

Percepções de crianças e pré-adolescentes sobre o Transtorno do Espectro Autista

Perceptions of children and preadolescents about Autism Spectrum Disorder

Percepciones de niños y preadolescentes sobre el Trastorno del Espectro Autista

Isadora dos Santos Ferreira Dias¹
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza¹
Aline de Novaes Conceição¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i67.1912>

Resumo: Este artigo objetivou analisar a percepção de crianças e pré-adolescentes sobre o Transtorno do Espectro Autista. Participaram 31 alunos da região Nordeste do país, matriculados no Ensino Fundamental nos anos iniciais, sendo do gênero masculino e feminino, com idade entre 6 e 11 anos. O estudo foi baseado em um questionário elaborado por Souza (2010), composto por 24 questões. Os resultados mostraram que, apesar de altas taxas de desconhecimento encontradas, há um entendimento da maioria dos alunos sobre a necessidade de inserir as pessoas com Transtorno do Espectro Autista no convívio social e nos ambientes comuns. Entretanto, foi encontrada uma taxa considerável de pessoas que são desfavoráveis ao convívio com esse público, mostrando o quanto é urgente a conscientização dentro dos ambientes escolares a respeito do tema abordado neste artigo. Ao longo do estudo, foi encontrada dificuldade na tratativa do tema autismo, mesmo dentro dos ambientes escolares, onde o convívio é diário. Tendo em vista que o desconhecimento a respeito do autismo é alto, sem as concepções adequadas sendo passadas aos estudantes, estes podem desenvolver concepções equivocadas e até preconceituosas a respeito do transtorno. Por isso, é necessário que um trabalho de conscientização seja feito, tendo como objetivo desenvolver as concepções adequadas e difundir o conhecimento a respeito do tema autismo.

Palavras-chave: educação especial; inclusão; Transtorno do Espectro Autista.

Abstract: This article aimed to analyze the perception of children and pre-adolescents about Autism Spectrum Disorder. 31 students enrolled in elementary school, from the Northeast region of the country, participated, being male and female and aged between 6 and 11 years old. The study was based on a questionnaire prepared by Souza (2010), consisting of 24 questions. The study showed that, despite the high rates of lack of knowledge found, there is an understanding among the majority of students about the need to include people with Autism Spectrum Disorder

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São Paulo, Brasil.

in social life and in common environments. However, a considerable rate of people were found to be unfavorable to interacting with this public, showing how urgent it is to raise awareness within school environments regarding the topic addressed. Throughout the study, a difficulty was found in dealing with the topic of autism, even within school environments, where there is daily interaction, since the lack of knowledge about it is high, and without adequate conceptions given to students, they can develop mistaken conceptions about autism, and even prejudice. Therefore, it is necessary that awareness work is carried out, with the aim of developing proper conceptions and spreading knowledge about the topic of autism.

Keywords: special education; inclusion; Autism spectrum disorder.

Resumen: Este artículo tuvo como objetivo analizar la percepción de niños y preadolescentes sobre el Trastorno del Espectro Autista. Participaron 31 estudiantes de la región Nordeste del país matriculados en la Enseñanza Primaria en los años iniciales, siendo hombres y mujeres y con edades entre 6 y 11 años. El estudio se basó en un cuestionario elaborado por Souza (2010) que consta de 24 preguntas. El estudio demostró que, a pesar de los altos índices de desconocimiento encontrados, la mayoría de los estudiantes comprenden la necesidad de incluir a las personas con Trastorno del Espectro Autista en la vida social y en los entornos comunes. Sin embargo, se encontró que un índice considerable de personas se muestra desfavorable a la interacción con este público, lo que muestra cuán urgente es generar conciencia en los ambientes escolares sobre el tema tratado en este artículo. A lo largo del estudio, se encontraron dificultades en el tratamiento del tema del autismo, incluso en ambientes escolares donde la interacción es cotidiana. Considerando que el desconocimiento sobre el autismo es alto, sin que se brinden conceptos adecuados a los estudiantes, estos pueden desarrollar concepciones erróneas e incluso prejuiciosas sobre el trastorno. Por ello, es necesario que se realice un trabajo de sensibilización, con el objetivo de desarrollar concepciones adecuadas y difundir conocimientos sobre el tema del autismo.

