

O MUNDO AUTISTA SEM ESCOLA: PELA VIVÊNCIA NUMA ESCOLA INCLUSIVA RECONSTRUÍDA.

Débora Gaspar Soares ¹
Daniela Gaspar Soares ²
Diane Graciele Gaspar Soares ³
Arly Dayany Carvalho ⁴

RESUMO

Esta Revisão Bibliográfica trata das barreiras (estruturais, materiais, humanas, atitudinais) que têm objurgado cada vez mais pessoas no sentido de compreender os processos que abrangem a inclusão, e o processo de escolarização na Educação Infantil dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A estratégia utilizada para o mapeamento dos artigos escolhidos foi baseada nas palavras-chave. O fluxograma do Prisma informa o processo de revisão. As publicações analisadas apresentam uma gama altamente diversa de periódicos científicos como: Cochrane Library, Springer Link, Sage Journals, ScienceDirect, Wiley, Taylor & Francis, Emerald insight, APA PsycNet, MDPI, Cureus, Frontiers, dentre outros. Dos 86 registros recuperados nas bases de dados, dos quais não houve ocorrência de duplicatas, 32 títulos e resumos foram avaliados, que posteriormente foram lidos na íntegra, 13 foram excluídos porque não atenderam aos critérios desta revisão rápida. Desta maneira, 19 artigos foram elegíveis e mais 3 artigos foram incluídos, totalizando 22 artigos incluídos, que foram publicados nos últimos 10 anos e específicos sobre crianças autistas na Educação Infantil. Como resultados, as revisões sistemáticas versaram sobre vivências relacionadas ao Autismo como seletividade alimentar, distúrbios no sono, crises, autorregulação, fala e comunicação, interações sociais, a vida escolar na Educação Infantil, e sobre o apoio familiar na aprendizagem da criança com o TEA. Os resultados revelaram diferentes dilemas enfrentados pela criança autista na Educação Infantil e o seu impacto no cotidiano das famílias, que lutam pelo exercício de uma Educação Especial e Inclusiva de fato.

Palavras-chave: Autismo, Família, Transtorno de Aprendizagem, Educação Infantil, Gestão participativa escolar.

INTRODUÇÃO

Há interesses de classes na participação da família na escola inclusiva? Sim, notadamente, que sim. Torna-se óbvio o reconhecimento de que há interesses de classe em qualquer movimento, sem exceção do cotidiano da vida social, portanto, claro que há

¹ Mestra pelo Curso de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, debora.soares31201@alunos.ufersa.edu.br;

² Mestranda pelo Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, dnl.gasparsoares@gmail.com;

³ Especialista do Curso de Pós-graduação em Direito da Universidade Estácio de Sá, dianegracieleadvogada@gmail.com;

⁴ Professora orientadora: Doutoranda em Economia, Universidade Potiguar - UNP, arly.carvalho@ufersa.edu.br

no movimento pela inclusão. Entretanto, o conhecimento sobre o aluno, pessoa com deficiência, de acordo com Glat (2000, p.18) é o arcabouço resistente às conjunturas transitórias⁵. Sobretudo, porque a trajetória do aluno, pessoa com deficiência, no espaço escolar, segundo Mendonça e Silva (2015, p.511) é estabelecido pelo diálogo⁶, com a família, afim de analisar as informações sobre o desenvolvimento, as perspectivas familiares de frente as prioridades de ensino-aprendizagem. Já com a equipe de terapeutas coletar os apontamentos dos tratamentos e terapias, bem como os apontamentos pedagógicos e intersetoriais dos professores e de toda equipe escolar.

“É necessário uma aldeia para educar uma criança.” E é nesse entendimento, que o Atendimento Educacional Especializado – AEE prevê a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, a garantia de adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional, e a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento educacional e social (BRASIL, 2011). Precipuaemente, porque tecer redes de inclusão emergem novos desafios, cabendo ao Professor de AEE, a família, a equipe de terapeutas, a equipe escolar, e a comunidade escolar cada uma das ações de ensino-aprendizagem efetivas, e que geram impacto positivo na vida da pessoa com deficiência.

Por consequência, a escola que temos, e a escola inclusiva que queremos será construída pelas redes de inclusão. Conforme Vargas e Borges apresentam (2022, p.290) será atravessando de mãos dadas, por meio de um trabalho colaborativo entre o Professor do AEE, a família, e as demais redes de apoio envolvidas⁷, o exercício coexistente dos diferentes conceitos e norteadores educacionais de compreensão de criança, currículo,

⁵ De acordo com Glat (2000,p.18): “não é o aluno que tem que se adaptar à escola, e sim a escola que tem que se transformar para atendê-lo.” Disponível em: https://revista.souzamarques.br/index.php/REVISTA_SOUZA_MARQUES/article/view/214/203. Acesso em 09 de julho de 2024.

⁶ Segundo Mendonça e Silva (2015, p. 511): “é fundamental o reconhecimento de uma sociedade multicultural, na qual as instituições devem estar a serviço da liberdade e da comunicação intercultural”. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3274/pdf3>. Acesso em 09 de julho de 2024.

⁷ Conforme Vargas e Borges apresentam (2022, p.290): “De posse do conceito de Santos (2007), a corrente fria e a corrente quente, fechamos o procedimento de formação conscientes dos inúmeros obstáculos que precisaremos transpor para termos (na prática) uma escola que caiba todos. Sabedores desses obstáculos, por meio da pesquisa, dos investimentos em estudos para os professores, redes de apoio articuladas, fortalecimento das lutas, dentre outras, poderemos ultrapassar o que quer nos dividir e nos afastar do usufruto dos vários direitos humanos.” Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40623> . Acesso em 09 de julho de 2024.

princípios e função inclusiva, sociopolítica e pedagógica da educação. Em outras palavras, serão das redes de inclusão com a família da pessoa com deficiência a tomada de atitude de acolhimento das demandas e medidas concretas para efetivação das políticas afirmativas e inclusivas. Bem como, da Luta por acessibilidade universal e por políticas baseadas em evidências, como exemplo: para garantir o acesso de estudantes das escolas públicas e demais camadas sociais populares, e excluídas socioambientais, aos direitos e garantias de uma Democracia, a uma sociedade inclusiva de fato.

METODOLOGIA

Foi realizada uma síntese rápida de evidências (Brasil, 2019), Registro: DOI 10.17605/OSF.IO/K5BPW

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão é movimento. Nem se pensa que faz parte, apenas se sente. Assim como vento, leva e traz algo novo. Conforme Cosme (2017, p.760) evidencia, envolve-se nas conversas com outras vivências⁸. Como dançar na chuva, se molha, se troca, se modifica, se melhora. Ecoa na alegria, na gargalhada, num sorriso, em um sopro. Semeia ventos e colhe tempestade. Espraia-se feito onda por toda parte. Não é propriedade de alguns, é gratuidade. Não responde a perguntas, ela questiona, investiga, incomoda. Revira a rotina da vida concreta e imediata e por isso, surpreende. Porque normal é ser diferente⁹, segundo Fontana et al (2019, p.122), em cada instância e em cada lugar, fazendo-se presença quando menos se espera.

Nesse entendimento, a inclusão que parece absurda, essa conjuração da participação da família, defronte um espaço escolar, segundo Alves (2019, p.7),

⁸ Conforme Cosme evidencia (2017, p.760): “que a necessidade de democratizar o acesso ao saber escolar é um desígnio que decorre da vida numa sociedade sujeita às exigências políticas, sociais e culturais e à aceitação dos princípios que organizam os regimes políticos democráticos.” Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956004.pdf>. Acesso em 09 de julho de 2024.

⁹ Segundo Fontana et al (2019, p.122): “é necessário pensar em novas formas de ensino e aprendizagem, considerando que na escola não temos alunos com o mesmo padrão de aprendizagem, por isso a necessidade de não ensinar de forma padronizada, o ensino carece personalização.” Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/188/318>. Acesso em 09 de julho de 2019.

constituído como um território¹⁰ da sociedade deficiente patriarcal, e para essa sociedade oralizada, consumista digital. E que contrafaz que há outras possibilidades de espaço escolar, como Malaguzzi¹¹ que perguntava aos seus professores: ‘O que te encantou hoje?’. Não resta menor dúvida de que esse é o sentido mais fundamental, aquele a partir do qual os demais serão desenvolvidos pela criança. O encantamento do professor no espaço escolar é essencial e a força motriz da inclusão escolar. Por essa relação de encantamento que a educação inclusiva promove a justiça, como também impele que o Atendimento Educacional Especializado – AEE garanta um sistema educacional inclusivo¹² em todos os níveis, de acordo com Roldão (2018, p.8), sem discriminação e com base na equidade de oportunidades.

O conceito de inclusão¹³ alcançou hoje reconhecimento mundial, conforme orienta a UNESCO (2015, p. 6), não obstante os continuados abusos e falta de pleno exercício. Claro que é muito importante debater sobre a inclusão, só que inclusão exige estar com o outro, interagir com o outro, dialogar com o outro. Por consequência, o exercício do Atendimento Educacional Especializado – AEE oportuniza ecoar a voz de pessoas renegadas, e isso implica, segundo Santos (2002, p.2) entender e reconhecer o outro nas dinâmicas¹⁴ de: Reconhecimento da Singularidade do estudante, Ênfase na

¹⁰ Segundo Alves (2019, p.7): “A escola é, assim, uma invenção das necessidades de produção dos tempos modernos tendo prestado relevantíssimos serviços de natureza funcional. Era preciso homogeneizar, estandardizar, disciplinar, ordenar as vontades e os gestos. Era preciso assegurar que a passagem do campo para a fábrica assegurasse os mecanismos de uma produção regrada.” Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/UCP_2017_Construir_a_Autonomia_e_Flexibilizacao_Curricular.pdf. Acesso em 09 de julho de 2024.

