analisa as Políticas Públicas que permeiam a Educação Inclusiva. O estudo conclui que esses espaços são primordiais para realização da inclusão escolar para alunos com autismo, porém, apenas um professor dos cinco entrevistados realizou curso específico para esse trabalho, sendo a formação dos professores um dos maiores desafios para a inclusão citados pelo autor. E também, afirma que a proposta de uma política de formação docente auxiliaria pleno desenvolvimento do aluno autista na escola.</p>	<p>Autismo, inclusão, ensino regular</p>	<p>Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais, Matemática</p>
<p>13) SALVINI, R. R. et al. Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. Estudos Econômicos, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 539-568, jul.-set., 2019.</p>	<p>A presente pesquisa analisa como as Políticas Públicas relacionadas à inclusão escolar, especificamente ao Atendimento Educacional Especializado, contribuem para a diminuição da defasagem no ensino aprendizagem de estudantes com deficiência no Ensino Regular. A pesquisa mostrou um impacto positivo em relação a essa ferramenta de suporte que é o Atendimento Educacional Especializado apesar dos desafios, de modo que a defasagem do grupo de alunos investigados diminuiu consideravelmente.</p>	<p>Inclusão escolar, Educação Especial</p>	<p>Atendimento Educacional Especializado</p>
<p>14) JUNIOR, H. Adequações curriculares para alunos com autismo: o que é? Como fazer?. Revista InsignareScientia - RIS, v. 4, n. 2, p. 122-134, fev., 2021.</p>	<p>Esse estudo é um relato de um professor de Matemática sobre as adequações curriculares realizadas por ele na Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado para alunos com autismo. Ressalta que a cada momento, é necessário que se reinvente novas estratégias conforme a necessidade e particularidade do estudante, porque elas são muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. O autor aponta que para que o profissional faça as adequações curriculares, deve ter formação específica e adequada na área da inclusão.</p>	<p>Autismo, ensino regular, inclusão</p>	<p>Sala de recursos multifuncionais, Atendimento Educacional Especializado, Currículo, Matemática</p>
<p>15) CARLOU, A. Estratégias pedagógicas para ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. Revista Espaço Acadêmico, v. 18, n. 205, p. 03-11, jun., 2018.</p>	<p>O artigo discute a inclusão de crianças com transtorno na escola a partir de estratégias pedagógicas que as contemplem e contribuam para seu desenvolvimento e aprendizagem. Concluiu-se que é fundamental que o professor e a escola elaborem modos de contemplar a diversidade dos estudantes, de acordo com suas necessidades individuais.</p>	<p>Inclusão escolar, estudantes com necessidades educacionais especiais</p>	<p>Estratégias pedagógicas</p>

<p>16) SCHIRMER, C. R. Comunicação alternativa para alunos com dificuldades severas na fala. Revista Espaço Acadêmico, v. 18, n. 205, p. 42-51, jun., 2018.</p>	<p>O presente artigo busca explicar ao leitor sobre a área da Comunicação Alternativa e a importância desse tema para contribuir com a inclusão escolar e socialização de crianças com TEA. Posterior a esse tema, realiza uma problematização na questão da formação de professores. Conclui o estudo afirmando que é primordial que os docentes tenham uma formação inicial e continuada na área da Comunicação Alternativa a fim de que compreenda que, poderão haver casos em que o estudante se comunique de outra forma diferente da fala, portanto, o professor precisa estar atento, dar importância e ter sensibilidade em relação a isso.</p>	<p>Autismo, Inclusão escolar</p>	<p>Comunicação alternativa, comunicação</p>
<p>17) VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. DE O.; SIMÕES, R. D.. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.</p>	<p>A pesquisa traz algumas reflexões críticas sobre o desafio de articular os currículos escolares com a escolarização e inclusão de alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Teve como objeto de estudo momentos de formação continuada com docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado em uma Rede Municipal de Vitória - ES. Problematiza se realmente os professores não têm formação adequada para lidar com um aluno e suas especificidades, aborda o tema da paralisia docente, do currículo como prática cultural que deve ser aberta a novas experiências e compreende a escola como cotidiano que pode ser reinventado pelas ações dos profissionais que lá atuam.</p>	<p>Inclusão escolar</p>	<p>Currículos escolares</p>