Palabras clave: educación especial; inclusión; Trastorno del Espectro Autista.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) hoje é definido pelo *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-V)* (2022) como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e também por comportamentos restritos e repetitivos. É classificado, portanto, como um transtorno, pois não apresenta um marcador biológico específico. Dessa forma, não se trata de uma doença, visto que não se sabe especificamente o que o desencadeia.

No entanto, o TEA nem sempre foi visto dessa forma. A primeira definição de autismo foi dada por Kanner (1943, p. 217):

[...] sob a nomenclatura de “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”, definida como condição com características comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística

extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino.

Asperger (1944) propôs um estudo em que ele definiu a Psicopatia Autística como um transtorno severo na interação social, com uso pedante da fala, desajeitamento motor e, novamente, incidência apenas no sexo masculino. O autor propôs que apenas indivíduos do sexo masculino sofressem desse distúrbio, visto a baixíssima ocorrência em mulheres. Esse trabalho teve um grande impacto, no entanto, apenas após sua tradução para a língua inglesa, quando foi adotado o termo Síndrome de Asperger (Tamanaha; Perissionoto; Chiari, 2008).

Anos depois, Michael Rutter (1978) propôs uma nova definição do TEA, baseado nos seguintes critérios: atrasos e desvios sociais, problemas de comunicação, comportamentos incomuns e início antes dos 30 meses.

A definição de Rutter (1978), somada aos novos trabalhos sobre o TEA, influenciou a definição dessa condição no DSM-III, em 1980. A partir daí, o autismo foi colocado em uma nova classe de transtornos, a saber: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs) (Klin, 2006).

Após alguns anos, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), caracterizados por alterações qualitativas da interação social e da fala, bem como por um repertório de interesses e atividades restritos e estereotipados, de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionados à saúde (OMS, 1988).

No DMS-IV (APA, 2002) foi quando o Autismo e a Síndrome de Asperger foram categorizados como subcategorias dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, tendo a comunicação como única distinção entre Autismo e Asperger, a qual é bastante prejudicada no autismo e menos afetada na Síndrome de Asperger.

No DSM-V (APA, 2014), foi criada a definição de Transtorno do Espectro Autista, em que o Autismo e a Síndrome de Asperger foram alocados e estabelecidos como um mesmo transtorno. O TEA foi dividido em três subníveis, contemplando, assim, desde os casos mais leves até os mais severos desse transtorno.

Atualmente, o CID-11 (WHO, 2023) unificou todos os Transtornos Globais do Desenvolvimento em TEA (6A02) e dividiu em subníveis de classificação, como pode ser observado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Códigos de Diagnósticos para Transtorno do Espectro Autista conforme grau de severidade

	Com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional	Com linguagem funcional prejudicada	Com ausência completa ou quase completa de linguagem funcional
Sem Transtorno de Desenvolvimento Intelectual	6A02.0	6A02.2	---
Com Transtorno de Desenvolvimento Intelectual	6A02.1	6A02.3	6A02.5

Fonte: traduzido e adaptado de 6A02 *Autism spectrum disorder* (APA, 2014).

A Tabela 1 apresenta os códigos diagnósticos correspondentes às categorias que resultam da aplicação dos especificadores para Transtorno Coocorrente do Desenvolvimento Intelectual e Grau de Comprometimento Funcional de Linguagem.

Além desses, ainda foram definidos pelo CID-11 “Outro Transtorno Específico do Espectro do Autismo” (6A02.Y), que pode ser usado se os parâmetros acima não se aplicarem, e o “Transtorno do Espectro do Autismo Não Especificado” (6A02.Z), que pode ser usado se os parâmetros acima forem desconhecidos (WHO, 2023).

Para o diagnóstico desse transtorno, são respeitados alguns critérios propostos pelo DSM-V: deficiências persistentes na comunicação e interação social (Critério A); padrões restritos e repetitivos de comportamento (Critério B); os sintomas devem estar presentes na primeira etapa do desenvolvimento (Critério C); os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo (Critério D); esses distúrbios não são explicados de forma conclusiva, por algum tipo de deficiência cognitiva intelectual, ou mesmo atraso no desenvolvimento global (Critério E) (APA, 2014).

