

Inclusão de Crianças com Autismo: Percepções de Professores

Inclusion of Children With Autism: Teachers' Perceptions

Inclusión de Niños con Autismo: Percepciones de los Docentes

*Luana Stela Weizenmann(1); Fernanda Aparecida Szareski Pezzi(2);
Regina Basso Zanon(3); Franciele Moser Bach(4)*

1 Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM, Três de Maio - RS, Brasil.

E-mail: luanadupontweiz@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0546-4165>

2 Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Ijuí – RS, Brasil.

E-mail: psicologafernanda.sr@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8211-4076>

3 Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados – MS, Brasil.

E-mail: reginazanon@ufgd.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9025-3391>

4 Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, Ijuí – RS, Brasil.

E-mail: franci.bach@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7409-1019>

Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, vol. 13, n. 2, p. 75-91, julho-dezembro, 2021 - ISSN 2175-5027

[Submetido: setembro 25, 2020; Revisão: fevereiro 23, 2021; Aceito: março 11, 2021;

Publicado: dezembro 23, 2021]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2021.v13i2.4313>

Endereço correspondente / Correspondence address

Rua Santa Teresinha, nº 583, Vila Ivagaci, Boa Vista do
Buricá - RS. CEP 98918000

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*

Editor: Jean Von Hohendorff

Como citar este artigo / To cite this article: [clique aqui!/click here!](#)

Resumo

No Brasil, o número de matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum é cada vez maior, sendo a inclusão escolar um direito, garantido em termos legais e na perspectiva dos direitos humanos. Entretanto, ter uma política nacional não garante que a inclusão escolar aconteça, sendo fundamental o conhecimento dos fatores que podem influenciar nesse processo em diferentes contextos culturais. O objetivo do estudo foi analisar a percepção dos professores diante da inclusão de crianças com TEA, considerando os desafios e as possibilidades desse processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento exploratório e de caráter transversal. Participaram quatro professoras de anos iniciais do ensino fundamental que tinham algum aluno com TEA em sua sala de aula. Para coleta de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada e a análise foi qualitativa, através da análise temática. Verificou-se a melhora comportamental do aluno ao longo do processo de escolarização, bem como acolhimento por parte dos colegas, sendo a possibilidade de conviver com as diferenças um dos aspectos positivos do processo de inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Docentes.

Abstract

In Brazil, the number of enrollments of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in common schools is increasing, considering that inclusion is a right guaranteed in legal terms and from the perspective of human rights. However, having a national policy does not guarantee that school inclusion does happen, it is necessary to know the factors that can influence this process in different cultural contexts. The study aimed to analyze the perception of teachers regarding the inclusion of children with ASD, considering the challenges and possibilities of this process. It is a qualitative research, with an exploratory and cross-sectional design. The study included four teachers of the early years of elementary school, who had a student with ASD in their classroom. In the data collection, a semi-structured interview was used and the analysis was qualitative, through the thematic analysis. The results showed the occurrence of behavioral improvement in the ASD student during the schooling process. There was a behavioral improvement of the student throughout the schooling process, as well as welcoming by colleagues, highlighting as one of the positive aspects of the inclusion process the possibility of living with differences.

Keywords: Mainstreaming, Education, Autistic Spectrum Disorder (ASD), Faculty.

Resumen

En Brasil, el número de matrículas de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las escuelas común está aumentando y la inclusión escolar es un derecho garantizado en términos legales y derechos humanos. Sin embargo, tener una política nacional no garantiza que ocurra la inclusión escolar, así es fundamental el conocimiento de los factores que pueden influir en este proceso en diferentes contextos culturales. El estudio tuvo como objetivo analizar la percepción de los docentes sobre la inclusión de niños con TEA, considerando los desafíos y las posibilidades de este proceso. Es una investigación cualitativa, con un diseño exploratorio, de carácter transversal. Cuatro maestros de los años iniciales de la enseñanza primaria participaron en el estudio, todos tenían un estudiante con TEA en su clase. Para la colecta de datos ha sido utilizada una entrevista semiestructurada y el análisis ha sido cualitativo, por medio de una percepción temática. Con base en los resultados, se ha verificado la mejora comportamental de los estudiantes durante todo el proceso de escolarización, así como en la aceptación y amparo por parte de los compañeros de clase, siendo la posibilidad de vivir con las diferencias uno de los aspectos positivos del proceso de inclusión.

Palabras clave: Integración Escolar, Transtorno del Espectro Autista (TEA), Docentes.

Introdução

Segundo a Associação Americana de Psicologia (American Psychological Association [APA], 2013), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta durante toda a vida da pessoa, sendo que seus sintomas aparecem ainda na primeira infância. Trata-se de prejuízos qualitativos do desenvolvimento nas áreas da comunicação social e de comportamento (restrito e repetitivo) (APA, 2013). Conforme a Organização Pan Americana de Saúde/Organização Mundial de Saúde (2017), estima-se que uma a cada 160 crianças tenha o Transtorno – número que representa um valor médio, tendo em vista que há variabilidade na análise de dados dos estudos, podendo gerar sobrestimação ou subestimação da prevalência global da população (Fombonne, 2019). Apesar de não haver um consenso, os resultados de pesquisas epidemiológicas nos últimos anos apontam para um aumento do autismo em todo o mundo.

