

CRIANÇAS DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS A SEREM SUPERADOS PELO PROFESSOR

CHILDREN ON THE AUTISTIC SPECTRUM IN EARLY EARLY EDUCATION: CHALLENGES TO BE OVERCOME BY THE TEACHER

Gleides Ander Nonato¹

Aline Aparecida Teixeira Rocha²

Ana Carolina Zanon Benício de Abreu³

Josiane Scalabrini de Souza Prado⁴

Letícia Caldas Guimarães de Almeida⁵

Patrícia Scofield Moreira Rocha⁶

RESUMO: É reconhecidamente direito do aluno portador de TEA (Transtorno do Espectro Autista) ter uma educação de qualidade e inclusiva. Esses direitos são garantidos por leis e corroborados pelas instituições de ensino e pela sociedade em geral. Entende-se essa compreensão como indispensável para garantir o direito constitucional à igualdade e à educação. Entretanto, faz-se necessária a devida reflexão sobre os desafios enfrentados diariamente pelo professor dentro das salas de aula. O reconhecimento e compreensão desses desafios são premissa fundamental para o desenvolvimento de alternativas que possam auxiliar o docente, sendo essa peça fundamental no processo de modo que se possa garantir que a inclusão desses educandos ocorra de fato. Para esse estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como forma de analisar as referências teóricas de autores reconhecidamente engajados com o tema inclusão. Para tal, utilizaram-se obras de autores como: MANTOAN (2005), MOTA (2020) e CUNHA (2022), dentre outros. A análise dessas obras permitiu as observações e reflexões sobre o tema, trazendo à luz a realidade atual, o confronto dessas ideias com a necessidade de suporte e auxílio ao docente. Esse profissional encontra, atualmente, no âmbito do contexto escolar, diversos obstáculos para cumprir sua função como mediador no processo inclusivo de estudantes portadores de TEA.

3058

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Desafios. Psicopedagogia. Educação Infantil.

¹Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Possui licenciatura em Letras, Pedagogia e História; pós-graduação lato sensu em Língua Inglesa e em Cultura e Literatura. Professora de língua inglesa para o Ensino Básico; professora do Centro Universitário Newton Paiva, com atuação em disciplinas dos cursos de Letras e Pedagogia, tais como: História da Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Portuguesa, Leitura e Produção de Texto, Língua e Cultura Latina, Filologia Românica, Morfologia, Sintaxe, Asectos Discursivos da Língua, Literatura Brasileira Contemporânea, Literatura Comparada, Linguística Textual, Diretrizes da Geografia e História, Gestão da Sala de Aula, Estágio Supervisionado da Educação Infantil, Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental e Ensino Médio. É professora orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso dos cursos de Letras e Pedagogia. Em sua experiência de docência no ensino superior, incluem-se, ainda, Literatura Brasileira, Literatura Afro-Brasileira, Leitura e Escrita no Ensino Fundamental, Língua Inglesa para os cursos de Relações Internacionais, Negócios Internacionais, Turismo, Secretaria Executivo Bilingue, Comunicação e Comércio Exterior. Escreveu material didático para as disciplinas de Filologia Românica e Literatura e Cultura Portuguesas que foram utilizados pelo Centro Universitário Newton Paiva durante a vigência dos contratos. Como coautora, escreveu também o material de nivelamento em língua portuguesa que foi utilizado por alunos calouros na mesma instituição. Também é coautora de material de Comunicação e Redação Técnica utilizado pelo SENAI no primeiro ano do Ensino Médio em 2020. Sua carreira conta com 40 anos de experiência na área da educação. e-mail: <http://lattes.cnpq.br/9020273118009457> ID Lattes: 9020273118009457.

²Aluna graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva.

³Aluna graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva.

⁴Aluna graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva.

⁵Aluna graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva.

⁶Aluna graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva.

