



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5641>

OLHARES PARA A PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Perspectives on teaching practices in the inclusion of students with autism: a systematic review

Perspectivas sobre las prácticas docentes en la inclusión de estudiantes con autismo: una revisión sistemática

Francisco Janio Sampaio Bezerra¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2968-854X>

E-mail: janio.sampaio.uern.t4@gmail.com

Maria Ione da Silva²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3781-5193>

E-mail: ionesilva@uern.br

Resumo: Este estudo apresenta uma revisão sistemática sobre as práticas docentes relacionadas à inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: como as práticas docentes têm contribuído, segundo os estudos publicados, para a inclusão escolar de alunos com TEA? O objetivo é analisar, a partir de um levantamento bibliográfico e sistemático de artigos científicos, as práticas docentes em relação à inclusão de alunos com TEA nas classes comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificando os principais desafios enfrentados por professores no espaço da sala de aula. A pesquisa seguiu as diretrizes do protocolo PRISMA e incluiu pesquisas nas bases de dados Periódicos da CAPES, Plataforma ERIC e Plataforma LILACS. Os resultados indicam que a efetividade das práticas pedagógicas depende não apenas do domínio técnico sobre o TEA, mas também da criação de ambientes acolhedores e seguros, aliados ao uso de estratégias pedagógicas, visuais e tecnológicas adaptadas. Destaca-se ainda a necessidade de formação docente continuada e de maior suporte institucional para atender às demandas de inclusão. Uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e ucraniano revelou lacunas importantes em políticas públicas e de infraestrutura, reforçando a importância da integração de tecnologias educacionais ao cotidiano escolar. Conclui-se que o investimento em capacitação docente e o fortalecimento de estratégias pedagógicas são fundamentais para o avanço da inclusão de alunos com TEA.

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mossoró, RN, Brasil.

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mossoró, RN, Brasil.

Palavras-chave: estudante autista; educação inclusiva; revisão sistemática.

Abstract: This study presents a systematic review of teaching practices associated with the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in general education classrooms during the early years of elementary school. It seeks to answer the following research question: how have teaching practices, according to published studies, contributed to the school inclusion of students with ASD? The objective is to analyze, based on a bibliographic and systematic survey of scientific articles, teaching practices in relation to the inclusion of students with ASD in regular classes in the initial years of elementary school, identifying the main challenges faced by teachers in the classroom. Following PRISMA guidelines, the research reviewed studies from the CAPES, ERIC, and LILACS databases. The findings indicate that the effectiveness of pedagogical practices depends not only on technical proficiency in addressing ASD but also on creating inclusive and secure environments. Moreover, implementing of tailored pedagogical, visual, and technological strategies emerges as a critical factor in improving educational outcomes. The study highlights the importance of ongoing professional development for teachers and the need for increased institutional support to meet the demands of inclusive education. A comparative analysis of the Brazilian and Ukrainian contexts revealed deficiencies in public policies and infrastructure, emphasizing the urgent need to integrate educational technologies into routine school practices. In conclusion, the study underscores that investment in teacher training and effective pedagogical strategies are fundamental to advancing the inclusion of students with ASD in general education classrooms.

Keywords: autistic student; inclusive education; systematic review.

Resumen: Este estudio presenta una revisión sistemática de las prácticas docentes orientadas a la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en aulas regulares durante los primeros años de la educación primaria. Busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo han contribuido las prácticas docentes, según los estudios publicados, a la inclusión escolar de estudiantes con TEA? El objetivo es analizar, basado en un estudio bibliográfico y sistemático de artículos científicos, las prácticas docentes relacionadas con la inclusión de estudiantes con TEA en clases regulares de educación primaria, identificando los principales desafíos que enfrentan los docentes en el aula. La investigación siguió las directrices del protocolo PRISMA e incluyó búsquedas en las bases de datos de la CAPES, ERIC y LILACS. Los resultados indican que la efectividad de las prácticas pedagógicas depende no solo de la experiencia técnica en TEA, sino también de la creación de entornos acogedores y seguros, combinados con el uso de estrategias pedagógicas, visuales y tecnológicas adaptadas. También se destaca la necesidad de capacitación docente continua y mayor apoyo institucional para satisfacer las demandas de inclusión. Un análisis comparativo entre los contextos brasileño y ucraniano reveló brechas en políticas públicas e infraestructura, lo que refuerza la importancia de integrar tecnologías educativas en la vida escolar diaria. La conclusión es que la inversión en la formación docente y el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas son fundamentales para avanzar en la inclusión de los estudiantes con TEA.

Palabras clave: estudiante autista; educación inclusiva; revisión sistemática.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza principalmente por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, além da presença de comportamentos, interesses ou atividades que são restritos e repetitivos (American Psychiatric Association, 2023). Essa condição apresenta grande variabilidade entre os indivíduos, exigindo estratégias pedagógicas acessíveis às necessidades específicas de cada aluno.

A criança com autismo é parte do público-alvo da Educação Especial e tem o direito assegurado de frequentar a sala de aula comum, além de ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme prevê a legislação brasileira. Dessa forma, os profissionais docentes são desafiados a desenvolver estratégias que garantam o sucesso educacional e assegurem seu direito à aprendizagem, conforme previsto na Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A caracterização do TEA ocorre no contexto da amplitude de comportamentos que se diferenciam em cada indivíduo, existindo aproximações globais; no entanto, a subjetividade é peculiar a cada pessoa. Diante dessa compreensão, a análise das práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com TEA torna-se essencial, dado que revela como os professores lidam com as especificidades dessa condição no cotidiano escolar. O estudo sobre a atuação docente emerge, assim, como um campo de reflexão sobre a qualidade do ensino, considerando que, quando o processo é adequado, possibilita a construção de profissionais competentes, éticos e humanos; todavia, havendo precariedade formativa, o professor tem papel reduzido à transmissão, afetando diretamente as aprendizagens de estudantes com deficiência, a exemplo do TEA (Souza *et al.*, 2022).

Sob esse viés, este estudo propõe investigar como as práticas docentes têm contribuído, segundo os estudos publicados, para a inclusão escolar de alunos com TEA nas classes comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A inclusão escolar exige adaptação das unidades de ensino em acordo com a diversidade dos alunos (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020); em se tratando de crianças com TEA, há uma variação no padrão de comportamento e de desenvolvimento, fato que constitui um campo específico para a atuação docente.

O estudo sobre a inclusão de alunos com TEA nas classes comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é justificado, no campo pessoal, pelo ensejo autoformativo. Profissionalmente, fundamenta-se nas experiências docentes diante do crescente número de diagnósticos de TEA em crianças e da necessidade de aprofundamento sobre a inclusão educacional. Academicamente, visa contribuir com professores de alunos com TEA, fornecendo reflexões a partir do olhar para o processo de inclusão.

Nesse sentido, o objetivo desta investigação é analisar, a partir de um levantamento bibliográfico e sistemático de artigos científicos, as práticas docentes em relação à inclusão de alunos com TEA nas classes comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificando os principais desafios enfrentados por professores no espaço da sala de aula.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Influenciada por documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a educação inclusiva passou a figurar de forma mais consistente nas políticas públicas educacionais brasileiras a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008. Esse processo foi resultado de mobilizações sociais e disputas históricas por direitos, o que evidencia seu caráter político e transformador (Silva; Viana; Moraes, 2020). Essa política marcou uma inflexão no entendimento da deficiência, rompendo com o paradigma segregacionista e promovendo a valorização da diversidade no espaço escolar.