¹¹ Loris Malaguzzi (1920-1994) foi um educador italiano e um dos líderes da rede de Reggio Emilia, cidade italiana considerada modelo para o ensino de primeira infância. Malaguzzi estava interessado no que é inesperado, não em determinar o que devia ser feito.

¹² De acordo com Roldão (2018, p.8): “Esta mudança é caracterizada pela pressão social sobre a escola no sentido de, mais uma vez, ajusta/reconstruir o seu currículo e o modo de gerir, na tentativa, historicamente sempre repetida, de ajustar a adequação da oferta às necessidades.” Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf. Acesso em 09 de julho de 2024.

¹³ Conforme orienta a UNESCO (2015, p.6): “An inclusive, learning-friendly environment (ILFE) welcomes, nurtures, and educates all children regardless of their gender, physical, intellectual, social, emotional, linguistic, or other characteristics. They may be disabled or gifted children, street or working children, children of remote or nomadic peoples, children from linguistic, ethnic or cultural minorities, children affected by HIV/AIDS, or children from other disadvantaged or marginalized areas or groups.” Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522>. Acesso em 09 de julho.

¹⁴ Segundo Santos (2002, p.2): “Situações que levem os alunos a apoiar os outros e a receber ajuda dos pares constituem experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia.” Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4884/1/Santos%20%282002%29.pdf>. Acesso em 09 de julho de 2024.

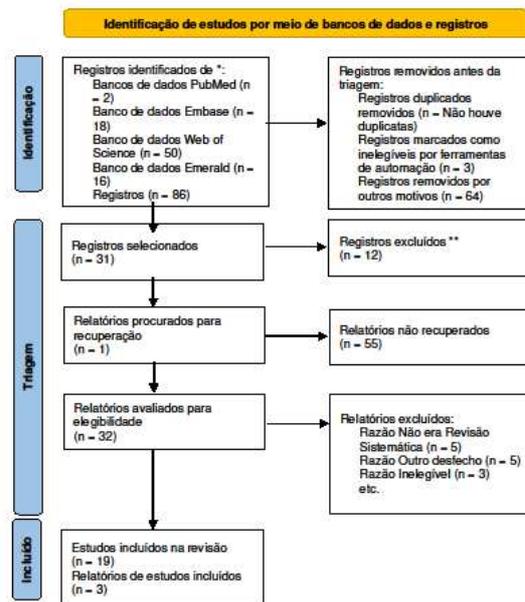
Educação Especial e Inclusiva, O Espaço Escolar como Comunidade Singular, Reconhecimento das barreiras, Impacto nas Relações Sociais, e Necessidade de Práticas de Avaliação Específicas.

Ao fim e ao cabo, é quase jocoso que todo o esforço empenhado na criação da Lei Brasileira de Inclusão - LBI, com objetivos tão preeminentes, tenha resultado em dúvidas, suspeitas e preconceito desde o seu lançamento, que nunca chegaram a ser totalmente ajustadas. É por isso que Grito, “Luta por acessibilidade universal para todes, todas e todos!”. É necessário pessoas mobilizadas por essa Luta para uma sociedade inclusiva de fato. Ninguém fica para trás.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De **86** registros recuperados nas bases de dados, títulos e resumos foram avaliados, não houve ocorrência de duplicatas, **32** relatos foram elegíveis para serem lidos na íntegra, **13** foram excluídos porque não atenderam aos critérios desta síntese rápida de evidências (Apêndice 2). Desta forma, **19** Estudos recentes publicados foram incluídos, e foram acrescentados 3 trabalhos, correspondendo cerca de **12** Revisões Sistemáticas, **6** Revisões de Literatura e **4** Revisões de Escopo, que totalizaram **22** artigos em síntese narrativa de evidências (Figura 1).

Figura 1: Fluxograma do processo de seleção de estudos



Tradução livre de: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71.

22 Estudos recentes foram incluídos nesta síntese rápida de evidências que abordaram os fatores (cultura, ambiente, contexto) e intervenções (para comunicação, socialização, ou comportamento em relação ao TEA) para a inclusão da família, nas escolas de Educação Infantil, para formação das crianças autistas.

As revisões sistemáticas, de escopo, e bibliográficas abordaram sobre a importância do diagnóstico precoce do autismo (Brignell, et al,2022; Okoye, et al, 2023, Chahboun, et al, 2022; Allely, C., 2019); das intervenções (para comunicação, socialização, ou comportamento em relação ao TEA) como os serviços de terapia da fala (fonoaudióloga), de terapia ocupacional, de terapia de estimulação motora (psicomotricidade) e terapias/serviços comportamentais, como ABA, terapia Lovaas, Modelo Denver (Início Antecipado) e Treinamento de Teste Discreto (DTT) (Brignell, et al,2022; Kim, et al, 2024; Jylänki, et al, 2021; Rolling, et al, 2022; Okoye, et al, 2023; Chahboun, et al, 2022; Allely, C., 2019); de treinamentos para os pais para intervenções de linguagem (Kim, et al, 2024; Gibson, et al, 2021; Liao, et al, 2023; Dawson-Squibb, et al, 2020); de treinamentos para os pais para intervenções de alimentação (King, et al, 2019); de treinamentos para os pais para intervenções de sono (Rolling, et al, 2022; Pattison, et al,

2020); de treinamentos para os pais para intervenções de prevenção de acidentes domésticos (Kendrick, et al, 2013); de treinamentos para os pais para intervenções de estimulação motora (Jylänki, et al, 2021; Tse, et al, 2024); de treinamentos para os pais para intervenções de socialização (O'Hagan, et al, 2021; Genovesi, et al, 2022; Dawson-Squibb, et al, 2020); e do contexto dos fatores (socioeconômicos, socioemocionais, socioambientais, socioculturais, sociodemográficos, familiares, e capacitismo) relacionados aos pais que vivem o TEA (Mitchelson, et al, 2022; Paterson, et al, 2024; Li, et al, 2024; Benešová, et al, 2022; Rogge & Janssen, 2019; Cridland, et al, 2014). Mais informações na Categorização e Análise dos textos (Apêndice 3).

Adiante a figura 2 apresenta os países do mundo que há evidências de intervenções (para comunicação, socialização, ou comportamento em relação ao TEA) com a participação dos pais de crianças autistas.

Figura 2: Países do Mundo que há evidências de intervenções (para comunicação, socialização, ou comportamento em relação ao TEA) com a participação dos pais de crianças autistas.

Fonte: Portal GADM. Disponível em: <https://gadm.org/>. Acesso em 23 de agosto de 2024.

Há uma predominância das revisões sistemáticas nas regiões da Américas do Norte, da Europa, da Ásia, e da Oceania que apresentam evidências de intervenções (para comunicação, socialização, ou comportamento em relação ao TEA) com a participação

dos pais de crianças autistas, sobretudo nos impactos para saúde mental, bem-estar, familiar e social (Mitchelson, et al, 2022; Paterson, et al, 2024; Li, et al, 2024; Benešová, et al, 2022; Cridland, et al, 2014; Rogge & Janssen, 2019). Nesse sentido, essas evidências têm implicações para uma melhor compreensão da participação das famílias nas intervenções (para comunicação, socialização, ou comportamento em relação ao TEA)(Brignell, et al,2022; Kim, et al, 2024; O’Hagan, et al, 2021; Jylänki, et al, 2021; Kendrick, et al, 2013; Genovesi, et al, 2022; King, et al, 2019; Gibson, et al, 2021; Liao, et al, 2023; Pattison, et al, 2020; Rolling, et al, 2022; Okoye, et al, 2023; Chahboun, et al, 2022; Allely, C., 2019; Dawson-Squibb, et al, 2020; Tse, et al, 2024) em crianças com transtorno do espectro autista e sugerem que o diagnóstico precoce juntamente com as intervenções (para comunicação, socialização, ou comportamento em relação ao TEA) podem ter impactos imediatos e posteriores na saúde da criança com diagnóstico de TEA e para familiares de crianças autistas. Essas descobertas destacam a necessidade de consolidações de políticas dos sistemas educacionais para acomodar todas as crianças com transtorno do espectro autista em ambientes educacionais apropriados, sem hesitação da participação dos familiares de crianças autistas, devido os fatores (cultura, ambiente, e contexto) (Mitchelson, et al, 2022; Paterson, et al, 2024; Li, et al, 2024; Benešová, et al, 2022; Rogge & Janssen, 2019; Cridland, et al, 2014) estarem relacionados a agudas desigualdades (socioeconômicas, sociodemográficas, socioambientais socioemocionais, e socioculturais), a diferentes sistemas riscos sociais desses familiares, e ao capacitismo. Isso demonstra a exigência de um maior comprometimento das diferentes partes interessadas para desenvolver políticas, diretrizes de melhores práticas e ações para a inclusão das crianças autistas na educação infantil. Convém destacar que os custos de educação que estão diretamente relacionados com TEA são mais elevados para crianças com TEA e deficiência intelectual em comparação com crianças com TEA sem deficiência intelectual e adolescentes/adultos com TEA, de acordo com Rogge & Janssen (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inclusão assim, nem na Escandinávia. A inclusão é movimento. Nem se pensa que faz parte, apenas se sente. Assim como vento, leva e traz algo novo. O que ainda nos impede a diferença, a usufruir, definitivamente, de uma educação especial e inclusiva?