ABSTRACT: It is a student's with a ASD (Autism Spectrum Disorder) recognized right to have a quality and inclusive education. These rights are guaranteed by laws and corroborated by educational institutions and society in general. This understanding is understood to be essential to ensure the constitutional right to equality and education. However, it is necessary to reflect on the challenges faced by teachers on a daily basis in the classroom. The recognition and understanding of these challenges are a fundamental premise for the development of alternatives that can assist teachers, as they are a key element in the process of ensuring that the inclusion of these students actually occurs. Through this study, we use bibliographic research to analyze the theoretical references of authors recognized for their engagement with the theme of inclusion. For this purpose, we used lines of research written by the authors such as MANTOAN (2005), MOTA (2020) and CUNHA (2022), among others. The analysis of these works allowed the necessary observations and reflections on the theme, bringing to light of the current reality the confrontation of these ideas with the need for support and assistance to teachers. These professionals currently find, nowadays, within the context of the school environment, several obstacles to fulfill their function as a mediator in the inclusive process of students with ASD.

Keywords: Inclusion. Autism. Challenges. Psycho-pedagogy. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Com o aumento da incidência de alunos portadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados nas redes regulares de ensino, sobretudo na rede pública, pretendeu-se analisar os desafios enfrentados pelos docentes durante o processo de ensino e aprendizagem, para efetivar o processo de inclusão desses alunos. Inicialmente, almejou-se refletir sobre o distanciamento existente entre o momento da matrícula do aluno portador de TEA e sua inclusão de fato. As legislações e diretrizes que versam sobre o tema asseguram ao aluno o direito à educação inclusiva e de qualidade, reconhecem a necessidade de atendimento especializado e garantem os recursos necessários para tal. Este estudo teve por objetivo analisar a aplicabilidade dessas leis na prática, bem como o amparo recebido pelo docente para o cumprimento de seu exercício, no contexto do aluno portador de TEA.

Sequencialmente, fez-se necessário refletir sobre a importância de se ter planejamento, monitoramento e avaliações permanentes do aluno portador de TEA. Considerando que o aluno com esse perfil possui características distintas e específicas e necessidades individuais que variam de aluno do espectro autista para aluno do espectro autista, é imprescindível levar em consideração a formação docente e a qualificação continuada. Seja o professor regente ou o professor de apoio, esse estudo buscou nos referenciais teóricos, corroborar ou contrapor a hipótese que a qualificação necessária ao docente para o pleno exercício de suas funções como

educador, encontra-se muito aquém do ideal, considerando-se as especificidades do aluno portador de TEA.

Ademais, são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelo professor para a inclusão efetiva do aluno autista. As necessidades educacionais desses alunos pressupõem que a escola, como espaço formativo, possua sala de recursos multifuncionais, flexibilização de currículos, capacitação de seu corpo docente e a adaptação com materiais elaborados para auxílio dos estudantes. Este estudo avaliou se, na prática, as políticas públicas existentes são suficientes para garantir à escola a disponibilização desses recursos e oferecer o apoio necessário aos educadores. Propôs-se, ainda, a reflexão sobre o reconhecimento da função social do professor e valorização de seu papel como mediador e agente do processo de inclusão.

Para desenvolvimento deste artigo, optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com busca e investigação em livros, revistas e artigos científicos sobre desafios enfrentados pelo professor de educação infantil com crianças do espectro autista.

A pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador ter acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto, localizar e consultar fontes diversas de informação escrita, para coletar dados tanto específicos quanto gerais a respeito de determinado tema.

É a pesquisa bibliográfica que oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final (FONTANA, 2018, p. 66).

3060

É uma pesquisa de natureza interpretativa, a partir do conteúdo amplo que é apresentado nas bibliografias já existentes. Portanto, está relacionada à busca de novas descobertas a partir de conhecimentos já elaborados. Nos dias de hoje, a leitura é o caminho necessário para entender o mundo, sem deixar de respeitar as diferenças culturais, sociais e políticas do indivíduo.

Lakatos e Marconi (2004) afirmam a importância da metodologia para determinar a comprovação racional da hipótese.

[...] da visão geral dos conceitos de ciência deve emanar a característica de apresentar a ciência como um pensamento racional, objetivo, lógico e confiável; ter como particularidade o ser sistemático, exato e falível, ou seja, não final e definitivo; verificável, submeter-se à experimentação para a comprovação de seus enunciados e hipóteses, procurando as relações causais; tornar evidente a importância da metodologia que, em última análise, determinará a própria possibilidade de experimentação. (MARCONI; LAKATOS, 2004).

Dessa forma, a partir da revisão bibliográfica de autores escolhidos na área da inclusão em educação, esta pesquisa avaliou os desafios entre a matrícula de alunos com TEA e sua real inclusão da escola e a necessidade de capacitação do professor.