<p>18) SANTOS, S.; TEIXEIRA, Z.; PORTO, M. (2022). Alfabetização e letramento: um olhar para o processo de aprendizagem de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA). Revista Linguística, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 316-332, mai.-ago., 2021.</p>	<p>O presente artigo pretende compreender quais são as principais características das crianças com TEA e adaptar o melhor método de alfabetização de acordo com essas individualidades. Descrevem alguns métodos que se mostraram eficazes como fônico, global ou analítico, entre outros. Os autores afirmam que, apesar de tanta variedade, é imprescindível que o docente, sempre com afeto, compreenda os possíveis interesses do estudante, utilizando essa estratégia a favor da aprendizagem, da alfabetização e letramento para que o mesmo continue sendo estimulado a aprender.</p>	<p>Autismo, inclusão, aprendizagem</p>	<p>Alfabetização e letramento</p>
<p>19) RIBEIRO, G. G.; CRISTOVÃO, E. M. Um estudo sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na aula de matemática. Revista de Educação Matemática, São Paulo, v. 15, n. 20, p. 503-522, set.-dez., 2018.</p>	<p>O estudo buscou investigar as possibilidades e os limites no processo de inclusão das crianças com TEA. Para isso, o objeto de estudo da pesquisa foi um plano de aula criado para dois estudantes autistas com a utilização de estratégias diferenciadas, como jogos, materiais concretos que foram pensados justamente a partir do interesse desses estudantes. A autora defende que uma inclusão de fato é realizada quando há parceria entre escola, pais, alunos e comunidade. Todos precisam trabalhar juntos. Conclui-se que uma formação pedagógica adequada é importante para que o professor tenha maior conhecimento sobre as deficiências em geral e também sobre como lidar com elas, tendo um olhar diferenciado de compreensão e respeito. Ainda, afirma que o apoio pedagógico também é essencial para que esse trabalho funcione.</p>	<p>Autismo, inclusão escolar</p>	<p>Educação Matemática</p>
<p>20) AMARAL, A. DA S. C. DO; SHAW, G. S. L. Dificuldades e conquistas no processo ensino-aprendizagem de aluno autista em sala de aula do ensino regular no município de Antônio Gonçalves-Bahia. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 7, n. 15, p. 229-238, nov., 2020.</p>	<p>O artigo investiga a inclusão escolar de um aluno autista por meio de entrevistas à mãe, professora e diretora da escola. Concluiu-se que o maior desafio para a inclusão da criança foi a falta de preparo das profissionais da escola e da falta de adaptação tanto das atividades quanto da rotina de acordo com suas individualidades, que são dois aspectos importantes para a inclusão, segundo o artigo. Apesar disso, a presença do aluno em sala de aula com outras crianças sem deficiência contribuíram para sua socialização.</p>	<p>Autismo, Inclusão escolar</p>	<p>X</p>

<p>21) PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. Estilos da Clínica, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 342-356, ago., 2019.</p>	<p>O presente artigo tem por objetivo compreender a visão dos professores do Ensino Regular sobre a inclusão de alunos com autismo. Foram entrevistados quatro professores que, no momento da pesquisa, atuavam em classes regulares nas quais estão incluídas pelo menos uma criança com autismo.</p> <p>Foi constatado na pesquisa que, no Brasil, o maior entrave da inclusão é a falta de uma formação especializada e preparação dos docentes, mas apesar disso, as professoras mostraram ter boas relações com os alunos.</p>	<p>Autismo, inclusão, ensino regular</p>	<p>X</p>
<p>22) CAPUZZO, D.; SAMPALIO, M. A. P.; IRIGON, S. L. DE A. A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR PÚBLICO MUNICIPAL. Revista Observatório, Palmas, v. 5, n. 3, p. 405-423, mai., 2019.</p>	<p>O presente artigo tem como objetivo investigar como se dá a inclusão dos alunos com autismo nas escolas municipais de um Município do Tocantins. Foram entrevistados 12 professores a fim de entender qual eram suas percepções sobre o processo de inclusão desses alunos.</p> <p>A pesquisa conclui que para que haja uma escola inclusiva ainda precisam ser superados diversos entraves, há uma necessidade de mudança de paradigma do sistema educacional e político, uma reformulação social e ideológica, e um maior investimento na formação inicial e continuada dos professores.</p>	<p>Autismo, Inclusão escolar, Ensino Regular</p>	<p>X</p>
