

## OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Monyque Mary Bezerra de Holanda\**, *Geórgia Maria Feitosa e Paiva\*\**

### RESUMO

Este estudo parte da compreensão de que as adaptações das metodologias de ensino utilizadas com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista podem contribuir, de forma significativa, para o processo de aprendizagem e inclusão escolar desses alunos. O objetivo deste trabalho é discutir o processo de inclusão escolar de estudantes autistas do Ensino Fundamental de uma escola particular do interior do Ceará. Para este estudo, baseamo-nos nos trabalhos desenvolvidos por Sasaki (1998), Redmerski (2018), Rocha e Lemos (2014), Costa *et al.* (2019), Oliveira *et al.* (2020), Camargo e Camargo (2020), além de documentos oficiais, como a Declaração de Salamanca, a CID-10 e a CID-11. Neste artigo, apresentamos os resultados da primeira etapa de uma pesquisa-ação que estamos realizando com essa escola. Para esta etapa, utilizamos o método qualitativo exploratório com uso de entrevistas semiestruturadas com uma equipe de seis docentes, uma coordenadora pedagógica e uma gestora escolar. Os resultados demonstraram que a escola não passou por nenhum tipo de formação ou treinamento no que se refere à inclusão de alunos autistas e que, atualmente, ela apresenta sete estudantes com essa deficiência, sendo que dois deles não possuem laudo. Embora seja desafiador, o processo inclusivo dos alunos autistas tem sido realizado com acolhimento e intuição da equipe pedagógica.

**Palavras-chave:** autismo; inclusão escolar; metodologias ativas; ensino fundamental.

\* Tecnóloga em Gestão de Recursos Humanos, bacharela em Humanidades, discente da Licenciatura em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica da CAPES: subprojeto Sociologia. Membro do grupo de pesquisa em Preconceito, Polidez e Impolidez Linguística (GEPPIL), certificado pelo CNPQ. ORCID: 0000-0002-4820-7727. Correio eletrônico: monyquemary@hotmail.com

\*\* Docente adjunto do Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do grupo de pesquisa em Preconceito, Polidez e Impolidez Linguística (GEPPIL), certificado pelo CNPQ. ORCID: 0000-0002-2915-9416. Correio eletrônico: georgiafeitosa@unilab.edu.br

## THE CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL

### ABSTRACT

*This study starts from the understanding that the adaptations of teaching methodologies used with students diagnosed with Autism Spectrum Disorder can significantly contribute to their learning process and school inclusion. The objective of this work is to discuss the process of school inclusion of autistic students in Elementary School of a private school in the interior of Ceará. For this study, we are based on the studies developed by Sasaki (1998), Redmerski (2018), Rocha and Lemos (2014), Costa et al. (2019), Oliveira et al. (2020), Camargo and Camargo (2020), in addition to official documents such as the Salamanca Declaration, CID-10 and CID-11. In this article, we present the results of the first stage of an action research that we are carrying out with this school. For this stage we used the exploratory qualitative method using semi-structured interviews with a team of six teachers, a pedagogical coordinator and a school manager. The results showed that the school has not undergone any type of education or training regarding the inclusion of autistic students, and that it currently has seven students with this disability, and two of them do not have a report. Although it is challenging, the inclusive process of autistic students has been carried out with the reception and intuition of the pedagogical team.*

**Keywords:** *autism; school inclusion; active methodologies; elementary school.*

## LOS RETOS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES AUTISTAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

### RESUMEN

*Este estudio parte del entendimiento de que las adaptaciones de metodologías de enseñanza utilizadas con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista pueden contribuir significativamente en el proceso de aprendizaje e inclusión escolar de estos alumnos. El objetivo de este trabajo es discutir el proceso de inclusión escolar de alumnos autistas de la Enseñanza Fundamental de una escuela privada del interior de Ceará. Para este estudio, nos basamos en el trabajo desarrollado por Sasaki (1998), Redmerski (2018), Rocha y Lemos (2014), Costa et al. (2019), Oliveira et al. (2020), Camargo y Camargo (2020), además de documentos oficiales como la Declaración de Salamanca, CID-10 y CID-11. En este artículo, presentamos los resultados de la primera etapa de una investigación acción que estamos realizando con esta escuela. Para esta etapa, utilizamos el método cualitativo exploratorio mediante entrevistas semiestructuradas con un equipo de seis maestros, un coordinador pedagógico y un administrador de la escuela. Los resultados mostraron que la escuela no pasó por ningún tipo de formación o capacitación en cuanto a la inclusión de estudiantes autistas, y que, actualmente,*

*tiene siete estudiantes con esta discapacidad, dos de los cuales no tienen un informe. Aunque es un reto, el proceso inclusivo de los estudiantes autistas se ha llevado a cabo con la acogida e intuición del equipo pedagógico.*

**Palabras clave:** *autismo; inclusión escolar; metodologías activas; enseñanza fundamental.*

## 1 INTRODUÇÃO

Conforme os dados do censo sobre o Ensino Básico do INEP (BRASIL, 2019, p. 33), o número de crianças com deficiência matriculadas nas escolas vem crescendo: “[...] 157,020 milhões de alunos autistas foram matriculados em diferentes níveis escolares no ano de 2019, no Brasil.” Diante deste cenário educacional, pode-se perceber a alta demanda para uma educação inclusiva, pensada em metodologias de ensino mais contextualizadas, criando mais espaço e mecanismos para adaptação de novos públicos.