Além do TEA, alguns diagnósticos podem apresentar comorbidades como distúrbios alimentares, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), epilepsia, alterações sensoriais, Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Síndrome de Tourette, alterações do ciclo circadiano, entre outros.

Nesse sentido, convencionou-se a classificação em três níveis de suporte. A severidade (mudança dos níveis) é baseada nas dificuldades sociais de comunicação e nos padrões restritos e repetitivos de comportamentos, conforme mostra

a Tabela 1. As classificações são: a) nível 3, com ausência completa ou quase completa de linguagem funcional (requer suporte muito substancial); b) nível 2, caracterizado por linguagem funcional prejudicada (requer suporte substancial); e c) nível 1, em que há leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional (requer suporte) (WHO, 2023).

É importante ressaltar que, além dessas mudanças na terminologia e definição do TEA, existe também um grande trabalho acerca da conscientização. Entretanto, alguns estudos, como o de Torres, Cruz e Cabral (2021, p. 557), apontam que ainda existe muito a avançar nesse sentido.

Urge a necessidade de planejar, elaborar, desenvolver, gerenciar e avaliar, cooperativamente, sob a perspectiva biopsicossocial e da acessibilidade, ações orquestradas que influenciem os diversos microcontextos na revisão de suas concepções de deficiência. De modo sustentável, indicamos que esse processo envolva não somente as OSC, as universidades, as esferas públicas e os profissionais que atuam especificamente com a população com deficiência, mas todos os atores sociais, em uma vigilância coletiva para a prevenção e proteção à violência.

Apesar da necessidade de avanço na conscientização apontada, um estudo realizado por Kuhnen (2017) mostra que algumas medidas estão sendo adotadas pelos poderes públicos, visando à inclusão e difusão de conhecimento a respeito das deficiências. O estudo aponta que em 2004 houve a primeira grande iniciativa nessa busca pela inclusão, em um curso de formação de gestores e educadores, e ainda que, em 2015, foi sancionada a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Considerando tal panorama, este trabalho tem como objetivo analisar as percepções de crianças e pré-adolescentes sobre o TEA, tendo em vista que o conhecimento desses olhares pode influenciar na prática social não apenas dos próprios participantes da pesquisa, mas também do entorno, como dos professores e dos demais agentes inseridos no âmbito educacional.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Foram selecionados 31 alunos da região Nordeste² do Brasil, matriculados no Fundamental I, do gênero masculino e feminino, com idade entre 6 e 11 anos. A distribuição dos participantes por ano escolar pode ser observada na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Características dos participantes por ano escolar

GRUPOS	MATRICULADOS	PARTICIPANTES
1º Ano	21	5
2º Ano	23	5
3º Ano	25	6
4º Ano	24	7
5º Ano	22	8
TOTAL	115	31

Fonte: elaborado pelas autoras.

2.2 Material

Este estudo tem como base uma pesquisa em andamento que utilizou um questionário elaborado por Souza (2010), o qual foi baseado no material de Magiati, Dockrell e Logotheti (2002). Esse questionário abrange, além das concepções acerca de deficiência, questões relativas à interação com esse público. Cabe ainda dizer que não são observadas apenas as deficiências tradicionais, mas também as concepções de altas habilidades e TEA (temática principal deste estudo).

O material é composto por 24 questões que objetivam entender a concepção que as crianças possuem a respeito dos seguintes aspectos: conhecimentos sobre a “temática”, “causas”, “implicações” e “possibilidades de interação com as pessoas público-alvo da Educação Especial”.

² A atual pesquisa faz parte de um estudo que analisa as concepções de crianças e adolescentes das cinco regiões do Brasil; para esse momento, optamos por analisar apenas a região Nordeste.

A fim de objetivar a análise dos dados, a partir da pesquisa, foram selecionadas questões sobre “conhecimento”, “causas”, “implicações” e “possibilidade de interações específicas da pessoa com TEA”.

2.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Após autorização da direção e coordenação das escolas selecionadas, foi enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os familiares, bem como um Termo de Assentimento (TA) para as crianças e adolescentes participantes. O material foi aplicado de forma coletiva e, quando necessário, houve apoio técnico, principalmente aos alunos em fase de alfabetização. Esse apoio consistiu em oralizar o questionário de modo a gravar a fala dos participantes, considerando especialmente os alunos do primeiro ano.