<p>23) WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 24, 2020.</p>	<p>A pesquisa buscou analisar como era a experiência dos professores no processo de inclusão de estudantes autistas, dando ênfase aos sentimentos e práticas docentes. Quatro professoras do Ensino Fundamental I que tinham um aluno com TEA em sala de aula foram entrevistadas e o estudo constatou que nas primeiras experiências, os sentimentos que surgiram foram de medo e insegurança, porém, após a adaptação, sentiram mais segurança no trabalho pedagógico.</p> <p>Ainda, foi verificado que apesar de algumas dificuldades, os docentes realizaram adequações pedagógicas seguindo a particularidade de cada aluno e que na turma, ele não sofreu preconceitos, havendo uma inclusão realizável e possível naquele contexto.</p>	<p>Autismo, Inclusão escolar</p>	<p>Práticas pedagógicas</p>
<p>24) FLEIRA, R. C.; FERNANDES, S. H. A. A. As vozes daqueles envolvidos na inclusão de aprendizes autistas nas aulas de Matemática. Ciência & Educação, Bauru, v. 27, n. 27, p. 1-13, 2021.</p>	<p>O artigo pretende ouvir as falas de quatro professoras da Educação Básica que trabalham com crianças autistas a fim de compreender as práticas pedagógicas utilizadas e o que elas acreditam sobre o que de fato é a inclusão. Concluiu-se que, todas elas acreditam no potencial de seus alunos com TEA aprenderem, se sentem conscientes de seus papéis e obtêm conhecimentos acerca de inclusão escolar. Ainda, o autor afirma que uma escola inclusiva é aquela que enxerga a diversidade como primordial para o indivíduo e para a educação como um todo. Em contrapartida, é preciso reconhecer que as salas de aula das escolas em que nos deparamos atualmente não são as que estão idealizadas e previstas nas legislações e nos estudos.</p>	<p>Autismo, Inclusão, Educação Básica</p>	<p>Educação o Matemática</p>
<p>25) THESING, M. L. C.; COSTAS, F. A. T. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 99, n. 252, p. 277-293, mai.-ago., 2018.</p>	<p>O artigo pretende responder o que de fato é preciso ser feito para que se crie uma escola inclusiva baseado no que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe. Os pesquisadores entrevistaram quatro professores que atuam na Educação Inclusiva em diferentes municípios do Rio Grande do Sul, buscando compreender suas falas sobre o que pensam sobre uma escola inclusiva e problematizá-las também. Os professores acreditam, sim, no processo de inclusão e apontam que essa não é uma tarefa exclusiva, pois para que ocorra, é preciso uma junção de toda a sociedade perante a isso. Dito isso, os autores fazem algumas reflexões finais que encerram essa discussão.</p>	<p>Inclusão escolar</p>	<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</p>

<p>26) DE OLIVEIRA, G.; LAUXEN, A. A temática da inclusão e o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar: a perspectiva docente. Revista InsignareScientia - RIS, Chapecó, v. 5, n. 3, p. 192-211, mai.-ago., 2022.</p>	<p>A presente pesquisa realiza uma revisão em artigos de periódicos sobre o que se tem produzido sobre inclusão no ensino de Química e Ciências durante os anos de 2017 a 2020, porém não foi encontrado nenhum artigo que contemple esse viés. De acordo com os autores, a maior problemática enfrentada pelos professores é a formação inicial precária nas instituições educativas, que não abordam o tema de Educação Inclusiva. Portanto, o artigo aponta a necessidade de investimento em qualificação e capacitação dos docentes tanto na formação inicial quanto na continuada.</p>	<p>Inclusão escolar</p>	<p>Ensino de Química / Ciências</p>
<p>27) SANTOS, C. E. M. DOS; CAPELLINI, V. L. M. F. INCLUSÃO ESCOLAR E INFRAESTRUTURA FÍSICA DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 51, p. 1-19, 2021.</p>	<p>Esse artigo investiga como se dá a infraestrutura dos espaços escolares da cidade de Bauru, São Paulo, a fim de verificar se essa é adequada e acessível para os alunos público-alvo da Educação Especial pelo ponto de vista dos gestores e pela pesquisadora. Como conclusão, a opinião dos gestores entrevistados sobre acessibilidade se distinguiu do que pensa a pesquisadora, que sugere melhora na infraestrutura física e na aquisição de recursos adaptados.</p>	<p>Inclusão escolar</p>	<p>Infraestrutura</p>
<p>28) MENINO-MENCIA, G. F. et al.. ESCOLA INCLUSIVA: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, p. 1-11, 2019.</p>	<p>O estudo teve como finalidade investigar o que pensam os pais, alunos e profissionais da escola sobre o assunto da inclusão em uma escola de Ensino Fundamental no interior de São Paulo. Como resultados, foram constatadas percepções e pensamentos sobre inclusão que não foram relacionados à ações que poderiam ser realizadas na escola, mas sim olhando para a estrutura física adequada ao local. Ainda, em relação aos recursos e aulas, a maioria se mostrou satisfeita.</p>	<p>Inclusão escolar, Ensino Fundamental</p>	<p>X</p>
