

A INFLUÊNCIA DO TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E SEUS IMPACTOS NA INTERAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA

THE INFLUENCE OF AUTISM SPECTRUM DISORDER ON CHILD DEVELOPMENT AND ITS IMPACTS ON THE CHILD'S SOCIAL INTERACTION

Camila Conrado Pinheiro¹
Leonardo Pereira da Silva²
Washington Luan Gonçalves de Oliveira³

RESUMO

O ambiente no qual a criança está inserida é de extrema importância para o seu desenvolvimento, e os principais contextos de convívio na infância são a família e a escola. Entretanto, a presença do Transtorno do Espectro Autista pode revelar desafios para essas instituições no que diz respeito à aceitação, inclusão social e processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o presente estudo se dedicou a realizar uma revisão bibliográfica direcionada para a influência e os impactos do autismo no desenvolvimento infantil e na interação social. A partir dessa análise revelou-se às preocupações apresentadas pelos familiares e educadores a respeito das crianças com TEA, principalmente se tratando do primeiro contato com a descoberta do transtorno. Os resultados da pesquisa contribuíram para refletir sobre a importância de obter conhecimento acerca das características apresentadas pelas crianças com o transtorno e suas necessidades, para então, desenvolver uma relação de melhor desempenho no que se refere ao ambiente familiar, e práticas inclusivas voltadas à escola.

PALAVRAS-CHAVE

Autismo; Desenvolvimento; Psicologia; Criança.

¹Autor: Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFTC de Feira de Santana (UNIFTC/BA), e-mail: mimiconrado19@gmail.com

²Autor: Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFTC de Feira de Santana (UNIFTC/BA), e-mail: leonardo.silva5@ftc.edu.br

³Professor Orientador do Centro Universitário UNIFTC de Feira de Santana (UNIFTC/BA), graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e-mail: washington.oliveira@ftc.edu.br

ABSTRACT

The environment in which the child is inserted is extremely important for their development, and the main contexts of coexistence in childhood are the family and the school. However, the presence of Autism Spectrum Disorder can reveal challenges for these institutions regarding acceptance, social inclusion and the teaching and learning process. Thus, the present study aims to present a literature review about the influence and impacts of autism on child development and social interaction. Through this analysis, concerns presented by family members and educators about children with ASD were revealed, especially when it comes to the first contact with the discovery of the disorder. The research results contributed to reflect on the importance of obtaining knowledge about the attributes presented by children with the disorder and their needs, in order to accomplish a better and efficient relationship regarding family, environment, and inclusive practices aimed at the school.

KEYWORDS

Autism; Development; Psychology; Child.

1 INTRODUÇÃO

O autismo infantil foi definido inicialmente por Leo Kanner (1943), como um distúrbio autístico do contato afetivo, onde podiam ser observados padrões comportamentais como a inabilidade do uso da linguagem para comunicação, comportamentos ritualísticos, uma boa capacidade cognitiva, etc.

Cerca de setenta anos após a primeira descrição desse transtorno, as mais diversas áreas do conhecimento tentaram explicá-lo, todavia, ainda não é tido um consenso, na questão da delimitação sobre quais são as causas e as intervenções eficazes, tudo o que existem são hipóteses. Os estudos mais atuais caminham no campo das neurociências e genética, onde busca encontrar alguma justificativa fisiológica que cause o autismo (MONTEIRO; MARTINS, 2017).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na sua quinta edição (DSM-5) da American Psychiatric Association - APA (2014, p.31),

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 (DSM-5, 2014, p. 31).

O diagnóstico de TEA é feito partindo de observações da criança, aplicação de instrumentos e entrevistas com os pais (GOMES *et al.*, 2015). O DSM-5 descreve todos os critérios que são utilizados no processo de diagnóstico do TEA.

Nos dias de hoje, as escolas têm sido cada vez mais inclusivas, e a educação oferecida visa contemplar a expansão do espaço sociocultural das crianças, onde os papéis sociais e as normas formais de aprendizagem têm se apresentado como novas oportunidades para a interação com outras pessoas e situações adversas (CABRAL, *et al.*, 2021).

Entretanto, um estudo realizado por Souza e Silva (2019), traz que ainda há um estigma de incapacidade sobre os estudantes com TEA, e tal estigma serve de embasamento para práticas e visões excludentes, tendo como fundamento a “Síndrome do Diagnóstico” dessa forma, os estudantes com TEA, ainda que inseridos em um espaço educacional inclusivo, se encontrem à margem do processo de escolarização. O que os pais e professores costumam apresentar como uma dificuldade no processo de inclusão são fatos decorrentes dos problemas observados na compreensão das características das crianças com TEA (CABRAL, *et al.*, 2021).