No contexto educacional, pesquisas conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019) apontam para um aumento significativo nas matrículas de crianças com deficiência nas escolas comuns nos últimos anos, pois o percentual passou de 87,2% em 2014 para 92,1% no ano de 2018. De acordo com esses dados, pode-se afirmar que atualmente é frequente a presença de alunos que possuem algum tipo de deficiência nas escolas brasileiras, entre elas cita-se o TEA.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é uma questão de direitos humanos. Direitos estes estabelecidos e garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988, bem como nos diferentes acordos internacionais em que o Brasil é signatário, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), também conhecida como Declaração de Jomtien, e a Declaração de Salamanca (1994), e ainda nas legislações nacionais, como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Destaca-se, contudo, que recentemente foi aprovado em nosso país o Decreto 10.502 (30 de setembro de 2020), que trata da “nova” Política Nacional de Educação Especial, denominada de “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com o Aprendizado ao Longo da Vida”. As mudanças na concepção da educação especial descritas no decreto têm sido alvo de críticas por representarem um retrocesso na educação especial, apontando para o risco do retorno da segregação das pessoas com deficiência no contexto escolar (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2020). Essa preocupação manifestada pelo CFP é fundamental, considerando que um dos maiores benefícios da inclusão escolar é justamente a possibilidade de crianças, com processos e estilos de aprendizagem distintos, conviverem e aprenderem juntas.

São vários os autores clássicos e contemporâneos que defendem a diversidade no contexto escolar e discutem as suas implicações para o desenvolvimento humano.

Como exemplo, destaca-se Vygotski, um dos precursores na proposição de práticas inclusivas. Em diferentes momentos da sua obra, em especial quando o autor trata da defectologia (Vygotski, 1997), o autor afirma que as interações sociais entre grupos heterogêneos são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem das crianças. Nesse texto, o autor aborda a relação entre o defeito e a compensação a partir da teoria da supercompensação, apresentando a sua tese central da defectologia, de que todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. Sendo assim, junto com as deficiências, estão as forças, as tendências e as aspirações para superá-las ou nivelá-las (Vygotski, 1997). Para o autor, são justamente os obstáculos e as dificuldades no desenvolvimento que podem estimular a criação de caminhos alternativos e de adaptações, que superpõem ou substituem as funções visando compensar a deficiência e reequilibrar o sistema. Neste ponto, o autor destaca a importância do desenvolvimento cultural enquanto a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, possibilitando a criação de caminhos indiretos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores quando os caminhos diretos estão impedidos devido as condições orgânicas (Vygotski, 1997; Vygotski, 2011).

Partindo destes pressupostos teóricos, compreende-se que a educação precisa despertar na criança o seu potencial, oferecendo-lhe possibilidades para que ela tenha acesso aos estágios superiores de desenvolvimento psíquico (Vygotski, 2009). Entende-se, assim, o contexto escolar enquanto um contexto propício para a criação de caminhos indiretos de desenvolvimento, que são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural e histórico. A criação destes caminhos alternativos de desenvolvimento poderá acontecer a partir das interações da criança com deficiência com seus pares e professores, dentro de um contexto cultural. De fato, estudos vêm mostrando a importância da escola para o desenvolvimento de crianças com TEA, em aspectos como os comportamentais, cognitivos e de interação social. Por exemplo, Camargo e Bosa (2012), em seu estudo sobre competência social, inclusão escolar e autismo, encontraram evidências de competência social na criança com autismo, que participou de atividades em grupo, foi solicitada pelos colegas, aceitou sugestões e pedidos dos outros colegas, mostrou-se amigável, afetiva e disposta.

Reforçando essa perspectiva, cita-se também o estudo realizado no 5º ano de uma escola da Rede Municipal de Santa Catarina, por Alves (2016), o qual evidencia de maneira positiva as interações entre um aluno com TEA e seus colegas. O aluno com TEA, embora apresentasse comportamentos repetitivos, relacionava-se bem com os colegas, os quais se demonstravam prestativos, buscando sempre auxiliá-lo. Os colegas expressavam também emoções positivas, através do diálogo e de abraços (Alves, 2016). Ainda, no que diz respeito à comunicação de um aluno com TEA com os demais colegas, Kubaski (2014) constatou que havia trocas sociais entre eles, sobretudo a partir da comunicação não verbal, acontecendo através de gestos e sinais, que eram compreendidos e respondidos pelo restante da turma.

Por outro lado, reconhece-se que a inclusão é um processo e que ainda representa um desafio para muitas comunidades escolares. Uma das dificuldades comumente elencadas nos estudos que investigam o processo de inclusão está relacionada a permanência do aluno com TEA em sala de aula. Sobre esse aspecto, uma pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte - MG, por Gomes e Mendes (2010), demonstrou que as crianças com TEA que se encontram na Educação Infantil conseguiam ficar mais tempo em sala de aula (80%) do que as crianças que se encontram nas séries iniciais (40%). Já a pesquisa realizada por Kubaski (2014) com quatro alunos com TEA dos anos iniciais revelou que, no quesito presença em sala de aula, apenas dois destes alunos permaneciam na sala em tempo integral, sendo que os outros dois eram retirados constantemente deste espaço, por apresentarem problemas comportamentais (agitação, agressividade, gritos).

