

## **Dificuldades e conquistas no processo de ensino-aprendizagem de estudante autista em sala de aula do ensino regular do município de Antônio Gonçalves/Bahia**

*Analice da Silva Cavalcanti do Amaral* <sup>1</sup>, *Gisele Soares Lemos Shaw* <sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo investigar caso de estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em seu processo de inclusão escolar em sala de aula de escola municipal de ensino regular do município de Antônio Gonçalves, Bahia. Para isso, foram entrevistadas a mãe da criança, sua professora e a diretora da escola onde ela estuda. Os dados coletados foram analisados qualitativamente, por análise de conteúdo. Os resultados apontaram que a convivência em classe regular de ensino favoreceu a socialização da criança, apesar de a escola não ter adaptado sua rotina às necessidades específicas da mesma e os conteúdos escolares não serem trabalhados com o estudante.

**Palavras-chave:** Autismo; Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista.

### **Difficulties and achievements in the teaching-learning process of autistic students in a regular school classroom in the municipality of Antônio Gonçalves-Bahia**

**Abstract:** This paper aims to investigate the case of a student with Autistic Spectrum Disorder (ASD), in his school inclusion process in the classroom of a municipal high school in the city of Antônio Gonçalves, Bahia. For this, the child's mother, his teacher and the principal of the school where he studies were interviewed. The data were analyzed qualitatively, by content analysis. The results showed that living in a regular teaching class favored the child's socialization, although the school did not adapt its routine to the child's specific needs and the school contents were not worked with the student. One of the challenges of the child's school inclusion process was the lack of preparation of the child's teacher to deal with the challenges of TEA.

**Keywords:** Autism; Autistic Spectrum Disorder; School inclusion.

### **1. Introdução**

Durante alguns anos, por influência de estudos do psiquiatra austríaco Leo Kanner, na década de 1940, o autismo foi considerado um transtorno emocional e psicológico, causado pela falta de afeto de pais no processo de criação de seus filhos. Para Kanner, além de fatores biológicos, a falta de afeto de pais, especialmente de mães de crianças autistas, acabava por produzir alterações no desenvolvimento da criança (BELISÁRIO; CUNHA, 2010).

Porém, essa hipótese foi corroborada apenas em descrições de casos sem comprovações efetivamente elaboradas através de estudos e, após algumas décadas, pesquisas empíricas levantaram a hipótese de que as formas de comunicação, de interação social e de pensamento do autista são diferentes, por existir uma alteração cognitiva nessas pessoas (BELISÁRIO; CUNHA, 2010). Essas pesquisas fundadas estabeleceram, a partir de uma classificação, o autismo como um Transtorno de

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail: [cavalcanti.analice@hotmail.com](mailto:cavalcanti.analice@hotmail.com).

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Câmpus Senhor do Bonfim. E-mail: [gisele.shaw@univasf.edu.br](mailto:gisele.shaw@univasf.edu.br).

Desenvolvimento. A partir de então, o autismo deixou o papel de psicose infantil e tornou-se então um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

O Sistema de Classificação Internacional de Doenças (CID 10), ainda vigente, caracteriza o autismo como Transtorno Global de Desenvolvimento. Pessoas com esse tipo de TGD apresentam prejuízo na qualidade da sociabilidade, da comunicação e de comportamentos repetitivos e estereotipados (BELISÁRIO; CUNHA, 2010). Para esses autores, esses movimentos estereotipados auxiliam os autistas a se manter equilibrados, já que os mesmos percebem o mundo de uma maneira diferente dos demais.

Mas, analisar um transtorno que detém tantas particularidades comportamentais sem levar em conta suas diferentes características, tornava os estudos e pesquisas sobre o autismo muito complexos. O CID 11, então, foi lançado, porém só estará em vigor a partir de 2020 (OMS, 2018). No CID 11, o autismo passou a ser considerado Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pois essa atualização permitiu que o autismo passasse a ser analisado a partir de diferentes atributos apresentados pelos autistas. Existe uma diversidade muito grande dentre as pessoas autistas, algumas qualidades apresentadas por algumas delas podem não ser apresentadas por outras. Essas diferenças de características devem ser levadas em consideração durante a elaboração de pesquisas e estudos, por isso a necessidade de atualizar o diagnóstico de autismo no CID, para que então o autismo pudesse ser analisado dentro de suas particularidades.