Deste modo, esse estudo parte da compreensão de que as adaptações das metodologias de ensino utilizadas com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista podem contribuir de forma significativa para o processo de aprendizagem e inclusão escolar desses alunos. Com base nisso, o objetivo deste trabalho é discutir o processo de inclusão escolar de estudantes autistas do Ensino Fundamental de uma escola particular do interior do Ceará. Este artigo apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa com a equipe pedagógica e gestora de uma escola particular do interior cearense sobre a adaptação curricular e aplicação do plano de ensino individualizado como ferramenta de inclusão escolar.

Sabe-se que, no ambiente escolar, a falta de acessibilidade pode criar barreiras (arquitetônicas, atitudinais, curriculares) e até prejudicar o discente no desenvolvimento de suas competências e habilidades, impedindo-lhe, assim, o pleno acesso desse espaço de partilha de conhecimento, que é a escola.

Embora muitas escolas se esforcem para realizar uma inclusão efetiva, conforme Redmerski (2018), foi constatado que as atividades desenvolvidas por alguns docentes em sala de aula não são suficientes e capazes de criar uma evolução de uma forma pedagógica para os alunos. Os docentes priorizam atividades mais simples, diminuindo o grau de dificuldade para os alunos: “[...] as atividades eram simples, sem exigir um esforço cognitivo dos alunos, o que não contribuía para o desenvolvimento do aluno com autismo.” (REDMERSKI, 2018, p. 21).

O autor comenta que a “[...] desinformação das educadoras em relação ao desenvolvimento do aluno com autismo acabava produzindo expectativas de fracasso escolar do aluno.” (REDMERSKI, 2018, p. 21). Os métodos de ensino e avaliação são fundamentais para aprendizagem desse público, visto que esses mecanismos só terão eficácia com uma boa instrução dos professores. Destarte, é importantíssima a preparação dos educadores com formações que possibilitem uma resposta adequada a estas situações, e não com concepções ou conhecimentos que se baseiam no entendimento do senso comum, como também é relevante o papel desenvolvido pelos pais e pela própria escola.

Algumas das características das crianças autistas, público-alvo deste estudo, têm a ver com comprometimentos no desenvolvimento da comunicação, interação social, comportamentos não verbais, interesse restrito e dificuldade com mudança de rotina. Portanto, há necessidade de explorar novas metodologias e atividades desenvolvidas na sala de aula com e para esse público.

Para a realização desta investigação, optamos por usar a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), sendo a primeira etapa a realização de uma entrevista com as docentes da escola. Este artigo, portanto, apresenta a análise das primeiras entrevistas realizadas com docentes, equipe pedagógica e gestão, tendo como metas: levantar a quantidade de alunos autistas matriculados no Ensino Fundamental e realizar um diagnóstico das ações inclusivas implementadas pela escola.

Este artigo está dividido em 5 tópicos. No primeiro tópico, propomos discutir a inclusão de crianças autistas na escola; no segundo, apresentamos uma revisão da literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA); em seguida, debatemos sobre o processo de inclusão. Depois, apresentamos nosso percurso metodológico e, por fim, demonstramos nossos principais resultados da pesquisa.

## 2 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA ESCOLA

Mediante a declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994), ficou definido que a inclusão escolar é a quebra de barreiras e o acolhimento de todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, etc. Dessa forma, a inclusão escolar representaria o respeito às diferenças, garantindo a todos os estudantes, com ou sem deficiência, as mesmas oportunidades, dando-lhes acesso ao aprimoramento das suas habilidades. Política essa que deve ser fortemente incentivada, pois só assim podemos trabalhar para uma inclusão efetiva e, conseqüentemente, para a erradicação da segregação na nossa sociedade.

De acordo com Sassaki (1998, p. 8), “[...] a inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade.” Ainda conforme o autor, no processo de inclusão, os estudantes com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes, o que significa que não podem ser segregados só por terem algum tipo de deficiência.

A segregação no ambiente escolar ocorre quando é imposta a separação dos grupos nos espaços físicos da escola, quando é retirada do estudante com deficiência a participação em trabalhos em grupos, dinâmicas, etc. Esses fatores prejudicam o acesso dessa população aos conhecimentos acadêmicos e ao repertório de competências e habilidades desenvolvido no ambiente escolar. Crianças diagnosticadas com TEA podem ter comprometimentos que, por sua vez, afetam o seu desenvolvimento e evolução em diferentes esferas, como a social e a acadêmica. Assim, o laudo é um instrumento legal que pode garantir os direitos desse estudante com TEA, desde tratamentos acompanhados, terapias, até medicações oferecidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) no seu processo de ensino e aprendizagem.

No tocante à educação, o aluno com TEA, através do laudo de comprovação, deve ter o currículo adaptado às suas necessidades. Apresentado o laudo pelos

responsáveis da criança, a escola poderá criar um plano educacional individualizado pautado nos comprometimentos e habilidades desse educando.

Assim, os objetivos escolares são reajustados de forma alternativa e individualizada, conforme as especificidades cognitivas, sensoriais, comunicativas, sociais, físicas e comportamentais desse estudante. O foco da aprendizagem passa a levar em consideração a singularidade do sujeito e as suas potencialidades.