A criança com TEA comumente é vista como uma série de impossibilidades que são determinadas pelas características em seu comportamento, todavia, há poucas falas acerca das possibilidades de atuação junto a esses sujeitos. No que diz respeito ao desenvolvimento e a educação de crianças autistas, é de suma importância que se leve em consideração a relevância da interação com as outras pessoas com quem convivem, bem como suas relações sociais (MARTINS; MONTEIRO, 2017).

O processo de formação de professores para a Educação inclusiva não deve estar limitado apenas ao repasse de conhecimentos e fundamentações teóricas acerca dos mais diversos recursos existentes que visam promover a educação desses estudantes com alguma necessidade específica dentro do contexto educacional. Deve-se então, orientar as ações que os professores irão realizar a partir de suas atitudes sociais, que necessitam ser o objeto de intervenção em qualquer capacitação deles. No caso de um estudante com TEA, essa necessidade se torna ainda mais evidente visto que essa é uma condição relativamente nova para as instituições de ensino comum (BENITEZ, *et al.*, 2021). Gomes *et al.*, (2015) relatam que antes dos membros da família obterem o diagnóstico, é preciso que lidem com o constante desafio da busca pela identificação desse transtorno, por outro lado, após o diagnóstico dado, novas dificuldades como: lidar com os sintomas e a ausência dos serviços de saúde emergem. É observado também que, a partir de um diagnóstico efetivo e uma literária acerca da enfermidade em questão a sobrecarga sobre a família pode ser amenizada de maneira significativa. Desse modo, o presente artigo objetiva-se a realizar uma revisão narrativa das pesquisas já existentes no campo do autismo relacionadas com desenvolvimento infantil e interação social, tendo como foco principal identificar e discutir tais temas.

2 MÉTODO

Para o presente artigo foi realizada uma revisão bibliográfica de caráter narrativo apropriado para discorrer sobre determinada temática. São textos publicados por autores, adequados para discutir o “estado da arte” de um assunto estabelecido, através de um ponto de vista teórico ou conceitual (ROTHER, 2007). Ademais, trata-se de uma revisão de cunho qualitativo, que visa fornecer sínteses narrativas sobre informações publicadas anteriormente (RIBEIRO, 2014).

Se tratando de uma análise bibliográfica acerca da influência do TEA (Transtorno do Espectro Autista) nas fases do desenvolvimento infantil e na interação social, resgatou-se os artigos indexados através do banco de dados do SciELO (Scientific Electronic Library Online) e o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição. American Psychiatric Association, 2014)

Foram utilizados os descritores de busca “Transtorno do espectro autista” e “desenvolvimento infantil” separados e de forma conjunta. Como critério de inclusão estão os estudos completos disponíveis em língua portuguesa, inglesa e espanhola e que trazem ainda no resumo, uma relação com o TEA, como também, aspectos que se referem ao desenvolvimento infantil e a interação das crianças com o transtorno no contexto social.

Os critérios de exclusão adotados foram: a) indisponibilidade do artigo na íntegra nas bases; b) inadequação temática; c) artigos com mais de 12 anos; e d) artigos duplicados.

Posteriormente, foi realizada a recuperação dos materiais, logo em seguida o agrupamento dos artigos em planilha com os tópicos: nome do artigo, objetivos, ano de publicação, autores e local, logo após, foi realizada a leitura dos títulos e objetivos, sem o intuito de realizar exclusões. A partir daí, ocorreu a leitura completa dos artigos selecionados e a esquematização daqueles com o enfoque no desenvolvimento de crianças com autismo, seu ambiente familiar e o contexto escolar.

Houve um interesse em dividir os artigos nos seguintes subgrupos: desenvolvimento de crianças com autismo, ambiente familiar e contexto escolar, tendo em vista uma discussão mais ampla acerca desses tópicos, uma vez que se mostram eixos importantes para pesquisas futuras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentro da plataforma do SciELO, foram identificados 70 artigos voltados para a temática. Antes de incluir os artigos para o presente trabalho, foi realizado um agrupamento com as seguintes informações: nome do artigo, objetivos, ano de publicação, autores e local, e posteriormente uma leitura dos títulos e objetivos dos estudos, sem a intenção de realizar exclusões. Sendo assim, partindo dos critérios de exclusão, 59 artigos foram retirados da revisão, restando assim, 09 escritos inseridos. Logo, 57 foram descartados por inadequação temática, 02 foram eliminados por terem sido publicados há mais de 12 anos, por fim, 02 foram retidos por se tratar de artigos duplicados. Desse modo, os artigos aceitos estão voltados para o desenvolvimento infantil atípico de crianças com Transtorno de Espectro Autista, do mesmo modo, assuntos voltados ao ambiente escolar e familiar cujo contexto correlaciona com as dificuldades encontradas na interação social desses indivíduos com necessidades específicas. Por outro lado, foram excluídos os artigos que fugiam do tema, bem como, o público alvo não se tratava de crianças, assuntos voltados a comorbidades, intervenções terapêuticas, e fatores de risco na gestação. Havendo uma maior prevalência dos artigos em língua portuguesa, representando 88%, contra 11% na língua inglesa e 0% na língua espanhola. O quadro 1 exibe a classificação do agrupamento dos artigos levados em consideração pelos critérios de inclusão:

Quadro 1: Agrupamento dos artigos sobre o Transtorno do Espectro Autista

Base de dados:	Desenvolvimento infantil	Ambiente familiar	Contexto escolar
SciELO	1	4	4

Certamente, os achados voltados ao desenvolvimento infantil de indivíduos com TEA, ressaltam análises das habilidades globais dessas crianças e seus marcos

nos primeiros anos de vida, além dos sinais precoces que podem ser apresentados. Ademais, salientam a avaliação das funções psíquicas como a cognição, linguagem, motricidade entre outros.

Por sua vez, o ambiente familiar está relacionado à área da educação, pois, se trata dos principais contextos responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança. Principalmente voltadas às demandas que envolvem a inclusão social e aprendizagem, como também, os subtópicos buscam analisar a percepção dos pais no contexto da revelação dos diagnósticos.

Ademais, a maior parte dos artigos que tratam sobre o contexto escolar trazem meios de inclusão para essas crianças com TEA, em menor quantidade há estudos que buscam elucidar sobre os instrumentos de intervenção dentro do ambiente escolar, e por fim, de maneira esporádica os temas como comunicação alternativa, compreensão da leitura e a relação família-escola-criança são abordados dentro de artigos específicos, contrapondo os demais temas que são abordados na maior parte dos estudos selecionados.

3.1 Desenvolvimento infantil

De acordo com o DSM-5 (2014) no que diz respeito aos critérios relacionados ao desenvolvimento e curso do transtorno do espectro autista, a faixa etária que dá início aos sinais atribuídos aos TEA se dá entre 12 e 24 meses de idade, porém, em alguns casos esses sintomas podem ser observados antes dos 12 meses quando for apresentado atraso do desenvolvimento em nível grave, da mesma forma, podem ser percebidos após os 24 meses, caso os sintomas apresentados sejam considerados leves. Como ainda, os sinais que apontam para o surgimento do transtorno, incluem informações sobre atrasos precoces do desenvolvimento ou quaisquer perdas de habilidades sociais ou linguísticas.

Foi permitido, através de um estudo realizado por Souza, Meurer e Cymrot (2021) analisar 9 crianças do sexo masculino na faixa etária entre 24 e 41 meses de idade com hipótese diagnóstica de TEA, esse estudo teve como objetivo avaliar aspectos do desenvolvimento global dessas crianças partindo de 5 domínios: cognição, comunicação (expressiva e receptiva), motricidade (fina e grosseira), comportamento adaptativo e socioemocional, e correlacionando com os sinais indicativos do TEA.

De acordo com Souza, Meurer e Cymrot (2021, p.36), podemos considerar que:

A internalização da linguagem é um indicador do desenvolvimento cognitivo. Portanto, o domínio do código linguístico possibilita a abstração, a atividade cognitiva e a organização do pensamento verbal. Portanto, os processos de análise e generalização que constituem a base do ato intelectual dependem da estrutura lógica do discurso. O significado das palavras é o arranjo fundamental do pensamento, a base das ideias, que se desenvolve na infância e permite formas qualitativamente novas e superiores de funções intelectuais e comportamentais (SOUZA; MEURER; CYMROT, 2021, p. 36).

Da mesma forma, a carência no que se refere a comunicação verbal e não verbal são espessadas de formas distintas por crianças com o transtorno, variando conforme a idade, nível intelectual e capacidade linguística do indivíduo, história de tratamento e apoio atual. Os aspectos relacionados ao déficit de linguagem, estão divididos em ausência total da fala, atraso na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco, a linguagem explicitamente literal ou afetada (DSM-5, 2014). Deste

modo, a linguagem tem um papel fundamental no processo de integração social do indivíduo, e das dificuldades encontradas de se expressar, podendo assim, levar a demonstrar comportamentos restritivos e repetitivos como uma maneira de organização psicológica (SOUZA; MEURER; CYMROT, 2021).