<p>29) UHMANN, S. M. Acesso e permanência do aluno com deficiência na escola regular: alguns desafios e possibilidades. Horizontes - Revista de Educação, Dourados, v. 6, n. 12, p. 19-32, jul.-dez., 2018.</p>	<p>Esse estudo visa entender como se dá a permanência de estudantes com deficiência na escola regular, visto que é um direito básico previsto por lei. Para isso, uma escola da rede pública do interior do Rio Grande do Sul foi observada a fim de responder essa questão. A presente pesquisa aponta que, só a matrícula não é o suficiente para garantir a inclusão desses estudantes, o que garante são diálogos, as trocas, os saberes pedagógicos profissionais dos docentes que atuam nas instituições educacionais.</p>	<p>Inclusão escolar, ensino regular</p>	<p>Acesso e permanência</p>
<p>30) LOPES DE SOUSA, D. Inclusão Escolar: carências e desafios da formação continuada e atuação profissional docente na inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular e Política Nacional de Educação Inclusiva. Revista Internacional de apoio a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, v. 5, n. 1, jan., 2019.</p>	<p>O presente artigo tem o objetivo de investigar de que maneira a formação continuada dos professores do Colégio São José no Estado do Maranhão em 2015, interfere no desenvolvimento das capacidades e habilidades dos estudantes considerando a Política Nacional de Educação Inclusiva. Defende-se que, para uma mudança de postura e metodologia acerca da inclusão, deve haver formação continuada dos docentes que estão em contato com esses alunos. Na instituição analisada pelo artigo, os materiais de apoio didático são considerados insuficientes e o corpo docente não tem tanto respaldo para o diálogo de suas experiências com crianças com deficiência.</p>	<p>Inclusão escolar, Ensino Regular</p>	<p>X</p>
<p>31) MACHADO, T. et al. TERTÚLIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PAMPA: INTERVENÇÃO PRECOZE COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO. e-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 8, n. 17, p. 34-42, jan.-abr., 2019.</p>	<p>O artigo discorre sobre um projeto de extensão de formação continuada, realizado em uma escola de Educação Infantil no Rio Grande do Sul, com profissionais da educação, da saúde e responsáveis sobre intervenção precoce em crianças com autismo. Esse projeto discutiu e estudou sobre a intervenção no modelo dos estudos propostos por Bronfenbrenner. Além disso, contribuiu com a aprendizagem, socialização e trocas de experiências de pessoas que lidam e irão lidar diretamente com o público autista. O autor concluiu que realizar a formação continuada dos profissionais e pais que estão envolvidos no processo de inclusão os auxilia a lidar com mais preparo, portanto, beneficiam toda a comunidade.</p>	<p>Autismo, Inclusão, Educação Infantil, desenvolvimento</p>	<p>X</p>

<p>32) WUO, A. S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 28, n. 3, p.210-223, 2019.</p>	<p>A pesquisa a seguir tem o objetivo de analisar teses e dissertações a fim de investigar o conhecimento das pessoas em relação ao TEA. Priorizou-se estudos da região Sul e Sudeste do Brasil entre os anos de 2008 e 2016.</p> <p>Concluiu-se que as pesquisas tratam o TEA em um viés médico e incluindo o diagnóstico, visando tratar, curar e normalizar o indivíduo. Mostrou-se também, a urgência de estudos críticos educacionais sobre inclusão escolar que fujam do modelo biomédico e tratem o estudante de modo mais voltado para as condições educacionais, sociais, históricas e de construção de sujeito.</p>	<p>Autismo, Inclusão escolar, Educação</p>	<p>X</p>
<p>33) ABREU, F. S. D. de; PEDERIVA, P. L. M. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: Caminhos indiretos e compensação. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 12, n.1, p. 1-12, jan.-dez., 2021.</p>	<p>Esse artigo trata de uma análise dos textos mais clássicos de Lev Vygotsky, autor que aborda o desenvolvimento de pessoas com deficiência, e tem por finalidade discutir os processos mediacionais e escolares a partir de sua Teoria Histórico-Cultural.</p> <p>Vygotsky tem um olhar diferenciado sobre as deficiências, enxergando além dos rótulos dado por diagnósticos e considerando uma variante do desenvolvimento humano. Desse modo, sua visão é muito importante para a inclusão, porque faz com que as pessoas tenham um olhar mais compreensivo e menos estereotipado sobre as deficiências no geral.</p>	<p>Inclusão, desenvolvimento, deficiência</p>	<p>Teoria histórico-cultural, Vygotsky</p>