Além disso, autistas tendem a ter dificuldades no processo comunicativo devido à falta ou atraso no processo de desenvolvimento da linguagem falada, pois, em alguns casos, os autistas desenvolvem a fala, mas pode acontecer regressões nesse processo, ocasionando a falta total ou parcial dela.

A educação de qualquer pessoa em sala de aula regular é prevista pela legislação brasileira, mas não é garantida, visto que a educação inclusiva para a criança autista ainda carece de estudos e implementações (SHAW; ROCHA; OLIVEIRA, 2019, SILVA; GAIATO; REVELES, 2012). É preciso investigar os processos de inclusão de pessoas autistas em escolas regulares de modo a propiciar reflexões sobre as mudanças necessárias para que a inclusão se efetive. Assim, o objetivo da pesquisa que originou este artigo foi investigar caso de estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em seu processo de inclusão escolar em sala de aula de escola municipal de ensino regular do município de Antônio Gonçalves, Bahia.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que teve como principal fonte de dados a análise de conteúdos de entrevistas realizadas com mãe do estudante com TEA, professora e diretora da escola participante do estudo.

A seguir, serão abordados alguns conhecimentos sobre autismo e inclusão escolar, sobre caminhos que trilhamos na investigação, resultados obtidos, algumas discussões e considerações.

## 2. Fundamentação teórica

A educação é um direito assegurado por lei segundo a Constituição Federal de 1988, o artigo 205 diz: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, além de assegurar a educação, é dever do Estado assegurar um ambiente escolar digno para mesma, escolas com estruturas físicas apropriadas e professores realmente engajados com posicionamento político e social favorecedor da inclusão. Para isso, é necessário observar como está sendo realizada a educação inclusiva nas escolas, pois, é direito de crianças com TEA frequentarem o ensino regular e classes comuns, conforme a lei n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996), que rege a educação brasileira, assegura que a pessoa com TEA tenha legitimada sua participação em sala de aula de ensino regular. Apesar de existir o direito legal das pessoas autistas terem acesso à educação, a presença desse alunado na classe comum permanece um desafio aos educadores (SCHMIDT et al., 2016).

Como comentado anteriormente, o autismo, por muitos anos, foi diagnosticado como psicose infantil. Ainda hoje, quando se fala em criança autista geralmente relaciona-se à imagem de uma criança sentada sozinha, se balançando ou fazendo movimentos repetitivos com membros superiores ou com a cabeça. Infelizmente, essa imagem do autista ainda permeia nossa sociedade. Mas, atualmente, já se têm disseminado conhecimentos sobre a heterogeneidade do transtorno, que se enquadra num amplo espectro, que vai desde o autismo leve até o autismo severo (SILVA et al., 2012).

Assim, o autismo requer mudança de posturas dos profissionais de educação, o que implica em quebrar paradigmas que nos permeiam. É necessário entender o comportamento de cada estudante autista, buscando observar sua conduta e sua interação com os demais colegas. Alguns sinais, como o isolamento da criança durante o recreio ou apatia durante a aula, podem ser sinais de fatores que prejudicam o desenvolvimento da criança e, em alguns casos, de autismo. Procurar mais informações sobre autismo e sobre a convivência da criança com a família deve ser um dos primeiros passos do professor. Mas, quando a criança já chega à sala de aula com o diagnóstico de autismo, o acolhimento e a integração desse estudante com os demais deve ser a principal tarefa do profissional de educação (BELISÁRIO; CUNHA, 2010).