Coletados e organizados os dados, realizamos a classificação em escores das perguntas fechadas, como o próprio material-base sugere. Para perguntas com resposta livre, foi utilizada uma categorização estabelecida por Souza (2010), sendo: (1) *Desconhecimento*; (2) *Ideia fantasiosa*; (3) *Informação equivocada*; E (4) *Resposta favorável*.

2.4 Aspectos éticos

Como mencionado anteriormente, o estudo em questão faz parte de um projeto em andamento e respeitou todas as normas estabelecidas pela resolução nº 466/2012 (Brasil, 2012), referentes aos aspectos éticos em pesquisa com seres humanos. O trabalho de pesquisa foi iniciado somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados os tipos de respostas sobre o conceito de TEA após a categorização de cada uma. Os tipos de respostas apresentados pelos alunos encontram-se no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Amostras das respostas apresentadas pelos participantes sobre o conceito de autismo

GRUPOS	RESPOSTAS
G1	G1P1 — Não sei
	G1P4 — Ela não ouve as coisas.
G2	G2P3 — Não sei. Nunca ouvi falar.
G3	G3P1 — Ela não consegue pensar direito.
	G3P3 — Não sei.
G4	G4P1 — Não sei.
	G4P2 — Ela é muda.
G5	G5P5 — Uma criança que não fala muito e vive separada das pessoas.
	G5P8 — Ela fica com a boca aberta, com cara de que não entendeu algo.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como podemos ver no quadro acima, as respostas foram separadas por grupo e tipo. Podemos observar que os três primeiros grupos apresentam, em sua grande maioria, desconhecimento completo do assunto. Os grupos 4 e 5, por se tratarem de crianças mais velhas, mostraram uma frequência favorável em relação ao entendimento das perguntas, o que pode ser observado na Tabela 2.

No quadro, podemos ver a variedade de respostas, sendo baixa nos três primeiros grupos, ou seja, ano escolar, e maior nos grupos 4 e 5, devido à faixa etária. Assim, observa-se que, com o amadurecimento, há uma maior compreensão das perguntas, bem como uma maior elaboração e diferenciação nas respostas.

Os estudos referentes à construção desse tipo de conhecimento mostram o que as crianças fazem com as informações provenientes do ambiente social, com os conteúdos que lhe são transmitidos, bem como explicam processos e concepções peculiares que os sujeitos têm e vão construindo sobre a realidade ao longo do seu desenvolvimento (Souza, 2014, p. 51).

Segundo Souza (2014), a partir da pré-adolescência, os conceitos e conhecimentos acerca da deficiência são mais bem compreendidos, facilitando o entendimento das diferenças e peculiaridades de cada uma.

No entanto, quando se trata de deficiências físicas, a compreensão e o conhecimento são mais facilmente adquiridos e encontrados. O que não acontece nos casos em que a deficiência é intelectual, pois a dificuldade de compreensão e

entendimento acerca delas se mostra maior, ficando bem próximo aos resultados encontrados e demonstrados a seguir, na Tabela 3.

Tabela 3 - Frequência das respostas apresentadas por categorias

CATEGORIAS	GRUPOS		G3	G4	G5	T	%
	G1	G2					
<i>Desconhecimento</i>	4	5	5	3	4	21	68%
<i>Ideia fantasiosa</i>	0	0	0	0	0	0	0%
<i>Inf. Equivocada</i>	1	0	1	4	2	8	26%
<i>Resp. favorável</i>	0	0	0	0	2	2	6%
TOTAL	5	5	6	7	8	31	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na Tabela 4, apresentamos o agrupamento das três primeiras categorias de resposta, tendo como objetivo visualizar o entendimento dos entrevistados, considerando que todas são desfavoráveis acerca do entendimento a respeito do autismo.