Sobre a permanência e as interações de crianças com TEA em sala de aula, sabe-se que, na maioria das vezes, as dificuldades surgem em função das adaptações características do TEA, como é o caso do processamento sensorial. Assim, o convívio com a família, com a escola e com a comunidade tende a tornar-se estressor para a criança com TEA, o que pode impactar negativamente nas suas interações sociais, bem como em sua aprendizagem (Schmidt, 2008).

Nesse sentido, um dos desafios dos professores está em adaptar o currículo e o método de ensino, de acordo com as características particulares dos seus alunos com TEA, sendo esse um dos princípios da inclusão. Desafio que necessitará de respaldo teórico e técnico, tendo em vista que a diversidade comportamental e cognitiva do transtorno dificulta o estabelecimento de metodologias padronizadas de ensino (Cabral & Marin, 2017). Cabe registrar que um dos caminhos possíveis seria a construção de um Plano Educacional Individualizado, o qual consiste em um instrumento utilizado por diversos países que contribui ao atender a heterogeneidade dos perfis de aprendizagem no TEA (Costa & Schmidt, 2019).

O planejamento de práticas pedagógicas que respeitem as individualidades dos estudantes auxilia para que as ações e estratégias do professor potencializem as habilidades das crianças com autismo (Camargo & Bosa, 2009). Matos, Matos e Hora (2018) defendem que o ambiente estruturado a partir de um currículo individualizado contribui para a inclusão desses alunos nas escolas, e destacam a importância da avaliação e intervenção da equipe interdisciplinar, como por exemplo, a assessoria do psicólogo escolar junto aos professores. Porém, os autores lembram que isso não substitui o papel da escola, que precisa viabilizar o desenvolvimento das competências e habilidades previstas nos currículos dos alunos.

Desse modo, nota-se que a inclusão não depende apenas da disposição do professor, mas também de aspectos estruturais do ambiente educativo, que lhe sirvam de amparo, tais como: oportunidades de formação, tempo para planejamento, suporte

da equipe diretiva, acesso a material especializado, entre outros. Sobre esse aspecto, Cabral e Marin (2017) indicam a necessidade de considerar toda a complexidade do cenário educacional (em termos históricos, culturais e sociais), e de como estes podem afetar a efetivação das práticas inclusivas. Sem desconsiderar esses fatores, ressalta-se o papel fundamental do professor, profissional que atua diretamente com o aluno, sendo, portanto, a sua apropriação dos princípios inclusivos um fator essencial para que a mesma ocorra (Lemos et al., 2016).

Apesar dos desafios existentes, estudos como o de Lemos et al. (2016), constataam que experiências inclusivas bem-sucedidas vêm ocorrendo, o que aponta para um horizonte de possibilidades. A partir da entrevista com professoras de escolas regulares, que possuíam em sua turma alunos com diagnóstico de TEA, bem como entrevista com os pais dessas crianças, esses autores verificaram pontos positivos decorrentes da prática inclusiva, tais como: satisfação por parte dos pais e das crianças em relação à inclusão escolar; transformações nos conceitos das professoras sobre o autismo; mudanças nas crianças a partir dos modelos comportamentais vivenciados com os pares; e envolvimento familiar no processo de escolarização. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) destacaram em seu estudo que apesar dos sentimentos iniciais de medo e insegurança por parte das professoras, a partir do tempo e da convivência com as crianças com TEA, elas sentiram-se seguras, conseguindo adaptar suas práticas pedagógicas para esses alunos.

A revisão apresentada mostra que são diversos os fatores que influenciam na maneira como a inclusão acontece no cotidiano escolar, indo desde as características individuais das crianças até as particularidades da comunidade escolar. Conhecer esses fatores é importante para estruturação de intervenções que possam contribuir na melhora da inclusão escolar em diferentes contextos sociais. Sendo assim, no presente estudo busca-se compreender vivências de inclusão de crianças com TEA matriculadas em escolas públicas de um município do interior do Rio Grande do Sul. O objetivo da pesquisa é investigar a percepção dos professores diante da inclusão de crianças com TEA, considerando os desafios e as possibilidades desse processo.

Método

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento exploratório, de caráter transversal, sendo os dados coletados em um mesmo momento histórico. As pesquisas exploratórias objetivam examinar um tema pouco estudado, buscando uma análise geral acerca de determinado fato (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013). Destaca-se que esse estudo também faz parte de uma pesquisa maior, intitulada “Desenvolvimento

socioemocional na escola: Benefícios da educação inclusiva para crianças sem necessidades educacionais especiais”, coordenada pela Doutora Regina Basso Zanon, que teve como objetivo investigar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, em especial a empatia, em crianças que possuem ou não um colega com Transtorno do Espectro Autista.