Inicialmente, o presente estudo discutiu, a partir das análises dos autores escolhidos, as políticas de educação que versam sobre o tema autismo e inclusão, a importância do papel da escola no desenvolvimento da criança portadora de TEA, bem como o distanciamento entre a matrícula do aluno e sua efetiva inclusão. Sequencialmente, o estudo trouxe a análise com respeito às práticas pedagógicas no contexto de inclusão desses alunos e os principais desafios vivenciados pelo docente durante esse processo.

I DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA E ALTERNATIVAS PARA SUPERÁ-LOS

I.1 O DISTANCIAMENTO EXISTENTE ENTRE AS LEIS DE INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA E SUA INCLUSÃO NA PRÁTICA

I.1.1 POLÍTICAS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Legislações na área de educação inclusiva reconhecem e garantem a organização de espaços educativos para atender a inclusão escolar com o objetivo de superar desigualdades e democratizar o ensino.

Tendo o foco em TEA, a Lei 12.764, de 12 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei considera o autismo uma deficiência e para tal necessita de atendimento especializado. Porém, [...] há educadores que não conhecem a legislação educacional; há aqueles que a conhecem, mas trabalham como se ela não existisse; há educadores que desejariam conhecê-la e, mais importante ainda, desejariam aplicá-la, mas estão destituídos de estruturas mínimas para o seu exercício [...]. (CUNHA, 2020, p.17).

No contexto mundial, Mendes (2006)⁷ *apud* CUNHA (2020) destaca que o movimento pela inclusão fora do Brasil surgiu nos Estados Unidos nos anos 1990, em contraponto à Europa, que usava o termo integração e defendia a “colocação seletiva nas escolas”. Surge nesse contexto a proposta de inclusão total, eliminando o apoio da educação especial, e a proposta de inclusão com apoio de salas de recurso e em escolas especiais.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) enfatiza que a educação especial deve ser oferecida na rede regular de ensino, preferencialmente. O artigo 59 assegura os recursos necessários para tal - currículos, métodos, técnicas, entre outros.

⁷ MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11., n° 33. p 387-405, dez 2006. Disponível em <<http://scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/ao2v11n33.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2024.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

No contexto global, outro marco importante na inclusão foi a Conferência Mundial sobre Educação para todos, em 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), UNICEF e PNUD, que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1994. A Declaração de Salamanca colocou a educação especial dentro da estrutura de educação para todos, de 1990, com parâmetros e diretrizes pela conquista de direitos de crianças com dificuldades temporárias e permanentes.

1.1.2 INTERAÇÕES ENTRE O SUJEITO E O AMBIENTE ESCOLAR

A relação entre cada indivíduo e o mundo que o cerca traz uma percepção de como cada um entende e interage com ele. Essas interações ocorrem ao longo da vida e são ressignificadas com o tempo. De acordo com (Bronfenbrenner, 1996) o desenvolvimento humano é pautado em mudanças, bem como na maneira como as pessoas percebem e interagem como ambiente onde se encontram, sendo que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo e interferem na relação com o mundo.

O desenvolvimento infantil, sobretudo da criança com TEA, é influenciado diretamente por diversos setores da sociedade, e principalmente no ambiente escolar, nesse processo sua visão de mundo é adquirida e ressignificada por meio do espaço em que a criança convive.

Assim, microssistemas como família e escola têm influências diversas e importantes no desenvolvimento infantil. Compreender ecologicamente o desenvolvimento humano possibilita que a atenção investigativa seja dirigida não só para a pessoa e os ambientes imediatos nos quais se encontra, senão para suas interações e transições em ambientes mais distantes dos quais, muitas vezes sequer participa diretamente. (BROFENBRENNER,1996, p.25).

Educadores devem ter como fundamento principal um olhar afetivo no ambiente social ao inserirem a criança com TEA no contexto escolar. É necessário que a dimensão da afetividade no processo ensino-aprendizagem esteja presente nesse processo para a abertura emocional que se dá em paralelo com a aprendizagem. “A escola tem que estar apta para desempenhar a função da mãe, que deu confiança à criança nos primeiros tempos” (WINNICOTT, 1975, p.218).