Tabela 4 - Frequências provenientes do agrupamento das categorias

CATEGORIAS	GRUPOS		G3	G4	G5	T	%
	G1	G2					
<i>Resp. desfavorável</i>	5	5	6	7	6	29	93,5
<i>Resp. favorável</i>	0	0	0	0	2	2	6,5
TOTAL	5	5	6	7	8	31	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como visto na Tabela 4, apesar de uma maior variedade de respostas a partir do Grupo 4, apenas o Grupo 5 apresentou respostas favoráveis quanto ao entendimento do que é autismo.

A fim de auxiliar no processo de esclarecimento quanto ao conceito de deficiência, acredita-se que apresentar e aplicar programas informativos sobre a temática pode auxiliar na mudança de concepção da deficiência, além de possibilitar uma mudança na atitude social, o que pode proporcionar uma compreensão mais adequada e inclusiva a respeito do autismo (Conceição, 2018).

Considerando os aspectos das concepções, questionamos os participantes sobre as possíveis causas do autismo, apresentando-as no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Amostras das respostas apresentadas pelos participantes sobre as possíveis causas do autismo

GRUPOS	RESPOSTAS
G1	G1P1 — Não sei.
G2	G2P3 — Não sei.
G3	G3P1 — No nascimento.
	G3P3 — Não sei.
G4	G4P1 — Não sei.
	G4P6 — Porque aconteceu alguma coisa com.
	G4P7 — Por conta da fala.
G5	G5P1 — Não sei.
	G5P4 — Doença na mãe.
	G5P5 — Porque ela nasceu assim.
	G5P8 — Eu acho que é algo no seu corpo.

Fonte: elaborada pelas autoras.

A partir das falas dos participantes, é possível observar a dificuldade em definir as causas que podem levar uma pessoa a ser autista. Uma grande parcela não sabe, e os que conseguem descrever mencionam algumas opções como problemas durante a gestação, durante o nascimento especificamente ou em função de algum tipo de acidente. Vejamos na Tabela 5 a frequência das respostas.

Tabela 5 - Frequência das respostas inseridas por categoria de causa

CATEGORIAS	GRUPOS						%
	G1	G2	G3	G4	G5	T	
<i>Desconhecimento</i>	5	5	5	5	5	25	80,6
<i>Doença</i>	0	0	0	1	1	2	6,4
<i>Gestação</i>	0	0	0	0	1	1	3,3
<i>Nascimento</i>	0	0	1	0	1	2	6,4
<i>Acidentes</i>	0	0	0	1	0	1	3,3
TOTAL	5	5	6	7	8	31	100

Fonte: elaborada pelas autoras.

Como observado na Tabela 5, o desconhecimento se destaca novamente. Em um estudo de Souza (2019), crianças e adolescentes apresentaram dificuldade em entender as causas do autismo, pois o conceito envolve explicações biológicas e neurológicas complexas que podem ser abstratas para eles. Compreender que o autismo está relacionado a diferenças no desenvolvimento e funcionamento do cérebro exige uma capacidade de pensamento que vai além das noções concretas com as quais as crianças estão mais familiarizadas. Além disso, causas como fatores genéticos ou variações nas conexões cerebrais são invisíveis, dificultando a compreensão direta, já que as crianças tendem a associar causas a coisas que podem ver ou observar. Elas também acham difícil entender que o autismo não é algo que alguém “pega” ou que possa ser “curado”, mas sim uma condição que faz parte da identidade e da maneira única de cada indivíduo perceber e interagir com o mundo. Essa compreensão requer uma empatia e abstração que se desenvolvem gradualmente ao longo do tempo, com apoio adequado.

Considerando que não existem bases etiológicas a respeito do autismo, não classificamos as respostas como favoráveis e desfavoráveis, apoiando-nos nesse tópico apenas para analisar o quanto o assunto é tratado e qual o nível de entendimento acerca do autismo dentro do ambiente em que foi realizada a pesquisa.

Dessa forma, seguimos questionando os participantes sobre as possíveis implicações do autismo, apresentando-as no Quadro 3.

Quadro 3 - Amostras das respostas apresentadas pelos participantes sobre as possíveis implicações do autismo

GRUPOS	RESPOSTAS
G1	G1P1 — Não sei
	G1P4 — Ela não ouve nada.
G2	G2P1— Não sei, porque nunca ouvi essa palavra.
	G2P2 — Não consegue ouvir o que a professora fala.
G3	G3P1 — Ela não ia fazer atividade direito; só se ajudassem.
	G3P3 — Não sei.
	G4P1 — Não sei.
G4	G4P2 — Falar e ler.