As evidências apresentam a angústia e a urgência de se reconstruir o espaço escolar, uma ação de esperança para superar a logomaquia vazia da colonialidade de uma sociedade patriarcal exigindo todos os dias das nossas crianças, e cada dia com mais intensidade o ressentimento a tudo que é diferente. Conforme, Li, et al (2024) destacam, em suma, crianças e jovens asiáticos com deficiências e suas famílias vivenciam diferentes formas de capacitismo, como estigma e bullying, [...], consequentemente produzindo impactos negativos na saúde mental dos indivíduos, família, instituição e sociedade.

Gosto muito de pensar no casulo, como o espaço para a transformação. E descobri um blog da Deputada Andréa Werner, recentemente, no consultório para terapia do Daniel, “A lagarta vira pupa”. O que me faz esperar que essa é uma descoberta para todas as mães. Nesse sentimento, nas evidências transparece a falta de acessibilidade pela não adequação do espaço escolar para a pessoa com deficiência (PCD). Como exemplos, espaços arquitetônicos sem rampas, corrimãos, elevadores, largura adequada de portas, banheiros acessíveis, sinalização tátil, entre outros elementos que garantem a acessibilidade física para todes, todas e todos, porque as pessoas são diferentes. Devido a essas e outras questões, muitas famílias que vivem com TEA vivenciam mais estresse do que famílias com crianças com desenvolvimento neurotípico e crianças com outras deficiências (Cridland, et al, 2014).

Em consideração a isso, como as retas paralelas que não se cruzam, ouvidorias, e equipes organizadoras de formações em educação especial e inclusiva que não se organizam para garantir a acessibilidade universal das pessoas com deficiência, são excludentes e cometem crime contra os Direitos Humanos em conformidade com a Declaração de Salamanca (1994). Em outras palavras, há a necessidade de alargamento a proteção da acessibilidade universal para as pessoas com deficiência, que possivelmente não estão esclarecidas o suficiente quanto a sua cobertura pelo atual direito internacional dos direitos humanos. Convém destacar que programas de educação e treinamento para pais podem melhorar a saúde psicossocial materna, problemas comportamentais infantis e práticas parentais (Kendrick, et al, 2013).

Essa busca apresentou que a participação dos pais nas intervenções para as crianças autistas é eficaz, e benéfica para a criança. Há evidências de benefício e eficácia na realização de Treinamentos para os pais de crianças autistas afim de ajudá-los a compreender a comunicação, socialização, ou comportamento em relação ao TEA, oportunizando estratégias ou princípios de suporte comportamental para os pais ou familiares. Como exemplo, a capacitação dos pais e familiares no apoio e nas intervenções

com as crianças, garantia de saúde para mãe e para criança, prevenção de acidentes com as crianças (crianças morrem em acidentes domésticos que podem ser evitados com treinamentos para os pais). Embora, essa destaca a falta de filosofia de inclusão para as crianças autistas e familiares nas escolas, e a insuficiência de Programas de Treinamentos para os familiares no Brasil e na América Latina. Convém destacar, que há uma carência de estudos sobre famílias que vivem com TEA. Como também, os estudos achados não apresentam ou (sub)representam análise das crianças de famílias em risco social, não apresentam a perspectiva dos indivíduos autistas, nem apresenta pesquisas realizadas por autistas, não apresenta ou (sub)representam dados sobre meninas autistas, tampouco apresenta o autismo como uma variação neurológica natural em vez de um transtorno.

No contexto do Brasil, as evidências apresentam que se torna fundamental abandonar o velho clichê da educação especial assistencialista, e admitir que foram várias lutas até alcançar Lei Brasileira de Inclusão no país, embora não conquistado o seu exercício. Como exemplos, essas evidências mostram essa dificuldade de mobilidade no mundo, justificando a necessidade de maior apoio e atenção para as crianças com deficiência: escadas, portas estreitas, banheiros não adaptados. Ou seja, o espaço escolar não possui adequações e acessibilidade nem para as pessoas com deficiência física, nem para qualquer pessoa. De acordo com Rogge & Janssen (2019) uma conclusão geral é que os custos médicos e de saúde são significativamente mais elevados para os indivíduos com TEA do que para a população em geral.

“A maré alta ergue todos os barcos.” Convém destacar que Gardner (2000) apresentou uma teoria que sustenta a existência de, no mínimo, oito tipos distintos de inteligência: Interpessoal, Intrapessoal, Corporal-Cinestésica, Musical, Espacial, Lógico-Matemática, Linguística, Naturalista. Como seria o espaço escolar se fôssemos fiéis as eloquentes admoestações sobre a defesa da educação especial como direitos humanos e igualdade para todos? As evidências contrastam essa realidade do espaço escolar atual, sem proteção dos vulneráveis, e sem o empoderamento dos detentores de direitos. É urgente que mais e mais pessoas se solidarizem com a luta pela educação especial e inclusiva, porque o espaço escolar adaptado pode ser o casulo de todas as crianças. Como reflexão, em comparação com pessoas sem TEA, os indivíduos com TEA têm taxas mais altas de depressão, ansiedade, dificuldades de sono e epilepsia com deficiência intelectual concomitante. (Okoye, et al, 2023).

Por fim, bem além dos limites é quando lutamos por um espaço escolar especial e inclusivo, com a participação dos familiares das crianças autistas, porque estamos lutando

pelo combate das desigualdades, que tanto marginalizam as pessoas com deficiência no mundo. Nada sobre nós, sem nós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por esse trabalho. Agradeço ao meu filho Daniel e ao meu afilhado João Vitor por iluminarem a minha vida e por quem dedico todo esse esforço. Agradeço ao meu marido Ivan por cada beijo na chuva. Agradeço a todos os sistemas familiares de crianças autistas. Nada sobre nós sem nós.

REFERÊNCIAS

ALBHAISI, IN; KUMAR, M.; SHAFIEI, Z. *et al.* Eficácia de técnicas psicológicas no tratamento odontológico para crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **BMC ORAL HEALTH** , 22, n. 1, 6 DE MAIO DE 2022.

ALLELY, C. Explorando o fenótipo do autismo feminino de comportamentos repetitivos e interesses restritos (RBRIs): uma revisão sistemática PRISMA. **Advances in Autism** , 5, n. 3, p. 171-186, 2019.

ALVES, J. Autonomia e flexibilidade: Pensar praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. PALMEIRÃO, C. & ALVES, J. (orgs). In: Construir a Autonomia e a Flexibilidade Curricular. Os desafios da Escola e dos Professores. Porto: Universidade Católica Editora, 2019.

AMATE, JJS; DE LA ROSA, AL; CACERES, RG; SERRANO, AV Os efeitos da COVID-19 no processo de aprendizagem de alunos do ensino fundamental: uma revisão sistemática. **CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO** , 11, n. 10, OUT 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASAOKA, H.; TAKAHASHI, T.; FUJIWARA, A. *et al.* Dificuldades em executar espontaneamente habilidades de tomada de perspectiva de nível 2 em crianças com transtorno do espectro autista. **Advances in Autism** , 5, n. 4, p. 243-254, 2019.

BAIG, DN; TABUCHI, K. Distorção da função normal de moléculas de adesão de células sinápticas por variantes genéticas como um risco para transtornos do espectro autista. **BRAIN RESEARCH BULLETIN** , 129, p. 82-90, MAR 2017.

BARONIO, D.; CASTRO, K.; ZANATTA, G. *et al.* Sistema histaminérgico em transtornos cerebrais: lições da abordagem translacional e perspectivas futuras. **ANNALS OF GENERAL PSYCHIATRY** , 13, 18 NOV 2014.

BATHGATE, D. ASD e ofensas: reflexões da prática de uma perspectiva da Nova Zelândia. **Journal of Intellectual Disabilities and Offending Behaviour** , 8, n. 2, p. 90-98, 2017.

BARRETO, Lucia Cristina Dalago; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Alfabetização dos alunos público alvo da Educação Especial: dificuldades dos professores no ensino regular. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-17, 2019.

BENEŠOVÁ, P.; SIKOROVÁ, L. Fatores que influenciam a carga e o estresse dos pais que cuidam de crianças com deficiência: revisão sistemática. **Pediatric pro Praxi** , 23, n. 4, p. 287-291, 2022. Artigo.

BERTELLI, MO; PIVA MERLI, M.; BRADLEY, E.; KELLER, R. *et al.* O limite diagnóstico entre transtorno do espectro autista, transtorno do desenvolvimento intelectual e transtornos do espectro da esquizofrenia. **Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities** , 9, n. 5, p. 243-264, 2015.

BERTELLI, MO; ROSSI, M.; KELLER, R.; LASSI, S. Atualização sobre psicofarmacologia para transtornos do espectro autista. **Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities** , 10, n. 1, p. 6-26, 2016.

BIRCH, J.; THOMPSON, G. Explorando a pesquisa em musicoterapia em ambientes pré-escolares que incluem crianças com deficiências: uma revisão de escopo. **JOURNAL OF MUSIC THERAPY** , 60, n. 1, p. 64-97, 5 DE MAIO DE 2023.

BLEWITT, C.; O'CONNOR, A.; MAY, T.; MORRIS, H. *et al.* Fortalecendo as habilidades sociais e emocionais de crianças em idade pré-escolar com problemas de saúde mental e desenvolvimento em ambientes inclusivos de educação e cuidados na primeira infância: uma revisão narrativa de intervenções lideradas por educadores. **EARLY CHILD DEVELOPMENT AND CARE** , 191, n. 15, p. 2311-2332, 18 DE NOVEMBRO DE 2021.