### 3 O AUTISMO E SUAS CLASSIFICAÇÕES

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) tem por objetivo padronizar a linguagem médica, trazendo definições, critérios, características dos transtornos mentais, dentre eles, o autismo. Em sua quarta edição, o manual retrata o autismo dentro de uma classificação intitulada Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID).

Além dele, outro importante instrumento de classificação sobre as nuances do autismo são as CIDs. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Classificação Internacional de Doenças (CID) aparece como ferramenta fundamental para estabelecer políticas públicas alinhadas com as necessidades sociais. Elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a CID-10 situa o autismo como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Nessa classificação da CID-10, o autismo é dividido por suas manifestações sintomáticas.

A partir de 2014, a Associação Psiquiátrica Americana (APA) lança a quinta edição do DSM com novas classificações. O autismo passa a ser um tipo de transtorno do neurodesenvolvimento com classificação pelos níveis de prejuízos, a saber: a) nível 1 - autismo leve (nessa classificação a pessoa com TEA precisa de pouco suporte); b) nível 2 - autismo moderado (nesse nível necessita de suporte substancial); c) nível 3 - autismo severo (nesse nível exige apoio muito substancial).

Com base nessa compreensão, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lança a CID-11. Desta vez, classifica o autismo a partir da presença de prejuízo, estabelecendo um único código (6A02) e relatando que as subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual.

Deve-se salientar que as novas mudanças de codificações necessitam de tempo para efetivar-se, e, segundo a OMS, a transição da CID-10 para a CID-11 deve durar de 2 a 3 anos, podendo levar um tempo ainda maior em localidades com déficit tecnológico ou de logística, além de demandar um repertório científico necessário para a capacitação dos profissionais responsáveis por acompanhar os autistas, inclusive no ambiente escolar. Deste modo, a CID-11 apresenta 8 distinções para o autismo, a saber:

Quadro 1 – Autismo na CID-11

6A02	Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
6A02.0	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
6A02.1	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional

(continuação Quadro1)

6A02.2	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada
6A02.3	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada
6A02.4	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional
6A02.5	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional
6A02.Y	Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado
6A02.Z	Transtorno do Espectro do Autismo não especificado

Fonte: Paiva Júnior (2018).

Em sua nova versão, a CID 11 reuniu todos os transtornos que estavam dentro do Espectro do Autismo em um só diagnóstico: TEA. Usam-se diferentes codificações para classificar os tipos de autismo na CID 10. O F84 é o código referente aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), dentro desse código geral existem os códigos específicos para cada diagnóstico. Temos como exemplos: F84.0 - autismo infantil, F84.5 - Síndrome de Asperger.

Com as alterações da CID 11, novos códigos surgem, como o novo código 6A02 - Transtorno do Espectro do Autismo, 6A02.0 - Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional, 6A02.2 - Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada. As subdivisões passam a ser relacionadas ao prejuízo na linguagem funcional e Deficiência Intelectual (DI).

No âmbito escolar, essas codificações tendem a dificultar a efetiva inclusão, pois nem sempre os docentes possuem formação para identificação, compreensão, apoio e criatividade para implementar estratégias de adaptação curricular realmente inclusivas. Os desafios da inclusão exigem do professor uma demanda maior de atenção ao aluno com deficiência, frente a uma sala numerosa com carência de materiais didáticos acessíveis e estruturas inadequadas. Espera-se do professor uma formação voltada à inclusão, o que muitas vezes não corresponde à realidade docente. Considerando o cenário da inclusão escolar, a formação e a aquisição dos conhecimentos sobre as especificidades do TEA (público-alvo) são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica.

#### 4 AUTISMO: DO DIAGNÓSTICO À EFETIVA INCLUSÃO ESCOLAR

Com o aporte teórico e profissional alicerçando a prática docente, os estudantes autistas certamente terão mais oportunidades de serem incluídos com êxito em suas escolas, por isso o laudo figura como um instrumento importante de sinalização das necessidades que estes estudantes precisam satisfazer para alcançar os objetivos acadêmicos.

O documento elaborado pela Universidade do Estado da Bahia (2019) mostra a importância dos laudos médicos que possam detalhar as especificidades e o grau de autismo que o indivíduo apresenta.

O parecer médico ou laudo médico é o pronunciamento, por escrito, de uma avaliação técnica emitida por profissionais da saúde. O laudo médico deve descrever os aspectos apresentados a seguir e outros considerados importantes pelos profissionais que o produzirem: a) o grau ou o nível do transtorno do desenvolvimento que acomete o(a) candidato(a), com expressa referência ao código correspondente à Classificação Internacional de Doenças (CID-10) da Organização Mundial de Saúde (OMS) e/ou Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V) da Associação Americana de Psiquiatria (APA); b) a existência de necessidades específicas, limitações e potencialidades; c) recomendações em relação às demandas de acessibilidade necessárias à inclusão; d) recomendações em relação às demandas de profissionais necessárias à inclusão. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2019, p. 1).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em vigor, o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), o TEA varia de nível de intensidade, peculiaridade e habilidade em cada indivíduo acometido. Essas condições podem se apresentar como leves, moderadas e severas. Conforme aumenta a ansiedade, aumentam também os desafios de inclusão devido à gravidade do transtorno que afeta o autista. O manual indica que as primeiras manifestações do TEA podem ser percebidas em crianças com problemas no desenvolvimento entre 12 e 24 meses. Assim, é essencial a intervenção precoce para melhorar o desenvolvimento desse sujeito na sua fase adulta. Crianças e adultos com TEA podem ter dificuldades de adaptação do comportamento para se adequar a diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, cada sujeito com TEA apresenta níveis de habilidades ou dificuldades variáveis, e, embora se apresente de forma diversa, as pessoas com TEA tendem a apresentar características em comum, tais como: padrões de comportamentos estereotipados, prejuízos na comunicação, contrariedade com as mudanças de rotinas, interesses restritos, dificuldade na interação social, sensibilidade sensorial (ruídos, texturas, luminosidade), que levam o sujeito a ter dificuldades em processar estímulos do ambiente e dos sentidos.