Participantes

Participaram do estudo quatro professoras que lecionavam em turmas do 1º ao 3º ano escolar, de escolas públicas de um município da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, que possuíam em sua sala de aula algum aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e que aceitaram participar do estudo. As professoras foram identificadas a partir da indicação de escolas pela Secretaria de Educação do município em que aconteceu a coleta de dados. A seleção, portanto, deu-se por critério de conveniência.

Instrumentos

Entrevista semiestruturada com professores sobre sentimentos e concepções docentes sobre a inclusão de uma criança com TEA: Desenvolvida especificamente para o estudo, a entrevista contempla uma ficha com informações pessoais e profissionais dos professores. Além disso, é composta por 10 questões que visam investigar sentimentos e percepções dos professores sobre a inclusão de um aluno com TEA, dificuldades encontradas, estratégias desenvolvidas e avaliação de riscos e benefícios da inclusão para crianças sem necessidades especiais. Para esse estudo, foram consideradas as questões relacionadas com os aspectos comportamentais (do aluno com TEA e da turma), bem como, os benefícios e as dificuldades no processo de inclusão do aluno com TEA. Cabe mencionar que a realização de entrevistas com um roteiro flexível e formado por questões abertas é uma importante estratégia nas pesquisas qualitativas (Patias & Hohendorff, 2019), a qual vêm sendo amplamente utilizada em estudos sobre a temática em questão, como no de Lemos et al. (2016).

Procedimentos éticos e de coleta de dados

O projeto foi aprovado junto ao comitê de ética da Universidade de Passo Fundo, sob o parecer nº 2.252.087, de acordo com a Resolução 466/2012, do Conselho Nacional da Saúde (CNS). Assim, inicialmente, a pesquisadora contatou com as Secretarias Municipais de Educação da região do noroeste do Estado do Rio Grande do Sul para autorização e indicação de escolas que possuíam alunos com TEA matriculados. Em seguida, o projeto foi apresentado à direção escolar e aos professores. Aos participantes foi apresentado e

explanado sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado por todos. Mediante a aprovação da escola e a aceitação dos professores, foi agendado um encontro com cada professora, em que a entrevista foi realizada individualmente. O encontro teve duração média de uma hora e ocorreu em contexto escolar.

Análise de dados

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para serem examinadas por meio da análise temática (Braun & Clarke, 2006), a qual preconiza os seguintes passos: 1) transcrição, leitura e releitura de dados; 2) codificação do material; 3) identificação dos temas; 4) análise das inclusões realizadas em cada tema quanto a sua definição; 5) nomeação dos temas, e 6) análise final. A codificação do material, assim como a identificação dos temas, foi realizada por dois juízes; sendo calculado o índice de concordância entre eles, obtendo-se como resultado 89% de concordância, índice considerado adequado por Robson (1995). Os temas foram: 1) “Aluno com TEA e a turma”, em que se encontram dois subtemas: 1.1) Comportamentos do aluno com TEA na turma; e 1.2) Comportamentos da turma em relação ao aluno com TEA; e 2) “Dificuldades e possibilidades da inclusão”, tendo como subtemas, 2.1) Dificuldades da inclusão; e 2.2) Possibilidades da inclusão. Acredita-se que a perspectiva qualitativa possibilitou aprofundar e compreender o fenômeno da inclusão de um aluno com autismo em sua especificidade, auxiliando os profissionais e pesquisadores no entendimento e na construção de práticas necessárias para o bem-estar e o desenvolvimento de todos os envolvidos neste processo.

Resultados

O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção dos professores diante da inclusão de crianças com TEA, a partir de entrevistas realizadas com os docentes. Por meio da análise temática, foram estabelecidos dois temas, que serão apresentados a seguir de maneira independente, mas que são inter-relacionados.

Tema 1: Aluno com TEA e a turma

Subtema 1.1: Comportamentos do aluno com TEA na turma.

Com relação aos comportamentos do aluno com TEA na turma, é possível verificar que inicialmente as professoras apresentavam dificuldades em função dos comportamentos apresentados pelo aluno com TEA, como exemplificado na fala: “Né, então assim, ele era bem agitado, ele não parava, ele era bem agressivo, no início ele mordida bastante, ele não sentava...” (Professora 1); “No início ele tinha resistência

a algumas coisas, ele precisou estabelecer as conexões com as regras da sala de aula, ele dormia, ele tinha sono, porque ele tem uma medicação né. Então o processo de adaptação dele foi no início bem tumultuado no sentido dele se adaptar a essas regras” (Professora 2); *“Ele grita bastante, ele é bem agitado, então cada grito é uma coisa, que ele tá reagindo de uma maneira sabe”* (Professora 3).

Após o momento de adaptação à escola, as professoras entrevistadas afirmaram que o aluno com TEA passou a engajar-se mais com a turma e com a rotina da turma. Desta forma, a partir do convívio, a irritabilidade e a desconfiança inicial, por parte do aluno com TEA, deu espaço à confiança em relação à professora e aos colegas, conforme é demonstrado nas falas a seguir: *“No momento que ele se sentiu mais seguro comigo, com os colegas, ele foi se tranquilizando”* (Professora 1); *“No início ele tinha resistência a algumas coisas, ele precisou estabelecer as conexões com as regras da sala de aula...”* (Professora 2).

