

CONCEPÇÕES SOBRE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE REVISÃO INTEGRATIVA

José Tadeu Acuna, Drielle Sauer Paparella***

RESUMO

Objetivou-se investigar e conhecer concepções da comunidade escolar e acadêmica sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de uma revisão integrativa de 189 artigos com esse tema publicados nos últimos 11 anos nas seguintes bases: Portal de Periódicos CAPES e Index-Psi. A análise qualitativa dos dados apontou que o TEA é culturalmente representado como uma condição psicopatológica; no campo educacional, o estudante é concebido como alguém adoecido mentalmente, sendo que essa condição impacta sua capacidade de aprender. Inclusive, as pesquisas relatam, com maior frequência, o atendimento terapêutico ou psicopedagógico centrado nos estudantes. Esse contexto permitiu debater sobre fragilidades no processo de inclusão educacional desse público, pois o princípio de inclusão orbita na transformação sociocultural, e não somente na adaptação dos sujeitos ao meio em que vivem. Por fim, reiterou-se que são necessárias ações de formação de professores e desconstrução de estigmas relacionados às pessoas com TEA.

Palavras-chave: inclusão escolar; transtorno do espectro autista; revisão integrativa.

* Doutorando e mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Especialista em Psicologia Escolar, Inclusão e Desenvolvimento pela Universidade de Araraquara (UNIARA). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Psicólogo. ORCID: 0000-0002-3359-6395. Correio eletrônico: tadeuacuna@gmail.com.

** Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Especialista em Humanidades e Humanização no Campo da Saúde pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Psicóloga. ORCID: 0000-0003-0699-2015. Correio eletrônico: drielle.spaparella@gmail.com.

CONCEPTIONS ABOUT STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER: AN INTEGRATIVE REVIEW STUDY

ABSTRACT

The objective was to investigate the conceptions of the school and academic community about students with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on an integrative review of 189 articles with this theme, dated in the last 11 years in the databases, Portal de Periódicos CAPES e Index-Psi. The qualitative analysis of the data showed that ASD is culturally represented as a psychopathological condition; in the educational field, the student is conceived as someone who is mentally ill, and this condition impacts his ability to learn. In fact, research reports more frequently on therapeutic or psychopedagogical assistance centered on students. This context made it possible to identify weaknesses in the educational inclusion process of this audience, because the focus is the adaptation of the subject to the environment and not the socio-cultural transformations. Finally, the need for teacher training and deconstruction of prejudices against the subject with ASD was highlighted.

Keywords: *school inclusion; autism spectrum disorder; integrative review.*

CONCEPCIONES SOBRE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UN ESTUDIO DE REVISIÓN INTEGRATIVA

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue investigar y conocer los conceptos de la comunidad académica y escolar sobre estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, a partir de una revisión integradora de 189 artículos con esta temática fechados en los últimos 11 años en las bases de datos, Portal de Periódicos CAPES e Index-Psi. El análisis cualitativo de los datos mostró que el autismo se representa culturalmente como una condición psicopatológica; en el ámbito educativo, se concibe al alumno como un enfermo mental, y esta condición repercute en su capacidad de aprendizaje. De hecho, la investigación reporta con mayor frecuencia la asistencia terapéutica o psicopedagógica centrada en los estudiantes. Este contexto permitió identificar debilidades en el proceso de inclusión educativa de esta audiencia, ya que el

principio de inclusión orbita en la transformación sociocultural y no solo en la adherencia de los sujetos al entorno en el que viven. Finalmente, se reiteró que son necesarias acciones de formación docente y deconstrucción de los estigmas relacionados con las personas con autismo.

Palabra clave: *inclusión escolar; trastorno del espectro autista; revisión integradora.*

1 INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) representa um avanço nas políticas públicas em prol do direito das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015), pois prevê a participação delas em todos os espaços sociais, o respeito e o atendimento de suas particularidades a partir da gestão e implementação de recursos de acessibilidade adequados a elas. Além disso, apresenta uma nova perspectiva de sujeito com deficiência como aquele “[...] que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015). Neste sentido, o foco de análise passa do sujeito para sua interação com o contexto que pode estar subsidiado, ou não, por recursos de acessibilidade – que são elementos facilitadores do acesso, participação e integração das pessoas nos mais diferentes espaços sociais (BRASIL, 2015).