<p>34) MAGNABOSCO, M. DE B.; SOUZA, L. L. DE. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 115-122, jan.-abr., 2018.</p>	<p>A finalidade da pesquisa foi identificar como os estudantes sem deficiência compreendem os outros com deficiência, em uma rede municipal de ensino.</p> <p>Mostrou-se que a maioria dos estudantes veem os alunos com deficiência por um modelo médico e repleto de estereótipos e estigmatização, representaram os sujeitos como seres limitados, que precisam superar sua deficiência para que sejam felizes. Concluiu-se que a escola é um ambiente propício e ideal para desenvolver as potencialidades dos estudantes com deficiência, e que ela pode ou auxiliá-lo a progredir ou agravar suas dificuldades. Além disso, é preciso promover uma compreensão social sobre os transtornos.</p>	<p>Educação Inclusiva</p>	<p>Representações sociais</p>
<p>35) SANTOS, R. V.; MACEDO, E.; MAFRA, J. F. Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 3, n. 264, p. 466-485, mai.-ago., 2022.</p>	<p>O artigo defende e traz argumentos que revelam o autismo como uma condição humana de diferença, contrariando a visão construída estereotipada e estigmatizada da deficiência. Para isso, agrega pensamentos de autores como Freire, Grandin, Hannah Arendt, entre outros.</p> <p>Ter a sensibilidade de reconhecer, compreender e perceber o autismo como condição humana é primordial para que se entenda a capacidade desses indivíduos de conviverem na sociedade em condições iguais e desse modo, favorecer aprendizado, mudança de pensamento e crescimento humano diante das diversidades encontradas.</p>	<p>Autismo, escola</p>	<p>X</p>
<p>36) BALDOINO, N. M.; MENDES, D. O COTIDIANO DE PESSOAS COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA DE ALTA FUNCIONALIDADE: uma análise da Série Atypical. Psicologia e Saúde em debate, v. 6, n. 2, p. 338-345, nov., 2020.</p>	<p>Nesse estudo, foi realizada uma análise da série "Atypical", que aborda as questões sociais e familiares na inclusão de um menino autista na escola.</p> <p>O estudo demonstra a importância de discutir sobre o tema para maior conhecimento da sociedade sobre sua vida, suas características, questões e desafios diários.</p> <p>Dessa forma, a sociedade consegue entender mais profundamente o autismo e que essas pessoas também conseguem realizar as tarefas cotidianas na vida, como todas as outras, rompendo, assim, com estereótipos.</p>	<p>Autismo, Inclusão</p>	<p>X</p>

<p>37) SHAW, G. S. L. Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas. Perspectivas em Diálogo, Navirai, v. 8, n. 16, p. 183-201, jan.-abr., 2021.</p>	<p>O artigo trata de uma Revisão Integrativa da Literatura que objetiva investigar como as relações entre escola, família e especialistas influenciam no desenvolvimento da pessoa com TEA.</p> <p>Foi constatado que há contribuição dos três por meio de aquisição de conhecimentos, colaboração e enfrentamento dos desafios. O autor também chama atenção para a escola como órgão essencial para aumentar o repertório de habilidades tanto sociais quanto cognitivas desses estudantes e para o corpo docente, que precisa passar constantemente por cursos de capacitação. Já a família, considera base para convivência e enfrentamento diário de desafios ligados à sociabilidade e gerenciamento de comportamentos dessas pessoas, e, os especialistas são também parte importante desse processo que, da mesma forma, precisam estar sempre se atualizando e se capacitando para auxiliar adequadamente na intervenção do autismo.</p>	<p>Autismo, inclusão escolar, desenvolvimento</p>	<p>X</p>
<p>38) FONTENELE et al. Laudo e Diagnóstico como Dispositivos de (Ex)Inclusão Escolar: Uma Revisão Sistemática // Report and Diagnosis as Devices of School (Ex)inclusion: A Systematic Review. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 14, p. 1-15, jan.-dez., 2023.</p>	<p>O artigo trata de uma Revisão Sistemática de Literatura que busca pesquisas científicas que abordam a política das escolas que utilizam diagnósticos e laudos para incluir alunos com deficiência, durante os anos de 2009 a 2019. Esses estudos tratam de duas concepções: laudo como limitador e laudo como respaldo para trabalho. Também faz uma reflexão sobre o porquê da necessidade de um laudo nas escolas se a plena inclusão visa a educação para todos. Finaliza e conclui que a inclusão ideal ainda está longe de acontecer na maioria das escolas, e a realidade é de um desafio contínuo para profissionais da educação.</p>	<p>Inclusão escolar</p>	<p>Diagnóstico, Laudo, Exclusão escolar</p>