Como apontado anteriormente, as primeiras descrições de autismo só começaram a surgir na década de 1940. Foi Leo Kanner, em 1943, que distinguiu o autismo infantil como um transtorno específico, a partir de estudos que desenvolvia junto a crianças que apresentavam características tais como introversão, dificuldades de linguagem e interação social, comportamentos atípicos e interesses restritos. Outros pesquisadores investigaram acerca da condição, mas os principais avanços nas pesquisas sobre autismo só se deram mais tarde (SILVA et al., 2012).

É válido ressaltar que, principalmente no final do século XX, estudos sobre autismo avançaram graças à militância de pais de pessoas autistas. No Brasil, os cuidados mais efetivos têm apenas três décadas de vida e se devem, principalmente, à coragem de algumas famílias de desbravarem fronteiras na luta pelo tratamento do autismo (SILVA et al., 2012).

Esse conhecimento histórico possibilita uma análise crítica do momento educacional que vivemos. É necessário dimensionar a importância do papel familiar no processo de socialização do autista, pois a presença do autista em sala de aula regular se tornou possível graças a incansável luta de pais que buscam retirar do isolamento social seus filhos autistas. É imprescindível que família e escola estabeleçam uma parceria para a promoção do desenvolvimento dos estudantes, em especial daqueles com TEA (OLIVEIRA, 2015).

O autismo é explicado e descrito como um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano (BELISÁRIO; CUNHA, 2010). A relevância em analisar o autismo a partir das características particulares de cada caso de autismo fez necessário que a atualização do CID 10, o CID 11 trouxesse o autismo não mais como um transtorno global, mas sim como TEA. A compreensão desse transtorno permite abordagens clínicas e educacionais mais eficazes e inovadoras, pois compreende que essas funções têm papel significativo no processo de desenvolvimento de todas as crianças.

Segundo Teixeira (2016), *apud* Antunes (2017), o diagnóstico precoce e preciso possibilita avanços na sintomatologia do transtorno ao longo da vida, promovendo melhorias na qualidade educacional dessas crianças. O processo educacional inclusivo do autista possibilita a oportunidade de convivência com outras crianças da mesma idade, construindo assim um espaço de convivência

social bem como de desenvolvimento da comunicação seja essa verbal ou não verbal, pois a comunicação é uma das áreas mais prejudicadas na chamada tríade de sintomas autistas, seguida pela falta de habilidade social e inadequações comportamentais, já que o autista apresenta um roteiro de atividades repetitivas e restritas ao seu interesse.

Trabalhar em sala de aula com autistas requer do profissional de educação que algumas barreiras sejam rompidas. Em pesquisa feita por Bosa (2002), as principais expectativas dos professores concentravam-se em medos e ansiedade de ter um estudante autista, ou seja, a sintomatologia apresentada por alguns autistas, do que a criança em si, corroborando a ideia distorcida a respeito do autismo. Essa verificação de Bosa (2002) acontece em muitas escolas regulares, em que professores ainda possuem visões distorcidas sobre autismo, de modo a relacioná-lo apenas a autismo moderado ou severo. Nesse caso, a incompreensão do transtorno desconsidera a heterogeneidade do espectro e ignora a grande quantidade de autistas leves que estão inseridos na sociedade e que não foram diagnosticados. Assim, muitas crianças autistas acabam por não receber tratamento adequado e acabam por ser excluídas socialmente, especialmente no âmbito escolar.

Além do direito de frequentar salas de aula regulares, a pessoa autista possui direito adquirido por lei que dispõe que, em casos de comprovada necessidade, terá acompanhante especializado, para auxiliar em seu desempenho em sala de aula. O decreto de Lei nº 8638/2014, § 2º, prevê que, após a comprovação de necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação, e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com espectro autista ou outra deficiência esteja matriculada garanta a presença em classe de mediador especializado (BRASIL, 2014). Porém, embora esse direito tenha sido conquistado legalmente, nem sempre ele é praticado.