Tornar um ambiente acessível significa proporcionar suportes em diferentes dimensões, a saber: informacional, relacionada ao trânsito de informações, que devem ser claras, objetivas e de fácil acesso a todos; comunicacional, que diz respeito à necessidade de as comunicações interpessoais e institucionais serem inteligíveis; atitudinal, que está atinada à legitimação das particularidades dos sujeitos em suas interações próximas; pedagógica, que concerne ao processo de ensino e aprendizagem e aos recursos adequados para que eles aconteçam; programática, que se refere às políticas públicas, legislações e normas em benefício dos sujeitos (BRASIL, 2015; SASSAKI, 2009).

Promover condições de acessibilidade nas instituições de ensino significa ter a preocupação com o processo de inclusão educacional dos estudantes, o qual pode ser considerado como complexo e envolvendo transformações ideológicas, socioculturais, políticas e econômicas, pois parte-se do princípio de que as particularidades das pessoas são concebidas como fatores propulsores do desenvolvimento humano, sendo inconcebível

rechaçar desempenhos acadêmicos em detrimento de outros (MARTINS; GIROTO; SOUZA, 2013). Além disso, valores como igualdade e equidade perpassam o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, prevê-se o direito de aprender coletivamente no mesmo espaço e de ter à disposição recursos humanos, físicos e pedagógicos que atendam suas necessidades educacionais (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, a educação da pessoa com deficiência, pautada em princípios inclusivos, não a concebe como incompleta, doente ou incapaz, e não a isola dos demais grupos de alunos devido às suas diferenças; pelo contrário, entende seus limites, potencialidades e exige das instituições de ensino e da sociedade as respostas adequadas e de qualidade às particularidades destes alunos (MARTINS; GIROTO; SOUZA, 2013).

Omote (1994, 1996) sugere que a mudança de mentalidade acerca do diferente, da pessoa com deficiência, com limitações ou que fogem dos padrões normativos estabelecidos socialmente, são questões centrais a serem consideradas no processo de inclusão. Concepções pautadas na padronização e homogeneização de capacidades individuais de realização colaboram para segregação e marginalização de pessoas que não se enquadram nos modelos socialmente disseminados, o quais prezam por excelência de desempenho e produtivismo acadêmico. Em contexto escolar, pode-se constatar isso quando o professor “desiste” de ensinar algum conteúdo ao estudante com deficiência por não acreditar que ele seja capaz de aprender.

Dentre as diferentes formas para se conceber a deficiência, Oliveira (2004) explica que a Concepção Individual limita o sujeito ao déficit apresentado por meio de um processo em que ele é resumido a isso; além do mais, tal condição dificilmente será contornada ou transformada, pois é algo inerente ao sujeito. Leite e Lacerda (2018) pontuam que, na Concepção Individual, são comuns justificativas de cunho biológico, ou seja, as causas da deficiência convergem a seus aspectos orgânicos.

Neste sentido, as barreiras atitudinais podem se originar de concepções que limitam as pessoas às suas dificuldades, além de estimular atitudes que geram desqualificação social (MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018). De acordo com Goffman (2014), quando se estigmatiza alguém, está-se atribuindo a ela uma marca, um lugar na sociedade que justifica o modo mediante o qual esta pessoa deve ser tratada pelos outros, sendo que a estigmatização coloca o estigmatizado em situação de desvantagem e/ou desvalorização perante o outro. Exemplo disso ocorre quando se atribuem ideias pejorativas às pessoas ou quando não se garante sua participação nas relações sociais.

O desconhecimento e a falta de informação sobre determinado fenômeno são fatores que facilitam a criação de estigmas e concepções que limitam os sujeitos a um pequeno número de características, colocando-os em desvantagem e desvalorização quando comparados com outros que se enquadram no padrão normativo (LEITE; LACERDA, 2018). Apiedamento, medo, raiva, ou até mesmo preferência em não se relacionar com essas pessoas que divergem das expectativas sociais são alguns exemplos. No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas habilidades sociocomunicacionais estão comprometidas, é recorrente o estranhamento em uma audiência – o que provoca, muitas vezes, comentários pejorativos relacionados aos estudantes com TEA (OLIVATI; LEITE, 2019).

O TEA é, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), em sua 5.^a revisão, um transtorno do neurodesenvolvimento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Ele é caracterizado por déficits na comunicação e interação social com padrões restritos e repetitivos de comportamento. A partir desses dois campos, é construída uma classificação de severidade. Os níveis estão relacionados à necessidade de apoio, que pode variar de acordo com o contexto, o indivíduo ou o tempo: nível 1: exigem apoio; nível 2: exigem apoio substancial; nível 3: exigem apoio muito substancial (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Algumas características ilustrativas, e não exaustivas, são a abordagem social diferenciada, anormalidade no contato visual e na linguagem corporal, déficit na compreensão e interpretação de gestos e linguagens, ausência de expressões faciais e comunicação não verbal, rotinas rígidas, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, dentre outras (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; OLIVATI *et al.*, 2020). Neste direcionamento, para efeitos legais, o TEA é considerado como uma deficiência, pois tal condição coloca o sujeito que o tem em desvantagem quando comparado com outros que não se enquadram nessa classificação (BRASIL, 2014).