A maioria dos autistas apresenta o Transtorno de Processamento Sensorial, visto que as alterações sensoriais fazem parte dos critérios diagnósticos do DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION). Esse transtorno se caracteriza por uma alteração na forma como o cérebro recebe e organiza as informações que chegam dos sentidos, influenciando a resposta dada pelo indivíduo. Sons, gostos e cheiros são interpretados erroneamente pelo sistema nervoso de quem apresenta a condição. Dessa forma, autistas apresentam dificuldades em processar estímulos, o que acaba causando hiper ou hipossensibilidade a sons, imagens e texturas. Também podem manifestar problemas na capacidade motora e fácil distração. (MENDONÇA; SILVA, 2022, p. 61).

A percepção sensorial da pessoa com TEA pode comprometer atividades de aprendizagem individuais e em grupo, em lugares fechados ou abertos. Por isso, manter-se em ambientes como a escola, que normalmente costuma ter barulho e muita iluminação, pode gerar irritação e instabilidade emocional, mas isso não significa que essas crianças não podem superar estas dificuldades no decorrer do tempo.

As crianças com o primeiro nível de autismo, anteriormente conhecido como Síndrome de Asperger, detêm desempenhos importantes na escola e algumas dificuldades que os diferenciam de crianças superdotadas típicas. Para além das altas habilidades demonstradas por esse público, habitualmente são observadas dificuldades motoras, gráficas (ortografia fora do padrão), com mudanças de rotina, dificuldades de socialização, no desenvolvimento da comunicação, etc. Aspectos estes que às vezes dificultam a vida desse estudante no contexto escolar.

As altas habilidades/superdotação (AH/SD) caracterizam-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas das atividades humanas, incluindo as acadêmicas, demonstradas desde a infância. Tais áreas incluem, entre outras, as áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 126).

Devido a seus altos níveis de inteligência, criatividade, desempenho acadêmico e tendo em vista a precariedade do nosso sistema educacional, muitas vezes esses discentes são reprimidos pelo universo educacional, que não os desafia ou desenvolve seus potenciais. Neste sentido, surge o Plano Educacional Individualizado (PEI) como marco agregador desse processo de inclusão. Novas ações pedagógicas e práticas educacionais efetivas são propostas pelo PEI, dialogando com a realidade escolar e o contexto do discente autista e suas especificidades (habilidades e dificuldades), proporcionando a devida atenção para a flexibilização pedagógica e curricular dos discentes que apresentam níveis e perfis de aprendizagem distintos e auxiliando o discente a alcançar as exigências do currículo tradicional.

Segundo Fish (2006 *apud* COSTA, 2016, p. 11), “[...] a efetiva comunicação entre os membros do PEI é essencial para fornecer o melhor programa possível para os estudantes que recebem os serviços de Educação Especial.” Dessa forma, é de suma importância a relação entre a família, a equipe multidisciplinar e toda a estrutura escolar para reduzir as barreiras que cercam esse discente no seu processo de aprendizagem.

Com base nisso, “[...] a adaptação de recursos e estratégias poderia favorecer a aprendizagem dos conteúdos escolares dos alunos com deficiência.” (GUADAGNINI; DUARTE, 2016, p. 438). Segundo os autores, estes discentes precisam de maior tempo para assimilar e só depois ter condições para a realização das tarefas, sendo necessárias adequações na forma de transmitir os conteúdos e de avaliar o aproveitamento destes indivíduos no decorrer do tempo, o que requer mais atenção do docente, a fim de acompanhar os possíveis avanços.

Um dos instrumentos que podem viabilizar uma inclusão mais efetiva é o Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual procura atender as demandas educacionais envolvendo metas em curto, médio e longo prazo. A ferramenta PEI produz registros com a finalidade de promover e garantir ao estudante o desen-

volvimento das suas habilidades, tendo como sujeitos, nesse processo, a família, os médicos, os terapeutas, a equipe pedagógica, dentre outros, ou seja, todos que participam, de modo direto ou indireto, do processo de escolarização do educando autista. O modelo de avaliação formal e informal é válido nesse processo, e, se necessário, são criados ou modificados suportes ou serviços.

No currículo escolar, a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) norteia os conteúdos a serem ministrados para o desenvolvimento das habilidades que constam no referido documento. Esses conteúdos exigem que a escola, ao ter estudantes com TEA em sala de aula, busquem alcançar os propósitos da BNCC (2018), trabalhando o conhecimento de forma transversal e socioafetiva, à medida que promove diferentes oportunidades de aprendizagem para a diversidade discente.