Assim, diante da falta de compreensão de parte da sociedade sobre o TEA e da não garantia de condições importantes para a inclusão escolar de pessoas autistas, tais como a presença de mediador especializado, o professor assume um papel central na vida do estudante com o transtorno. É esse profissional que, muitas vezes, possibilitará ou não a sociabilização da pessoa autista com colegas e, desse modo, sua inclusão social. Logo, quanto maior o nível de entendimento e comprometimento dos profissionais da educação, melhor a qualidade da permanência desses estudantes na escola regular (BARBOSA, 2017).

### 3. Caminhos da Pesquisa

O presente artigo faz parte de uma pesquisa maior, intitulada Família, escola e especialistas: relações e possibilidades no desenvolvimento da pessoa autista,<sup>1</sup> que possui natureza qualitativa, não utiliza metodologia e técnicas de estatísticas, mas se preocupa com o fenômeno investigado, a inclusão escolar de pessoas autistas em escolas regulares.

A investigação que originou esse artigo trata do processo de inclusão escolar de criança autista no município de Antônio Gonçalves, Bahia, Brasil. Nessa pesquisa, o que tem significado é o valor social presente nela, pois se trata da relação de autistas com outras pessoas (familiares e educadores). Nesse caso, os sujeitos investigados foram mãe, professora e diretora de criança autista que estuda em escola municipal, nos anos finais do ensino fundamental. Trataremos a criança cujo caso foi estudado como Lucas, de modo a conservar sua identidade.

O município de Antônio Gonçalves possui, em sua rede de ensino, quatro escolas municipais e três creches. Um breve levantamento de dados, realizado através de sondagem com diretoras dessas escolas, apontou que dessas sete instituições apenas um estudante com TEA foi declarado matriculado

---

<sup>1</sup> A Pesquisa Família, escola e especialistas: relações e possibilidades no desenvolvimento da pessoa autista aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco, e está registrada sob o código CAAE: 00943418.7.0000.5196

e frequentando a educação regular. Esse dado não implica que na sede do município exista apenas uma única criança autista, mas na época do estudo, foi o único caso declarado para a primeira autora. Assim, essa escola foi selecionada para a investigação.

Nesta pesquisa, foi analisado como ocorreu o processo de inclusão escolar da referida criança autista, no município em questão, a partir das contribuições da mãe da criança, de sua professora e da diretora da escola. Os dados foram produzidos através de entrevistas semiestruturadas.

Na entrevista com a professora sondou-se acerca do aprendizado da criança, o convívio da mesma com os colegas, a metodologia de ensino utilizada em classe e se a educadora teve formação para trabalhar com estudante com TEA.

Para a mãe da criança, as questões elaboradas foram relacionadas à evolução no processo de aprendizagem de seu filho, como foi o processo de diagnóstico e quanto a sua satisfação com a escola. Já para a diretora da escola, as questões da entrevista foram voltadas à estrutura da mesma, sobre práticas pedagógicas desenvolvidas e sobre a quantidade de estudantes autistas matriculados.

Após o aval positivo para a pesquisa, dado pelo comitê de ética da Univasf, e da coleta dos dados, os professores, pais e diretores participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a utilização dos dados coletados, bem como a direção escolar assinou carta de anuência para o desenvolvimento da investigação na escola.

Os dados foram estudados mediante método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Após a transcrição das entrevistas audiogravadas, o conteúdo das mesmas foi organizado em arquivo e foram feitas diversas leituras de modo a encontrar as informações principais relacionadas ao estudo. Após destaque com ferramentas de realce textual e criação de códigos para identificação de cada uma dessas informações, as mesmas foram comparadas e geraram categorias de análise, grupos de assuntos relevantes em comum. Surgiram algumas subcategorias que foram subprodutos das categorias, geradas pelos dados, essas foram descritas e interpretadas à luz da literatura elencada, apresentada na fundamentação teórica deste artigo, gerando os resultados apresentados no tópico a seguir.

#### **4. Resultados e discussões**

Os dados coletados e analisados resultaram nas seguintes categorias: Diagnóstico, Inclusão escolar e Percepções de autismo.