Ideias equivocadas, mitos e *bullying* contra os sujeitos com TEA podem ser compreendidos como possíveis barreiras atitudinais que eles enfrentam. Olivati *et al.* (2020) pontuam que é comum algumas concepções equivocadas acerca deles. Por exemplo, a pessoa adoecida necessariamente tem deficiência intelectual, não tem sentimentos, são mal-humoradas ou loucas. Dessa forma, as relações sociais mediadas por esses tipos de representações podem favorecer a evasão escolar ou até o sofrimento psicológico do estudante com TEA (ACUNA; LEITE, 2020; OLIVATI *et al.*, 2020).

Rios *et al.* (2015) pontuam que, culturalmente, o autismo é concebido como uma doença crônica; inclusive, em sua pesquisa, os autores analisaram matérias de jornais datadas de 2000 a 2012, cujas temáticas circunscreviam-se a esse transtorno. O exame delas permitiu observar que as mídias representavam essas pessoas em condições psicopatológicas, sendo necessário o tratamento psiquiátrico. Essa forma de conceber a pessoa com TEA induz a comportamentos que podem desmerecê-la e excluí-la do contexto escolar. A pesquisa de Bialer (2015) corrobora a de Rios *et al.* (2015), pois, ao analisar 14 livros escritos por crianças com TEA, que contavam sua trajetória escolar, constatou que todas relataram momentos de sofrimento, sentimento de solidão e abandono por parte dos colegas e de seus professores, por concebê-las como incapazes e/ou doentes.

Considerando que existem diversas barreiras que os estudantes com TEA enfrentam ao longo de seu processo de escolarização (NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2016) e graduação (ACUNA; LEITE, 2020; OLIVATI; LEITE, 2019), interessou-nos examinar como estes sujeitos estão sendo representados nas pesquisas dentro do campo da psicologia, particularmente, bem como conhecer e analisar as concepções da comunidade escolar e acadêmica sobre o estudante com TEA. Para isso, elaborou-se esta proposta partindo da seguinte hipótese: essas pessoas são estigmatizadas nos contextos educacionais devido às suas características advindas de concepções que as limitam às suas dificuldades.

Pesquisas desse tipo são importantes na medida em que elaboram um acervo bibliográfico, o qual pode ser consultado por outros pesquisadores que buscam referências para as suas investigações. Além disso, permitem identificar lacunas na produção do conhecimento a serem superadas por outras investigações, avançando, assim, na elaboração dos saberes de uma determinada área. Por isso, concorda-se com Vosgerau e Romanowsk (2014, p. 167) acerca da importância de se realizarem revisões de literatura, pois “[...] muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos.”

Outro aspecto relevante desse estudo é o seu caráter exploratório e investigativo referente às barreiras atitudinais que os estudantes com TEA podem vivenciar ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica. Caso sejam identificadas por meio de concepções que estigmatizam esse público, poderão ser motivadas pesquisas que visem à redução de tais barreiras, colaborando, desse modo, com o processo de inclusão desses alunos.

2 MÉTODO

Delineou-se uma pesquisa de revisão integrativa (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014). Nesse tipo de proposta, são analisadas produções bibliográficas pertinentes a uma mesma área de saber. Tal exame permite a identificação “[...] sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191). Com esse delineamento, selecionam-se e avaliam-se produções empíricas ou teóricas, de caráter quantitativo ou qualitativo, bem como são discutidas lacunas na produção do conhecimento científico e propostas reflexões a fim de superá-las. Brum *et al.* (2015) ressaltam que estudos deste tipo estão preocupados com o exame qualitativo do conteúdo, e não com a generalização de conclusões; entretanto, é preciso determinar a estrutura da investigação.

Noronha e Ferreira (2000), Vosgerau e Romanowsk (2014) e Brum *et al.* (2015) propõem seis passos para executar uma revisão integrativa, a saber: a) elaborar questões de investigação a partir de uma temática escolhida; b) estabelecer locus de pesquisa, descritores (ou palavras-chave), critérios de exclusão e inclusão para selecionar as obras; c) considerando os arquivos incluídos, descrever suas informações essenciais, tais como: objetivos, metodologia, resultados e conclusões; d) sistematizar, organizar e categorizar o que foi descrito, mediante a finalidade da pesquisa; e) analisar e discutir o conteúdo da etapa anterior; f) apresentar sínteses sobre o campo de saber investigado.