<p>39) CRUZ et al. O processo de inclusão de estudantes com diferentes transtornos e a fronteira gerada pelos diagnósticos. Revista de Educação Matemática, São Paulo, v. 17, p. 1-21, 2020.</p>	<p>O artigo objetiva destacar o que as pesquisas mostram sobre a inclusão de alunos com diferentes transtornos nas aulas de Matemática. Busca responder como os artigos científicos entendem o processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto de ensino aprendizagem de Matemática?</p> <p>Concluiu-se que os estudos sobre Educação Inclusiva na área da Matemática ainda são recentes no Brasil e as pesquisas ainda são conduzidas a partir de um diagnóstico clínico e médico. Além disso, destaca a importância de proporcionar melhor qualidade no ensino para todos os estudantes priorizando suas necessidades educacionais, não o diagnóstico.</p>	<p>Inclusão escolar</p>	<p>Educação Matemática, diagnóstico</p>

Fonte: a autora

ANEXO 3 - Tabela 5 – Exemplo do Mapa conceitual

	Conceito de habilidades sociais para os autores	Impacto do desenvolv. das HS em crianças com TEA	Métodos p/ desenvolv. de habilidades sociais de acordo com os autores	Conceito de inclusão escolar para os autores	Conceito de autismo para os autores
Azevedo; Lopes (2018)	<p>“De acordo com Del Prette e Del Prette (2001, p. 31), a habilidade social aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais”. Tal habilidade é aprendida e contempla dimensões pessoais, situacionais e culturais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). Para os autores, a competência social, por outro lado, se remete aos efeitos do desempenho das habilidades sociais nas situações vividas pelo indivíduo. É um “atributo avaliativo de comportamento ou episódio de comportamentos bem-sucedidos no ambiente social” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p. 20). (Azevedo; Lopes, 2018, p. 300)</p>	<p>“Um amplo e refinado repertório de habilidades sociais tem sido considerado como um fator de proteção do curso do desenvolvimento humano, especialmente reconhecido como um componente crucial para o desenvolvimento socioemocional e o ajustamento do indivíduo em diversos contextos. (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007). (Azevedo; Lopes, 2018, p. 300-301). “...há que se destacar que pesquisas têm apontado para a importância das habilidades sociais para o sucesso e a inclusão escolar desse público (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007). (Azevedo; Lopes, 2018, p. 301).</p>	<p>“Ao abordar os estudos sobre prevenção terciária, a autora discorreu sobre a existência de programas de intervenção para pais de crianças com deficiência intelectual e autismo. Os resultados de tais programas apontaram dados promissores a respeito da realização de programas de intervenção no sentido de favorecer a aquisição ou aprimoramento de habilidades sociais pelos participantes.” (Azevedo; Lopes, 2018, p. 302)</p>	<p>“...uma vez que se compreende que é o ambiente que necessita reestruturar-se para atender as diferenças entre os alunos;” (Azevedo; Lopes, 2018, p. 301). “Os dados das pesquisas com alunos do PAEE nos remetem, ainda, para a importância de que a inclusão de tais pessoas não se limite à garantia de matrícula compulsória nas escolas regulares prevista por lei, mas para outras questões de suma importância como a permanência e sucesso desse aluno em sua trajetória escolar.” (Azevedo; Lopes, 2018, p. 301).</p>	

<p>Moreno et al. (2022)</p>	<p>“O termo geralmente usado no plural se aplica às variedades de classes de comportamento do repertório individual que contribuirão para a competência social e favorecerão relacionamentos saudáveis e produtivos com as outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 2017).” (Moreno et al., 2022, p. 94) “Tais comportamentos são ditos socialmente habilidosos quando suas consequências aumentam a probabilidade de novas ocorrências (Panciera & Zeller, 2018). Segundo Del Prette e Del Prette (2017), para classificar o comportamento emitido como habilidoso, precisam ser considerados o contexto, a situação, a subjetividade e a cultura em que os indivíduos estão inseridos e esses determinantes do comportamento podem variar tanto pela forma como é emitido, quanto por sua efetividade.” (Moreno et al., 2022, p. 94).