##### **4.1. Diagnóstico**

A categoria denominada Diagnóstico representou a maneira como se deu o diagnóstico de Lucas. Esse diagnóstico foi feito por um psiquiatra, que não informou o grau de autismo da criança. É possível observar na fala da mãe que algumas características apresentadas pela criança já eram observadas desde muito cedo:

Desde que ele era bem pequeno eu já sabia que tinha alguma coisa errada, ele não olhava no olho não respondia quando chamava por ele, não brincava. Mas com três anos e dois meses foi que eu tive o diagnóstico mesmo. Foi o psiquiatra quem deu, mas ele não disse o grau (ENTREVISTA, MÃE).

Antunes (2017) relembrou que as primeiras manifestações de autismo aparecem antes dos três primeiros anos de vida, e que o diagnóstico precoce permite que avanços educacionais e de interação social apresentem melhorias para a criança com TEA ao longo da vida. Já o diagnóstico tardio do TEA pode acarretar perdas irreparáveis, levando em consideração que as maiores dificuldades do autista estão relacionadas à comunicação, que é desenvolvida desde cedo. Desse modo, crianças que são diagnosticadas precocemente possuem maiores chances de apresentarem



melhorias durante sua vida relacionadas aos sintomas do transtorno (TEIXEIRA, 2016 *apud* ANTUNES, 2017).

Quando Lucas foi matriculado na escola, o diagnóstico ainda não estava determinado, pois sua busca partiu de percepções da diretora da escola e família do menino, de suas suposições baseadas em manifestações comportamentais da criança. Segundo a diretora da escola: “A mãe de imediato não trouxe o diagnóstico dele e aí pediu para ficar na sala com ele até que saísse o diagnóstico e arrumasse uma cuidadora”.

Assim, o processo de inclusão escolar de Lucas foi iniciado pela presença de sua mãe como cuidadora. O diagnóstico médico da criança não havia sido dado, mas, devido ao cronograma educacional, a matrícula dele foi feita e ele foi acolhido em sala de aula tendo a presença diária da mãe na escola. Tal situação permitiu esboçar a vulnerabilidade da família e a falta de preparação das escolas para receber crianças com TEA. Também nos alertou para a sobrecarga da família, especialmente as mães que buscam auxiliar os filhos autistas de todas as maneiras possíveis, renunciando a suas próprias vidas pessoais. Esses pensamentos nos apontam à categoria seguinte, inclusão escolar.

#### 4.2. Inclusão escolar

A categoria Inclusão escolar teve como subcategorias: *Processo de inclusão, Desafios e avanços da criança, e a Relação família-escola*. A análise da subcategoria *processo de inclusão* revelou a forma como a inclusão escolar aconteceu, o andamento do processo. A fala da mãe de Lucas permitiu avaliar que seu processo de matrícula foi tranquilo, que mesmo não possuindo o diagnóstico, a escola não se negou a matricular a criança. Inclusive, o direito a frequentar a sala de aula regular é previsto na Lei 9.394/96 para qualquer pessoa, com deficiência ou não (BRASIL, 1996).

Mas, inclusão não se resume à presença da criança em sala de aula regular. O processo educacional inclusivo acontece diariamente, possibilitando ao alunado com TEA que tenha uma educação de qualidade que visa não somente a sua socialização, mas também seu aprendizado. O que remete a outra subcategoria, *Desafios e avanços da criança*.

Um dos desafios enfrentados por Lucas está diretamente relacionado a uma das características do transtorno, relativa a seu apego à rotinas. O apego à rotina apresentado por Lucas muitas vezes diverge da organização da rotina escolar da escola onde estuda. A classe em que Lucas estuda possui regência compartilhada, ou seja, há uma professora regente e uma professora auxiliar. Porém, essa regência é modificada semanalmente, levando a auxiliar a reger e a regente a auxiliá-la, em trocas contínuas semanais. Essas constantes modificações causam uma confusão na rotina de Lucas, que, assim, como outras crianças, são levados a vivenciar troca de papéis assumidos em sala de aula.