APÊNDICES

Apêndice 1. Estratégia de Busca

| APRESENTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DOS DADOS | | |
|---|--|-----------------------------------|
| Base de dados | Combinação de palavras-chave/descriptores | Quantidade de artigos encontrados |
| PubMed | <p>Search: (((('Autism' OR 'Autistic syndrome' OR 'Autism dimensional' OR 'Autism aberrant' OR 'Autism adhd' OR 'Autism affected children' OR 'autism and asperger' OR 'autism and aspergers' OR 'autism and aspergers syndrome' OR 'Learning Disorders' OR 'autism spectrum disorder' OR 'autism, early infantile' OR 'autism, infantile' OR 'autistic child' OR 'autistic children' OR 'autistic disorder' OR 'autistic spectrum disorder' OR 'child development disorders, pervasive' OR 'childhood autism' OR 'classical autism' OR 'early infantile autism' OR 'infantile autism' OR 'infantile autism, early' OR 'Kanner syndrome' OR 'PDD (pervasive developmental disorder)' OR 'pervasive child development disorders' OR 'pervasive developmental disorder' OR 'pervasive developmental disorders' OR 'typical autism' OR 'autism') AND ('Learning Disorder' OR 'Student with disabilities' OR 'learning disordered children' OR 'learning disordered students' OR 'learnin disorders' OR 'disorder, learning' OR 'impaired learning' OR 'learning deficit' OR 'learning difficulty' OR 'learning disabilities' OR 'learning disability' OR 'learning disorders' OR 'learning disturbance' OR 'learning impairment' OR 'learning problem' OR 'specific learning disorder' OR 'learning disorder')) AND ('family' OR 'data, family' OR 'dependants' OR 'dependents' OR 'family data' OR 'family')) AND ('basic education' OR 'child education' OR 'college admission test' OR 'education service' OR 'education, nonprofessional' OR 'educational measurement' OR 'intellectual training' OR 'internship, nonmedical' OR 'perceptorship' OR 'preceptorship' OR 'school admission criteria' OR 'self-evaluation programmes' OR 'self-evaluation programs' OR 'training support' OR 'education')) AND ('PARTICIPATORY SCHOOL MANAGEMENT' OR 'Partaken Management' OR 'management, participatory' OR 'participative governance' OR 'participative management' OR 'participatory governance' OR 'shared governance' OR 'participatory management') Filters: Systematic Review, in the last 10 years</p> | 02 |

| | | |
|----------------|---|----|
| Embase | <p>('autistic syndrome' OR 'autism dimensional' OR 'autism aberrant' OR 'autism adhd' OR 'autism affected children' OR 'autism and asperger' OR 'autism and aspergers' OR 'autism and aspergers syndrome' OR 'learning disorders'/exp OR 'learning disorders' OR 'autism spectrum disorder'/exp OR 'autism spectrum disorder' OR 'autism, early infantile'/exp OR 'autism, early infantile' OR 'autism, infantile'/exp OR 'autism, infantile' OR 'autistic child'/exp OR 'autistic child' OR 'autistic children'/exp OR 'autistic children' OR 'autistic disorder'/exp OR 'autistic disorder' OR 'autistic spectrum disorder'/exp OR 'autistic spectrum disorder' OR 'child development disorders, pervasive'/exp OR 'child development disorders, pervasive' OR 'childhood autism'/exp OR 'childhood autism' OR 'classical autism'/exp OR 'classical autism' OR 'early infantile autism'/exp OR 'early infantile autism' OR 'infantile autism'/exp OR 'infantile autism' OR 'infantile autism, early'/exp OR 'infantile autism, early' OR 'kanner syndrome'/exp OR 'kanner syndrome' OR 'pdd (pervasive developmental disorder)/exp OR 'pdd (pervasive developmental disorder)' OR 'pervasive child development disorders'/exp OR 'pervasive child development disorders' OR 'pervasive developmental disorder'/exp OR 'pervasive developmental disorder' OR 'pervasive developmental disorders'/exp OR 'pervasive developmental disorders' OR 'typical autism'/exp OR 'typical autism' OR 'autism'/exp OR 'autism') AND ('student with disabilities' OR 'learning disordered children' OR 'learning disordered students' OR 'learnin disorders' OR 'disorder, learning' OR 'impaired learning' OR 'learning deficit' OR 'learning difficulty' OR 'learning disabilities' OR 'learning disability' OR 'learning disorders' OR 'learning disturbance' OR 'learning impairment' OR 'learning problem' OR 'specific learning disorder' OR 'learning disorder') AND ('data, family' OR 'dependants' OR 'dependents' OR 'family data' OR 'family') AND ('basic education' OR 'child education' OR 'college admission test' OR 'education service' OR 'education, nonprofessional' OR 'educational measurement' OR 'intellectual training' OR 'internship, nonmedical' OR 'perceptorship' OR 'preceptorship' OR 'school admission criteria' OR 'self-evaluation programmes' OR 'self-evaluation programs' OR 'training support' OR 'education') AND [systematic review]/lim AND [2013-2024]/py</p> | 18 |
| Web of Science | <p>((((ALL=('autism spectrum disorder' OR 'autism, early infantile' OR 'autism, infantile' OR 'autistic child' OR 'autistic children' OR 'autistic disorder' OR 'autistic spectrum disorder')) AND ALL=('disorder, learning' OR 'impaired learning' OR 'learning deficit' OR 'learning difficulty' OR 'learning disabilities' OR 'learning disability' OR 'learning disorders' OR 'learning disturbance')) AND ALL=('data, family' OR 'dependants' OR 'dependents' OR 'family data' OR 'family')) AND ALL=('basic education' OR 'child education' OR 'college admission test' OR 'education service' OR 'education, nonprofessional' OR 'educational measurement' OR 'intellectual training' OR 'internship, nonmedical' OR 'perceptorship' OR 'preceptorship' OR 'school admission criteria' OR 'self-evaluation programmes' OR 'self-evaluation programs' OR 'training support' OR 'education'))</p> | 50 |

| | | |
|---------|--|----|
| | https://www.webofscience.com/wos/woscc/summary/af18042a-cfa4-4997-b926-a9293d290886-fae6adf1/relevance/1 | |
| Emerald | 'Autism' OR 'Autistic syndrome' OR 'Autism dimensional' OR 'Autism aberrant' OR 'Autism adhd' OR 'Autism affected children' OR 'autism and asperger' OR 'autism and aspergers' OR 'autism and aspergers syndrome' OR 'Learning Disorders' OR 'autism spectrum disorder' OR 'autism, early infantile' OR 'autism, infantile' OR 'autistic child' OR 'autistic children' OR 'autistic disorder' OR 'autistic spectrum disorder' OR 'child development disorders, pervasive' OR 'childhood autism' OR 'classical autism' OR 'early infantile autism' OR 'infantile autism' OR 'infantile autism, early' OR 'Kanner syndrome' OR 'PDD (pervasive developmental disorder)' OR 'pervasive child development disorders' OR 'pervasive developmental disorder' OR 'pervasive developmental disorders' OR 'typical autism' OR 'autism' AND ('Learning Disorder' OR 'Student with disabilities' OR 'learning disordered children' OR 'learning disordered students' OR 'learnin disorders' OR 'disorder, learning' OR 'impaired learning' OR 'learning deficit' OR 'learning difficulty' OR 'learning disabilities' OR 'learning disability' OR 'learning disorders' OR 'learning disturbance' OR 'learning impairment' OR 'learning problem' OR 'specific learning disorder' OR 'learning disorder') AND ('family' OR 'data, family' OR 'dependants' OR 'dependents' OR 'family data' OR 'family') AND ('basic education' OR 'child education' OR 'college admission test' OR 'education service' OR 'education, nonprofessional' OR 'educational measurement' OR 'intellectual training' OR 'internship, nonmedical' OR 'preceptorship' OR 'preceptorship' OR 'school admission criteria' OR 'self-evaluation programmes' OR 'self-evaluation programs' OR 'training support' OR 'education') AND ('PARTICIPATORY SCHOOL MANAGEMENT' OR 'Partaken Management' OR 'management, participatory' OR 'participative governance' OR 'participative management' OR 'participatory governance' OR 'shared governance' OR 'participatory management') | 16 |