A partir desse marco, fortaleceu-se a perspectiva de uma educação comprometida com o direito de todos à convivência e à aprendizagem em classes comuns do ensino regular, diretriz que passou a ser respaldada por dispositivos legais posteriores. A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, em seu § 2º do artigo 1º, reconheceu a pessoa com autismo como pessoa com deficiência, assegurando-lhe o direito ao acesso à educação e à inclusão escolar em igualdade de condições com os demais (Brasil, 2012). Posteriormente, esse entendimento foi ampliado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que consolida a educação inclusiva como um direito fundamental (Brasil, 2015).

O artigo 28, inciso I, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que é dever do Poder Público adotar um conjunto de ações que garantam a viabilidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando ainda o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2015). A legislação destaca a importância da oferta educacional acessível e da promoção do desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência. No entanto, sua implementação envolve desafios significativos, exigindo políticas intersetoriais, recursos adequados e formação continuada de profissionais. É fundamental reconhecer a complexidade desse dispositivo legal, sobretudo no que se refere à responsabilidade do Estado em assegurar condições efetivas para que o direito à educação inclusiva seja plenamente exercido.

Apesar dos avanços normativos, a efetivação dos direitos conquistados ainda enfrenta obstáculos significativos. Como observa Lima e Mantoan (2017), há um descompasso entre o reconhecimento legal do direito à educação inclusiva e sua realização concreta nas práticas escolares. A transição da esfera formal e normativa

para a vivência cotidiana das instituições educacionais não ocorre de forma linear, tampouco tranquila. As autoras destacam que as conquistas legais, embora fundamentais, representam apenas um passo no processo de transformação estrutural das escolas, que ainda resistem à inclusão plena de sujeitos historicamente marginalizados (Lima; Mantoan, 2017).

A presença de novos atores sociais no ambiente escolar - com suas diferenças culturais, sociais e cognitivas - provoca tensões, desafia privilégios estabelecidos e exige uma reorganização profunda do trabalho pedagógico. Nesse contexto, as dificuldades enfrentadas para universalizar o acesso à educação e democratizar as oportunidades evidenciam não apenas barreiras estruturais, mas também simbólicas, enraizadas em uma tradição escolar excludente que, historicamente, silenciou a diversidade presente na sociedade.

A concretização da inclusão não é uma atividade simplória nem uma responsabilidade restrita aos docentes. No entanto, a atuação dos professores é decisiva para que esse processo se realize de forma efetiva no cotidiano escolar. Conforme destacam Souza *et al.* (2022), quando os profissionais da educação reconhecem seu papel na criação de práticas pedagógicas inclusivas, contribuem diretamente para a permanência e o progresso dos estudantes com deficiência na educação básica, mesmo diante das limitações estruturais ainda presentes no sistema de ensino.

Avançar na consolidação de uma educação inclusiva exige o fortalecimento de políticas públicas, o enfrentamento das resistências institucionais e o engajamento de toda a comunidade escolar. Mais do que cumprir formalidades legais, trata-se de transformar a cultura escolar em direção a uma prática comprometida com a equidade, o respeito à diversidade e a efetivação do direito à educação para todos. Esse é um caminho desafiador, mas essencial para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Dessa forma, compreender a educação inclusiva requer considerar não apenas os marcos legais, mas principalmente como eles se concretizam na prática pedagógica cotidiana. Nesse cenário, a ação docente constitui eixo estruturante da inclusão, articulando o que está posto nas políticas às condições e necessidades concretas dos estudantes com TEA. Considerando esses fundamentos, torna-se fundamental compreender o papel do professor na inclusão de alunos com TEA, tema central da próxima seção.

3 O DOCENTE E O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Com o fortalecimento das políticas públicas e o reconhecimento do autismo como uma deficiência, observa-se um crescimento expressivo nas matrículas de estudantes com TEA na educação básica. Segundo dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2025), cerca de 760,8 mil estudantes com 6 anos ou mais foram identificados com autismo, o que representa 1,7% dos

estudantes nessa faixa etária, percentual superior ao registrado na população geral (1,2%). Esses números evidenciam não apenas a ampliação do acesso à escolarização, mas também a urgência de se refletir sobre as práticas pedagógicas que envolvem esse público. Tal cenário dialoga com o que é assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil, ao dispor em seu art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988).

Nesse contexto de ampliação do acesso, cabe à escola acolher a diversidade presente em sala de aula, reconhecendo as singularidades dos alunos com TEA. Para além da legislação, a efetivação da inclusão passa pelo cotidiano das interações escolares, nas quais o vínculo entre docente e estudante é elemento central. A escuta, a empatia e o conhecimento sobre o funcionamento do autismo são condições que permitem ao professor elaborar práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes, que beneficiem não apenas o aluno com TEA, mas toda a turma.

A inclusão de um aluno com TEA implica na necessidade do professor conhecer e construir primeiramente um vínculo com seus alunos, bem como entender a relação entre eles, para então possibilitar a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem da turma (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020, p. 3).

O estabelecimento de vínculos não cria distinções, mas produz uma compreensão ampliada da pluralidade escolar, evitando leituras homogêneas do desenvolvimento. Conforme Orrú (2019), não se trata de responsabilizar individualmente o professor, mas de assumir coletivamente a tarefa de repensar posturas e ações que ainda reproduzem lógicas excludentes. Quando o educador reconhece a diversidade como um valor formativo, contribui para que as práticas pedagógicas se tornem espaços de acolhimento e desenvolvimento.

Embora o papel docente seja decisivo, a inclusão não se restringe à ação individual. A educação inclusiva demanda condições institucionais, formação continuada, elemento essencial para a qualificação docente (Camargo *et al.*, 2020), bem como organização curricular, acessibilidade, recursos pedagógicos adequados e participação da gestão escolar (Souza *et al.*, 2022). Trata-se de uma ação coletiva orientada pela consolidação de práticas pedagógicas que combinem planejamento, flexibilidade e apoio multiprofissional, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Ademais, ainda se observam resquícios de perspectivas médico-centradas, que classificam habilidades e definem capacidades a priori, desconsiderando a capacidade dos sujeitos (Mantoan, 2017). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reforça o direito à educação e estabelece diretrizes de apoio, mas sua materialização depende da superação de barreiras estruturais e simbólicas (Brasil, 2015). Por isso, o aprimoramento das práticas docentes deve vir acompanhado do fortalecimento de políticas educacionais, investimentos e redes de apoio, de modo a garantir a efetividade da inclusão e o desenvolvimento pleno de estudantes com TEA.

4 METODOLOGIA

A produção deste estudo está fundamentada em uma revisão sistemática da literatura, cujo objeto de estudo é o processo de inclusão de alunos com TEA nas classes comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentro desse escopo, foram analisadas especialmente as práticas docentes descritas nos estudos, com o intuito de compreender de que modo os professores têm atuado para viabilizar a inclusão escolar.

Dessa maneira, delinearão-se as seguintes etapas:

- definição da questão de investigação com base na estratégia de P.E.O. (população, exposição, resultados), sendo esta: "como as práticas docentes têm contribuído, segundo os estudos publicados, para a inclusão escolar de alunos com TEA";
- escolha das bases de busca, sendo definidas: Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Plataforma *Education Resources Information Center* (ERIC) e Plataforma Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS);
- definição das palavras-chave e dos procedimentos de busca com as equações de pesquisa;
- pesquisa de artigos científicos de acordo com os critérios de inclusão;
- escolha dos estudos baseando-se nos títulos, em seguida, na leitura dos resumos e, por fim, na leitura integral dos artigos;
- recolha dos dados presentes nos artigos lidos por completo, como também síntese, análise e avaliação.