Subtema 1.2: Comportamentos da turma em relação ao aluno com TEA.

No subtema relacionado aos Comportamentos da turma em relação ao aluno com TEA, é possível observar que, em todos os casos, os colegas do aluno com TEA os acolheram e estavam naquele momento habituados com a presença dos colegas, conforme é evidenciado nas falas a seguir: *“Mas hoje estão bem adaptados. Se você for agora lá na sala, você vai ver o trabalho de grupo, ele está assim, como todos os alunos né, não tem nada assim ‘aí ele é diferente dos outros’, não tem né, ele é como os outros”* (Professora 4); *“A turma acolheu ele muito bem, sabe, não deixam ele de lado, chamam ele...”* (Professora 3); *“As crianças adoram ele. E até assim, eles têm um cuidado (. . .) a turma não tem essa questão ‘ah, ele é deficiente’, isso não existe na nossa sala, ele é assim, ele não tem nada, diante do universo infantil da sala e da relação, todos brincam com todos”* (Professora 2).

Tema 2: Dificuldades e possibilidades da inclusão

Subtema 2.1: Dificuldades da Inclusão.

No subtema “Dificuldades da Inclusão”, observa-se que as professoras afirmam que perceberam preconceito em diferentes momentos na adaptação destes alunos à turma, o qual esteve relacionado principalmente com a falta de conhecimento das pessoas acerca do espectro: *“Eu lembro que teve um dia que ele mordeu uma criança e a mãe viu e a mãe disse assim: professora¹, será que não tem que passar um álcool*

1 As abreviaturas “profe” e “dire” presentes nas falas das participantes foram substituídas pelas respectivas palavras: professora e diretora. Assim como, foi também realizada a correção na escrita de alguns termos, respeitando as regras ortográficas.

porque isso não pode pegar? E eu disse: não, isso não pega, ele não é uma criança doente, ele não tem nada” (Professora 1). Ainda, outro aspecto evidenciado como uma dificuldade da inclusão, refere-se às crises comportamentais que ocorrem com o aluno com TEA. Quando as professoras demoram a conseguir acalmá-lo, os demais colegas ficam assustados por alguns instantes: *“Às vezes quando ele tem alguma crise assim de agressividade que ele quer muito uma coisa, que daí a gente tem que impor um limite pra ele, que ele grita, que ele chora ou que ele insiste, as crianças ficam meio assustadas observando, mas não é que elas têm medo dele”* (Professora 2).

Subtema: 2.2 Possibilidades da Inclusão

Com relação às “Possibilidades da Inclusão”, as professoras afirmam que a inclusão do aluno com TEA possibilitou que os demais alunos aprendessem a conviver com as diferenças, adaptando-se aos mais diversos acontecimentos e, segundo elas, sem preconceito. Estes aspectos são evidenciados a seguir: *“Assim no início teve alguns, mas assim eu nunca senti preconceito, eu nunca senti assim dos pais, pelo contrário, eu sentia cuidado, tanto que em algumas situações que ele mordeu, os pais diziam assim: ai professora ele mordeu e eu disse para o meu filho, não faz nada, porque ele precisa de cuidados né, ele precisa... então... e os outros fazem também, então nunca teve esse preconceito”* (Professora 1); *“Eu acho que os demais alunos são estimulados a crescer no meio da diferença, porque nós não somos todos iguais, né, ele é diferente porque é autista, mas eu posso ser diferente porque, sei lá, eu sou mais lenta em alguma coisa, eu sou melhor em outra coisa (...) nós somos diferentes né”* (Professora 1). Ainda, uma das professoras revela que a inclusão também traz benefícios para o aluno com TEA: *“Então, ele teve mudança eu acho que pra melhor, ele mudou o comportamento dele pra melhor assim, que eu acho que a escola tá fazendo ele participar mais das coisas”* (Professora 2).

Também em relação aos benefícios gerados pela inclusão, uma das professoras refere-se à fala do pai de um aluno com TEA, da seguinte maneira: *“Eu estou felizão, porque ele está falando mais em casa, às vezes a gente está lá e ele pá, fala uma coisa”* (Professora 2). Assim, nesta fala, é possível verificar que os benefícios da inclusão são também observados no contexto familiar, mostrando a generalização dos comportamentos aprendidos. Esses benefícios apontados pelas professoras e pelos pais corroboram com o estudo sistematizado por Hehir et al. (2016) em que crianças com deficiência incluídas nas escolas comum apresentaram melhor resultado no desenvolvimento nas habilidades acadêmicas e linguísticas, quando comparados aos alunos segregados.