Apêndice 2. Lista de estudos excluídos

| Estudo | |
|-------------------------------|--|
| Não aborda a população | |
| 1 | SETECKOVA, J.; TILLEY, E.; LARKIN, M. <i>et al.</i> Transições para idosos com dificuldades de aprendizagem e comportamentos que desafiam os outros, e seus cuidadores familiares: um protocolo mesclado para duas revisões rápidas de escopo de evidências. Revisões sistemáticas , 11, n. 1, 2022. Revisão. |

| | |
|--------------------------------|---|
| 2 | UMAGAMI, K.; DAVIES, J. <i>et al.</i> Solidão em adultos autistas: Uma revisão sistemática. AUTISM , 26, n. 8, p. 2117-2135, NOV 2022. |
| 3 | STANSFIELD, AJ; KAM, A.; WOODROW, B. <i>et al.</i> Somos bons e estamos seguros? Medindo a qualidade e avaliando o risco em um serviço de diagnóstico de autismo adulto. Advances in Autism , 3, n. 1, p. 15-26, 2017. |
| 4 | SHATANANDA, S.; JAYDEOKAR, S. <i>et al.</i> Utilidade das ferramentas atuais de avaliação diagnóstica ou de triagem do autismo em adultos com deficiência intelectual (DI): revisão sistemática da literatura. ADVANCES IN AUTISM , 8, n. 2, p. 117-131, 16 DE FEV DE 2022. |
| 5 | OGUNDELE, MO; AYYASH, HF Avaliação e tratamento multidisciplinar baseado em evidências de crianças e adolescentes com transtornos do neurodesenvolvimento. Archives of Disease in Childhood , 104, p. A268, 2019. Resumo de conferência. |
| Não aborda os desfechos | |
| 1 | VINDIN, P.; CORDIER, R. A experiência de aprender a dirigir para pessoas com transtorno do espectro autista. FOCUS ON AUTISM AND OTHER DEVELOPMENTAL DISABILITIES , 36, n. 4, p. 225-236, DEZ 2021. |
| 2 | WILSON, NJ; LEE, HC; VAZ, S.; VINDIN, P. <i>et al.</i> Revisão de escopo do comportamento de direção e programas de treinamento de motoristas para pessoas no espectro do autismo. NEUROLOGIA COMPORAMENTAL , 2018, 2018. |
| 3 | SANSAVINI, A.; FAVILLA, ME; MARINI, A. <i>et al.</i> Transtorno do desenvolvimento da linguagem: preditores precoces, idade para o diagnóstico e ferramentas de diagnóstico. Uma revisão de escopo. Brain Sciences , 11, n. 5, 2021. Revisão. |
| 4 | SAPPOK, T.; HEINRICH, M.; UNDERWOOD, L. Ferramentas de triagem para transtornos do espectro autista. Advances in Autism , 1, n. 1, p. 12-29, 2015. |
| 5 | SALEME, P.; SEYDEL, T.; DESHPANDE, S. <i>et al.</i> Uma revisão integrativa da literatura de intervenções para proteger pessoas com deficiências da violência doméstica e familiar. International Journal of Environmental Research and Public Health , 20, n. 3, 2023. Revisão. |
| Inelegível | |

| | |
|---|---|
| 1 | Outros Aspectos Biológicos do Fenótipo Ampla do Autismo. <i>Em: The Broad Autism Phenotype</i> : Emerald Group Publishing Limited, 2015. v. 29, p. 65-82. (Avanços na Educação Especial). |
| 2 | NAWAZ, R.; ALI, S. Introdução ao Autismo – Exclusivamente Humano. <i>Em: Introdução à Robótica Terapêutica para Autismo</i> : Emerald Publishing Limited, 2022. p. 1-13. |
| 3 | KELEYNIKOV, M.; COHEN, N. Regulação emocional entre pais que criam uma criança com deficiência: uma revisão sistemática e modelo conceitual. JOURNAL OF CHILD AND FAMILY STUDIES , 32, n. 3, p. 858-875, MAR 2023. |

Apêndice 3. Categorização e Análise dos textos

| CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS TEXTOS | | | |
|------------------------------------|--|--|---|
| Base de Dados | Referência | Categoria de Análise (foco do texto) | Conclusões do artigo |
| ERIC | Dawson-Squibb, J.-J., Davids, EL, Harrison, AJ, Molony, MA, & de Vries, PJ (2020). Educação e treinamento para pais em transtornos do espectro autista: escopo das evidências. <i>Autismo</i> , 24 (1), 7-25. https://doi.org/10.1177/1362361319841739 Link: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361319841739 | O objetivo da revisão foi identificar pesquisas relacionadas a programas Educação e Treinamento para Pais que existiam para pais/cuidadores de crianças com TEA, como foco dessa revisão, fora dos Estados Unidos. Conforme descrito na introdução, na prática do mundo real, muitos programas parentais para TEA são, no entanto, 'modelos híbridos' que incluem alguns objetivos educacionais de 'suporte aos pais' focados nos pais (incluindo abordagens didáticas como palestras e discussões com os pais) e alguns objetivos educacionais específicos da criança 'mediados pelos pais' (incluindo abordagens didáticas como visitas domiciliares ou orientação por vídeo para observar e aconselhar sobre interações entre pais e filhos). | Identificamos 37 publicações representando 32 programas ETP exclusivos que atendiam aos critérios de inclusão para o estudo. As publicações eram de 20 países, incluindo todos os continentes, exceto América do Sul. Embora os programas ETP tivessem o objetivo principal e amplamente semelhante de fornecer conhecimento e habilidades aos pais, eles eram, no entanto, muito diferentes em objetivos, modalidades de entrega, duração, origens dos instrutores e tamanho do grupo. Os dois objetivos mais comumente citados foram ajudar os pais/cuidadores a entender a comunicação, socialização ou comportamento de seus filhos em relação ao TEA (78,4%) e fornecer estratégias ou princípios de suporte comportamental aos pais/cuidadores (83,8%). |
| ERIC | Cridland, EK, Jones, SC, Magee, CA, & Caputi, P. (2014). Pesquisa sobre transtorno do espectro autista | Um membro da família com um transtorno do espectro autista apresenta influências generalizadas e bidirecionais em todo o sistema familiar, | Ainda há pesquisas limitadas com foco em famílias que vivem com TEA (Orsmond e Seltzer, 2007). Isso é preocupante dados os impactos diversos e |

| | | | |
|------|---|---|---|
| | <p>focada na família: Uma revisão da utilidade das abordagens de sistemas familiares. <i>Autismo</i>, 18 (3), 213-222. https://doi.org/10.1177/1362361312472261</p> | <p>sugerindo a necessidade de pesquisa sobre transtorno do espectro autista focada na família. Embora tenha havido interesse crescente nessa área de pesquisa, a pesquisa sobre transtorno do espectro autista focada na família ainda pode ser considerada relativamente recente, e há limitações na literatura existente. O objetivo deste artigo é fornecer orientações teóricas e metodológicas para futuras pesquisas sobre transtorno do espectro autista focadas na família. Em particular, este artigo propõe abordagens de Sistemas Familiares como uma estrutura teórica comum para futuras pesquisas sobre transtorno do espectro autista focadas na família, considerando conceitos teóricos como Limites, Perda Ambígua, Resiliência e Crescimento Traumático.</p> | <p>generalizados que essas condições têm sobre as famílias. Das pesquisas disponíveis, pode ser difícil sintetizar os resultados devido ao uso limitado de uma direção teórica comum. Este artigo destaca algumas das limitações da literatura existente e propõe a eficácia das abordagens de SF como uma estrutura orientadora para futuras pesquisas sobre TEA com foco na família. Os benefícios das abordagens de SF envolvem a inclusão de conceitos teoricamente sólidos, foco equilibrado de fatores positivos e negativos envolvidos no funcionamento familiar e inclusão de todos os membros da família nas metodologias de pesquisa. Juntos, isso resultará em uma compreensão mais profunda dos resultados da pesquisa, que potencialmente informarão os serviços de apoio clínico baseados em evidências para famílias que vivem com TEA. Todos esses benefícios contribuem para nosso objetivo geral de aprender sobre as melhores maneiras de apoiar as famílias que vivem com TEA</p> |
| ERIC | <p>Tse, AC, Liu, VH, Lee, PH, Anderson, DI, & Lakes, KD (2024). As relações entre funções executivas, autorregulação e exercício físico em crianças com transtorno do espectro autista. <i>Autismo</i>, 28 (2), 327-341. https://doi.org/10.1177/13623613231168944</p> | <p>O exercício físico é amplamente relatado como benéfico para as funções executivas em crianças com transtorno do espectro autista. No entanto, seu impacto na autorregulação na população permanece desconhecido. Este estudo tem como objetivo testar se dois tipos de exercício físico (cognitivamente envolvente vs. não cognitivamente envolvente) beneficiaram a autorregulação e se as necessidades sociais, emocionais e físicas de um indivíduo mediaram as relações exercício-função executiva e exercício-autorregulação. Este estudo examinou os impactos de dois tipos de exercícios físicos (ciclismo de duas rodas vs. ciclismo estacionário)</p> | <p>Os resultados mostraram que os participantes do grupo de ciclismo de duas rodas mostraram melhorias significativas em sua cognição e que os dois grupos de exercícios também aumentaram sua autorregulação. Além disso, este estudo também revelou que a necessidade social é crucial na mediação da relação entre exercício e autorregulação. Este estudo fortalece a noção de que exercícios cognitivamente envolventes são mais benéficos do que exercícios não cognitivamente</p> |

| | | | |
|--------|--|--|--|
| | | na cognição e autorregulação entre 64 crianças com transtorno do espectro autista. Ele também explorou o papel das necessidades sociais, emocionais e físicas de um indivíduo na relação entre exercício, cognição e autorregulação. | envolventes para melhorar a cognição em crianças com transtorno do espectro autista. |
| Embase | BENEŠOVÁ, P.; SIKOROVÁ, L. Fatores que influenciam a carga e o estresse dos pais que cuidam de crianças com deficiência: revisão sistemática. Pediatric pro Praxi , 23, n. 4, p. 287-291, 2022. Artigo. | <p>A revisão da literatura revelou que vários estudos foram publicados nos últimos quinze anos, que trataram de fatores que causam estresse e sobrecarga para os pais que cuidam de crianças com deficiência. Foram encontrados 325 estudos. Em quatro estudos foi confirmado efeito positivo na redução da carga de trabalho e do estresse. Quinze fatores que aumentam o stress e a sobrecarga dos pais de crianças com deficiência foram identificados em oito estudos.</p> <p>Os fatores positivos incluíram o uso de cuidados temporários, possuir um cachorro, apoio financeiro do governo e religião. Os fatores negativos incluíram incontinência infantil, família incompleta, depressão infantil, dificuldades de aprendizagem, comportamento incomum da criança em público, capacidade cognitiva prejudicada da criança, síndrome de Asperger, sexo feminino, ocupação mais prestigiada e lucrativa dos pais, baixo nível de apoio dos parentes. em cuidados infantis, enurese noturna, comportamento infantil difícil e altas demandas em cuidados infantis, pandemia de covid-19, obesidade infantil.</p> | Os fatores que afetam os pais podem ter influência positiva e negativa na educação da criança. A identificação precoce de fatores negativos que podem causar sobrecarga e stress aos pais de crianças deficientes é muito importante. A enfermeira pediátrica atua como elo entre os pais, o médico e a criança. Portanto, deve estar envolvido não só nos cuidados de enfermagem, mas também na detecção precoce e identificação de fatores de risco. Os profissionais de saúde devem ajudar os pais em todas as áreas do cuidado infantil. |
| Embase | Rogge, N., Janssen, J. Os custos econômicos do transtorno do espectro autista: uma revisão da literatura. <i>J Autism Dev Disord</i> 49 , 2873–2900 (2019). https://doi.org/10.1007/s10803-019-04014-z | O autismo está associado a uma série de custos. Este artigo analisa a literatura sobre a estimativa dos custos econômicos do transtorno do espectro autista (TEA). Mais ou menos 50 artigos abrangendo vários países (EUA, Reino Unido, Austrália, Canadá, Suécia, Holanda, etc.) foram analisados. Seis tipos de custos são discutidos em | Uma descoberta geral é que indivíduos com TEA e famílias com crianças com TEA têm custos mais altos. Os custos de educação parecem ser um componente de custo importante para pais com crianças com TEA. |