Muitas crianças com autismo ficam ansiosas com mudanças e têm grandes problemas com transições. Os padrões restritos e repetitivos de comportamento dominam, com frequência, as atividades diárias de crianças com autismo, e causam impacto em suas habilidades de aprendizagem e nos desenvolvimentos de comportamentos adaptativos (SILVA, 2012).

Outro desafio enfrentado pela criança em questão tem relação direta com a preparação docente para lidar com estudantes com TEA. A professora revelou que não possui habilidades ou formação para trabalhar com crianças autistas. Quando questionada por que não se sentia preparada para trabalhar com crianças com TEA a docente replicou:

Porque eu nunca fiz nenhum treinamento. Porque era para a prefeitura dar uma oportunidade para a gente fazer um treinamento, porque todo professor que está em sala de aula devia ter um treinamento, porque em toda sala de aula tem um menino assim com alguma deficiência (ENTREVISTA, PROFESSORA).

A mesma professora apontou dificuldades relativas a tentativas de ajustes para a inclusão do menino:

[...] a coordenação até tentou planejar junto com as professoras do estudante com autismo, mas infelizmente não deu certo. Porque é muito difícil de trabalhar, município você sabe como é, a gente é muito podado de certa forma, quando a mediadora veio a gente já estava no segundo semestre. Aí fica muito difícil.

Essas dificuldades, trazidas pela docente nesse caso converge com desafios da educação inclusiva presentes em grande parte das escolas municipais brasileiras. Apesar desses desafios esse processo é imprescindível, dado que, segundo Antunes (2017):

[...] a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista é fundamental no desenvolvimento das crianças, pois impede que elas se isolem do mundo ao redor, além de estimular seu desenvolvimento e contato social (ANTUNES, 2017, p.19).

Mas, para incluir não basta colocar o estudante em sala de aula regular, é preciso prover de subsídios para garantir aprendizagem e propiciar ensino com qualidade.

Outro desafio apontado por professores e mãe de Lucas refere-se ao ensino realizado, sem considerar necessidades de pessoas autistas em salas de aula regulares. Quando questionada sobre a metodologia trabalhada em classe com o estudante, a professora afirmou:

Assim, a gente dava brinquedo colocava uns brinquedos em cima da mesa e não dava para os outros, a gente não usava um método diferente, a gente dava brinquedos para ele, enquanto os outros faziam a tarefa, a gente não fazia as atividades dos meninos com ele não.

Essa falta de ensino de conteúdos escolares para a criança em questão também foi relatada pela mãe:

Eu mando para lá porque eu sei que se ficar em casa é pior, mas ele não faz tarefa que nem os outros não. Quando é uma aula assim, com muita imagem, com cartaz, aí ele participa, porque ele gosta disso, de imagem, e não é todo dia que as professoras têm como fazer.

Essa dificuldade docente para ensinar conteúdos curriculares para o estudante com TEA se deve ao fato de que as aulas expositivas, que são tradicionalmente trabalhadas em classes regulares são pouco efetivas. De acordo com o depoimento da mãe, acima, Lucas participa de aulas que envolvem a utilização de recursos visuais, o que se configura em ação simples, possível de ser realizada de modo recorrente. Como propõe Schmidt (2016), “é preciso desenvolver práticas pedagógicas que sejam voltadas para que os educandos com TEA sejam escolarizados nas escolas regulares” (p.230). Também, como sugere Barbosa (2017), uma alternativa para tal feito seria o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI). Esse plano proporciona analisar separadamente o perfil acadêmico do estudante e, assim, programar atividades em que o mesmo possa ser avaliado pelo seu aprendizado, de modo individual e formativo.