</p>		<p>“Segundo Carvalho-Filha et al. (2019), um desses tratamentos é com enfoque intensivo em habilidades sociais, o Applied Behavior Analysis (ABA), podendo ser traduzido como Análise do Comportamento Aplicada. Consistindo em um método científico experimental e sistemático que permite a observação e mensuração dos comportamentos, consequentemente podendo prever e modificar suas ocorrências. (Moreno et al., 2022, p. 94-95). “Outra intervenção comumente aplicada é da musicoterapia...” (Moreno et al., 2022 p. 95) “Outro conceito crescente é o da Teoria da Mente...” (Moreno et al., 2022, p. 95). “Ambas as técnicas obtiveram resultados significativos para habilidades sociais, sendo destaque para a melhoria da comunicação em intervenções musicoterápicas. Outro resultado importante encontrado foi com relação à tendência de quanto mais cedo diagnosticado e tratado o TEA, melhores são os resultados da intervenção aplicada.” (Moreno et al., 2022, p. 102).</p>	<p>As salas de aula, tanto as regulares quanto as especiais podem ser alteradas ou reestruturadas pensando em receber os alunos com o transtorno, como, por exemplo, colocar no cotidiano da pessoa com autismo uma rotina mais consistente e previsível e apresentar as informações no ambiente que incitem a interação social e aprendizagem juntamente com os colegas não portadores da mesma deficiência. (Moreno et al., 2022, p. 97).</p>	<p>“O TEA é uma desordem do neurodesenvolvimento com início precoce e curso crônico, não degenerativo. O processo de diagnóstico é fundamentalmente clínico e o transtorno abarca prejuízos na interação social, alterações importantes na comunicação verbal e não-verbal e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses, dentre outros sinais e sintomas. O TEA é caracterizado por alterações no desenvolvimento neurológico e deficiências na interação social e comunicação, com presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.” (Moreno et al., 2022, p. 91) O autismo é um transtorno que vem ganhando cada dia mais relevância, devido ao seu alto índice de ocorrência e falta de evidências suficientemente claras para definir as suas causas. O TEA, atualmente, é definido como uma desordem do neurodesenvolvimento com início precoce e curso crônico, não degenerativo, podendo ser um preditor para déficits nas habilidades sociais, e quanto mais cedo for diagnosticado e iniciadas as intervenções, maior a tendência de melhora (American Psychological Association, 2014). (Moreno et al., 2022, p. 102).</p>
-----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Carvalho-Filha, et al. (2019)</p>		<p>“O fato é que muitas das dificuldades apresentadas por crianças/pessoas no Espectro do Autismo, tais como linguagem e comunicação, que são muito comuns, podem estar relacionadas à falta de compreensão daquilo que lhes é falado, seja uma solicitação, determinação ou mesmo uma iniciação e/ou prosseguimento em uma conversa ou ainda, por meio de sinais emitidos pela face ou outras partes corpóreas. Por isso, o ensino de habilidades comunicacionais pode favorecer a interação social e funcionamento.” (Carvalho-Filha et al, 2019, p. 532-533).</p>	<p>“Neste sentido, como observa nos estudos supracitados, é conveniente considerar que a ABA é perfeitamente aplicável às pessoas no Espectro do Autismo, já que se trata de uma ciência que apresenta constructos fortes, um corpo de conhecimentos robusto e compreensível por pais/cuidadores e professores, desde que devidamente acompanhados por profissionais qualificados. Além do mais, o uso de instrumentos diversos tais como escalas e até games, pode ser muito útil para a aquisição de habilidades essenciais à vida em sociedade e à instalação de comportamentos adequados. Para mais, a ABA se mostrou um processo científico fundamental para identificar as relações funcionais entre o comportamento observável e o contexto ambiental, sendo possível afirmar que a projeção de intervenções baseadas nesta ciência, podem promover uma melhora no bem-estar social e pessoal, ganhos cognitivos, linguagem e também aprendizagem. Dessa forma, entende-se que a utilização dos pressupostos da ABA, aliada à tecnologia em dispositivos móveis e aos métodos educacionais voltados para a individualidade de pessoas com TEA, pode ser utilizada na inclusão e educação de tais indivíduos, proporcionando-lhes maiores capacidades e habilidades, além de representar economia de tempo e recursos por parte dos professores, pais/cuidadores e profissionais de saúde na obtenção e utilização de ferramentas educacionais.” (Carvalho-Filha et al., 2019, p. 535).</p>	<p>“O Transtorno do Espectro Autista abrange distintas condições como Asperger, TGD-SOE (Transtorno Global do Desenvolvimento sem outras especificações) e Autismo, graduando-os em níveis - leve, moderado ou severo, compreendendo uma tríade: déficits significativos e persistentes na interação e comunicação social e, ainda, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades”. (Carvalho-Filha et al., 2019, p. 526)</p>