Em relação ao ambiente da escola, constata-se que o mesmo pode propiciar alguns benefícios para a inclusão, principalmente no que se refere à estrutura e à metodologia de ensino, bem como mostra-se benéfico o apoio da equipe escolar: *“Olha nós temos a professora de AEE [Atendimento Educacional Especializado] que nos auxilia, ela que*

dá o suporte pra nós, e quando a gente não consegue controlar eles, a diretora ajuda, a professora de AEE ajuda, a escola toda ajuda, e até as professoras que já conviviam com ele ajudam, porque eles são assim né, eles são queridos” (Professora 3); “O trabalho em equipe, quando você trabalha em equipe você tem um trabalho muito mais vantajoso do que sozinho, porque sem equipe você não tem apoio, se acontece qualquer coisa fora daquele percurso que você projeta, você tem a quem recorrer né, e assim, eu acho que a equipe é muito positiva” (Professora 2).

Discussão

Os resultados do Tema 1 mostraram que as docentes reportaram, inicialmente, dificuldades em lidar com os comportamentos apresentados pelo aluno com TEA. Por apresentarem prejuízos comportamentais e de socialização, crianças com TEA podem ter dificuldades para engajar-se em um meio social, como a escola. Em conformidade com as falas das professoras, Mousinho et al. (2010) ressaltam que alunos com TEA podem apresentar particularidades no entendimento acerca das relações humanas e das regras de convivência social. Portanto, é possível que se demonstrem ingênuos em relação às questões sociais, podendo não compartilhar integralmente dos significados e dos sentidos socialmente elaborados.

Sobre este aspecto, cabe mencionar que Vygotski propõe que a criança com deficiência, ainda que apresente o processo de simbolização qualitativamente distinto das crianças neurotípicas, transita pelos mesmos mecanismos de aprendizagem (Vygotski, 1997; Vygotski, 2011). Assim, embora haja particularidades no desenvolvimento da linguagem e do simbolismo, crianças com autismo podem participar do mundo social e compartilhar os significados e os sentidos culturalmente construídos. Elas querem fazer parte do mundo social e possuir amigos, mas, por vezes, não sabem como fazê-lo de forma espontânea. Para tanto, tais situações precisam ser mediadas e manejadas de maneira correta, e este papel de mediador é, muitas vezes, atribuído ao professor.

Os resultados evidenciaram também que após o momento de adaptação à escola, o aluno com TEA passou a sentir-se confiante em relação à professora e aos colegas, o que repercutiu positivamente no seu comportamento. Tal ideia é ratificada por Schmidt (2012), quando resalta que a convivência diária entre o aluno com TEA e o professor favorece o relacionamento, sendo capaz de minimizar gradativamente a ênfase nos sintomas desencadeados pelo transtorno. Kubaski (2014) também destaca que a partir da aceitação do aluno com TEA por seus professores, esses conseguem entender o aluno e assim adaptá-los em suas salas de aula.

Observou-se, ainda no Tema 1, que em todos os casos, o aluno com TEA foi acolhido e estava naquele momento bem adaptado a sua turma. Sobre este aspecto,

cabe dizer que é importante para o aluno com TEA possuir acesso a um contexto educacional, no qual tenha a possibilidade de aprender competências cognitivas e sociais nas trocas com os pares, bem como ter a oportunidade de colaborar com as aprendizagens de seus pares. Corroborando com as falas das professoras, acerca dos comportamentos dos alunos em relação ao aluno com TEA, Ambrós e Oliveira (2017) apontam para a importância de que o aluno com TEA possua a oportunidade de aprender com os demais colegas, a fim de realizar trocas de experiências. Aspecto que se mostra essencial para o seu desenvolvimento sociocognitivo, bem como para o aperfeiçoamento de habilidades sociais que facilitam o convívio entre os colegas.

Por outro lado, os resultados apresentados no Tema 2 demonstram a ocorrência de preconceito no contexto escolar, bem como as dificuldades de se lidar com as crises comportamentais que ocorrem com o aluno com TEA. Quando se fala em dificuldades geradas pela inclusão, a literatura traz, através de Silveira, Enumo e Rosa (2012), bem como Oliveira e Andrade (2016), que as maiores dificuldades se relacionam à ausência de determinados fatores, tais como: formação especializada, orientação, estruturação adequada da escola, recursos, turmas com menos quantidades de alunos, contribuições de outros profissionais e melhoria nos materiais pedagógicos. Aprofundando-se na literatura, foi possível verificar a escassez de registros relacionados à questão do preconceito e das dificuldades geradas pelas crises do aluno com TEA em sala de aula, uma vez que a maioria dos estudos focam nas dificuldades relacionadas à estruturação do sistema de ensino.

Com relação às possibilidades da Inclusão, as professoras afirmam que a inclusão trouxe aprendizagens e benefícios tanto para o aluno com TEA quanto para os seus colegas, que aprenderam a conviver com a diferença. Em concordância com as falas das professoras acerca dos benefícios da inclusão, Bereta e Viana (2012) referem que o ambiente escolar é específico para construir personalidades humanas autônomas, críticas, em que os alunos aprendem a 'serem pessoas'. Ambientes educativos propiciam que a inclusão ensine os alunos a valorizar a diferença através do convívio, com espírito participativo e solidário. Assim, tanto o aluno com TEA, como os demais alunos, possuem a oportunidade de aprender, frequentando a mesma turma, ou o mesmo ambiente escolar.