A busca dos artigos nas bases dos repositórios ocorreu no mês de setembro de 2024. Dessa forma, em cada base de dados, foi utilizada uma equação de pesquisa com operadores booleanos e com caracteres curingas que seguem no Quadro 1.

Quadro 1 - Equação de pesquisa nas bases de dados

Base de Dados	Equação de pesquisa
Periódicos da CAPES	autis* AND "educação inclusiva" AND "ensino fundamental I"
Plataforma LILACS	autistic AND "inclusive education" AND "elementary school"
Plataforma ERIC	autism AND "inclusive education" AND "grade 1"

Fonte: elaboração própria.

Para a busca nas bases de dados, adotaram-se os seguintes critérios de inclusão: artigos completos; idiomas: português e inglês; publicações dos últimos 5 anos (2019 a 2024), em consideração a uma literatura atual; foco no Ensino Básico Anos Iniciais do Ensino Fundamental; pesquisas qualitativas; e estudos que abordem a inclusão de alunos com TEA em classes comuns de ensino. O recorte temporal de 2019 a 2024 foi definido com base na data de início do levantamento. Dessa forma, foram considerados cinco anos completos, abrangendo publicações a partir de setembro de 2019, como é o caso do artigo publicado no volume set./dez. daquele ano, incluído nesta análise.

Também foram selecionadas produções cujas metodologias envolviam instrumentos como questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, utilizados pelos próprios autores das pesquisas analisadas. Embora o foco deste estudo recaia sobre as práticas docentes, optou-se por não incluir descritores diretamente relacionados a esse termo nas equações de busca, tendo em vista que muitos estudos abordam práticas pedagógicas de forma transversal, sem necessariamente utilizarem essa expressão em seus títulos ou palavras-chave. A pertinência ao objeto de investigação foi garantida posteriormente, por meio da leitura dos resumos e da análise integral dos textos selecionados. Os critérios de exclusão foram: trabalhos incompletos; monografias; capítulos de livros; dissertações; teses; etapas de ensino que não estejam centralizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; estudos fora do tema ou que não se encaixem no recorte temporal estabelecido.

Os estudos selecionados passaram por avaliação crítica quanto à qualidade metodológica, seguindo a escala padronizada intitulada: Formulário de Revisão Crítica para Estudos Qualitativos (Letts *et al.*, 2007). O formulário para estudos qualitativos é composto por 21 itens, caracterizado por Sarmento, Saavedra e Rosado (2024) pelas seguintes especificações:

- a) objetivo (item 1);
- b) literatura revista (item 2);
- c) desenho do estudo (itens 3, 4 e 5);
- d) amostragem (itens 6, 7, 8 e 9);
- e) coleta de dados (considerando clareza descritiva: itens 10, 11 e 12; rigor processual: item 13);
- f) análise de dados (incluindo rigor analítico: itens 14 e 15; auditabilidade: itens 16 e 17; conexões teóricas: item 18);
- g) rigor global (item 19);
- h) conclusões/implicações (itens 20 e 21).

Com base na avaliação crítica realizada utilizando o Formulário de Revisão Crítica de Estudos Qualitativos (Letts *et al.*, 2007), obteve-se que os estudos analisados demonstram excelente qualidade metodológica, alcançando score de 86%. Para esta análise, adotaram-se as classificações propostas por Faber *et al.* (2016) e Wierike *et al.* (2013), que categorizam os estudos em três níveis: baixa qualidade metodológica (pontuação $\leq 50\%$), boa qualidade metodológica (pontuação entre 51% e 75%) e excelente qualidade metodológica (pontuação $> 75\%$).

A metodologia delineada neste estudo possibilitou uma abordagem estruturada e criteriosa para a identificação e a análise de artigos que discutem a inclusão de alunos com TEA nas aulas regulares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentados a partir da triagem e da seleção de estudos, conforme o protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (PRISMA). Desde a definição da questão de investigação até a avaliação crítica da qualidade metodológica dos estudos selecionados, cada etapa foi fundamentada em diretrizes claras e rigorosas, garantindo a relevância e a consistência dos dados coletados.

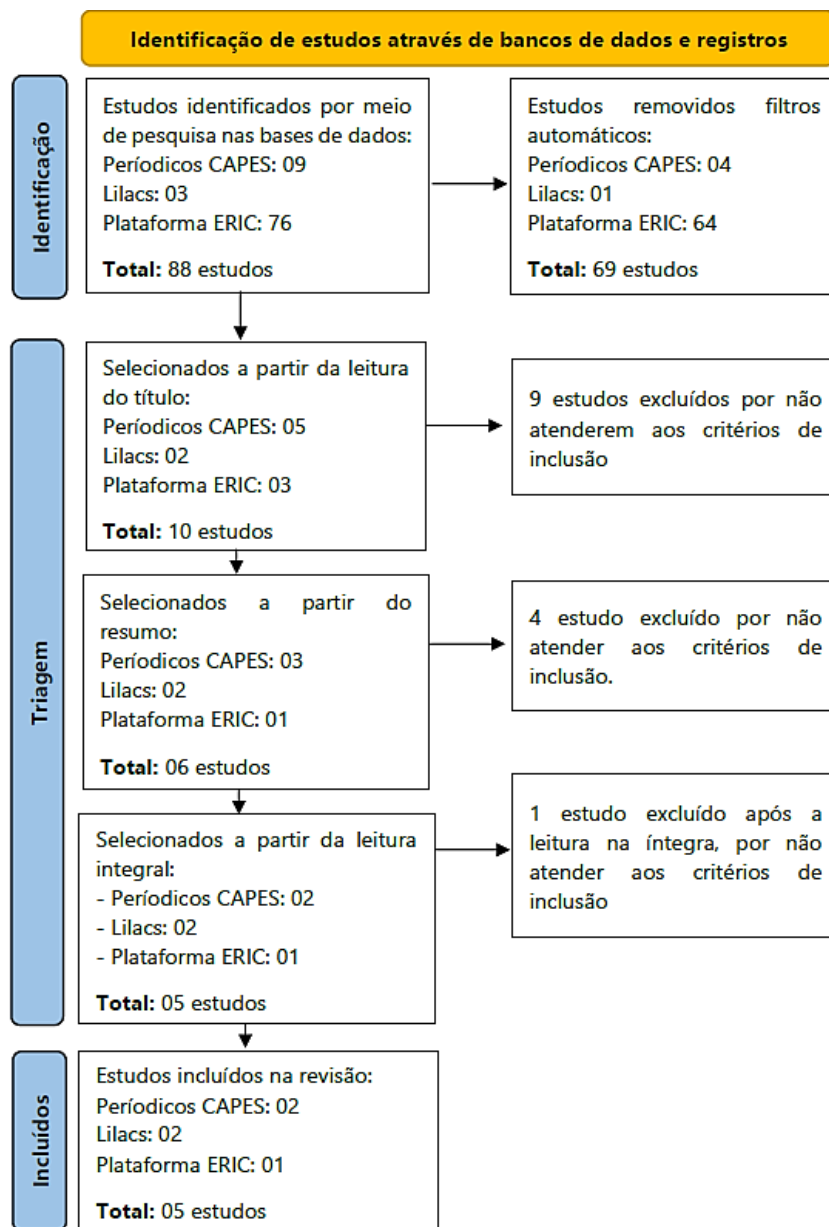
No total, foram identificados 88 artigos nas bases de dados. Após a aplicação de filtros automáticos com base nos critérios de inclusão e exclusão, 69 artigos foram descartados. Restaram 19 estudos elegíveis para uma triagem detalhada, envolvendo análise de títulos, resumos e leitura integral.