Seguindo as diretrizes dos autores supracitados, o processo de investigação foi iniciado a partir da elaboração das seguintes questões norteadoras: quais são as concepções da comunidade escolar e acadêmica sobre os estudantes com TEA?; Qual o impacto dessa forma de representar esse grupo de pessoas para seu processo de inclusão educacional?

Optou-se por dois locus virtuais de pesquisa: o Index-Psi Periódicos Técnico-Científicos, é uma base de artigos mantida pela Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-Psi); o portal de periódicos da CAPES, que reúne 130 bases de dados nacionais e internacionais, dentre elas a PubMed, Psycinfo e Scielo. Nesses sítios eletrônicos, com o intuito de levantar o maior número de artigos datados nos últimos 11 anos (2010-2020), dinamizaram-se os descritores e operadores booleanos: Psicologia and Autismo; Psicologia and Transtorno do Espectro Autista (TEA); Psicologia and Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Este último foi acrescentado pelo fato de a nova nomenclatura

(TEA) ser recente, e, no período de transição, alguns autores ainda poderiam recorrer à antiga terminologia.

Os critérios de inclusão de leitura integral dos manuscritos foram estes: artigos brasileiros completos, disponíveis para *download*, publicados somente em periódicos nacionais, escritos no idioma português (Brasil); revisados por pares; as investigações deveriam seguir a metodologia empírica, pois se pretendeu analisar como a pessoa com TEA está sendo representada na prática do cotidiano escolar e acadêmico; o ambiente das investigações poderia ser escolas de educação básica, instituições de ensino superior (IES) e de atendimento educacional especializado (AEE).

Optou-se por ler somente os resumos dos artigos cuja temática estava circunscrita ao TEA em outros contextos; por exemplo, relato de caso clínico, atendimento psicopedagógico das pessoas nessa condição, investigação que os participantes fossem estudantes autistas.

Por sua vez, os critérios de exclusão foram os seguintes: arquivos repetidos, fora da temática investigada, contextos de Educação a Distância, indisponíveis ou com problemas de visualização identificados no *site* no qual ocorreu o levantamento bibliográfico.

A busca no Index-Psi Periódicos Técnico-Científicos levantou 30 artigos. No portal de periódicos da CAPES, identificaram-se 159 arquivos. Para os manuscritos que não contemplaram a temática *concepções da comunidade escolar e acadêmica sobre o estudante com TEA*, optou-se por se limitar unicamente às informações presentes no resumo, as quais foram organizadas e categorizadas (BARDIN, 2006). Justifica-se essa escolha porquanto foi necessário haver subsídios que colaborassem na discussão referente ao objetivo desta pesquisa. Por sua vez, os artigos que contemplaram a temática *concepções da comunidade escolar e acadêmica sobre o estudante com TEA* foram lidos na íntegra de forma minuciosa com a atenção voltada aos objetivos, métodos, resultados e conclusão, os quais também foram categorizados.

A análise de conteúdo (AC) proposta por Bardin (2006) facilita a organização dos dados para que posteriormente possam ser discutidos, tendo em vista os objetivos do pesquisador. Sumarizando as etapas propostas pela autora supracitada, inicialmente é realizada uma leitura geral do material coletado. Durante este procedimento, atentam-se às frases ou trechos dos textos que tenham potencial de análise (que se enquadram nos objetivos da investigação). Na sequência, esses conteúdos passam por um processo de categorização a partir da aproximação semântica entre eles. Com isso, é possível criar temas ou categorias a serem analisados à luz do referencial teórico. Por isso, a AC é caracterizada como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2006, p. 44).

A ordem da apresentação e discussão dos dados respeitou as seguintes etapas: a) compararam-se as semelhanças entre os artigos que abrangeram a temática escolhida; b) identificou-se a forma como o sujeito com TEA estava sendo investigado pelas demais pesquisas que não contemplaram a temática escolhida; c) articularam-se as reflexões das duas etapas anteriores e elaboraram-se sínteses quanto ao estado do conhecimento produzido na área investigada; d) debateu-se sobre as implicações desses saberes no processo de inclusão da pessoa com TEA nos espaços escolares e acadêmicos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da busca nas bases de dados, foi encontrado um total de 189 artigos, sendo três enquadrados nos critérios de inclusão de leitura integral, dois indexados no portal CAPES e um na BVS-Psi. Devido ao número reduzido, apresenta-se uma breve descrição seguida das respectivas considerações.