Neste contexto, torna-se bastante produtivo para o processo de inclusão do estudante autista o uso de metodologias ativas de aprendizagem, pois elas atuam como procedimentos interativos de ensino que estimulam o pensamento autônomo a partir da resolução de problemas pedagógicos e da problematização da realidade próxima. A aprendizagem é baseada no desenvolvimento do discente, sendo este “[...] protagonista de seu saber [...]” (ROCHA; LEMOS, 2014). Ele torna-se produtor de seu conhecimento. De certa forma, a metodologia ativa quebra as barreiras das abordagens tradicionais daquilo que consideramos educar.

De acordo com Rocha e Lemos (2014), nas metodologias ativas, tendo o professor como agente facilitador do processo de aprendizagem e os discentes participativos, o ensino é encaminhado conforme as necessidades, interesses, preferências e ritmo dos envolvidos. Dessa forma, a prática da metodologia ativa em sala de aula tende a contribuir para a formação do aluno com TEA, melhorando sua capacidade psicossocial, polindo aspectos como sua interação social no âmbito escolar, social e outros lugares que podem proporcionar um ambiente similar, contribuindo para que esse indivíduo tenha maior qualidade de vida.

Desta maneira,

[...] a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto estudado - ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando - sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Assim, o professor poderá fazer uso de algumas metodologias ativas que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que muitos autistas são detalhistas, uma característica importante para a implementação de uma proposta de metodologia baseada na investigação dos problemas através da elaboração de soluções, por exemplo.

As metodologias ativas de aprendizagem também podem contribuir para desenvolver habilidades comunicativas, auxiliando os autistas a trabalhar e melhorar sua capacidade de comunicação e interação com grupos, além de incentivar a autonomia desses estudantes na busca por informações e meios para propor uma solução no final do processo.

A inclusão escolar tem, em seus sistemas, mecanismos de inclusão, como técnicas de comunicação e de mobilidade alternativas, dispositivos alternativos para interagir com conteúdos digitais, readequação da transmissão do conteúdo ministrado, ocasionando a compreensão unânime por todos os alunos, com ou sem deficiência.

Cabe ressaltar que o uso de metodologias ativas de aprendizagem, assim como o PEI, deve considerar o contexto de aplicação. Estas não devem ser usadas de modo indiscriminado, sendo necessário, muitas vezes, fazer o uso de tecnologias assistivas, como apontam Melo, Pupo e Pérez Ferrés (2008 apud ABREU et al., 2017). Assim, os docentes precisam avaliar o nível de complexidade das metodologias que pretendem adotar, verificar as particularidades dos discentes e adaptar as atividades conforme os níveis de comprometimento motor, cognitivo, comunicativo e social do estudante.

Estas técnicas, somadas ao uso das tecnologias e a outras ferramentas que o docente pode ter à sua disposição, são fundamentais para a percepção e a resolução de problemas, permitindo assim traçar um plano de ensino adequado a cada discente (tendo já conhecido as habilidades e dificuldades de cada um), com o objetivo de construir uma aprendizagem que procura ir ao encontro das necessidades reais do discente e, conseqüentemente, uma educação inclusiva mais efetiva.

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA<sup>1</sup>

Este artigo resulta de uma pesquisa-ação. Optamos por este tipo de investigação, pois se trata de uma pesquisa social de base empírica, associada com uma ação ou resolução de um problema coletivo (THIOLLENT, 2009). De modo cooperativo, pesquisadoras e informantes, baseados na observação realizada na própria realidade, são capazes de transformar a realidade.

Aqui, apresentamos os resultados iniciais fornecidos pela etapa da entrevista. Nela, realizamos uma escuta dos relatos de experiência dos profissionais que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes autistas de uma escola de Ensino Fundamental no interior do Ceará. Participaram da entrevista professores do Fundamental I e II, diretora da escola, e coordenadora pedagógica, que integram a equipe multidisciplinar da instituição.

As entrevistas ocorreram de forma virtual na plataforma *Google Meet* com os professores, coordenadores pedagógicos e diretora, uma vez que eles fazem o acompanhamento do aluno dentro do processo de aprendizagem no ambiente escolar.

A partir dos relatos, conseguimos levantar o seguinte: a) a quantidade de discentes autistas matriculados no quinto, sexto, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental; b) as impressões dos docentes a respeito do diagnóstico; e, a partir disso, distribuimos os achados em três categorias de análise: a) a participação da família no processo de inclusão escolar; b) desafios para a inclusão no contexto pandêmico; e c) estratégias de inclusão bem-sucedidas.

<sup>1</sup> Este artigo apresenta os resultados iniciais da pesquisa *Plano educacional individualizado como instrumento de inclusão para estudantes autistas do ensino fundamental*, submetida, no segundo semestre de 2021, ao Comitê de Ética e Pesquisa da UNILAB. A pesquisa foi aprovada pelo comitê e pode ser consultada pelo CAAE: 52910121.0.0000.5576 na Plataforma Brasil.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na escola pesquisada, segundo a gestora, a inclusão do estudante autista no ensino regular conta com o conhecimento docente. De acordo com ela, não houve por parte da escola ou da Secretaria de Educação um treinamento formal para a inclusão. Portanto, a inclusão é realizada de acordo com a demanda que vai surgindo desse aluno.