| | | | |
|---------|---|--|---|
| | | <p>profundidade: (i) custos de serviços médicos e de saúde, (ii) custos terapêuticos, (iii) custos de educação (especial), (iv) custos de perda de produção para adultos com TEA, (v) custos de cuidados informais e perda de produtividade para familiares/cuidadores e (vi) custos de acomodação, cuidados paliativos e despesas diretas.</p> | |
| Embbase | <p>Kendrick D, Mulvaney CA, Ye L, Stevens T, Mytton JA, Stewart-Brown S. Intervenções parentais para a prevenção de lesões não intencionais na infância. Cochrane Database of Systematic Reviews 2013, Edição 3. Art. No.: CD006020. DOI: 10.1002/14651858.CD006020.pub3 . Acessado em 15 de julho de 2024.</p> | <p>Vinte e dois estudos foram incluídos na revisão: 16 ECRs, dois não ECRs, um ensaio parcialmente randomizado que continha dois braços de intervenção randomizados e um braço de controle não randomizado, dois estudos CBA e um ensaio controlado quase randomizado. Dezesete estudos forneceram intervenções que compreendiam educação parental e outros serviços de apoio, 15 dos quais eram programas de visita domiciliar e dois dos quais eram intervenções baseadas em prática pediátrica. Dois forneceram apenas intervenções educacionais. Dezenove estudos recrutaram famílias que eram de populações socioeconomicamente desfavorecidas que estavam em risco de resultados adversos para as crianças ou pessoas que podem se beneficiar de apoio extra, como mães solteiras, mães adolescentes, mães de primeira viagem e mães com dificuldades de aprendizagem. A maioria dos estudos relatando práticas de segurança doméstica, riscos domésticos ou pontuações compostas de segurança doméstica encontraram efeitos estatisticamente significativos favorecendo famílias do braço de intervenção. No geral, quando as diretrizes de Avaliação, Desenvolvimento e Avaliação de Classificação de Recomendações (GRADE) foram usadas, a qualidade da evidência foi classificada como moderada.</p> | <p>Intervenções parentais, mais comumente fornecidas dentro de casa usando intervenções multifacetadas, são eficazes na redução de lesões infantis. Evidências bastante consistentes sugerem que elas também melhoram a segurança doméstica. Essas evidências se relacionam principalmente a intervenções fornecidas a famílias de populações desfavorecidas, que correm risco de resultados adversos de saúde infantil, ou cujas famílias podem se beneficiar de suporte extra. Mais pesquisas são necessárias para explorar mecanismos pelos quais essas intervenções podem reduzir lesões, para identificar as características das intervenções parentais que são necessárias ou suficientes para reduzir lesões e para avaliar a generalização dessas descobertas para diferentes grupos populacionais.</p> |

| | | | |
|----------------|--|---|---|
| EMBASE | JYLÄNKI, P.; MBAY, T.; HAKKARAINEN, A. <i>et al.</i> Resultados cognitivos e acadêmicos de intervenções de habilidades motoras fundamentais e atividade física projetadas para crianças com necessidades educacionais especiais: uma revisão sistemática. Brain Sciences , 12, n. 8, 2022. Revisão. | Esta revisão sistemática teve como objetivo investigar a qualidade metodológica e os efeitos das habilidades motoras fundamentais e intervenções de atividade física nas habilidades cognitivas e acadêmicas em crianças de 3 a 7 anos com necessidades educacionais especiais. | Os efeitos da intervenção pareceram ser um tanto dependentes da gravidade da dificuldade de aprendizagem; nas habilidades cognitivas e de linguagem, os efeitos foram maiores em crianças em risco devido à origem familiar, enquanto nas funções executivas os efeitos foram maiores em crianças com deficiências de aprendizagem. No entanto, devido à vasta heterogeneidade dos estudos incluídos e a uma qualidade metodológica bastante baixa, é desafiador resumir as descobertas de forma generalizável. Portanto, pesquisas adicionais de alta qualidade são necessárias para determinar a eficácia das intervenções. |
| WEB OF SCIENCE | O'HAGAN, S.; BOND, C.; HEBRON, J. O que sabemos sobre educação domiciliar e autismo? Uma revisão de síntese temática. PESQUISA EM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA , 80, FEV 2021. | A educação convencional pode ser difícil para crianças autistas , dadas as dificuldades de comunicação social, interesses altamente focados e sensibilidades sensoriais associadas ao autismo. Os educadores ainda podem achar desafiador fornecer um ambiente seguro, inclusivo e de apoio para alunos autistas. Posteriormente, alguns pais decidem tirar seus filhos da escola e educá-los em casa. O objetivo desta revisão temática é sintetizar as descobertas relatadas sobre a educação domiciliar de crianças autistas que frequentaram a educação formal anteriormente. As barreiras identificadas à educação convencional incluíam a falta de ensino flexível, relacionamentos precários entre alunos e funcionários e bullying. Os pais relatam ser capazes de fornecer educação flexível, equilibrada e individualizada. | Embora nem todos os pais possam estar em condições de educar seus filhos em casa, esta revisão indica que pais com suporte educacional, financeiro e social apropriados acharam a educação em casa de seus filhos autistas fortalecedora. Eles relatam ser capazes de fornecer educação flexível, equilibrada e individualizada, levando a resultados positivos. |
| WEB OF SCIENCE | Genovesi, E., Jakobsson, C., Nugent, L., Hanlon, C., & Hoekstra, RA (2022). Experiências, atitudes e perspectivas das partes | Na África Subsaariana, há poucos serviços para crianças com deficiências de desenvolvimento, como autismo e deficiência intelectual. Uma maneira de apoiar essas crianças é incluí-las nas | Descobrimos que políticas pouco claras e treinamento, recursos e suporte insuficientes para professores frequentemente bloqueavam a implementação da educação inclusiva. Fatores a |

| | | | |
|----------------|---|---|--|
| | <p>interessadas sobre educação inclusiva para crianças com deficiências de desenvolvimento na África Subsaariana: Uma revisão sistemática de estudos qualitativos. <i>Autismo</i>, 26 (7), 1606-1625. https://doi.org/10.1177/13623613221096208</p> | <p>escolas tradicionais. No entanto, atualmente, crianças africanas com deficiências de desenvolvimento são frequentemente excluídas das oportunidades de educação tradicional. Pessoas envolvidas (por exemplo, professores, famílias e crianças) podem oferecer informações sobre fatores que podem facilitar ou interferir na inclusão. Este artigo discute as descobertas de estudos publicados que exploraram as visões de grupos relevantes sobre a inclusão de crianças com deficiências de desenvolvimento em escolas tradicionais na África Subsaariana. Nós pesquisamos sistematicamente a literatura e identificamos 32 artigos relevantes de sete países na África Subsaariana.</p> | <p>favor da educação inclusiva foram o comprometimento de muitos professores em incluir alunos com deficiências de desenvolvimento e o trabalho de organizações não governamentais (ONGs), que forneceram recursos e treinamento. Esta revisão sugere que professores motivados devem receber treinamento, recursos e suporte adequados para a educação inclusiva, diretamente e promovendo o trabalho de ONGs.</p> |
| WEB OF SCIENCE | <p>MITCHELSON, H.; SIMPSON, K. Fatores e experiências que influenciam a mobilidade escolar de alunos autistas: uma revisão sistemática. BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 92, n. 4, p. 1366-1383, DEZ 2022.</p> | <p>Alunos autistas são relatados para mudar de escola em alta taxa, mas pouco se sabe sobre por que isso está acontecendo. O que se sabe é que os efeitos da mobilidade escolar podem impactar negativamente os resultados de curto e longo prazo, particularmente a aprendizagem, os comportamentos, a saúde mental e a retenção escolar da criança.</p> | <p>Os estudos se concentraram em três tipos principais de mobilidade: mudanças escolares convencionais, mudanças entre escolas regulares e segregadas e mudanças entre escolas regulares e domiciliares. As preocupações dos pais com o aprendizado, as experiências sociais e a saúde mental de seus filhos, bem como suas próprias interações com a escola de seus filhos, influenciaram a decisão de sair. Embora houvesse semelhanças entre os estudos por motivos para se mudar, também havia diferenças com base nas configurações entre as quais os alunos se moviam.</p> |
| WEB OF SCIENCE | <p>King, S., Johnson, HE, Burch, T., & Chitiyo, A. (2019). Abordando transtornos alimentares usando sequenciamento de alta probabilidade para crianças e adolescentes com deficiências de desenvolvimento. <i>Pesquisa e prática para pessoas com</i></p> | <p>Esta revisão avaliou estudos apresentando sequenciamento de alta probabilidade como uma abordagem para aumentar a aceitação de alimentos entre crianças com deficiências de desenvolvimento. Os participantes eram geralmente crianças pequenas com deficiências de desenvolvimento diferentes do TEA. Ao contrário das crianças com TEA, as crianças com deficiências</p> | <p>Nesse sentido, esta revisão descobriu que o sequenciamento de alta probabilidade não foi eficaz para crianças que necessitaram do maior nível de suporte. Isso pode não ser indicativo de uma inadequação da intervenção comportamental para crianças com deficiências de desenvolvimento, no entanto, já que muitos desses participantes responderam à extinção de escape (por</p> |