A educação inclusiva foi caracterizada por Prieto (2006) como um novo paradigma, que é constituído pelo apreço à diversidade, como condição a ser valorizada, por ser extremamente benéfica para a escolarização de todas as pessoas. Este aspecto é evidenciado por estar ligado ao respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, que acabam por romper com o que já está instituído pela sociedade, bem como pelos sistemas de ensino. Neste sentido, destaca-se a partir da fala das professoras o quanto a educação inclusiva ainda está em processo de efetivação, uma vez que toda a comunidade escolar

precisou se adaptar e aprender sobre as características do TEA no seu dia a dia a partir do contato com os próprios alunos. Esse desconhecimento sobre a deficiência e as preocupações manifestadas por alguns pais podem ser relacionados à própria história da educação especial, em que por muito tempo as pessoas com deficiência foram excluídas e segregadas da sociedade, não havendo a convivência com as demais pessoas. Para sua implementação, Lemos et al. (2016) ressaltam a importância da família e da escola estarem abertas a essa experiência inclusiva.

Por fim, foi possível verificar que as dificuldades relacionadas à convivência com uma criança com TEA podem ser importantes mecanismos de transformação da cultura escolar diante da diversidade e do diferente. Os resultados mostraram que o desconhecimento sobre as características do TEA pode gerar crenças distorcidas, como mencionado no caso em que uma mãe de uma criança cogitou tratar-se de uma doença contagiosa. Diante desse cenário, reforça-se o papel da intervenção/explicação realizada pela professora, que transformou uma situação desafiadora em uma possibilidade de trabalho, impulsionando processos de aprendizagens das crianças sem TEA sobre o transtorno. Essa postura é defendida por Vygotski (1997), quando escreve sobre a importância da inclusão e da convivência de grupos heterogêneos para o desenvolvimento de funções tipicamente humanas, abrindo novas possibilidades para o fazer docente. Sobre esse aspecto, conclui-se que a análise das entrevistas realizadas com as professoras demonstrou que elas percebem o TEA como uma potência e agem no sentido de transformar a comunidade escolar, percebendo as compensações possíveis em cada situação e mediando as interações a fim de estimular o desenvolvimento integral das crianças.

Considerações Finais

A inclusão, para além de seu estatuto legal, constitui-se como uma prática que precisa ser construída no cotidiano escolar e social para que seja efetivada. Subsídios teóricos e técnicos, por sua vez, são essenciais para amparar essas práticas. Sendo assim, a investigação acerca das concepções e experiências das professoras no que se refere à inclusão dos alunos com TEA mostra-se relevante por aumentar a compreensão sobre o processo inclusivo em um contexto específico, possibilitando reflexões sobre seus desafios e possibilidades, a partir da perspectiva de um dos principais protagonistas da inclusão: os educadores.

Verificou-se que aspectos comportamentais (como agitação e agressividade), sobretudo durante a fase de adaptação da criança, constituíram-se como um dos principais desafios no processo de inclusão do aluno com autismo. Além disso, o relato das professoras foi consoante ao que é encontrado na literatura em relação aos benefícios da inclusão para o desenvolvimento de competências sociais e comportamentais, na medida em que apontou melhora comportamental do aluno ao

longo do processo de escolarização, gradativamente mostrando-se mais tranquilo e participante da rotina escolar.

No que diz respeito ao relacionamento interpessoal da criança com autismo e as demais crianças da turma, as professoras relataram que houve acolhimento por parte dos colegas, de modo que ocorrem momentos de trabalho em grupo e de brincadeira conjunta. Ademais, a possibilidade de conviver com as diferenças foi ressaltada como um dos aspectos positivos do processo de inclusão.

O apoio da equipe escolar também foi destacado pelas professoras como um fator importante para a prática educacional inclusiva, servindo como suporte e auxiliando na criação de estratégias para lidar com situações que ocorrem no cotidiano envolvendo o aluno com TEA. Assim, reforça-se a afirmativa de que a atuação do professor está imersa num contexto maior que o circunda, e que fatores como a oportunidade de formação, tempo para planejamento, suporte da equipe diretiva, acesso a materiais especializados, são essenciais para que a inclusão possa ocorrer na prática. Foi possível verificar ainda a escassez de registros relevantes sobre dificuldades relacionadas ao preconceito com a inclusão, bem como acerca das dificuldades geradas pelas crises do aluno com TEA e de estratégias pedagógicas para lidar com essas situações, sugerindo-se estes aspectos como temas para futuras pesquisas.