No que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, estão relacionados atributos das habilidades motoras na infância. Contudo, se faz necessário constatar que os aspectos afetivo, motor e cognitivo são indissociáveis, e que, a motricidade por sua vez, está na origem do pensamento. Considerando que os indivíduos são seres sociais, fica evidente que as atividades motoras têm uma importância decisiva no desenvolvimento da criança. Desde muito cedo as ações motoras dirigem-se a um parceiro social, podendo ser observada tanto por solicitude como por ação responsiva manifesta. Tal movimento está repleto de emoção, expressam afetividade na busca pela regulação dos estados emocionais (SOUZA; MEURER; CYMROT, 2021).

Na primeira infância em crianças com TEA, é notável características comportamentais, como por exemplo, falta de interesse em interações sociais no primeiro ano de vida. Além disso, algumas crianças portadoras do transtorno do neurodesenvolvimento, evidenciam platôs ou regressão no desenvolvimento com uma deterioração gradual ou rápida com relação a comportamentos sociais ou na utilização da linguagem, geralmente esses sinais são apresentados durante os dois primeiros anos de vida da criança (DSM-5, 2014).

Os sinais indicativos apresentados pelo transtorno com relação a incapacidade de interação social e comunicação, estão associados a comportamentos restritivos e repetitivos. Ainda durante os dois anos de idade da criança, comportamentos repetitivos e a falta de interesse em executar brincadeiras típicas tornam-se aparentes. No entanto, é comum que nesse período as crianças com desenvolvimento típico costumam apresentar esse tipo de comportamento, o que leva a uma certa dificuldade em identificar essa característica de padrões restritivos e repetitivos como um sinal para o diagnóstico. Contudo, é usado como critério diagnóstico distinguir a frequência e a intensidade desses comportamentos (DSM-5, 2014).

Após o processo de amadurecimento do Sistema Nervoso Central, e a etapa do desenvolvimento da linguagem oral, contando a partir dos dois anos de idade da criança, desperta a memória para fatos e dados biográficos. A capacidade sócio emocional auxilia a criança a enfrentar as demandas apresentadas ao longo da vida cotidiana, sendo assim, engloba as formas de enfrentamento de forma criativa e responsiva, pensando em soluções para os conflitos, demonstração de empatia, apresentar uma boa comunicação e tomar decisões correntes e assertivas. Através dessas habilidades as crianças começam a solucionar desafios desde os mais simples até os mais elaborados do cotidiano para o exercício da cidadania (SOUZA; MEURER; CYMROT, 2021).

O estudo, aponta ainda que, entre as crianças com risco para TEA e risco relativo para TEA, ambas apresentam prejuízos nas habilidades socioemocionais. Desse modo, pode-se observar que, quando essas crianças são inseridas nas esferas sociais, além da família, tendem a demonstrar de forma gradativa atitudes e comportamentos inadequados ao convívio social em diversos contextos sociais. Tais dificuldades, a que diz respeito às habilidades socioemocionais, revelam riscos para as condutas que serão direcionadas para as atividades da vida cotidiana, pois estão intimamente ligadas às relações interpessoais (SOUZA; MEURER; CYMROT, 2021). Desse modo, com relação a questões voltadas ao socioemocional de crianças com

TEA, está nítido que elas podem manifestar pouca ou nenhuma capacidade de iniciar interações e de compartilhar emoções (DSM-5, 2014).

3.2 Ambiente familiar

Se tratando do nascimento de uma criança no âmbito familiar, constitui-se a formação de um novo ciclo. Desse modo, surgem as expectativas por parte dos familiares com relação às condições do nascimento típico daquele indivíduo, no entanto, quando ocorre um rompimento dessa idealização todos os membros desse meio familiar são afetados. Com tudo, o momento de descoberta do diagnóstico de uma anormalidade crônica para a família gera profundas sensações e sentimentos, principalmente se tratando de crianças (PINTO *et al.*, 2016).

Segundo uma pesquisa, realizada com 10 familiares do sexo feminino de crianças com TEA, de acordo com os dados coletados, as entrevistadas, no instante em que a criança é diagnosticada com o TEA, constitui uma situação de impacto para os familiares gerando um evento estressor. Desse modo, no momento da descoberta os sentimentos são diversos, como tristeza, sofrimento e negação (PINTO *et al.*, 2016).