Santos e Santos (2012) investigaram as representações sociais de professores relacionadas ao TEA. O estudo foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com 16 professores da Educação Básica. Os resultados trouxeram a conclusão de que existem pensamentos e hipóteses sobre a origem do transtorno fundamentados na perspectiva das neurociências, que enfatiza a desordem orgânica, além de ideias que aproximam o TEA da deficiência intelectual. Por outro lado, observam-se incertezas e dificuldades para aqueles professores quanto à adaptação de práticas pedagógicas a esses estudantes.

Misquiatti *et al.* (2014) desenvolveram sua pesquisa em duas etapas. A primeira refere-se à análise das perspectivas de 160 professores do ensino fundamental sobre a comunicação das pessoas com TEA. A segunda relaciona-se a uma intervenção informativa para dirimir as dúvidas percebidas a partir daquela primeira etapa. Os autores tiveram como resultado o fato de os professores terem um conhecimento restrito sobre o TEA quanto ao desempenho acadêmico e, em particular, sobre a capacidade de avanço nas habilidades sociocomunicacionais. Eles também relataram que sua formação inicial e continuada não os

instrumentalizou para promover ações que atendessem às demandas educacionais de estudantes com TEA. No tocante à intervenção, esta foi avaliada como positiva pelos professores, os quais puderam ampliar seu conhecimento sobre o transtorno considerando a relação desse grupo de alunos com as barreiras e suportes vivenciados nas escolas.

Sanini e Bosa (2015) investigaram as crenças de uma professora da Educação Infantil sobre o desenvolvimento dos alunos com TEA, especificamente sobre o senso de autoeficácia deles. As autoras identificaram, a partir do estudo da entrevista, concepções que limitavam os sujeitos às suas dificuldades, explicações da causa do TEA em uma perspectiva da neurociência, sentimento de impotência quanto ao avanço cognitivo desse grupo estudantil por meio da prática pedagógica, necessidade de formação complementar, pois carece de saberes sobre como avaliá-los e promover estratégias de ensino adaptadas às particularidades de aprendizagem.

Nos três artigos selecionados, que tiveram como participantes professores da Educação Básica, o conceito de TEA se aproxima do que é apresentado pelo DSM-V. Enfatizou-se a descrição dos sintomas que dificultam a participação do sujeito em seu processo educacional. Entretanto, todos os estudos pontuaram que o transtorno não pode orbitar, única e exclusivamente, em torno de um modelo de compreensão devido à sua complexidade, que envolve fatores biopsicossociais.

Outra semelhança é o reconhecimento de concepções, por parte dos professores, que limitavam os sujeitos com TEA às suas dificuldades, inclusive a causa delas era justificada pelo transtorno neurológico (formação biológica adversa) – condição orgânica difícil de contornar e de reduzir seus efeitos no desempenho social e acadêmico. Atinados a isso, os participantes relataram dificuldades em conduzir o processo educacional desses sujeitos e reclamaram de sua formação inicial e continuada para isso.

A partir do exame dos artigos, nota-se que é escassa a publicação de investigações que denotam concepções da comunidade escolar e acadêmica sobre estudantes com TEA. Apenas três tiveram como participantes professores da Educação Básica. Observa-se, pois, uma carência de pesquisas com as demais personagens das instituições de ensino, tais como estudantes e servidores técnicos.

Devido à baixa recorrência de publicação, foi necessário examinar os resumos dos demais 186 artigos levantados com o intuito de verificar se era possível reconhecer alguma informação de interesse dos objetivos desta pesquisa.

Neste sentido, a leitura e análise dos resumos permitiu reconhecer temas de pesquisas que tinham como participantes crianças com TEA, a saber: avaliação psicológica ou de diagnóstico das suas habilidades cognitivas e comunicacionais; estudo de caso clínico; relações parentais; comunicação aumentativa e alternativa; atraso do desenvolvimento; identificação de quadro sintomático na infância; intervenção comportamental de treino de habilidades; tratamento psicológico do sujeito com autismo.

A partir dessas temáticas, excetuando pesquisas que discutiam as concepções de pais sobre seus filhos com autismo e revisão bibliográfica, as demais abordaram o TEA em uma perspectiva clínica e/ou com enfoque na habilitação e reabilitação de funções psicológicas prejudicadas pelo transtorno. Outras características das produções, a prevalência das abordagens psicanalíticas e comportamentais, além do exame de uma faixa específica do desenvolvimento humano, a infância.