| | | | |
|----------------|---|---|--|
| | <p><i>deficiências graves</i>, 44 (3), 169-185. https://doi-org.ez30.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1540796919860287</p> | <p>de desenvolvimento frequentemente necessitavam de suporte adicional para condições físicas ligadas à recusa ou seletividade alimentar. Além de projetos de caso único mais estabelecidos, os pesquisadores empregaram projetos combinados para avaliar a eficácia do sequenciamento de alta probabilidade.</p> | <p>exemplo, Dawson, 2001 ; Dawson et al., 2003 ; Patel et al., 2006). Além disso, autores em alguns casos (por exemplo, Patel et al., 2006) relataram que algumas crianças com deficiências graves de desenvolvimento responderam ao sequenciamento de alta probabilidade. No entanto, incluir estudos com crianças com deficiências graves de desenvolvimento resultou em conclusões mais modestas quanto à eficácia do sequenciamento de alta probabilidade em relação às revisões com foco no TEA (por exemplo, Ledford et al., 2018).</p> |
| WEB OF SCIENCE | <p>GIBSON, JL; PRITCHARD, E.; DE LEMOS, C. Intervenções baseadas em brincadeiras para apoiar o desenvolvimento social e de comunicação em crianças autistas de 2 a 8 anos: Uma revisão de escopo. AUTISM & DEVELOPMENTAL LANGUAGE IMPAIRMENTS , 6, JUN 2021.</p> | <p>A brincadeira é usada por profissionais de diversas áreas disciplinares como um contexto natural e agradável para fornecer intervenção e suporte na primeira infância. No caso de intervenções para autismo, muitas terapias são baseadas na associação entre brincadeira social e o desenvolvimento de habilidades sociais, desenvolvimento da linguagem e habilidades de comunicação, pois essas são frequentemente áreas específicas de desafio para crianças autistas. No entanto, a brincadeira é um conceito abrangente e a literatura existente sobre intervenções baseadas em brincadeira é ampla e heterogênea. Isso significa que é desafiador para profissionais e famílias navegar na base de evidências e fazer escolhas sobre diferentes estratégias de intervenção. Esta revisão visa fornecer um mapa abrangente da pesquisa sobre este tópico e desenvolver uma estrutura conceitual para informar a tomada de decisão clínica.</p> | <p>Com base na síntese de evidências, sugerimos dimensões importantes para a avaliação de intervenções baseadas em brincadeiras, incluindo o papel da brincadeira dentro de uma intervenção (como um contexto, um mecanismo de desenvolvimento essencial ou um componente de uma abordagem maior), a filosofia subjacente (por exemplo, comportamentalista ou desenvolvimentista) e o papel do praticante (fornecer feedback aos pais, intervenção individual, facilitação de grupo).</p> |
| WEB OF SCIENCE | <p>PATERSON, J.; TRIANTAFYLLOPOULOU, P. O impacto da pandemia do coronavírus nas vidas de crianças e jovens com necessidades</p> | <p>A revisão foi concluída enquanto a pandemia estava em andamento, e os estudos refletem a parte inicial da pandemia. Isso inevitavelmente fornece um quadro incompleto. No entanto, as descobertas revelaram as reações das pessoas a um evento sem</p> | <p>É evidente a partir desta revisão, no entanto, que é preciso ter cuidado para não adotar uma abordagem única para todos, mas precisa ser centrada na pessoa para ser eficaz. Analisar mais detalhadamente o que</p> |

| | | | |
|-----------------------|--|--|---|
| | <p>educacionais especiais e/ou deficiências no Reino Unido: uma revisão de escopo. JOURNAL OF RESEARCH IN SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, 24, n. 1, p. 12-24, JAN 2024.</p> | <p>precedentes, enquanto ainda o vivenciavam. Ao reunir estudos para CYP com idades entre 5 e 25 anos, espera-se que a revisão forneça uma ampla compreensão do que foi encontrado para CYP com SEND no Reino Unido. No entanto, a maioria das pesquisas foi com crianças em idade escolar e, portanto, as opiniões de CYP mais velhos podem não ser refletidas com precisão. Como poucos CYP estavam diretamente envolvidos com a pesquisa, estudos adicionais são necessários para verificar as opiniões expressas. A maioria dos participantes eram pais/cuidadores de CYP autistas, portanto, as descobertas podem não ser generalizáveis para CYP com outros SEND. Além disso, a maioria dos estudos foi concluída on-line, portanto, pode não ter se envolvido com famílias com acesso limitado à tecnologia ou capacidade de participar dessa forma. Portanto, as opiniões expressas não serão representativas de toda a comunidade SEND.</p> | <p>parecem ser algumas descobertas contraditórias, mas valiosas, pode permitir que os formuladores de políticas encontrem uma variedade de maneiras de avançar. Uma ênfase maior na educação online, por exemplo, prejudicaria a maioria dos CYP com SEND, mas para uma pequena minoria pode ser assim que eles aprendem melhor se puder ser entregue de forma holística, ao mesmo tempo em que incentiva o engajamento social. Alternativamente, é uma oportunidade para as escolas analisarem seu ambiente à luz do que algumas famílias disseram sobre não ter que frequentar a escola durante os bloqueios.</p> |
| <p>WEB OF SCIENCE</p> | <p>Rolling J, Rabot J, Schroder CM. Melatonin Treatment for Pediatric Patients with Insomnia: Is There a Place for It? Nat Sci Sleep. 2022 Oct 27;14:1927-1944. doi: 10.2147/NSS.S340944. PMID: 36325278; PMCID: PMC9621019.</p> | <p>Os distúrbios do sono pediátricos em geral e a insônia em particular são cada vez mais considerados uma preocupação de saúde pública, pois o sono inadequado ou interrompido demonstrou ter efeitos prejudiciais no comportamento diurno, na cognição (memória, atenção e até mesmo na aquisição da linguagem na criança em desenvolvimento) bem como na saúde física geral (por exemplo, obesidade) e mental, com maiores riscos de depressão e comportamentos suicidas ou de automutilação em crianças e adolescentes. Além disso, a insônia pediátrica e os distúrbios do sono têm um alto impacto na qualidade de vida de toda a família, e, uma vez diagnosticada, a insônia tende a persistir durante a infância e a adolescência se não for tratada.</p> | <p>Para o médico que lida com insônia pediátrica, é particularmente importante ser capaz de distinguir as justificativas de tratamento que implicam diferentes dosagens e tempos de ingestão do tratamento. Finalmente, discutimos a relação benefício-risco para o tratamento com melatonina em diferentes populações pediátricas, variando da população pediátrica geral a crianças com diferentes tipos de transtornos do neurodesenvolvimento, como transtorno do espectro autista ou TDAH.</p> |

| | | | |
|----------------|---|---|---|
| WEB OF SCIENCE | Okoye C, Obialo-Ibeawuchi CM, Obajeun OA, Sarwar S, Tawfik C, Waleed MS, Wasim AU, Mohamoud I, Afolayan AY, Mbaezue RN. Early Diagnosis of Autism Spectrum Disorder: A Review and Analysis of the Risks and Benefits. Cureus. 2023 Aug 9;15(8):e43226. doi: 10.7759/cureus.43226. PMID: 37692637; PMCID: PMC10491411. | Os benefícios do diagnóstico precoce incluem a oportunidade de intervenção precoce, que demonstrou melhorar os resultados do desenvolvimento e melhorar as habilidades adaptativas. A identificação precoce permite a implementação de intervenções especializadas adaptadas às necessidades específicas de indivíduos com autismo, visando a comunicação social, o desenvolvimento da linguagem e os desafios comportamentais. Além disso, o diagnóstico precoce permite que as famílias acessem serviços de suporte apropriados, recursos educacionais e programas comunitários, facilitando melhores mecanismos de enfrentamento, reduzindo o estresse parental e aumentando a independência adulta. | Esta revisão destaca a importância de uma abordagem equilibrada ao considerar os benefícios e riscos do diagnóstico precoce. A identificação precoce permite intervenções oportunas que melhoram significativamente os resultados do desenvolvimento e a qualidade de vida de indivíduos com autismo. Para mitigar os riscos, é crucial garantir procedimentos diagnósticos precisos e confiáveis, dar suporte às famílias durante todo o processo e promover a conscientização e aceitação da sociedade. Também destacamos algumas direções futuras no gerenciamento do autismo, incluindo o uso de biomarcadores e o uso de inteligência artificial e aprendizagem para diagnosticar TEA. |
| WEB OF SCIENCE | Kim, H., Baker, D., Kim, S., Liu, C., & Cook, K. (2024). O impacto dos sistemas educacionais e médicos em crianças autistas de lares americanos multilíngues: uma revisão sistemática. Autismo, 0 (0). https://doi.org/10.1177/13623613241242839 | Pesquisas descobriram que crianças autistas podem navegar em escolas e comunidades multilíngues sem prejudicar suas habilidades linguísticas ou sucesso escolar. No entanto, elas podem encontrar desafios específicos nos Estados Unidos, onde os sistemas educacionais e de saúde não estão suficientemente equipados para atender às suas necessidades. Esta revisão examinou 46 estudos baseados nos EUA sobre o tópico e as descobertas revelam ideias persistentes baseadas em déficit sobre multilinguismo e autismo (por exemplo, profissionais recomendando que alunos autistas falem e aprendam apenas em inglês) acompanhadas por padrões de identificação desigual de autismo entre crianças multilíngues. Essas descobertas destacam questões de desproporcionalidade e acesso inadequado a recursos educacionais e de saúde. No entanto, estudos recentes indicam que incorporar a língua nativa de uma criança na educação não | Os resultados revelam padrões variados de desigualdade sistêmica enfrentados por crianças multilíngues no espectro do autismo, elucidando as questões de desproporcionalidade, bem como o acesso desigual a recursos educacionais e médicos. Embora a maioria dos estudos enfatize os benefícios de ambientes multilíngues para alunos autistas, uma tendência persistente em favor de estratégias de ensino monolíngues permanece. Apesar disso, publicações emergentes apresentam evidências experimentais de que recorrer às primeiras línguas dos alunos pode reforçar o desempenho acadêmico e comportamental e fortalecer o funcionamento executivo. |