Após essas etapas, cinco estudos foram selecionados para a análise final, distribuídos da seguinte forma: dois provenientes da base Periódicos da CAPES (publicados no Brasil), dois da LILACS (também publicados no Brasil) e um da ERIC (publicado na Ucrânia). A menção ao contexto internacional se justifica pela inclusão deste último estudo, que analisa a realidade educacional ucraniana e contribui com perspectivas externas sobre práticas inclusivas voltadas a alunos com TEA.

Conjuntamente, esses estudos abordam diversas estratégias e desafios relacionados à inclusão de alunos com autismo, oferecendo um panorama abrangente sobre práticas docentes no Brasil e uma contribuição comparativa a partir do cenário internacional. A obtenção dos estudos selecionados para a revisão sistemática de literatura segue a diretriz de averiguação ampliada, a declaração PRISMA (PRISMA, 2020), compreendendo um agrupamento conciso dos registros identificados, excluídos e elegíveis (Page *et al.*, 2021).

O fluxograma (Figura 1) apresenta a busca de artigos em três bases de dados, em que foram encontrados um total de dezenove artigos, sendo cinco na plataforma dos Periódicos da CAPES, dois na LILACS e doze na ERIC.

Figura 1 - Representação dos registros identificados, triagem e inclusão de estudos para composição da Revisão Sistemática



Fonte: adaptado de PRISMA (2020).

Aplicados os filtros automáticos, foi prosseguida a triagem para a seleção dos trabalhos que compõem esta revisão sistemática. A análise dos estudos seguiu quatro etapas principais:

- inicialmente, na leitura dos títulos, foram selecionados 10 estudos (5 da Periódicos da CAPES, 2 da LILACS e 3 da ERIC), com a exclusão de 9 por não atenderem aos critérios de inclusão;

- b) na leitura dos resumos, 6 estudos foram mantidos (3 da Periódicos da CAPES, 2 da LILACS e 1 da ERIC), enquanto 4 foram excluídos por não cumprirem os critérios;
- c) na etapa de leitura integral, 5 estudos foram selecionados para a revisão final (2 da Periódicos da CAPES, 2 da LILACS e 1 da ERIC), sendo 1 eliminado por não se adequar ao protocolo da revisão;
- d) assim, ao final do processo, foram incluídos para análise 5 estudos alinhados aos objetivos da pesquisa.

A partir dessa seleção, no Quadro 2, estão sintetizados os estudos incluídos na revisão sistemática, abrangendo o período de 2019 a 2024. O quadro apresenta informações detalhadas, como autoria, ano de publicação, local da pesquisa, base de dados do artigo e o título das produções, permitindo uma visão geral das contribuições analisadas.

Quadro 2 - Estudos selecionados para a revisão sistemática de literatura no período de 2019 a 2024

Autoria	Ano	Local da Pesquisa	Base de dados	Título
Cunha <i>et al.</i>	2023	Natal/RN, Brasil	Periódicos da CAPES	Autismo: desafios e possibilidades do comunicar para incluir.
Silva	2024	Carpina/PE, Brasil	Periódicos da CAPES	Educação inclusiva: um estudo sobre a importância da motivação na aprendizagem das crianças com autismo na sala de aula do ensino regular.
Kucherenko <i>et al.</i>	2024	Dnipro, Ucrânia	ERIC	Building Reading Skills in Junior Schoolchildren with Autism Spectrum Disorders in the Context of Inclusive Education.
Carvalho	2019	Belo Horizonte/MG, Brasil	LILACS	O que podemos aprender com os autistas: experiência clínica de uma professora do ensino fundamental e um aluno autista.
Silveira <i>et al.</i>	2023	Belo Horizonte/MG, Brasil	LILACS	Uma abordagem moebiana dos processos de exclusão e inclusão: diálogos entre psicanálise e educação.

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 2 fornece uma visão panorâmica e organizada dos estudos selecionados para a escrita da revisão sistemática de literatura. Os artigos incluem contribuições de autores de diferentes localidades, como Brasil (Natal/RN, Carpina/PE, Belo Horizonte/MG) e Ucrânia (Dnipro), demonstrando a amplitude da discussão em

distintos países. As fontes consultadas incluem bases de dados como Periódicos da CAPES, Plataformas ERIC e LILACS, abrangendo recursos nacionais e internacionais.

A composição deste estudo baseou-se em cinco produções selecionadas, sendo quatro realizadas no Brasil e uma na Ucrânia. Esses estudos abordam a temática da inclusão de alunos com TEA em classes comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a análise das principais referências sobre o tema e fundamentando a escrita deste artigo. Ainda que majoritariamente nacionais, as produções analisadas oferecem subsídios relevantes para compreender as práticas pedagógicas inclusivas, cujos resultados são apresentados a seguir.

5 RESULTADOS

Os resultados apresentados neste artigo derivam diretamente dos estudos incluídos na revisão sistemática. Para facilitar a compreensão das discussões e destacar as informações relevantes, os dados foram organizados e detalhados nos quadros a seguir. Estes apresentam, de forma sistemática, os objetivos, os métodos, os principais resultados e as conclusões de cada estudo analisado, proporcionando uma visão clara e integrada das contribuições identificadas.

O Quadro 3 sintetiza as informações do artigo "Autismo: desafios e possibilidades do comunicar para incluir".

Quadro 3 - Informações do artigo "Autismo: desafios e possibilidades do comunicar para incluir"

Objetivo	Considerar ponderadamente os direcionamentos e o interesse em saber sobre o TEA e qual o melhor método para a interação no processo de comunicação através da linguagem oral entre o professor-aluno, de forma a prover a necessidade de ambas as partes.
Método	Investigação histórica atenta para a história do TEA; uso do método qualitativo por compreender que estuda os fenômenos sociais e o comportamento humano.
Resultados	Acompanhar um estudante autista é um desafio que instiga o professor a participar de uma formação inicial e continuada, para saber lidar diariamente com o efeito de desafiar qualquer obstáculo do dia a dia.
Conclusões	O docente necessita de um amplo conhecimento a respeito do TEA para poder compreender a linguagem oral dessa criança e saber relacionar as informações por imagens do que por palavras; ao conhecer o seu desenvolvimento, haverá um tipo de comunicação diferenciada para lidar com as dificuldades dessa criança. É imperativo que o MEC ofereça cursos de capacitação para os professores da educação básica, facilitando um melhor acompanhamento e desenvolvimento com a criança autista. É de suma importância a interação entre o professor, a família e a escola, na busca de ajudar essa criança no processo de interação e comunicação.

Fonte: elaboração própria, com base em Cunha *et al.* (2023).

O artigo (Quadro 3) aborda a importância de compreender o TEA e de identificar os melhores métodos de interação no processo de comunicação entre professores e

alunos autistas. Utilizando um método qualitativo, com base em uma análise histórica do TEA, o estudo destaca que acompanhar um estudante autista requer formação docente inicial e continuada, dada a complexidade do desafio diário. As sugestões apontam para a necessidade de capacitação docente e de colaboração entre escola, família e professores a fim de promover uma comunicação eficaz e superar as barreiras postas pelo autismo, enfatizando a importância de estratégias visuais.

Na sequência, no Quadro 4, estão organizados os principais elementos do estudo sobre motivação na aprendizagem de crianças autistas.