Entende-se que seja impreterível esse tipo de cuidado; todavia, corre-se o risco de conceber essa condição como um dado natural e de responsabilidade única e exclusiva da pessoa com o transtorno, isentando os espaços educacionais de se adequarem às suas demandas de aprendizagem. Inclusive, não foram recorrentes investigações que propunham tais transformações contextuais; por exemplo, propostas de formação de professores, elaboração de material didático adaptado, etc.

Essa constatação permite a problematização sobre a concretização das políticas públicas educacionais na Educação Básica. A consulta da LBI (BRASIL, 2015) permite identificar a previsão de atendimentos especializados a partir da Educação Especial, uma modalidade de ensino transversal desde a Educação Básica até a Superior, orientada para sujeitos considerados com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Este tipo de serviço é realizado com o intuito de complementar ou suplementar o aprendizado desse público, a partir de medidas individualizadas que atendam suas necessidades educacionais especiais. Reitera-se que esse é um apoio orientado ao processo de ensino e aprendizagem que abrange professor, estudante e família, sendo, pois, de caráter educacional.

Entretanto, ao considerar as informações obtidas pelo levantamento, parece que os estudantes com TEA estão frequentando serviços que visam adiantar seu desenvolvimento ou mesmo propiciar amparo terapêutico relacionado aos sintomas do transtorno. Isso permite questionar seu processo de inclusão no que tange ao atendimento de suas demandas surgidas na escola. Devido ao fato de o TEA ser abordado nas publicações como uma problemática circunscrita, com maior ênfase, ao campo da saúde, infere-se que a atenção dada ao estudante

autista é proporcionada fora dos espaços escolares em clínicas ou centros especializados em terapia e/ou reabilitação.

De acordo com Rios *et al.* (2015) o sujeito com TEA é cultural e historicamente concebido como alguém que sofre com psicopatologia crônica; inclusive, nas mídias, é veiculada a ideia de que o autismo é uma condição associada a uma formação cerebral que incapacita o sujeito para toda a sua vida. Esse tipo de informação, quando apropriado pelas pessoas, pode se desdobrar em atitudes de apiedamento ou estranhamento para com sujeitos autistas (OLIVATI; LEITE, 2017). No caso dos professores, pode levá-los ao distanciamento do estudante e/ou à desistência em tentar ensinar algum conteúdo (OMOTE, 1994, 1996), haja vista que o TEA é uma doença incapacitante e incurável (RIOS *et al.*, 2015).

Nota-se o tipo de Concepção Individual de deficiência (OLIVEIRA, 2004) tanto nas informações colhidas pelo presente estudo de revisão quanto nas apresentadas na pesquisa de Rios *et al.* (2015). Leite e Lacerda (2018) advertem que essa forma de pensar favorece a exclusão social dos sujeitos que não têm as características consideradas como típicas das demais pessoas. Segundo as autoras, essa forma de conceber reduz as pessoas ao seu déficit, como se fossem unicamente isso: “Ao adotar essa concepção, percebe-se pouca influência do contexto sociocultural em que ocorre, pois a participação social acaba, em grande medida, sendo direcionada por condições individuais, independentemente do contexto circundante.” (LEITE; LACERTA, 2018, p. 433).

Neste sentido, ao se identificar o gênero de Concepção Individual nas práticas sociais e culturais, corre-se o risco de os sujeitos com TEA terem seus direitos aviltados nos espaços acadêmicos e escolares. Para efetivar a inclusão, não basta focalizar unicamente o atendimento das demandas relacionadas ao campo da saúde dos sujeitos, mas devem ser instituídos recursos físicos, humanos e pedagógicos nos espaços escolares e acadêmicos que permitam sua participação e desenvolvimento (MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018); ou seja, adapta-se o contexto a eles, como é o caso da formação de professores para desenvolver práticas pedagógicas adequadas às suas particularidades de aprendizagem.

Em relação às concepções da comunidade acadêmica sobre o estudante universitário com TEA, não foram identificados artigos com essa tônica, mas o exame de quatro resumos permitiu algumas problematizações. Olivati e Leite (2017, 2019) investigaram o suporte social de universitários com TEA a partir do levantamento de suas perspectivas sobre essa questão. Silva *et al.* (2020) discutiram o crescente aumento do número de matrículas desse público nas IES brasileiras. Donatti e Capellini (2018) realizaram uma avaliação inicial das

necessidades educacionais de um estudante com TEA matriculado em um curso de matemática e propuseram uma consultoria colaborativa a professores com o intuito de auxiliá-los na reestruturação de sua prática pedagógica para o atendimento das particularidades de aprendizagem desse aluno.