Entretanto, conforme Gomes *et al.*, (2015), trazem que, antes do diagnóstico, suas famílias convivem com o desafio da busca pela identificação do transtorno e após o diagnóstico surgem novas dificuldades, como lidar com os sintomas e a insuficiência de serviços de saúde, educação e lazer.

De acordo com Favero-Nunes e Santos (2010) em uma entrevista realizada com 20 mães vinculadas a duas instituições especializadas de atendimento a crianças de dois municípios do interior paulista, foi retratado em seus depoimentos, os sentimentos e preocupações experimentados pelos membros das famílias que obtiveram o diagnóstico de seus filhos, foram intensificados em razão da falta de conhecimento acerca da patologia, além da falta de apoio social e dificuldades para ter acesso a recursos especializados. Além disso, relataram sobre as crianças apresentarem sintomas e sinais que se diferenciavam das crianças típicas.

O diagnóstico tardio é outra questão revelada pelos familiares. E, a demora de apresentar um diagnóstico clínico, teve um impacto direto no processo de aceitação, pois mesmo observando algumas diferenças no comportamento das crianças, os entes acreditavam que não se tratava de nada atípico, sendo possível solucionar de forma prática (PINTO *et al.*, 2016).

Após a etapa do descobrimento do diagnóstico, surge então o processo de adaptação por meio dos familiares, os papéis dos membros no seio familiar são modificados para melhor acolhimento da criança. De acordo com as entrevistadas, a maneira como seus filhos são tratados e aceitos por seus parentes facilita no processo de superação e minimiza o impacto causado pelo diagnóstico. No entanto, surge a problemática, pois, muitos se afastam em razão do preconceito e segundo os relatos, o apoio e convívio se tornou maior pela parte materna, por outro lado, pela parte paterna ocorreu maior distanciamento (PINTO *et al.*, 2016).

Um outro estudo feito por Portes e Vieira (2020), aponta que, durante a divisão das tarefas parentais entre os pais e as mães, é constatado no relato das mães que os seus parceiros não se envolvem de maneira efetiva durante o cuidado do filho com TEA, causando uma sobrecarga na figura materna durante tais cuidados, deixando-as cansadas e até mesmo mais estressadas enquanto realizam tantas tarefas. Todavia, de acordo com Portes e Vieira (2020), apesar destes desafios que envolvem a criação de um filho com TEA, os pais conseguem entrar em um acordo sobre quais

estratégias serão utilizadas com a criança. Entretanto, as mães também relatam que discordam dos seus companheiros quando se fala em práticas parentais adotadas pela figura paterna, visto que algumas vezes eles apresentam um estilo de disciplina mais relaxada com a criança, trazendo atitudes mais permissivas.

3.3 Contexto escolar

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), investigaram a partir de um estudo as experiências e expectativas de 4 professoras com relação aos seus alunos com transtorno do neurodesenvolvimento. A posteriori, de acordo com o exposto pelas participantes da pesquisa, o primeiro contato com a notícia de que teriam na classe um aluno com TEA, gerou sentimento de insegurança, medo e apreensão, pois, não havia muito conhecimento sobre as práticas de inclusão com alunos portadores do transtorno. No entanto, apesar de ainda existir uma lacuna a respeito das práticas escolares que devem ser inseridas no contexto do aluno com TEA, após a primeira experiência com a criança, as professoras mudam suas ideias iniciais acerca da introdução dos alunos na classe, por passarem pelo processo de aprendizagem com os próprios estudantes e buscar fontes de estudo sobre o tema, gerando assim, mais confiança e carinho pelo aluno.

Essa dificuldade parece estar relacionada à pouca apropriação das professoras sobre as especificidades do TEA e conseqüentemente sobre elas não saberem o que e como trabalhar com esses alunos em sala de aula, dificultando seu trabalho de ensino e avaliação (CAMARGO *et al.*, 2020). Quando se fala de inclusão escolar, as escolas precisam se adaptar frente a grande variação de perfis e necessidades específicas dos estudantes, baseando-se nisso, é considerado que a inclusão escolar esteja estritamente relacionada com a atenção personalizada, bem como os traços individuais de cada professor, pois sem isso não há como oferecer oportunidades que favoreçam o desenvolvimento igualitário dentro do ambiente escolar (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Seguindo a ideia de identificar os desafios encontrados pelos professores com relação à inserção de alunos portadores de TEA em salas de aula, identificou-se a dificuldade

em encontrar práticas inclusivas para esses alunos. O impasse da interação social é tratado como um dos aspectos mais relevantes se tratando de crianças com TEA, seu processo de socialização torna-se um grande desafio a ser enfrentado nas turmas (CAMARGO *et al.*, 2020).