Quadro 4 - Informações do artigo "Educação inclusiva: um estudo sobre a importância da motivação na aprendizagem das crianças com autismo na sala de aula do ensino regular"

Objetivo	Refletir acerca da motivação para a aprendizagem de crianças autistas em sala de aula regular do Ensino Fundamental I. Buscou-se compreender como se processa a ação pedagógica que utiliza a motivação como recurso de atração para estimular os estudantes autistas a fim de querer aprender a aprender, conforme suas especificidades.
Método	A metodologia desta pesquisa tem como base a natureza qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio da entrevista semiestruturada. É considerada de desenho não experimental, do tipo descritivo e de abordagem qualitativa. Pesquisa de campo de cunho etnográfico, uma vez que o pesquisador está inserido no <i>lócus</i> .
Resultados	A partir da discussão sobre a motivação, seja ela intrínseca, seja extrínseca, é possível confirmar que houve mudanças significativas no processo de aprendizagem da criança autista. Isso porque a criança autista se sente inspirada e motivada quando a escola utiliza técnicas e estratégias que mostram relacionamentos de interesse em que a criança se alegra e se sinta respeitada.
Conclusões	A importância da motivação como fator determinante para a aprendizagem da criança autista em sala de aula regular do Ensino Fundamental I, bem como das necessidades de se promover mudanças na escola de educação básica que afetem a natureza do ensino e a aprendizagem que ocorre na unidade de ensino regular. Por isso, é importante que a escola seja concebida, preparada além da estrutura predial, o que passa, necessariamente, tanto pelo aperfeiçoamento da política de inclusão quanto pela melhoria da formação de professores e de capacitações continuadas para melhor acolher as crianças autistas.

Fonte: elaboração própria, com base em Silva (2024).

O artigo (Quadro 4) explora a motivação como fator crucial para a aprendizagem de crianças autistas no Ensino Fundamental I em salas regulares. Por meio de uma pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas em um contexto etnográfico, reforça-se que a motivação, seja intrínseca, seja extrínseca, é essencial para mudanças significativas no aprendizado. A pesquisa destaca que estratégias pedagógicas focadas em respeito e em alegria podem inspirar o aprendizado. Conclui-se que melhorias na formação docente, nas políticas de inclusão e na infraestrutura escolar são fundamentais para acolher alunos autistas.

Em seguida, o Quadro 5 reúne os dados do estudo internacional sobre habilidades de leitura em estudantes com TEA.

Quadro 5 - Informações do artigo "*Building Reading Skills in Junior Schoolchildren with Autism Spectrum Disorders in the Context of Inclusive Education*"

Objetivo	Identificar as peculiaridades da construção de habilidades de leitura em crianças em idade escolar com TEA.
Método	O estudo envolveu o uso de pesquisa de questionário aos pais para confirmar o diagnóstico de TEA (o Questionário de Comunicação Social, SCQ), o diagnóstico de habilidades de leitura (a Avaliação Padronizada das Habilidades de Leitura (SARS), o Teste de Unidades Operacionais de Leitura), a análise de estatísticas de fontes oficiais.
Resultados	O estudo mostrou que as habilidades de leitura de crianças com TEA variam principalmente dentro dos limites normativos, mas há algumas crianças com valores baixos. Foi estabelecido que há diferenças significativas entre os componentes das habilidades de leitura de crianças com TEA e de crianças com desenvolvimento normativo para os parâmetros de compreensão de leitura (M = 4,2, DP = 1,4, $t \leq 0,01$), a velocidade de leitura (M = 3,7 DP = 1,6, $t \leq 0,05$), o método de leitura (M = 6,4, DP = 1,9, $t \leq 0,05$) e o índice de unidades operacionais de leitura (M = 5,5, DP = 1,8, $t \leq 0,01$). Foi descoberto que há uma correlação entre o grau de manifestação do TEA em crianças em idade escolar e suas habilidades de leitura. Quanto maiores as manifestações de violações, menores os indicadores de habilidades de leitura. O estudo descobriu que crianças com TEA desenvolveram habilidades de leitura normativamente no nível de seus pares, mas a velocidade de leitura e a compreensão da leitura são mais difíceis para elas. Manifestações concomitantes graves de TEA afetam negativamente o desenvolvimento de habilidades de leitura, o que requer condições especiais para o desenvolvimento de habilidades de leitura em crianças com TEA.
Conclusões	Os resultados obtidos podem contribuir para o desenvolvimento de um programa de apoio a crianças com TEA no nível de educação inclusiva escolar com o envolvimento de especialistas relevantes, a fim de incluí-las mais completamente no espaço educacional e garantir o desenvolvimento de um alto nível de habilidades de leitura.

Fonte: elaboração própria, com base em Kucherenko *et al.* (2024).

Este estudo (Quadro 5) explora as habilidades de leitura de crianças com TEA no contexto da educação inclusiva. Por meio de questionários e de testes padronizados, foi identificado que essas crianças têm habilidades normativas, mas enfrentam desafios na velocidade e na compreensão da leitura. As declarações mostram que as manifestações graves do TEA impactam níveis dessas habilidades, exigindo condições específicas e apoio especializado para o desenvolvimento de competências de leitura em ambientes inclusivos, reforçando a necessidade de programas educacionais adaptados.

Ademais, o Quadro 6 apresenta a síntese do estudo de caso sobre a experiência de inclusão escolar.

Quadro 6 - Informações do artigo "O que podemos aprender com os autistas: a experiência clínica de uma professora do ensino fundamental e um aluno autista"

Objetivo	Abordar e compreender a experiência de inclusão escolar em um caso clínico com uma criança autista, em decorrência de Síndrome do X-frágil, assim como esclarecer o autismo e suas necessidades especiais descritas nas leis e nos manuais próprios.
Método	Apresentação de um caso clínico nomeado de Caso K., em que foi buscado extrair da experiência vivenciada por uma professora do ensino fundamental, em uma turma de alfabetização, fragmentos, indícios que apontam a ideia do processo de aprendizagem de um autista.
Resultados	O duplo é um campo que permite que o sujeito fale com o Outro. A estimulação de capacidades intelectuais de autistas está relacionada à elaboração de uma borda. Faz-se necessário, portanto, criar um Outro sob medida, um Outro que pode encontrar, em uma nesga de abertura da borda autística; um espaço para, minimamente, inserir-se na vida do sujeito autista. É preciso fazer um furo na borda para que haja um trânsito no saber, para que seja estabelecido um circuito pulsional.
Conclusões	A criança autista tem a ensinar a respeito de sua maneira de reinventar o mundo. Um mundo a sua medida. O autista, em seu constante trabalho, lança mão do duplo, dos objetos e da borda para contornar os obstáculos e construir uma possibilidade de aprendizagem.

Fonte: elaboração própria, com base em Carvalho (2019).

Baseado em um estudo de caso, o artigo (Quadro 6) examina a experiência de inclusão de uma criança autista com Síndrome do X-frágil. Uma pesquisa qualitativa demonstra que as crianças autistas utilizam estratégias singulares para contornar obstáculos, utilizando o "duplo" e a "borda" para se adaptarem e aprenderem. Em conclusão, é compreendido que os autistas oferecem lições valiosas ao reinventarem o mundo a sua maneira, enfatizando a importância de criar espaços adaptados para que esses alunos se sintam integrados e desenvolvam seu potencial educacional.

Por fim, o Quadro 7 sistematiza as contribuições do estudo que discute inclusão e exclusão a partir da psicanálise.