Quando matriculada na escola, a equipe pedagógica busca realizar uma sondagem que inclui averiguar se essa criança tem ou não laudo. No entanto, percebe-se que muitas crianças chegam à escola, iniciam o período letivo e não são acompanhadas por profissionais especializados, o que pode comprometer significativamente o processo de inclusão escolar.

Atualmente, na escola pesquisada, estão matriculados 7 alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, sendo 5 crianças que possuem o laudo para TEA, e duas crianças com características do TEA, mas que não possuem diagnóstico fechado.

Como foi ressaltado pelo documento elaborado pela Universidade do Estado da Bahia (2019), os laudos médicos, para além da identificação da deficiência, também apresentam um detalhamento das especificidades do autismo que o indivíduo tem. Deste modo, considerando a CID-11, é possível já fornecer para a escola informações sobre o nível de apoio que o estudante demanda.

A gestora da escola mencionou que todos os alunos autistas matriculados já fazem parte da escola há alguns anos. A escola, até o exato momento, não possui novos alunos dentro do espectro.

### 6.1 A participação da família no processo de inclusão escolar

A família é parte indissociável no processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista. “É, então, no encontro da escola, do aluno e da família, que a educação atual tem se centrado para construir uma relação de troca, de complementaridade que possibilite a todos educar e serem educados.” (PAIVA, 2002 *apud* BARBOSA, 2011, p. 18).

Essa relação se intensificou ainda mais no período de pandemia que estamos enfrentando nos últimos anos. O momento pandêmico trouxe novos desafios ao processo escolar. Pais, alunos e escola tiveram de se readequar a uma nova realidade - distanciamento social, novas adequações das escolas aos modelos de aulas virtuais, a fim de amenizar os impactos da suspensão das aulas presenciais. Todavia, questões socioemocionais escoam nas questões educacionais.

A falta de aparatos tecnológicos, prática no manuseio de plataformas utilizadas para realização das aulas e suporte familiar são alguns dos empecilhos que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem. A fim de reorganizar o modelo escolar, são formulados novos arranjos, em especial, para a área inclusiva. Para uma escola efetivar -se como inclusiva, é preciso que, dentro da sua missão e visão, estejam questões norteadoras, como a equidade de seus alunos.

Toda criança é capaz de aprender levando em conta suas habilidades, competências individuais, superação das suas limitações. A condição imposta no mo-

delo de aula *on-line* gera insegurança ao corpo docente e equipe pedagógica no que diz respeito àquilo que é proposto pela professora e compreendido pelo aluno.

Outra problemática surgida durante o momento pandêmico é a falta de acesso à rede de profissionais especializados no suporte ao aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, repercutindo diretamente na evolução do seu desenvolvimento. A escola precisa atentar para as necessidades reais desse aluno e da sua família. Devemos salientar que a família passa a ser o mediador dos conteúdos, substituindo a professora na sala de aula presencial.

Segundo os relatos das professoras quando comentaram a experiência com os discentes nos anos de 2020 e 2021, a evolução desses alunos no modelo de aula remota com o acompanhamento dos pais superou as expectativas: “[...] foram brilhantes, seus ganhos foram inúmeros.” (PROFESSORA A, 1.º ano do Ensino Fundamental).

A professora A do primeiro ano do Ensino Fundamental revela que seu aluno passou a ser mais participativo na sala de aula, interagia com os colegas e participava das atividades propostas em sala de aula. Situação também vivenciada pela professora B do quarto ano do Ensino Fundamental, a qual relata ter obtido ganhos positivos com essa efetiva participação da família no acompanhamento direto de seu aluno, pois este, antes da pandemia, no modelo de aula presencial, tinha grandes dificuldades para aprender a ler. No entanto, no modelo de aula *on-line*, e com o auxílio da mãe, a criança desenvolveu o hábito da leitura. A família consegue alinhar uma rotina, acompanhar o desenvolvimento dessa criança e ajudar a sanar suas dificuldades.

Nos relatos das docentes, alguns fatores são bem importantes no que diz respeito ao comprometimento do processo de desenvolvimento e efetiva inclusão do estudante com TEA. As professoras reforçam que, quanto menor é a participação da família nesse processo, menores são as chances de o aluno com TEA se sentir incluído. As docentes especulam que a não aceitação de um diagnóstico, a falta de conhecimento das características do TEA e impeditivos religiosos são os maiores impasses na busca de um diagnóstico - o que acarreta uma menor participação dos pais no processo escolar dessa criança.

As conclusões trazidas pelas docentes corroboram os estudos de Kaloustian (1988 *apud* BARBOSA, 2011), o qual indica que a família tem função social e socializadora; tem-se a clara consciência de que o contexto familiar exerce grande influência no sucesso ou fracasso escolar das crianças.

O estigma da deficiência que ainda domina a sociedade também se torna um impeditivo para, inclusive, iniciar um diálogo sobre um possível indício de TEA.

Em seu relato, a professora C, do terceiro ano do Ensino Fundamental, comenta que

Essa questão da aceitação tem que partir primeiro da família em aceitar. Muitas vezes nós vamos percebendo e dando esse alerta aos pais, eles até percebem, mas não têm essa aceitação imediata. A família passa pelo momento do luto, mas que muitas vezes centraliza na mãe; na maioria dos casos, os pais abandonam as mães.