Ainda sobre os desafios, os relatos da família e da diretora sobre a falta de capacitação de profissionais da escola para atender educandos com TEA em salas de aula de ensino regular são bem parecidos. Quando indagada sobre as dificuldades encontradas na inclusão de estudantes autistas na escola, a diretora relatou que, além da falta de recursos materiais, há também a ausência de formação profissional: “A questão dos profissionais especializados. Porque aqui a gente faz de conta, porque até os mediadores que vêm são despreparados”. A mãe confirmou que a cuidadora que acompanha seu filho não possui capacitação nenhuma para trabalhar com pessoas autistas “Eu acho que ela nunca foi professora de nada, nem nunca fez especialização de nada” (ENTREVISTA, MÃE). A falta de

capacitação docente pode comprometer o desenvolvimento da criança, pois falta de conhecimento sobre autismo e sobre as particularidades do transtorno dificultam a convivência do estudante na escola e sua aprendizagem. A inclusão precisa constituir princípio nas escolas, como propõe Schmidt (2016): “Vale ressaltar a necessidade de um maior suporte técnico-pedagógico aos docentes, de uma estrutura e organização escolar focada em princípios inclusivos e a consolidação da parceria entre família e escola” (SCHMIDT, 2016, p.232). Considerando o exposto, tem-se que a formação dos educadores é pressuposto básico numa escola inclusiva.

A subcategoria *Relação família-escola* apontou para quanto a relação entre esses dois grupos sociais pode influenciar no desenvolvimento da pessoa com TEA. Esse conjunto relacional pode proporcionar que haja manutenção e continuidade de atividades que ajudem no desenvolvimento da criança, em termos de avanços educacionais e sociais. No caso pesquisado, observou-se que a parceria família e escola auxiliou no desenvolvimento de habilidades de socialização de Lucas. Conforme Oliveira (2015), a colaboração da escola é fundamental no desenvolvimento da aprendizagem humana.

#### 4.3. Percepção de autismo

A categoria Percepção de autismo se relacionou à forma como o autismo é interpretado pelos participantes. As subcategorias relacionadas a essa categoria foram: percepção da família e percepção das professoras.

Sobre a *percepção do autismo pela família*, foram tomadas como referência as respostas da mãe de Lucas. Ela relatou que possui um familiar autista, e que, por isso, já sabia que autismo é um transtorno de desenvolvimento, o que, para ela “[...] é um atraso no desenvolvimento geral, [o menino] não desenvolve que nem os outros” (grifo nosso).

Em contrapartida, a *percepção de autismo da professora*, demonstrou desconhecimento acerca do transtorno:

O que é o autismo eu não sei dizer não, porque assim, eu posso dizer que é uma deficiência? Assim é uma deficiência porque recebe um auxílio, mas tem outra forma de falar, porque eu tenho o maior medo de falar essas coisas, de dizer alguma coisa e o povo acha que é preconceito, porque é uma deficiência que cabe a nós professores aceitar na sala de aula e respeitar. Acho que é uma deficiência que todos temos que respeitar, mas que é uma deficiência é.

O desconhecimento de educadores acerca do TEA gera receio em trabalhar com turmas que tenham crianças autistas. Bosa (2002) relatou que a maior preocupação dos profissionais de educação em receber estudantes com TEA na sala de aula regular está mais relacionada à sintomatologia do transtorno que ao estudante em si. Os medos e ansiedades desses professores provavelmente são alimentados pela falta de conhecimento do que é autismo, dessa maneira ignorando as particularidades apresentadas pelo estudante com TEA podendo, assim sua maneira de construção do saber (BOSA, 2002).

Conforme o exposto, a inclusão escolar de Lucas teve como principais desafios o despreparo de suas educadoras, que demonstraram desconhecer acerca do transtorno e da inabilidade da instituição escolar em de adequar às necessidades da criança em questão.

#### 5. Considerações finais

Foi abordada investigação de caso de estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em seu processo de inclusão escolar em sala de aula de escola municipal de ensino regular do município de Antônio Gonçalves, Bahia.



Foi possível entender as principais dificuldades do processo de inclusão escolar do estudante autista em questão e seus avanços. Conforme o que fora relatado pelas professoras, mãe e pela diretora da escola participante, os maiores desafios da educação inclusiva, no caso de Lucas, foram a falta de preparo das professoras para trabalhar com pessoas com TEA e a falta de adaptação da rotina escolar para atender a características autísticas de Lucas, tal como o apego a rotinas.