GRUPOS	RESPOSTAS
G5	G5P1 — Não sei.
	G5P3 — <i>Bullying</i> .
	G5P5 — Dificuldade para fazer a lição de casa.
	G5P8 — Entender as coisas.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Como observado no Quadro 3, vemos que nesse tópico existe uma maior variedade na fala dos participantes. A fim de facilitar a compreensão dos dados, as respostas foram divididas em 4 categorias, sendo: Desconhecimento, Dificuldades físicas, Dificuldades escolares e Dificuldades interpessoais.

Tabela 6 - Frequência das respostas inseridas por categoria de implicações

CATEGORIAS	GRUPOS						T	%
	G1	G2	G3	G4	G5			
<i>Desconhecimento</i>	3	4	5	6	4	22	71	
<i>Dificuldades físicas</i>	1	0	0	0	0	1	3,3	
<i>Dificuldades escolares</i>	1	1	1	1	3	7	22,4	
<i>Dificuldades interpessoais</i>	0	0	0	0	1	1	3,3	
TOTAL	5	5	6	7	8	31	100	

Fonte: elaborada pelas autoras.

Observando a Tabela 6, podemos verificar que o nível de desconhecimento ainda é alto. Entretanto, vale observar que mesmo os participantes mais novos (Grupo 1) relataram possíveis implicações do autismo. A categoria das Dificuldades escolares, que se refere a possíveis Dificuldades no aprendizado, foi a mais apontada como possível implicação pelos participantes. Cabe enfatizar a categoria das Dificuldades interpessoais, que se refere ao relacionamento dentro do ambiente de convívio, apontada por apenas um participante.

No entanto, trata-se de uma questão bastante preocupante a este público, devido a algumas condições características do TEA que podem tornar essas pessoas alvo de algum tipo de comportamento preconceituoso, ou mesmo de *bullying* por parte de outros estudantes. Segundo estudo realizado por Falcão, Stelko-Pereira e Alves (2021), mais de 60% dos estudantes com TEA relatam estar

envolvidos em algum tipo de *bullying* ou discriminação. Portanto, levanta-se a importância dessa questão.

Os movimentos estereotípicos, as dificuldades na fala e na interação social são fatores que diferenciam as pessoas com TEA de outras crianças “neurotípicas”. No entanto, jamais podem ser motivo ou mesmo justificativa para qualquer tipo de comportamento discriminatório. Como posto em estudo realizado por Oliveira e Schimidt (2023, p. 20):

Obviamente, a resolução para o *bullying* não está na cura milagrosa para o autismo ou ainda em métodos e abordagens cuja premissa é normalizar os estudantes autistas, tornando-os mais parecidos com as pessoas ditas “neurotípicas”. Pelo contrário, a resolução para essa problemática social, que vitimiza muitos desses estudantes, encontra-se numa mudança da própria instituição de ensino e na forma de lidar com essa questão tão complexa.

Cabe então ressaltarmos que os comportamentos inerentes ao TEA tornam essas pessoas mais vulneráveis ao *bullying* e ao preconceito, tornando o trabalho a respeito desse tema ainda mais importante.

Falcão, Stelko-Pereira e Alves (2021, p. 15) apontam, ainda, que: “[...] é urgente a necessidade de capacitação e formação sobre o tema *bullying* para professores, familiares e alunos, especialmente, para os estudantes com TEA, devido à condição de maior vulnerabilidade”.

Dessa maneira, destaca-se a importância da necessidade de um aprofundamento a respeito das concepções sobre autismo por parte dos envolvidos na educação, sejam alunos, sejam, professores, sejam responsáveis, bem como das características dos portadores de tal transtorno.

Para tanto, optamos por questionar os participantes sobre a possibilidade de interagir com uma pessoa com autismo, obtendo as respostas apresentadas no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Amostras das respostas apresentadas pelos participantes sobre a possível interação com uma pessoa com autismo

GRUPOS	RESPOSTAS
G1	G1P1 — Sim. Porque ela não conversa mais.
	G1P2 — Sim. Ela é boa.
	G1P3 — Não. Não faz o dever direitinho.