Progredindo na sua explanação, a professora ainda relata que

Muitas vezes os pais escondem, a própria sociedade tem preconceito, a gente tem casos de crianças que não socializam, a única socialização é na escola. Tem crianças que não sai nem em uma pizzaria, que não vem aos eventos da escola (dia da criança, etc.), a não ser em sala de aula, por medo de como a criança vai se comportar, a vergonha, e isso dificulta bastante o processo de socialização dessa criança.

As participantes da pesquisa ressaltam a dificuldade da equipe pedagógica na abordagem da família para informar traços do TEA observados em sala de aula e sugerir a busca de um diagnóstico ainda na Educação Infantil. No período de alfabetização, período esse que, em sua essência, impõe as metas a serem alcançadas, é que os pais tendem a perceber os défices apresentados pelos filhos, sendo esse um período de maior procura por diagnósticos e laudos médicos. É geralmente nesse período que as docentes se sentem mais à vontade para sugerir aos responsáveis que procurem orientação médica.

## 6.2 Desafios para a inclusão no contexto pandêmico

Embora a relação com as famílias de alunos autistas, como foi apontado anteriormente, apresente-se com certa resistência, uma mudança ocorreu no período em que as escolas tiveram que operar de modo exclusivamente remoto como medida sanitária de enfrentamento à pandemia do coronavírus. Em 2020, segundo as docentes, houve um estreitamento dos laços entre escola e família, de modo que a participação mais ativa dos responsáveis da criança fez com que eles aprendessem mais, participassem mais e se sentissem mais acolhidos.

De acordo com as professoras A e B, que ensinam respectivamente as salas de primeiro e quarto ano do Ensino Fundamental, o modelo de aula remota trouxe a família para dentro do universo escolar, seus alunos assistiam às aulas na companhia do pai ou da mãe.

Segundo a professora, foi perceptível a mudança de comportamento desse aluno em relação à sala de aula. A professora B relata os ganhos no desempenho escolar. Na época, a escola precisou se adaptar à nova situação e necessitar, de modo mais efetivo, do envolvimento da família. Na mesma época, a escola buscou encontrar uma abordagem que atendesse às necessidades sociais e emocionais de aprendizagem desses alunos principalmente no estado pandêmico.

## 6.3 Estratégias de inclusão bem-sucedidas

O impacto do ensino remoto ensejou mudanças nas estratégias pedagógicas adotadas pelas docentes da escola. A necessidade de adaptação curricular e o uso de novas tecnologias para mediar as aulas apresentaram-se como grandes estratégias de inclusão, como relata a professora B, que leciona no quarto ano do Ensino Fundamental. Ela comentou que o formato virtual das aulas resultou na evolução do seu aluno de forma surpreendente, especialmente no processo de alfabetização.

O aluno não era alfabetizado, a professora tinha grandes dificuldades em manter sua atenção com a postura didática dela em sala de aula, mas, com o uso da tecnologia a favor da aprendizagem, ele começou a se sentir motivado “[...]”

com o modelo de aula virtual, o aluno despertou o interesse pelas aulas virtuais [...] o aluno voltou às aulas presenciais dominando a escrita e a leitura.” Com o retorno à presencialidade, e a observação do interesse do discente por tecnologia, a professora passou a buscar inserir mais artefatos tecnológicos, o que impactou no seu desempenho e o manteve com mais atenção em sala de aula.

Seguindo os relatos das docentes sobre o processo inclusivo dos alunos com TEA, conforme informado pelo núcleo pedagógico, as estratégias de inclusão adotadas pela escola são pensadas de forma a acolher esse aluno de maneira empática tanto por parte da própria escola quanto por parte de seus colegas.

Outro relato que aponta uma estratégia bem-sucedida foi citado pela professora A do primeiro ano do Ensino Fundamental. De acordo com a docente, seu aluno não verbalizava, não socializava com os demais alunos, não realizava as tarefas propostas em sala de aula, sua participação na aula era quase nula. Certo dia, ao usar um microfone em sala de aula, ela o entregou ao estudante, que, por sua vez, passou a mostrar-se motivado a falar e a socializar com os demais alunos, sendo esse um momento de descoberta de uma nova estratégia de inclusão.

Com base nisso, podemos observar que o artefato se tornou um gatilho para um processo de desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, antes ignoradas pela docente. A estratégia, descoberta ao acaso, passou a ser usada em vários momentos, o que facilitou ainda mais o processo inclusivo.

Além da tecnologia inserida de modo mais efetivo no contexto da sala de aula presencial, estratégia mencionada tanto pela docente A como pela docente B, outro fator importante, apontado pela docente A, para o processo de inclusão durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e após a retomada das aulas presenciais, foi o acolhimento dos *feedbacks* das famílias, o que resultou no desenvolvimento das competências comunicativas, cognitivas e socioemocionais. Segundo a professora A, o estudante “[...] teve maior desenvoltura na fala e passou a participar mais das atividades em grupo.”

Com base nisso, podemos concluir que a observação contínua do desenvolvimento do discente, a identificação de seus interesses, a implementação de diferentes artefatos tecnológicos em sala de aula e o acolhimento dos *feedbacks* são estratégias importantes para o processo de inclusão do estudante autista.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste artigo discutir sobre o processo de inclusão escolar de estudantes autistas do Ensino Fundamental de uma escola particular do interior do Ceará. Trata-se da apresentação e reflexão dos primeiros relatos coletados com a equipe pedagógica daquela escola.