Por fim, cabe mencionar algumas limitações do presente estudo no que se refere aos aspectos metodológicos, as quais poderão ser endereçadas em pesquisas futuras a fim de aprimoramento na qualidade e na cientificidade das investigações. Como instrumentos, realizou-se uma entrevista com perguntas abertas (*open-ended questions*), partindo de um roteiro flexível, os quais costumam gerar mais dados uma vez que permitem o relato mais aprofundado do/a entrevistado/a (Patias, & Hohendorff, 2019). No entanto, reconhece-se a limitação do presente estudo ao utilizar apenas a entrevista como fonte de dados, sem terem sido coletadas informações adicionais que pudessem complementar as análises. Sendo assim, recomenda-se que estudos futuros sobre a mesma temática atentem para os critérios de qualidade para os artigos de pesquisa qualitativa (Patias, & Hohendorff, 2019), incluindo, por exemplo, diferentes fontes de evidência (ex. observações, diários de campo e análise documental), realizando a triangulação de dados e, ainda, buscando casos discrepantes e evidências contrárias para complementar e/ou contrapor os achados.

Referências

- Alves, D. E. (2016). *O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar: análise de caso na escola Professora Ondina Maria Dias, em Tijucas/Santa Catarina*. Curso de Especialização EaD Gênero e Diversidade na Escola. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, SC, Brasil.
- Ambrós, D. M. & Oliveira, G. P. (2017). *O aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão*. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. Retrieved from <https://docplayer.com.br/61131791-O-aluno-com-transtorno-do-espectro-autista-na-sala-de-aula-caracterizacao-legislacao-e-inclusao.html>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Bereta, M. S. & Viana, P. B. M. (2012). Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. *Revista Pós-Graduação: desafios contemporâneos*, 1(1), 115-129. Retrieved from <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao/article/view/621>
- Brasil (1988). *Constituição Federal de 1988*. Da educação especial. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=430-constituicao-de-1988&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Brasil (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia.
- Brasil (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Brasil (2012). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 466*. Retrieved from <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Brasil (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil. (2020). *Decreto nº 10.502/20*. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com o Aprendizado ao Longo da Vida. Retrieved from <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Retrieved from https://uwe-repository.worktribe.com/preview/1043068/thematic_analysis_revised_-_final.pdf
- Cabral, C. S. & Marin, A. H. (2017). Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em Revista*, 33, 01-30. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>.
- Camargo, S. P., Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>

- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2012). Competência social, inclusão escolar e autismo: Um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 315-324. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000300007>
- Conselho Federal de Psicologia. (2020). *Mudança na Política de Educação Especial é retrocesso e segregação! Entenda porque o CFP é contrário às alterações*. Retrieved from <https://site.cfp.org.br/mudanca-na-politica-de-educacao-especial-e-retrocesso-e-segregacao-entenda-posicionamento-do-cfp/>
- Costa, D. S., & Schmidt, C. (2019). Plano Educacional Individualizado para estudantes com Autismo: revisão conceitual. *Cadernos de Educação*, 61, 102-128. Retrieved from <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/12616/10549>
- Fombonne, E. (2019). Current issues in epidemiological studies of autism. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3). doi: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p405-417>
- Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 375-396. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005>.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *Os benefícios da Educação Inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. Alana, 2016. Retrieved from https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Censo Escolar da Educação Básica 2018 Resumo Técnico*. Retrieved from http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206
- Kubaski, C. (2014). *A inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso de quatro escolas do município de Santa Maria/RS*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R., Aquino, F. S. B., & Agripino-Ramos, C. S. (2016). Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(3), 351-361. doi: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1229>
- Matos, D. C., Matos, P.G.S., & Hora, A. F.T. (2018). Avaliação, intervenção e assessoria em psicologia educacional ao Transtorno do Espectro Autista: Experiência do LAPITEA. In: *Comportamento em Foco*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/343240814_Avaliacao_Intervencao_e_Assessoria_em_Psicologia_Educacional_ao_Transtorno_do_Espectro_Autista_Experiencia_do_LAPITEA
- Mousinho, R., Schmid E., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R., Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*. 27(82), 92-108. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010
- Oliveira, L. G., & Andrade, M. (2016). A educação de crianças autistas: dificuldades e possibilidades. Retrieved from http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2016/relatorios_pdf/ctch/EDU/EDU-Luciana_Oliveira.pdf

- Organização Pan Americana de Saúde/Organização Mundial de Saúde (2017). Folha informativa: Transtorno do Espectro Autista. Retrieved from <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>
- Patias, N. D., & Von Hohendorff, J. (2019). Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. *Psicologia em estudo*, 24(e43536). doi: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.43536>
- Prieto, R. G. (2006). *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil*. In: Arantes, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus.
- Robson, C. (1995). *Real word research: A resource for scientist and practitioner-researchs*. Oxford: U.K.: Blackwell.
- Sampieri, R., H., Collado, C., F., & Lucio, M., P., B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso.
- Schmidt, C. (2008). *Coparentalidade em famílias de adolescentes com autismo e comportamentos agressivos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Schmidt, C. (2012). *Transtornos do Espectro do Autismo na escola – Protagonismos no processo inclusivo*. Retrieved from https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/GT15-1786_int-1.pdf
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18, 695-708. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>
- Weizenmann, L. S., Pezzi, F. A. S., & Zanon, R. B. (2020). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>
- Vygotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 863-869.
- Vygotski, L. S. (1997). *Fundamentos da Defctologia: Obras Escogidas V*. Madri: Visor.
- Vygotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.