Quadro 7 - Informações do artigo "Uma abordagem moebiana dos processos de exclusão e inclusão: diálogos entre psicanálise e educação"

Objetivo	Analisar alguns efeitos fabricados pelos discursos das políticas públicas nacionais na perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de problematizar os ideais de inclusão a partir do par de significantes inclusão e exclusão, reconhecendo tanto a sua inexorabilidade no que tange à implementação das políticas, quanto o que significam em termos de possíveis apagamentos da diferença.
Método	A pesquisa está estruturada com base em argumentos psicanalíticos, em especial, a figura topológica da fita moebiana e, em um segundo movimento, com narrativas de duas professoras do Ensino Fundamental que compartilharam impasses e invenções decorrentes dos seus encontros com alunos autistas.

Resultados	A escola, como espaço pretensamente inclusivo, não consegue evitar a exclusão de alguns alunos quando opera com a lógica universalizante do saber. Na contramão desse discurso, a escola pode produzir a inclusão de seus alunos à medida em que é capaz de trabalhar com a dimensão subjetiva dos estudantes e a heterogeneidade dos sujeitos. Assim, embora a exclusão esteja antecipadamente posta, evidenciando uma lógica não-toda no processo de inclusão, é preciso apostar na oferta de espaços de invenção que coloquem em xeque os saberes totalizantes e as certezas pedagógicas absolutas.
Conclusões	A escuta da singularidade de cada criança e o enlace com aquilo que as professoras puderam sustentar como sua singularidade docente convocam a pensar e a sustentar a possibilidade de um processo inclusivo que seja ancorado em marcos legais, acolhendo a todos na escola, e, sobretudo, em produção de espaços, para que cada um se inscreva no processo educativo com aquilo que tem de particular. As professoras narram seus impasses e, frente a esses, não se demitem dos desafios que a prática pedagógica lhes coloca. Ao contrário, transformam suas intervenções em invenções que trazem a marca de um estilo próprio de escuta, de olhar para seus alunos e de se fazer professoras.

Fonte: elaboração própria, com base em Silveira *et al.* (2023).

O artigo (Quadro 7) utiliza a teoria psicanalítica e a metáfora da fita moebiana para discutir os processos de inclusão e exclusão nas escolas. Uma pesquisa qualitativa inclui narrativas de professores que relatam impasses na inclusão de alunos autistas. Os resultados mostram que, embora a exclusão seja externa às políticas universais, a escola pode promover a inclusão ao trabalho, à subjetividade e à singularidade dos alunos. Conclui-se que a criação de espaços educativos flexíveis e respeitosos à individualidade pode superar a lógica totalizante, resultando em práticas pedagógicas inovadoras e acolhedoras.

Com base nos resultados apresentados, foi possível identificar estratégias pedagógicas e desafios enfrentados por professores na inclusão de alunos com TEA nas classes comuns do Ensino Fundamental I. Considerando os elementos do protocolo PRISMA e da estratégia P.E.O., os estudos analisados contribuíram da seguinte forma: a população é composta por estudantes com TEA nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a exposição corresponde às práticas pedagógicas utilizadas em contextos inclusivos; e os resultados dizem respeito aos efeitos dessas práticas na aprendizagem e na participação dos alunos.

Sob diferentes enfoques, os estudos revelaram: o uso da motivação como estratégia para favorecer a aprendizagem (Silva, 2024); a importância do domínio da linguagem oral e visual na comunicação com o aluno autista (Cunha *et al.*, 2023); a relevância do acolhimento subjetivo e da escuta singular como dispositivos de inclusão (Silveira *et al.*, 2023); e o papel das invenções pedagógicas no enfrentamento dos impasses escolares (Carvalho, 2019). Esses estudos evidenciam que a formação docente, a adaptação metodológica e a sensibilidade às especificidades do aluno são elementos centrais para uma prática inclusiva efetiva.

O estudo internacional, realizado na Ucrânia (Kucherenko *et al.*, 2024), embora não centrado diretamente em práticas pedagógicas, apresentou achados relevantes para o campo da inclusão, ao investigar o desenvolvimento de habilidades de leitura

em crianças com TEA. Os dados mostram dificuldades na compreensão e na velocidade de leitura, especialmente em casos com manifestações mais severas do transtorno, o que reforça a importância de programas educacionais específicos e da atuação de especialistas para apoiar essas crianças no ambiente escolar.

Esses achados oferecem uma compreensão mais consistente e fundamentada das práticas inclusivas atuais, demonstrando que a inclusão de alunos com TEA demanda não apenas políticas públicas eficazes, mas também o compromisso ético e técnico dos docentes em repensarem suas estratégias pedagógicas. A articulação entre escola, professores, famílias e especialistas aparece como condição indispensável para garantir o desenvolvimento pleno desses estudantes no ambiente escolar.

A partir dessas análises, é possível aprofundar a discussão sobre como as práticas pedagógicas e as políticas de inclusão têm impactado a experiência educacional de alunos com TEA. Na seção de discussão, os dados obtidos serão examinados de forma crítica, com o objetivo de relacionar as evidências apresentadas aos objetivos da pesquisa e ao contexto teórico que fundamenta o estudo. Assim, busca-se não apenas interpretar os resultados, mas também refletir sobre suas implicações práticas e propor estratégias para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

6 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Os estudos selecionados e analisados nesta revisão sistemática abordam a inclusão de alunos com TEA em classes comuns, evidenciando as especificidades e os desafios que permeiam esse processo no contexto escolar. Nesse contexto, ao discutir a literatura revisada, torna-se fundamental compreender o conceito de escola inclusiva, considerando-a como um espaço que vai além da inserção física dos alunos. Conforme aponta a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1994, p. 11-12),

[...] o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

A inclusão escolar, portanto, deve ser compreendida como um princípio orientador que reconhece e valoriza as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Mais do que promover adaptações pontuais, ela exige a reorganização da cultura escolar, da prática pedagógica e do currículo, de forma a garantir a participação

plena e o aprendizado significativo de todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições.

Ao discutir os processos inclusivos do aluno com TEA, destaca-se a centralidade da ação pedagógica, evidenciando o papel fundamental do professor. Cabe a ele mediar saberes, estimular a socialização e valorizar a pluralidade no ambiente escolar. A especificidade do TEA, por sua vez, suscita debates importantes entre os docentes sobre as práticas pedagógicas e o papel transformador da escola nesse contexto. "Por essa razão, faz-se necessário que o docente tenha conhecimento das características dos estudantes com TEA para edificar o entrosamento dessa criança em suas aulas" (Cunha *et al.*, 2023, p. 1997).

Nesse cenário, é essencial repensar o espaço da sala de aula como um ambiente que favoreça a construção coletiva do conhecimento e respeite os diferentes modos de aprender. Como destacam Mantoan e Lanuti (2022), a sala de aula não deve ser compreendida como um espaço de mera transmissão de saberes prontos, mas sim como um local de estudo, troca e escuta ativa entre professores e alunos.

Essa concepção de sala de aula torna-se ainda mais relevante no contexto da inclusão de estudantes com TEA, cuja participação demanda práticas pedagógicas sensíveis às suas singularidades. Entre os principais desafios enfrentados pelos docentes, destacam-se aspectos ligados à comunicação e à concentração, diante da complexidade das interações sociais e das limitações de métodos tradicionais, que nem sempre atendem às necessidades destes estudantes (Cunha *et al.*, 2023).

A comunicação é destacada nos estudos como uma das principais barreiras enfrentadas pelos professores na inclusão de alunos com TEA, uma vez que o desenvolvimento da aprendizagem está intimamente ligado à interlocução efetiva. Diante disso, estratégias que favoreçam uma interação mais significativa - como o uso de materiais visuais e a valorização de percepções orais, incluindo a ecolalia - tornam-se recursos relevantes para o engajamento e a expressão dos estudantes no ambiente escolar.