GRUPOS	RESPOSTAS
	G1P4 — Não. Não sei.
	G1P5 — Sim. Ela pode prestar atenção na professora e pode aprender.
G2	G2P1 — Sim. Não sei.
	G2P2 — Sim. É muito legal.
	G2P3 — Não. Não sei.
	G2P4 — Sim. Ela pode aprender.
	G2P5 — Sim. É porque precisa aprender.
G3	G3P1 — Sim. Podem ajudar eles.
	G3P2 — Sim. Porque ela é gente.
	G3P3 — Sim.
	G3P4 — Sim. Ela quer estudar.
	G3P5 — Não. Não sei.
	G3P6 — Não sei.
G4	G4P1 — Sim. Não sei.
	G4P2 — Não. Porque eu não vou entender o que ela está falando.
	G4P3 — Não sei.
	G4P4 — Não sei.
	G4P5 — Sim. Não tem diferença.
	G4P6 — Sim. Que a criança autista aprende mais rápido.
	G4P7 — Sim. Porque ela é humana também.
G5	G5P1 — Sim. Porque ela está na escola para aprender e conviver.
	G5P2 — Sim. Pois podemos tentar ajudá-lo.
	G5P3 — Sim. Porque para mim não interfere.
	G5P4 — Sim. Porque mesmo na dificuldade ela pode aprender alguma coisa.
	G5P5 — Sim. Eu a ajudaria.
	G5P6 — Não sei.
	G5P7 — Não sei.
	G5P8 — Sim. Porque iriam ajudá-la.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como observado no Quadro 4, as respostas obtidas variaram, no geral, em “sim”, “não” e “não sei”. Dessa forma, optamos por classificar em favoráveis (sim) e desfavoráveis (não e não sei):

Tabela 7 - Frequência das respostas obtidas por categoria

CATEGORIAS	G1	GRUPOS G2		G4	G5	T	%
		G3					
<i>Resp. desfavorável</i>	2	1	2	3	2	10	32,25
<i>Resp. favorável</i>	3	4	4	4	6	21	67,75
TOTAL	5	5	6	7	8	31	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

Observando a Tabela 7, podemos ver que a maioria dos entrevistados se mostra favorável à interação com pessoas com autismo. Portanto, podemos dizer que, apesar do desconhecimento sobre o assunto, mostrado nas questões propostas anteriormente, há um entendimento sobre a necessidade de inserir essas pessoas no convívio social, bem como nos ambientes comuns.

Destaca-se também a quantidade de pessoas que são desfavoráveis ao convívio com esse público, mostrando o quanto é urgente a conscientização dentro dos ambientes escolares a respeito do tema abordado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as percepções de crianças e pré-adolescentes sobre o Transtorno do Espectro Autista. Com base nos dados analisados neste estudo, podemos verificar que, em todas as questões propostas, o desconhecimento a respeito do tema autismo é alto. Considerando tratar-se de alunos em idade escolar e que convivem com pessoas com autismo, esse número é ainda mais alarmante.

Entretanto, mesmo com esse nível de desconhecimento a respeito do assunto, fica evidente que os estudantes que participaram desta pesquisa têm interesse em estabelecer um convívio com pessoas com autismo, levando-nos a considerar que, se o tema fosse mais abordado dentro desses ambientes, as taxas de preconceito seriam menores. Portanto, fica clara a necessidade de difundir o conhecimento a respeito do autismo, principalmente nos ambientes escolares, a fim de formar percepções mais saudáveis e bem fundamentadas.

É necessário pontuar ainda que a formação de um entendimento a respeito do tema autismo na sociedade geral demanda uma maior conscientização e mais trabalhos direcionados a esse público. No entanto, quando se trata das concepções

de deficiências, em especial as concepções de autismo, existe uma necessidade muito grande de estudos, principalmente objetivando estabelecer fundamentos a respeito dessas concepções e dos entendimentos sobre o autismo.