--------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Farias; Elias (2020)			<p>“Nesse sentido, para esta pesquisa, optou-se pela intervenção comportamental, por se tratar de uma ciência com comprovação científica de sua eficácia (Howard, Stanislaw, Green, Sparkman, & Cohen, 2014; Lovaas, 1987). Os dados de Lovaas (1987) sugerem que a intervenção comportamental intensiva, aplicada por pelo menos dois anos consecutivos, pode produzir ganhos comportamentais significativos para crianças com TEA.” (Farias; Elias, 2020, p. 2).</p>	<p>“O TEA é caracterizado por alterações comportamentais em múltiplos contextos que se manifestam desde o início do crescimento e que ocasionam prejuízos variados na interação social e na comunicação com padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesse (APA, 2013)” (Farias; Elias, 2020, p. 2).</p>
Gomes, et al. (2019)			<p>“Agregado a tudo isso, a intervenção tem que ser firmemente fundamentada nos princípios da aprendizagem operante (Skinner, 1953) e caracterizada como Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis [ABA], Baer, Wolf, & Risley, 1987)”. (Gomes, et al., 2019, p.2).</p>	<p>O autismo é um transtorno do desenvolvimento infantil caracterizado por alterações nas interações sociais e na comunicação, bem como pela presença de interesses fixos, restritos e intensos, e comportamentos repetitivos (American Psychiatric Association [APA], 2013). Até o momento, não há cura para o transtorno (APA, 2013; Gargiulo, 2006), porém, Intervenções Comportamentais Intensivas têm demonstrado efeitos significativos no desenvolvimento de pessoas com esse diagnóstico desde a década de 1980 (Boyd & Corley, 2001; Campbell, Schopler, Cueva, & Hallin, 1996; Dawson et al., 2010; Lovaas, 1987; Smith, 1999; Warren et al., 2011). (Gomes et al., 2019, p. 1).</p>

Saboia, et al., (2017)					<p>"Pelas análises da CIB, constatamos que os bebês West com potencial autístico apresentavam, desde os 6 meses de idade, um comportamento que denuncia uma forte tendência de fechamento e de evitamento das situações que requerem momentos de interação com suas mães" (Saboia, et al., 2017, p. 5).</p>
Almeida; Reis; Santos (2018)				<p>"De acordo com o que preconizam as determinações do capítulo referente ao ensino inclusivo no Estatuto, cabe ao Estado, bem como às instituições privadas, desenvolverem possibilidades e mecanismos para que o deficiente consiga absorver os conteúdos por intermédio de técnicas pedagógicas inclusivas. (Almeida; Reis; Santos, 2018, p. 35).</p>	<p>Almeida; Reis; Santos (2018)</p>

Baptista (2019)				<p>“As significativas alterações dos índices educacionais relativos à escolarização das pessoas com deficiência devem ser analisadas a partir de uma mudança de gestão, iniciada com o primeiro governo do Presidente Lula da Silva, em 2003. A meta de inclusão escolar passa a integrar um plano de ação que tendia a buscar que os direitos sociais ganhassem efetividade, envolvendo diferentes grupos que têm um histórico de desvantagem, como ocorre com as pessoas com deficiência.” (Baptista, 2019, p. 11).</p>	
Teixeira; Ganda (2019)					<p>“O autismo é um transtorno global do desenvolvimento que aparece nos três primeiros anos de vida, há alterações na região cortical no cérebro (parte externa) responsável pela fala, pela sociabilidade, conhecido também como TEA - Transtorno do Espectro Autista, tendo diferentes graus de intensidade: leve, moderado e severo (APA, 2002)”. (Teixeira; Ganda, 2019, p. 126).</p>

Ziliotto; Burchert (2020)				<p>"A inclusão não se resume a projetos, às necessidades individuais ou mesmo à definição de lugares ditos como regulares ou especiais. Incluir é fazer o que é direito e essencial para cada pessoa, respeitando os momentos de sua vida, as suas diferenças e capacidades (SILVA; MACIEL, 2011). Segundo Frohlich (2018), pode-se compreender a inclusão como a necessidade de fazer com que as pessoas participem das diferentes ações, implicando a participação de todos e sendo, portanto, difícil dizer quem são os excluídos.</p>	Ziliotto; Burchert (2020)
---------------------------	--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------

Fonte: a autora