Nesse sentido, Silva (2024) ressalta que compreender as demandas específicas da criança autista é fundamental, dado que muitas vezes essas necessidades estão latentes e exigem estímulos adequados para serem ativadas. Os estímulos pedagógicos, portanto, assumem papel central na mediação comunicativa e na construção de vínculos entre professor e aluno.

Ampliando essa perspectiva, Cunha (2017) destaca que educadores abertos aos desafios da inclusão tornam-se referência não apenas para seus alunos, mas também para as famílias, contribuindo para um ambiente de cooperação. Dessa forma, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas exige intencionalidade e reflexão constante, articulando as necessidades individuais dos estudantes com as dinâmicas coletivas da sala de aula. Reconhecer o aluno como sujeito singular e ativo em seu processo de aprendizagem potencializa a criação de estratégias que não apenas promovem a aquisição de conhecimentos, mas também fortalecem vínculos e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

Diante disso, a motivação surge como um elemento-chave para o engajamento dos estudantes, especialmente daqueles com necessidades educacionais específicas. Silva (2024) compreende a motivação como um processo construído na relação entre professor e aluno, sustentado pela aproximação, pelo afeto e pela adoção de estratégias que despertem o interesse. O autor ainda enfatiza seu caráter intencional, destacando sua eficácia como ferramenta para alcançar resultados educacionais significativos.

Os estudos de Kucherenko *et al.* (2024) reforçam a ideia da especificidade na maneira de aprender das crianças autistas, dependendo do nível de manifestação do espectro, implicando na forma como elas percebem e aprendem com a mediação de materiais educacionais de modos diferentes. A padronização de comportamentos, de modos de interagir e as possibilidades de construção da aprendizagem ocorrem de forma distinta, principalmente em crianças com TEA, pois as singularidades que lhes são peculiares possibilitam experiências distintas.

A pesquisa realizada por Kucherenko *et al.* (2024) centra-se no desenvolvimento da comunicação, a partir da leitura oralizada de crianças autistas, sendo evidenciadas dificuldades na leitura ou a ausência dessa competência. Dessa maneira, o estudo se apoia na compreensão da motivação, analisando intervenções com auxílio de recursos metodológicos que possam explorar a manipulação e, principalmente, o uso de equipamentos tecnológicos com direcionamentos.

É percebido que a comunicação é um desafio. Assim, Carvalho (2019) salienta que o professor se destaca como possibilitador de acolhimento, visto que a afetividade se faz necessária para que o aluno com autismo se sinta seguro e, por conseguinte, venha desenvolver, através de uma representação, "Um Outro", funcionando como um espaço construído à medida do autista, sendo uma possibilidade de aprendizagem e um diálogo comunicativo.

Em meio à necessidade de interação, o professor é posto como protagonista da inclusão, tendo em vista o contato e a demanda própria do exercício da sua função. Sentimento como o medo, seja do contato, seja do fracasso, é apresentado por alguns professores, mas há também práticas motivadas por contatos anteriores de percepções de comunicação específica (Silveira *et al.*, 2023), sendo percebida, mais uma vez, a interlocução como uma necessidade.

De acordo com os estudos, a inclusão do aluno com TEA em classes comuns de ensino precisa ser refletida. A avaliação do fazer pedagógico, considerando as características da sala de aula, deve ser uma constante, construindo, assim, soluções e avanços no processo de inclusão, bem como sucesso nas práticas docentes.

Os estudos de Cunha *et al.* (2023) e Carvalho (2019) convergem ao salientar que a criação de signos e de vivências coletivas com colegas em sala de aula, a exemplo da caracterização simbólica do "Outro", contribuem para o desenvolvimento da linguagem - seja ela verbal, não verbal ou mista -, apoiando interações que podem contribuir com a compreensão de rotinas e com atividades diárias.

As pesquisas aqui discutidas evidenciam um amplo panorama sobre a prática docente no contexto da inclusão de alunos com TEA, destacando que os desafios comunicativos constituem um aspecto central desse processo e que a formação docente contínua se apresenta como uma demanda recorrente.

Acerca da formação docente, Silveira *et al.* (2023), em sua investigação, ao buscar respostas na experiência de professores, têm como resultado a compreensão da expressão “não-saber”, enquanto consequência de uma incompletude necessária para a capacitação e o desenvolvimento de formação continuada. O destaque da palavra é caracterizado como uma lacuna, assim favorece a busca constante.

A ideia formativa supracitada estabelece um intermédio diálogo com os achados de Kucherenko *et al.* (2024), ao enfatizar o uso de material educacional como colaborativo no processo de desenvolvimento de habilidades, embora em sua pesquisa o foco tenha sido a questão da decodificação. O autor explora a utilização de tecnologias digitais como uma realidade no processo educacional na Ucrânia, enquanto, no Brasil, esse uso incorre na literatura que constitui as informações discutidas nesta pesquisa.

No Brasil, a inclusão de alunos com TEA é orientada por políticas públicas como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), mas sua efetivação enfrenta desafios relacionados à falta de infraestrutura, à formação insuficiente de professores e à limitação de recursos. Nesse viés, a atuação docente e as relações estabelecidas em sala de aula tornam-se elementos centrais para favorecer a participação dos estudantes.

Dessa forma, o debate desloca-se da esfera normativa para o contexto concreto da prática pedagógica, onde o professor se torna protagonista das ações que favorecem ou limitam a inclusão. Ao longo da discussão, a figura docente é recorrentemente mencionada, sendo as suas vivências em sala de aula a principal colaboração para a fundamentação do conhecimento promovido neste artigo. Essa percepção é fundamental, pois, segundo Rodrigues (2003), trazer as explicações embasadas no esclarecer de colocações, de questionamentos e de pareceres sobre o fazer docente, a partir dos próprios professores, é essencial para planejar considerações acerca da sua formação na perspectiva da inclusão escolar.

Nessa direção, Lanuti e Mantoan (2018) destacam a relevância das formações continuadas quando voltadas à renovação das práticas pedagógicas, centradas no diálogo e na cooperação entre os docentes, favorecendo a construção coletiva dos saberes. Tais experiências ampliam a autonomia profissional, permitindo que os professores atuem com criticidade frente às demandas da escola e do processo de inclusão.

Apesar dos avanços identificados nas produções analisadas, especialmente no que se refere à valorização do protagonismo docente, ainda persistem lacunas que merecem atenção. Nos estudos de Kucherenko *et al.* (2024) e de Silva (2024), há menções a estratégias e práticas na compreensão do papel dos professores na inclusão, mas carecem de um detalhamento específico sobre quais práticas foram

desenvolvidas para promover o debate. A produção de Cunha *et al.* (2023) foi delineada no contexto da pandemia da Covid-19, com a mediação de uma tutora de reforço, o que suscita reflexões sobre os desafios da inclusão no ensino remoto.

Nesse caso, destaca-se especificamente o planejamento colaborativo entre a professora regente e a tutora, como uma estratégia para garantir a inclusão do aluno com TEA. Já os textos de Carvalho (2019) e de Silveira *et al.* (2023) se fundamentam nos diálogos entre Psicanálise e Educação, constituindo produções interdisciplinares; explorando a inclusão com foco nas práticas pedagógicas de docentes a partir de análises específicas.