Cabe também pontuar a dificuldade percebida ao longo do estudo na tratativa do tema autismo. Mesmo dentro dos ambientes escolares, onde existe um convívio diário, o tema é pouco tratado. Visto que o desconhecimento a respeito do autismo é alto, sem as concepções adequadas sendo trabalhadas com os estudantes, esses podem desenvolver concepções equivocadas e até preconceituosas a respeito desse transtorno. Por isso, é necessário que um trabalho de conscientização seja feito, tendo como objetivo desenvolver as concepções corretas e difundir o conhecimento a respeito do autismo.

Diante disto, considera-se a importância de novos estudos relacionados ao tema, que busquem a construção de concepções adequadas a respeito do autismo, bem como possam estabelecer um norte que auxilie na difusão do conhecimento. Considera-se também de grande relevância uma maior reflexão a respeito do tema, em especial nos ambientes escolares, onde este conhecimento é de grande importância, a fim de buscar a inclusão das pessoas portadoras dessa deficiência.

Sugere-se, portanto, que novas práticas de abordagem e novas estratégias pedagógicas sejam desenvolvidas dentro dos ambientes escolares, preparando os profissionais da educação para que tenham ferramentas adequadas para tratar do tema de forma efetiva e, assim, o conhecimento a respeito do autismo possa alcançar um maior número de estudantes que convivem diariamente com as pessoas com esse transtorno. Destaca-se também a importância de programas sociais de conscientização e inclusão, para que informações relevantes sobre o tema sejam difundidas na sociedade como um todo, buscando, assim, criar um melhor entendimento e convívio entre todos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA]. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA]. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM IV*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ASPERGER, Hans. Die "Autistischen Psychopathen" in Kindesalter. Arch Psychiatr Nervenkr.

Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, [s. l.], v. 117, p. 76-136, 1944.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; revoga as (RES. 196/96); (RES. 303/00); (RES. 404/08). Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. *Construindo um ambiente inclusivo: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão*. 2018. 65f. TCC (Especialização em Educação Especial e Inclusiva) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

FALCÃO, Carla Samya Nogueira; STELKO-PEREIRA, Ana Carina; ALVES Dayse Lôrrane Gonçalves. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1-20, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147217359>

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, [s. l.], v. 2, 1943.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, suppl. 1, p. 3-11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 out. de 2023.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-44, jul./set. 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300002>

MAGIATI, Illiana; DOCKRELL, Julie; LOGOTHETI, Anastasia-Eleni. Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Applied Development Psychology*, [s. l.], v. 23, p. 409-30, 2002.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SCHMIDT, Carlo. Bullying e Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que nos revelam as autobiografias? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, p. 1-23, 2023. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251469>

OMS. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. Genebra: OMS, 2023. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: out de 2023.

RUTTER, Michael. Diagnosis and definitions of childhood autism. *Journal of Autism and*

Developmental Disorders, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 139-61, 1978.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. *Concepções de deficiência e atitudes sociais de crianças e adolescentes sem deficiência pertencentes a contextos sociais diferentes*. 2019. 162p. Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. *Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão*. 2014. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. *Concepções de crianças não deficientes acerca das deficiências: estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos de idade*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

TAMANAHARA, Ana Carolina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 13, p. 296-99, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 out. de 2023.

TORRES, Josiane Pereira; CRUZ, Lilian Pinheiro da; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Concepções sobre Deficiência Importam? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 27, p. 545-58, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nZmY44zBNjj5hVZrXmRn5DL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. de 2023.

WHO. *ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision*. Geneva: WHO, 2023.

Sobre os autores:

Isadora dos Santos Ferreira Dias: Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora da Educação Infantil atuando no 1º ano na alfabetização com experiência em atuação clínica com atendimento ao Público-Alvo da Educação Especial. **E-mail:** isadora.sf.dias@unesp.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0008-4600-1419>

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza: Doutora e mestra na linha de Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Professora Assistente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da UNESP. Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Pedagoga com habilitação em Deficiência Intelectual, Psicopedagogia Clínica e Institucional (INDEP).

E-mail: maewa.martina@unesp.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4322-3100>

Aline de Novaes Conceição: Doutora e mestra em Educação, especialista em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva, e Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Docente adjunta do curso de Pedagogia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Psicopedagoga Institucional e Clínica e especialista em Gestão Educacional.

E-mail: alinenovaesc@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6640-461X>

Recebido em: 18/12/2023

Aprovado em: 30/09/2024