Foi possível observar a falta de planejamento adequado para trabalhar com o estudante autista, não houve atividades planejadas para ele. Desconsiderou-se a potencialidade de aprendizagem de Lucas, ao qual não eram oferecidas atividades acerca dos conteúdos escolares de seu nível de aprendizagem, mas somente brinquedos, como forma de entretenimento. A falta de confiança na potencialidade da pessoa autista e de incentivo à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades inviabiliza a inclusão escolar.

Embora a educação inclusiva não esteja ocorrendo efetivamente, foi possível observar que a relação família-escola possibilitou a Lucas avanços relacionados à socialização com as demais crianças. Essa constatação reafirmou estudos acerca da necessidade de inclusão de pessoas com TEA em classes regulares, possibilitando sua interação social.

Os conhecimentos apresentados nesse estudo geram reflexões sobre o estado atual de inserção de crianças com TEA em classes regulares e sobre possibilidades de desenvolvimento dessas crianças a partir das condições de exclusão, muitas vezes presentes em escolas brasileiras. A capacitação docente e a adaptação da rotina escolar foram apontadas como dois elementos importantes na inclusão escolar da criança do estudo. A escola pode ser um lugar de desenvolvimento social para qualquer criança, mas para a criança autista a escola assume um papel ainda mais relevante nessa função, pois pode ser determinante a seu desenvolvimento sócio cognitivo. É preciso que, a partir de sua realidade, as escolas, bem como os educadores, busquem estratégias para que o processo de ensino e aprendizagem do estudante autista ocorra com qualidade, sem esquecer-se das características individuais que cada estudante traz consigo.

## 6. Referências

- ANTUNES, Gislaíne Zahailo; PEREIRA, Jociane. **Os desafios enfrentados no processo de ensino e de aprendizagem, por professores de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Anais da Jornada Científica dos Campos gerais, v. 15 (2017). Ponta Grossa. Disponível em <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/286>, 01, fevereiro, 2020.
- BARBOSA, Marily Oliveira. **O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação**. Revista Educação Especial, v. 31, n. 61, p. 299-310, abr./jun., 2018 Santa Maria Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24248>, 01, fevereiro, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOSA, Cleonice Alves. Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In: CIBEC/MEC. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Secretaria de Educação Especial. V.5, n. 1 (jan/jul) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm), 1º fev. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 8613, de 22 de setembro de 2014**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2015/Decreto/D8613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Decreto/D8613.htm) Acesso em: 10 dez. 2019.
- BRASIL. LDB – **Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394 de 1996**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2020.

- BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 1º fev. 2020.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)
- OLIVEIRA, Andréia Cosme de. **O papel da família no processo de inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista.** 2015. 50 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015. Disponível em [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15065/1/2015\\_AndreiaCosmeDeOliveira\\_tcc.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15065/1/2015_AndreiaCosmeDeOliveira_tcc.pdf), 01, fevereiro, 2020.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – O.M.S. **CID-10: Classificação Internacional de Doenças.** São Paulo: EDUSP, 1994.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – O.M.S. **International classification of diseases for mortality and morbidity statistics** (11th Revision), 2018. Disponível em <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>, 01, fevereiro, 2020.
- SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASK, Cristiane. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia Teoria e Prática [online]**. 2016, vol.18, n.1, pp. 222-235. ISSN 1516-3687.
- SHAW, Gisele Soares Lemos; ROCHA, Kaline Jurema Jambeiro; OLIVEIRA, Cássia Caroline Araújo Reis de. Um olhar sobre a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: casos no centro norte da Bahia. In: SIQUEIRA, M. (org.). **Inclusão escolar e ensino de ciências na Bahia: perspectivas em diferentes contextos e abordagens.** Editora CRV: Curitiba, 2019.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Tadeu. **Mundo singular: Entenda o Autismo.** Fontanar, 2012.

Recebido em: 1º de fevereiro de 2020.  
Aceito em: 8 de julho de 2020.  
Publicado em: 24 de novembro de 2020.