Nesse sentido, Camargo *et al.*, (2020) revelam em seu estudo desenvolvido com a participação de professores, a análise que aponta dificuldades encontradas durante o processo de inclusão de crianças com TEA que se dividem em seis subcategorias, sendo elas: comportamento; comunicação; demais dificuldades; socialização; dificuldades pedagógicas e rotina. Pode-se afirmar que, o comportamento expresso pelas crianças de desenvolvimento atípico, foi apontado pelos educadores como uma das maiores dificuldades encontradas, um exemplo disso, foram as práticas de se recusar a executar atividades apresentadas, seguir rotinas e obedecer às regras. Indivíduos com autismo apresentam insistências nas mesmas coisas, são inflexíveis a rotinas e apresentam sofrimento extremo se expostos a situações que estão relacionadas a mudanças extremas (DSM-5, 2014).

Ademais, se tratando dos aspectos de ensino e aprendizagem, a comunicação é encarada como uma condição trabalhosa, a compreensão da fala do aluno, o desafio do aluno com TEA em compreender a fala dos colegas e da professora, e não

apresentar um diálogo interativo foram apontados como condições complicadoras. Além disso, as questões voltadas para os demais desafios se enquadram em questões como, o processo de inclusão escolar, outros alunos com necessidades especiais, a aceitação por parte dos demais colegas de desenvolvimento típico, e a dificuldade de comunicação com os pais (CAMARGO *et al.*, 2020).

Outrossim, a questão da socialização está voltada à relação aluno-professor, e a interação com os colegas. O relacionamento com alunos com TEA, como relatado, é um dos impasses em razão do isolamento dos mesmos, e o afastamento das atividades em grupo. Um outro desafio apontado pelos professores está relacionado ao planejamento das atividades e avaliações pedagógicas aplicados na sala de aula, pelo fato de os alunos com desenvolvimento atípico apresentarem necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem. Vale acrescentar que as mudanças repentinas das atividades planejadas pelos professores, está ligada ao desafio dos alunos com TEA seguir uma rotina, pois, eles apresentam resistência às mudanças inesperadas (CAMARGO *et al.*, 2020). Pode-se notar que alguns dos critérios diagnósticos para o transtorno estão voltados a déficits na reciprocidade socioemocional e a presença de dificuldade em iniciar ou responder a interação social (DSM-5).

Segundo os autores Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019), no qual o estudo revisado apresentou uma pesquisa executada através de entrevistas semiestruturadas com 45 crianças de desenvolvimento típico com idade entre 4 e 5 anos, e 3 crianças com TEA, uma delas com nível grave e duas com nível leve a moderado do transtorno. Desse modo, buscou investigar acerca da concepção de crianças com desenvolvimento típico com relação a inclusão de colegas com o Transtorno do Espectro Autista na mesma classe. A princípio, aplicou-se a entrevista no início do ano letivo e novamente no final, com o intuito de verificar as mudanças nas interações dessas crianças.

Constatou-se que, as denominações utilizadas nas entrevistas pelas crianças com desenvolvimento típico direcionado a crianças com TEA foram, bebê, especial ou importante, nome esses que perpetuaram do início ao final do ano letivo. Entretanto, uma parte dos participantes, observou-se que, tal designação se deu apenas no final do semestre, supostamente pelas crianças aprenderem com os professores a utilizar o termo especial, após direcionar os diálogos acerca das crianças com TEA, em situação que se fez necessário explicar comportamentos apresentados que se diferencia das demais crianças (AGRIPINO-RAMOS; LEMOS; SALOMÃO, 2019).

Ainda sobre o estudo destacado, notou-se que os alunos com TEA foram indicados como um dos colegas preferidos da classe durante o início e final do ano letivo. Também foi relatado por uma dessas crianças que, apesar de considerar como um dos colegas preferidos o aluno com diagnóstico do transtorno, relatou alguns comportamentos da criança referente a interação dela com outros estudantes, como demonstra em sua fala, a colega não emprestava brinquedos, apenas para a mesma, além de pegar os brinquedos de todos os colegas. Todavia, estimulava uma aproximação da sua colega com TEA com os demais colegas, incentivando a emprestar seus brinquedos. Desse modo, percebe-se a ideia de que o contato com outras crianças na mesma faixa etária carrega uma importante relação com o processo de desenvolvimento das habilidades sociais (AGRIPINO-RAMOS; LEMOS; SALOMÃO, 2019). Crianças com autismo apresentam dificuldades em desenvolver relacionamentos, pois existe a necessidade de ajustar seus comportamentos para se inserir em contextos sociais, o que se torna algo desafiador em razão de algumas

questões como a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas e fazer amigos (DSM-5).

Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019) trazem no estudo sobre a preferência por colegas da classe, as duas crianças que apresentavam um nível leve de transtorno, foram mais citadas do que a criança com nível grave. Porém, apesar de manifestarem comportamento que implicasse na interação com os demais colegas, os alunos com desenvolvimento típico que apresentavam comportamentos agressivos foram indicados como autor de maior prejuízo para interação entre eles, ou seja, as crianças com o transtorno não foram citadas como indicador que dificultava nos momentos das brincadeiras. Além disso, com relação às brincadeiras desenvolvidas pelas turmas, no início do ano letivo foram citadas as que tinham um interesse maior voltado a crianças com TEA, como blocos de montar. No final do estudo, observou-se uma crescente variação das brincadeiras, como cócegas cantar parabéns, brincar de boneca, utilizar o pula-pula e instrumentos musicais, pega-pega, massa de modelar entre outras.

O sistema educacional brasileiro apresenta um conjunto de contradições que necessitam de reparos dentro das instituições escolares, a problemática da questão da inclusão social é apenas um aspecto. Contudo, se faz necessário a inserção de psicólogos nos contextos escolares, juntamente com compromisso social e ético voltados às demandas da atualidade (AGRIPINO-RAMOS; LEMOS; SALOMÃO, 2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a discussão sobre os sinais e sintomas apresentados por crianças com TEA seja encontrado no estudo, nota-se que há uma lacuna no que diz respeito à faixa etária que se torna possível o diagnóstico clínico e uma limitação nos achados relacionados aos sinais apresentados ao longo das etapas do desenvolvimento infantil.

Foi possível observar que antes do diagnóstico os familiares passam pelo desafio de identificar o transtorno e após esse processo, surgem novos desafios para lidar com os sintomas apresentados pela criança. Logo em seguida, o momento da descoberta do diagnóstico da criança com TEA, acaba gerando no ambiente familiar uma série de sentimentos e expectativas, passando por um processo de negação. Nesse sentido, constata-se que a falta de conhecimento acerca do transtorno, apoio social e a dificuldade de acesso de recursos especializados são os maiores fatores que dificultam a aceitação de forma pacífica no diagnóstico das crianças. Além disso, o diagnóstico tardio é outra condição apresentada pelos familiares que impactam diretamente na aceitação, pois acreditavam que os comportamentos observados nas crianças não seriam atípicos.

Constata-se que antes mesmo do primeiro contato com o aluno com TEA, o momento é encarado pelos professores de forma conflituosa, uma vez que, assim como os familiares, eles não possuem conhecimento sobre crianças com o transtorno, e não sabem de que modo implementar as práticas inclusivas, elaborar o planejamento de atividades e avaliações pedagógicas, gerando assim insegurança. Por outro lado, observou-se que, o momento de tensão enfrentado pelos educadores foi apenas no instante que antecedeu a entrada dos alunos na instituição, após esse primeiro contato, foi possível obter uma visão mais ampla pelos professores através do processo de aprendizagem com os próprios alunos e por buscarem estudos para aprimorar seus conhecimentos acerca do transtorno, desse modo, foi possível gerar

confiança por parte dos educadores. Nesse sentido, acredita-se que a falta de preparo faz com que os educadores criem expectativas negativas acerca da inclusão dessas crianças.

Embora os professores apresentem certa dificuldade no processo de integrar os alunos com TEA no contexto escolar, observou-se que os alunos com desenvolvimento típico apresentam maior facilidade ao se relacionarem com os que apresentam o transtorno além de serem apontados como um dos preferidos da turma, bem como, o estudo aponta para a importância da relação de crianças da mesma faixa etária associado ao processo de desenvolvimento das habilidades sociais, podendo ser notado pelo estímulo de aproximação dos colegas com outras crianças da classe, e da mudança de interesse em brincadeiras ao longo do ano letivo que incentivam essa interação.

Conclui-se que, as narrativas apresentadas permitem estimular uma discussão maior no que diz respeito a inclusão de crianças com TEA, tanto no ambiente familiar como no contexto escolar, uma vez que se torna necessário estudos de fácil acesso para abranger o conhecimento acerca do transtorno e aprender práticas inclusivas proporcionando a criança um processo de desenvolvimento mais favorável. Bem como, espera-se que a formação de professores não se limite apenas a fundamentação teórica desconsiderando as especificidades de cada aluno.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) / **[Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5**, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]. Porto Alegre: Artmed, 948 p., 25 cm, 2014.