Ao se ponderar sobre essas discussões, reafirma-se que a relação entre aluno e professor constitui um pilar central para a construção de um ambiente educacional inclusivo, mediado pela confiança e pelo respeito mútuo, que favorecem vínculos e interações significativas, mesmo quando há desafios comunicativos. Nesse cenário, as políticas públicas educacionais também desempenham papel fundamental para garantir a inclusão de alunos com TEA, especialmente por meio de investimentos em infraestrutura e formação docente contínua, de modo a consolidar práticas inclusivas e assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

7 CONCLUSÕES

O presente artigo, que teve como objetivo analisar as práticas docentes em relação à inclusão de alunos com TEA nas classes comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificando os principais desafios enfrentados por professores no espaço da sala de aula, evidenciou a complexidade desse processo. A inclusão escolar demanda um conjunto de esforços que compreende professores, gestores, famílias e políticas públicas, o que torna sua implementação um desafio contínuo.

Os resultados apontam que a criação de ambientes acolhedores e seguros é crucial para a ocorrência da inclusão. Estratégias pedagógicas baseadas no uso de recursos visuais, motivacionais e tecnológicos mostram-se eficazes para o desenvolvimento educacional e social de estudantes com TEA. Ademais, a afetividade e o vínculo entre professores e alunos emergem como fatores estruturantes para promover a interação significativa e o aprendizado.

Entretanto, algumas limitações deste estudo devem ser destacadas. O número de trabalhos disponíveis que abordam práticas inclusivas específicas ainda é restrito, especialmente aqueles que analisam experiências concretas em sala de aula. Além disso, foram identificadas lacunas relacionadas à análise detalhada das metodologias pedagógicas e à integração de tecnologias no ensino de alunos com TEA. Também, se percebe uma necessidade de maior aprofundamento sobre o impacto das práticas inclusivas nas diferentes etapas do desenvolvimento escolar.

Para pesquisas futuras, sugere-se: investigar práticas pedagógicas específicas que promovam a inclusão de alunos com TEA, considerando os contextos e as diferenças; analisar o papel da formação inicial e continuada de professores na

consolidação de uma prática inclusiva contributiva, bem como analisar o uso de tecnologias como suporte pedagógico.

A análise comparativa entre Brasil e Ucrânia sugere que, enquanto o contexto brasileiro se apoia em legislação consolidada, mas enfrenta dificuldades na implementação, o estudo ucraniano destaca a utilização de tecnologias digitais como apoio à inclusão.

Por fim, reafirma-se que a inclusão não deve ser vista apenas como um cumprimento de políticas, mas como um compromisso ético e pedagógico que valoriza as singularidades de cada aluno. Diante disso, este estudo contribui para a compreensão das práticas inclusivas e oferece subsídios para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes, reforçando a importância de uma educação de fato inclusiva, capaz de acolher a diversidade e promover o aprendizado de todos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **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). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-22, 2020. DOI 10.1590/0102-4698214220. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2024.

CARVALHO, P. F. de. O que podemos aprender com os autistas: a experiência clínica de uma professora do ensino fundamental e um aluno autista. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1316-1330, set./dez. 2019. DOI 10.5752/P.1678-9563.2019v25n3p1316-1330. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682019000300024. Acesso em: 13 set. 2024.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

CUNHA, F. L. da *et al.* Autismo: desafios e possibilidades do comunicar para incluir. **Observatório de La Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 21, n. 4, p. 1994-2013, 2023. DOI 10.55905/oelv21n4-015. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/504>. Acesso em: 14 set. 2024.

FABER, I.R. *et al.* Assessing personal talent determinants in young racquet sport players: a systematic review. **Journal of Sports Sciences**, Londres, v. 34, p. 395-410, 2016. DOI 10.1080/02640414.2015.1061201. Acesso em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02640414.2015.1061201>. Disponível em: 28 jul. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista: Resultados preliminares da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102178.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

KUCHERENKO, I. *et al.* Building reading skills in junior schoolchildren with autism spectrum disorders in the context of inclusive education. **International Electronic Journal of Elementary Education**, Turquia, v. 16, n. 3, p. 427-436, mar. 2024. DOI 10.26822/iejee.2024.343. Disponível em: <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2187/672>. Acesso em: 11 set. 2024.

LETTIS, L. *et al.* **Critical Review Form - Qualitative Studies (Version 2.0)**. Australia: UniSA, 2007. Disponível em: https://www.unisa.edu.au/contentassets/72bf75606a2b4abcaf7f17404af374ad/7b-mcmasters_qualreview_version2-01.pdf. Acesso em: 8 set. 2024.

LIMA, N. S. T. de; MANTOAN, M. T. E. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 824-832, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646274>. Acesso em: 27 jul. 2025.

LANUTI, J. E. de O. E.; MANTOAN, M. T. E. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da filosofia da diferença. **Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018. Disponível em: <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/24>. Acesso em: 31 out. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/80366>. Acesso em: 11 set. 2024.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Doc. A/61/611. Nova Iorque: ONU, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesses em espaços não escludentes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PAGE, M. J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, Londres, v. 372, n. 71, p. 1-9, 2021. DOI 10.1136/bmj.n71. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71>. Acesso em: 5 set. 2024.

PRISMA. **Diagrama de fluxo**. Canadá: PRISMA, 2020. Disponível em: <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram>. Acesso em: 30 out. 2024. Acesso em: 5 set. 2024.

RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora. 2003.

SARMENTO, H.; SAAVEDRA, N. O.; ROSADO, A. **Revisão sistemática da literatura**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2024. *E-book*. Disponível em: <https://portal.uern.br/wp-content/uploads/sites/14/2024/06/E-book-Revisao-Sistemica-da-Literatura.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SILVA, J. P. da; VIANA, M. de F. de A.; MORAES, A. C. de. Os desafios da educação inclusiva em uma escola de ensino médio na cidade de Itapiúna, Estado do Ceará, Brasil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 9, n. 8, pp. 1-21, 2020. DOI 10.33448/rsd-v9i8.6366. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6366>. Acesso em: 13 set. 2024.

SILVA, M. J. G. F. da. Educação inclusiva: um estudo sobre a importância da motivação na aprendizagem das crianças com autismo na sala de aula do ensino regular. **Revista Foco**, Curitiba, v. 17, n. 4, p. 1-10, 2024. DOI 10.54751/revistafoco.v17n4-088. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4894>. Acesso em: 15 set. 2024.

SILVEIRA, H. M. M. L. *et al.* Uma abordagem moebiana dos processos de exclusão e inclusão: diálogos entre psicanálise e educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 145-161, 2023. DOI 10.11606/issn.1981-1624.v28i2p145-161. Disponível em: <https://revistas.usp.br/estic/article/view/209864>. Acesso em: 16 set. 2024.

SOUZA, F. dos S. *et al.* Formação de professores e o transtorno do espectro autista: um estudo de revisão. **Revista Prática Docente**, Confresa, MT, v. 7, n. 1, p. 1-27, jan./abr. 2022. DOI 10.23926/RPD.2022.v7.n1.e020.id1416. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/270>. Acesso em: 16 set. 2024.

WIERIKE, S. C. M. *et al.* Psychosocial factors influencing the recovery of athletes with anterior cruciate ligament injury: a systematic review. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, Bethesda, Washington, v. 23, n. 5, p. 527-540, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23121478/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

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, p. 1-8, 2020. DOI 10.1590/2175-35392020217841. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Francisco Janio Sampaio Bezerra - Autor da revisão sistemática, coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Maria Ione da Silva - Orientadora da pesquisa de revisão sistemática, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Olhares para a prática docente na inclusão escolar de alunos com autismo: uma revisão sistemática".

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

Revisado por:

Catherina Coradini Rosso
E-mail: formatus.ca@gmail.com