Considerando que somente quatro artigos debateram sobre algum tópico relacionado à presença de estudantes com TEA na Educação Superior, entende-se que seja necessário ampliar este tipo de debate, pois Silva *et al.* (2020), amparados pelos dados do INEP, indicaram que o número total de matrículas dessas pessoas neste nível de ensino no Brasil tem se ampliado – em 2012, havia um total 186; em 2017, chegou-se a 754; em 2018, identificam-se 1.122. Neste sentido, faz-se necessário estimular o desenvolvimento de pesquisas sobre a trajetória acadêmica desse público, com o intuito de avaliar suas condições de acessibilidade e avançar na construção de suportes a esses universitários que cada vez mais estão presentes nas IES.

Apesar de os trabalhos de Olivati e Leite (2017, 2019) não investigarem as concepções da comunidade acadêmica sobre as pessoas com TEA, as pesquisadoras puderam coletar os relatos desses estudantes acerca dos suportes atitudinais que eles recebiam, os quais reclamaram que se sentem rechaçados devido às suas características sociais e comunicacionais e, por vezes, marginalizados e desamparados. Resultado semelhante obteve a investigação desenvolvida por Acuna e Leite (2020), que entrevistaram um estudante universitário com TEA e analisaram suas perspectivas sobre o suporte social que recebia de seus amigos e professores.

Infere-se que a pesquisa sobre as condições de acessibilidade vivenciadas pelas pessoas com TEA em contexto acadêmico está em suas etapas iniciais em virtude de alguns fatores, a começar pela própria evolução das políticas públicas e das ações em prol desse público. No início do século XXI, foram iniciados programas sociais de apoio à inserção e à permanência na Educação Superior, como o PROUNI em 2005 (BRASIL, 2005); o REUNI, promulgado em 2007 (BRASIL, 2007); a Lei das Cotas de 2012 (BRASIL, 2012a). Relacionada ao TEA, a Lei n.º 12.764 (BRASIL, 2012b), sancionada em 2014, conhecida como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reitera que o sujeito com esse transtorno também é considerado com deficiência. Nota-se que, em termos de tempo para a efetivação do previsto pelos documentos legais, ainda é algo recente.

Associado a isso, os sintomas do TEA contribuem para que os sujeitos tenham dificuldades para se expor e exigir adequações dos espaços escolares e acadêmicos, haja vista o comprometimento da linguagem. Por isso, faz-se necessário mapear esse grupo de estudantes nas IES, com o intuito de reconhecer suas necessidades educacionais e outras que porventura surgirão, para que assim sejam organizados os devidos recursos que suportem sua trajetória acadêmica.

Neste âmbito, também é preciso identificar as concepções dos demais alunos e professores sobre o estudante com TEA, com o intuito de prever possíveis relações em que o preconceito esteja presente. Por isso, ações formativas no âmbito da preparação para a convivência com a diversidade são imprescindíveis para a superação de barreiras atitudinais. Inclusive, o trabalho das psicólogas Olivati *et al.* (2020) descreve como operacionalizar tal iniciativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do conteúdo da revisão bibliográfica, são apresentadas algumas constatações: a) o TEA está sendo examinado a partir de um enfoque individualizado e clínico; embora se notem duas perspectivas psicológicas distintas – a comportamental, embasada na neurociência, e a psicanalítica –, ambas privilegiam os aspectos particulares da pessoa com o transtorno, seja por meio do atendimento psicopedagógico, seja por intermédio do atendimento terapêutico; b) desprende-se da primeira; são escassos os relatos que problematizam os suportes e barreiras de acessibilidade vivenciados pelos estudantes com TEA, tanto em âmbito escolar quanto no acadêmico; c) a temática da inclusão desses alunos na Educação Superior ainda é pouco explorada na produção científica brasileira.

A análise das concepções de professores da Educação Básica sobre seus estudantes com TEA reitera o apresentado pelas pesquisas que investigam esses sujeitos fora do contexto escolar. É recorrente a ênfase em suas dificuldades de aprendizagem. O autismo é explorado como caso de atendimento clínico e de correção devido a um transtorno de causa orgânica. Neste sentido, é possível inferir que o fenômeno TEA, dentro do campo da psicologia, está sendo fortemente concebido como uma questão circunscrita ao campo da saúde, e não da educação.