Com base nos dados coletados, observamos que, para incluir os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, é essencial o conhecimento prévio das especificidades de cada aluno, suas habilidades e quais as áreas que necessitam de maior acompanhamento, para assim desenvolver ações pedagógicas que sejam desafiadoras, capazes de propiciar o desenvolvimento de suas potencialidades.

Os resultados demonstraram que, na escola pesquisada, atualmente estão matriculados sete alunos autistas, sendo que dois deles não têm laudo e, portanto,

contam apenas com a família e a escola para lhes auxiliar no processo de adaptação escolar.

Entre os anos de 2020 e 2021, a escola precisou se adaptar às nuances do ensino remoto, o que reverberou, de forma positiva, nesse processo, estreitando os laços familiares e proporcionando um processo inclusivo mais acolhedor e focado nas necessidades do discente. Embora não tenham ficado claras, nas entrevistas, as metodologias ativas que certamente fizeram parte desse período, estas devem ter contribuído para essa experiência bem-sucedida.

A escola acolhe seus alunos e, de forma fraterna, tece meios para realizar a inclusão desse aluno no meio escolar. Existe carência na efetivação de práticas pedagógicas acessíveis, adaptação dos objetivos educacionais, dos recursos utilizados, sendo imprescindível uma avaliação prévia das necessidades desse aluno para implementar ações pedagógicas mais assertivas.

Com essa pesquisa, pretendemos auxiliar no processo de formação do corpo docente e equipe pedagógica na elaboração de um currículo mais inclusivo e assertivo, contribuindo para que os alunos TEA consigam progredir dentro do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a construção do Plano Educacional Individualizado, com uso de metodologias ativas adaptadas às especificidades do aluno autista e da instituição, será de suma importância para o alcance do objetivo pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, F. B. P. *et al.* Metodologias ativas: tecnologias assistivas com um novo olhar para a inclusão. *Ciência Atual*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 4, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/152.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Tec. Senac*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>. Acesso em: 3 jan. 2022.
- BARBOSA, J. S. B. *A importância da participação familiar para a inclusão escolar*. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2152/1/2011\\_JulianaSilveiraBrancoBarbosa.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2152/1/2011_JulianaSilveiraBrancoBarbosa.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. Censo Escolar. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- AMARGO, L. N.; CAMARGO, S. C. L. S. A inclusão escolar do autista por meio das metodologias ativas. *Caderno Intersaberes*, [S. l.], v. 9, n. 18, 2020. Disponível

em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/download/1374/1150>. Acesso em: 22 maio 2021.

COSTA, D. S. *Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/64824197-Plano-educacional-individualizado-implicacoes-no-trabalho-colaborativo-para-inclusao-de-alunos-com-autismo.html>. Acesso em: 22 maio 2021.

COSTA, Luana Ribeiro Oliveira da; BRANDÃO, Luciane Resende Silveira; GOMES, Silvane da Silva; VIERA, Miriam Lucia. Os desafios do docente frente a educação inclusiva: autismo. *Revista Interdisciplinar Pensamento Científico*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 2019. Disponível em: <http://reinpeconline.com.br/index.php/reinpec/article/view/288>. Acesso em: 21 dez. 2020.

GUADAGNINI, L.; DUARTE, M. Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 8, n. 3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.437452>. Acesso em: 18 mar. 2021.

MENDONÇA, S.; SILVA, S. S. *Diversos diálogos: autismo(s), meios e mediações*. Belo Horizonte: UFMG, 2022. Disponível em: <https://seloppgcom.fafich.ufmg.br/novo/wp-content/uploads/2022/03/Diversos-Dialogos-Selo-PPGCOM-UFMG.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2022.

OLIVEIRA, A. P. *et al.* Altas habilidades/superdotação: intervenção em habilidades sociais com estudantes, pais/responsáveis e professoras. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 126, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100008>. Acesso em: 21 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

PAIVA JUNIOR, F. Nova classificação de doenças, CID-11, unifica Transtorno do Espectro do Autismo: 6A02. *Tismoo*, São Paulo, 19 jun. 2018. Disponível em: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

REDMERSKI, Monalisa de Oliveira Miranda. *Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCB\\_6bff961614996f9126fd5e07c44ac4ad](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCB_6bff961614996f9126fd5e07c44ac4ad). Acesso em: 22 jan. 2022.

ROCHA, Henrique; LEMOS, Washington. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. *In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO*, 9., 2014, [S. l.]. *Anais [...]*. [S. l.]: [s. n.],

2014. p. 1-12. Disponível em: <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SASSAKI, Romeo Kazumi. Inclusão, o paradigma da próxima década. *Mensagem*, Brasília, DF, v. 34, n. 83, p. 29, 1998. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/35852350/Sasaki-R-K-Inclusao-o-paradigma-do-sec-21>. Acesso em: 22 jan. 2022.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Laudo de avaliação do transtorno do espectro do autista*. Salvador, 2019. Disponível em: <http://vestibular2019.uneb.br/wp-content/uploads/2019/01/Laudo-avaliac%CC%A7a%CC%83o-do-TEA-Condidato-com-Transtorno-do-Espectro-Autista.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

Recebido em: 19 mar. 2022.

Aceito em: 14 abr. 2022.