AGRIPINO-RAMOS, Cibele S; LEMOS, Emellyne L. M. D; SALOMÃO, Nádia M. R. Vivências Escolares e Transtornos do Espectro Autista: o que dizem as crianças? **Rev. Bras. Ed. Esp**, Bauru, v.25, n.3, p. 453-468, jul-set, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7wrbFcq8MFgGgW77FbqMD5r/?lang=pt>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

BENITEZ, Priscila; PAULINO, Vanessa C; OLIVEIRA JR, Ailton P; DOMENICONI, Camila; OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0125, p.477-492, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Sdz5BrfLZFNdCcrbsSqqWhR/?lang=pt>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

CAMARGO, Sígilia O. H; SILVA, Gabrielle L; CRESPO, Renata O; MAGALHÃES, Suellen L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: Diretrizes para a formação continuada na perspectiva dos professores. **EDUR, Educação em Revista**, BH, v.36 set. 2018-fev, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

CABRAL, Cristiane S; FALCKE, Denise; MARIN, Angela H. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0156, p.493-508, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/STKcXJNwvxqhGk5QKh8WpLP/>. Acesso em: 04 de maio de 2022.

CORREA, Bianca; SIMAS, Francine; PORTES, João R. M. Metas de Socialização e Estratégias de Ação de Mães de Crianças com Suspeita de Transtorno do Espectro Autista. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.2, p.293-308, abr.-jun., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vXGWMSCmLwnzhrWykkPXQxD/?lang=pt>. Acesso em: 06 de maio de 2022.

FAVERO-NUNES, Maria A; SANTOS, Manoel A. Itinerário Terapêutico Percorrido por Mães de Crianças com Transtorno Autístico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 23(2), 208-221, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/vVtDrCv9KPghYxdhZsv5H8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 de maio de 2022.

GOMES, Paulyane T.M; LIMA, Leonardo H.L; BUENO, Mayza K.G; ARAÚJO, Liubliana A; SOUZA, Nathan M. Autism in Brazil: a systematic review of family challenges and coping strategies. **Jornal de Pediatria**, RJ, p.111-121, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/jped/a/wKsNY3ngvLDcRZ5bxWCn47v/?lang=en>. Acesso em: 04 de maio de 2022.

KANNER, Leo. Autistic disturbance of affective contact. **Nervous Child**, [S.l.], v. 2, p. 217-250, 1943. Disponível em: http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2022,

LEMONS, Emellyne M. D; SALOMÃO. Nádia M. R; AQUINO, Fabiola S. B; ARGIPINO-RAMOS, Cibele S. Concepção de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, Paraíba, v. 28, n. 3, p. 351-361, set-dez, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qc5nWBRr7JCCmHTNb3XQShv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

MARTINS, Alessandra D. F; MONTEIRO, Maria I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 21, n.2, p. 215-224, maio-agosto, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/pee/a/mf9cTfSb6PWz4PxydXGBqjq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 de abril de 2022.

PINTO, Rayssa N. M; TORQUATO, Isolda M. B; COLLET, Neusa; REICHERT, Altamira P. S; NETO, Vinicius L. S; SARAIVA, Alynne M. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 de maio de 2022.

PORTES, João R. M; VIEIRA, Mauro L. Coparentalidade no contexto familiar de crianças com transtorno do espectro autista. **Psicol. estud.**, v. 25, e44897, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 de abril de 2022.

RIBEIRO, José L. Pais. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia. Saúde & doenças**. Portugal, 2014. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/psd/v15n3/v15n3a09.pdf>. Acesso em: 08 de abril de 2022.
ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X Revisão narrativa. **ACTA Paulista de Enfermagem**, junho, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Acesso em: 17 de abril de 2022

TAMANAHAN, Ana C; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. SP, p.296-269, jul-2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/>. Acesso em: 29 de abril de 2022.

WEIZENMANN, Luna S; PEZZI, Fernanda A. S; ZANON, Regina B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.24, dez, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt>. Acesso em: 19 de abril de 2022.

SOUZA, Andiará C; SILVA, G. H. G. Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 33, n. 65, p. 1305-1330, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/WXbRNkknccggMBx8F5xLzSKv/?lang=pt>. Acesso em: 04 de maio de 2022.

SOUZA, Aline; MEURER, Luzia; CYMROT, Raquel. Avaliação do desenvolvimento infantil de crianças com suspeita de perturbação do espectro autista. **Millenium** v. 2(16), p. 31-38, 2021. Disponível em: http://www.scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-30152021000300031&lang=pt&aff1. Acesso em: 29 de abril de 2022.