Considerando que a premissa básica do processo de inclusão é a integração das pessoas com deficiência nos espaços escolares e acadêmicos, os quais devem estar subsidiados por recursos humanos, físicos e pedagógicos adaptados às suas necessidades

educacionais, nota-se, por meio dos dados do levantamento, que é possível questionar se o suporte necessário à sua trajetória na Educação Básica está sendo garantido. Reflete-se que provavelmente este apoio não está sendo garantido; inclusive, os professores das pesquisas analisadas indicaram que a formação inicial e continuada não os instrumentalizou suficientemente para realizar adaptações pedagógicas a esse público.

Quando a discussão sobre os estudantes com TEA tangencia contextos acadêmicos, o cenário é ainda mais preocupante. Quatro artigos abrangeram essa temática, e apenas dois refletiram que essas pessoas carecem de suporte social, sofrem com adjetivações pejorativas e recebem estigmas. Apesar daquelas investigações não abordarem questões relativas à formação inicial e continuada de docentes universitários, conjectura-se que esses professores também apresentam dificuldades em atender às particularidades de aprendizagem dessas pessoas. Entretanto, faz-se necessário ampliar pesquisas sobre tal assunto.

Por fim, este estudo avança à medida que realça e problematiza as condições de acessibilidade dos estudantes com TEA em contexto educacional. Além dos estigmas identificados que se desdobram em barreiras atitudinais, reconheceram-se as de caráter pedagógico a partir dos relatos dos docentes no tocante às suas dificuldades em organizar o ensino de forma que estimulem a aprendizagem desses alunos. Assim, espera-se que este debate não se encerre aqui; pelo contrário, aspira-se a que motive outras pesquisas a avançar na elaboração de saberes que contribuam para a inclusão educacional das pessoas com TEA.

15

REFERÊNCIAS

ACUNA, J. T.; LEITE, L. P. Transtorno do espectro autista no ensino superior: contribuições da psicologia da educação. In: N. S. T. L. LEONARDO *et al.* (org.). **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural**: da educação infantil ao ensino superior. Curitiba: CRV, 2020. p. 187-215.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Association, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 485-492, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300485&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 31 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em: 31 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 25 dez. 2019.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 25 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 25 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 9 nov. 2016.

BRUM *et al.* Revisão narrativa da literatura: aspectos conceituais e metodológicos na construção do conhecimento da enfermagem. *In:* M. R. LACERDA; R. G. S. COSTENARO (org.). **Metodologias da pesquisa para a enfermagem e saúde**. Porto Alegre: Moriá, 2015. p. 123-142.

DONATTI, G. C. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 1459-1470, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6683074>. Acesso em: 23 mar.2021.

GOFFMAN, E. Stigma and social identity. *In:* ANDERSON, T. L. (ed.). **Understanding deviance: connecting classical and contemporary perspectives**. New York: Routledge, 2014. p. 256-266.

LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 432-441, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rgb3ZxCpLqtsCRZHnkqmRrk/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2019.

MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. G. B. de (org.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MARTINS, S. E. S. de O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. SPE, p. 15-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/T7GMnvBwgZg8gT7pJb7RqmH/?lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2021.

MISQUIATTI, A. R. N. *et al.* Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 479-486, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/K99cZWRRfNGps6fWLtYXVFk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2021.

NASCIMENTO, F. F. do; CRUZ, M. M. da; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na SciELO Brasil (2005-2015). **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 125, p. 1-25, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450111.pdf>. Acesso: 1 jan. 2021.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S. V.; CENDÓN, C. B. V.; KREMER, J. M. (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191-198.

OLIVATI, A. G. *et al.* **Guia de orientações sobre Transtorno do Espectro Autista**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2020.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729-746, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/N3sgZJb7wNHpVHv7LYkGvwL/?lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2021.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Trajetória acadêmica de um pós-graduando com transtorno do espectro autista. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 4, p. 609-621, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/37665>. Acesso em: 28 fev. 2021.

OLIVEIRA, A. A. S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2004. Disponível em: <http://files.conexesor.webnode.com/200000106->

bfbaec0b51/Todas%20as%20crian%C3%A7as%20s%C3%A3o%20bem%20vindas%20a%20escola.pdf. Acesso em: 15 fev.2005.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

RIOS, C. *et al.* Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 19, n. 1, p. 325-336, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832015000200325&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 1 jan. 2021.

SANINI, C; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SANTOS, M. A; SANTOS, M. de. F. de. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 24, n. 2, p. 364-372, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/bv6LDyKtHK9Xf9fjsz9pDTv/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2013.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, n. 2, p. 10-16, 2009.

SILVA, S. C. da *et al.* Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 32, n. e83, p. 1-32, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158902084/313158902084.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 26 maio 2021.

Recebido em: 28 maio 2021.

Aceito em: 20 abr. 2023.