| | | | |
|----------------|--|---|---|
| | | apenas melhora o aprendizado e os resultados comportamentais, mas também impulsiona funções cognitivas como resolução de problemas e planejamento. Como um todo, a pesquisa atual sugere que abordar intencionalmente a diversidade linguística permitirá que os sistemas educacionais e médicos atendam melhor as crianças autistas. | |
| WEB OF SCIENCE | CHAHBOUN, S.; STENSENG, F.; PAGE, AG As faces mutáveis do autismo: Os critérios diagnósticos internacionais flutuantes e a inclusão e exclusão resultantes - Uma perspectiva norueguesa. FRONTIERS IN PSYCHIATRY , 13, 28 DE JULHO DE 2022. | O objetivo foi fornecer uma visão sobre a evolução do conceito de autismo e a postura atual dentro dos estudos noruegueses, e como ele é moldado por discursos internacionais e diversidades culturais. Essas mudanças de conceitos impactam especialmente as pessoas com o diagnóstico, pois podem afetar seu acesso a serviços sociais, bem como sua autoidentificação como pessoas com TEA. | Uma mudança na compreensão de um transtorno seria muito mais visível em perspectivas de ciências naturais, como medicina (ou química e física), que são muito mais fáceis de medir do que em campos culturais. Isso pode facilitar a nova produção de significados, e esse é o caso da conceitualização do TEA, já que neste artigo tentamos destacar como o conceito de autismo não é estático, mas tem sido sujeito a variações dependendo do tempo, disciplinas, cultura, etc. |
| WEB OF SCIENCE | Liao, CY., Ganz, JB, Vannest, KJ <i>et al.</i> Envolvimento do cuidador na intervenção de comunicação para famílias cultural e linguisticamente diversas com indivíduos com TEA e DDI: uma revisão sistemática de pesquisa transcultural. <i>Rev J Autism Dev Disord</i> 10 , 239–254 (2023). https://doi.org/10.1007/s40489-021-00288-1 | O envolvimento do cuidador desempenha um papel crítico no desenvolvimento da comunicação em indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA) e deficiência intelectual/desenvolvimental (DDI). No entanto, famílias culturalmente e linguisticamente diversas (CLD) geralmente não recebem suporte cultural e linguisticamente apropriado suficiente devido a barreiras linguísticas e culturais. O objetivo da presente pesquisa foi revisar estudos entre culturas para resumir as características de estudos de caso único sobre o envolvimento do cuidador em intervenções de comunicação para famílias CLD de indivíduos com TEA e DDI para recomendações sobre práticas culturalmente responsivas. | Os resultados sugeriram que o envolvimento do cuidador pode melhorar as habilidades de comunicação em indivíduos CLD com TEA e DDI; no entanto, há uma necessidade de fornecer suporte culturalmente e linguisticamente apropriado aos cuidadores CLD durante o treinamento dos pais. Limitações e implicações para pesquisas e práticas futuras foram abordadas. |
| WEB OF SCIENCE | Pattison, E., Papadopoulos, N., Marks, D. <i>et al.</i> Tratamentos | Problemas comportamentais de sono em crianças com transtorno do espectro autista (TEA) são comuns e onerosos tanto para a criança quanto para | Clinicamente, intervenções comportamentais do sono são consideradas a primeira linha de |

| | | | |
|----------------|---|---|--|
| | <p>comportamentais para problemas de sono em crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão da literatura recente. <i>Curr Psychiatry Rep</i> 22, 46 (2020). https://doi.org/10.1007/s11920-020-01172-1</p> | <p>sua família. Fornecemos uma revisão atualizada sobre intervenções comportamentais de sono e suas principais características e concluímos com recomendações de especialistas sobre a modificação de intervenções para crianças com TEA.</p> | <p>tratamento para problemas de sono vivenciados por crianças com TEA. No entanto, ainda há muito a ser aprendido sobre sua eficácia clínica.</p> |
| WEB OF SCIENCE | <p>Li Y, Fuentes K, Hsu S, Rangunathan S, Lindsay S. Types and factors affecting and impact of ableism among Asian children and youth with disabilities and their caregivers: a systematic review of quantitative studies. <i>Disabil Rehabil.</i> 2024 Feb 10;1-21. doi: 10.1080/09638288.2024.2310755. Epub ahead of print. PMID: 38339994.</p> | <p>Crianças e jovens asiáticos com deficiências frequentemente sofrem bullying e vitimização, portanto, é necessário desenvolver materiais educacionais para aumentar a conscientização sobre deficiências. Os provedores de assistência médica devem considerar o desenvolvimento de mais programas educacionais para cuidadores para reduzir o autoestigma e o estigma de afiliados e promover a saúde mental. Os provedores de serviços de assistência médica devem considerar a criação e implementação de programas mais inclusivos para reduzir as disparidades de saúde e a influência de fatores sociodemográficos.</p> | <p>Nossa revisão destaca que o capacitismo tem vários tipos e pode ser influenciado por múltiplos fatores, influenciando os resultados sociais e de saúde de famílias asiáticas com crianças e jovens com deficiências. Esta revisão também enfatiza a importância de aumentar a conscientização do público sobre deficiências para reduzir o capacitismo entre famílias asiáticas com crianças com deficiências.</p> |
| PUBMED | <p>Brignell A, Harwood RC, May T, Woolfenden S, Montgomery A, Iorio A, Williams K. Prognóstico geral de diagnósticos de transtorno do espectro autista pré-escolar. <i>Cochrane Database of Systematic Reviews</i> 2022, Edição 9. Art. Nº: CD012749. DOI: 10.1002/14651858.CD012749.pub2 . Acessado em 17 de julho de 2024.</p> | <p>O objetivo principal desta revisão foi sintetizar as evidências disponíveis sobre a proporção de crianças pré-escolares com diagnóstico de transtorno do espectro autista no início do estudo (diagnosticadas antes dos seis anos de idade) que continuam a atender aos critérios diagnósticos no acompanhamento um ou mais anos depois (até 19 anos de idade).</p> | <p>No geral, descobrimos que nove em cada 10 crianças que foram diagnosticadas com transtorno do espectro autista antes dos seis anos de idade continuaram a atender aos critérios de diagnóstico para transtorno do espectro autista um ano ou mais depois, no entanto, a evidência era incerta. A confiança na evidência foi classificada como baixa usando GRADE, devido à heterogeneidade e risco de viés, e houve poucos estudos que incluíram crianças diagnosticadas usando um sistema de classificação atual, como a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) ou a décima primeira revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11).</p> |

| | | | |
|---------|---|--|---|
| | | | Estudos futuros que sejam bem projetados, prospectivos e avaliem especificamente o prognóstico de diagnósticos de transtorno do espectro autista são necessários. Esses estudos também devem incluir métodos contemporâneos de avaliação diagnóstica em uma ampla gama de participantes e investigar uma gama de fatores prognósticos relevantes. |
| EMERALD | <p>Allely, C. (2019), "Explorando o fenótipo do autismo feminino de comportamentos repetitivos e interesses restritos (RBRIs): uma revisão sistemática PRISMA", Advances in Autism , Vol. 5 No. 3, pp. 171-186. https://doi.org/10.1108/AIA-09-2018-0030</p> | Os RBRIs exibidos em mulheres autistas não são suficientemente capturados pela maioria dos instrumentos de diagnóstico atuais. Os clínicos são menos propensos a identificar os RBRIs em mulheres, pois eles tendem a não ser os comportamentos repetitivos típicos comumente associados ao TEA. Foi recomendado que os clínicos considerem “mulheres como um todo” em termos de sua apresentação clínica e procurem por qualquer indicação de RBRIs, mesmo interesses repetitivos que pareçam clinicamente inócuos. | Há relativamente pouca pesquisa investigando RBRIs em mulheres e meninas autistas. Há uma necessidade real de destacar a importância de entender e reconhecer como RBRIs podem diferir entre homens e mulheres com TEA. |