1.1.3 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TEA

A escola é um ambiente onde o aluno vai aprender a construir uma rotina com a ajuda do outro, que pode ser o professor ou o professor apoio, que ajuda a criança autista a desenvolver e a adquirir habilidades, estando mais próxima dele/dela nas atividades educacionais durante todas suas atividades na instituição escolar.

Chiote (2023) aborda a análise psicanalítica feita por Kupfer, (2007) e Vasques e Baptista (2003), que trata a escolarização como alternativa terapêutica. De acordo com as análises realizadas, a escola é percebida como um lugar de subjetividade para as crianças com TEA. Deve ser vista como um local que proporcionará condições de se desenvolverem, de se tornarem cidadãos, pessoas com identidade cultural, que lhes propiciem oportunidade de ser e de viver dignamente.

[...] mais, que um exercício de cidadania, ir à escola, para as crianças, com psicose infantil ou Autismo poderá ter um valor constitutivo, onde a inserção escolar seja possível uma retomada de reordenação e da estruturação psíquica do sujeito. (VASQUES; BAPTISTA, 2003, p.9).

A escola inclusiva deve garantir a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. A perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da colaboração, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós. (MANTOAN, 2015, p.12).

Buscando referência no próprio escrito de Mantoan (2015), a inclusão é não deixar ninguém de fora da escola comum, indistintamente. A escola deve ser uma instituição aberta, em uma perspectiva de novos saberes, novas práticas de ensino.

2. PROCESSOS INCLUSIVOS NA PRÁTICA

2.1 UM OLHAR CRÍTICO SOBRE AS DIFERENÇAS COMO FERRAMENTA PARA CONCRETIZAR A INCLUSÃO

O tema da inclusão no ambiente escolar cada vez mais ganha relevância, não só pelo aumento crescente do número de alunos diagnosticados com TEA, mas também pela importância de se respeitar as diferenças e buscar cada vez mais uma sociedade democrática e inclusiva.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. (MANTOAN, 2015, p.12)

A formação docente é algo a ser ressaltado, pois cada nível de educação tem suas especificidades. A lógica que orienta o cotidiano da creche não deve ser pautada na mesma que direciona o ensino fundamental. E este aspecto deve ser constantemente retomado nas formações docentes. Sobre a formação dos professores de creche, Volpato e Melo (2005) afirmam que:

Há que se pensar em mecanismos que, garantem uma formação continuada baseada nas reais necessidades, deficiências e aspirações dos educadores como seres também em desenvolvimento e que trazem consigo uma história pessoal e institucional como ponto de partida na construção de novos conhecimentos e concepções (VOLPATO; MELO, 2005, p.725).

Especialmente nesse trabalho propôs-se que a educação infantil seja considerada como espaço para toda e qualquer criança. Dessa maneira, são necessárias organização e a adaptação da escola atendendo todos os alunos que se enquadram na escola com TEA respeitando a diversidade humana e trabalhando em prol desses alunos, educando sempre nossos olhares.

Cada pessoa é única no mundo, e as que possuem o espectro autista têm suas particularidades. Segundo Mota (2020):

É importante articular igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização da diversidade, com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação, como direito de todas e todos. É necessário que experimentemos uma intensa interação com os diferentes modos da pessoa de viver e expressar-se (MOTA, 2020, p. 68).

É importante a instituição de ensino investigar junto às famílias a respeito da vida dessas crianças desde a concepção, a gestação e os anos iniciais de desenvolvimento da mesma. Com essas informações, o professor pode preparar em conjunto com a coordenação pedagógica, um processo de ensino/aprendizagem que alcance resultados positivos na rotina escolar e no desenvolvimento infantil.

2.2 A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TEA

A brincadeira no desenvolvimento infantil – e especialmente no aluno com TEA - é um meio pelo qual a criança aprende sobre o mundo e se apropria das ações humanas. Brincar é uma das formas de ajudá-la a aprender e, com a observação e mediação do professor apoio, anotando e avaliando a maneira como a criança age, observando como são suas emoções e como ela se comporta em meio às brincadeiras que a interessam. Ela cria habilidades e aprende a usar a imaginação e o professor apoio junto a professora regente anotam esses avanços para discutir e construir junto a equipe pedagógica estratégias que podem ser positivas e ajudar em outras áreas do desenvolvimento da mesma. Suas emoções são formas de avaliar e conhecer um pouco mais das suas particularidades. A brincadeira, como aponta Chiote (2023):

[...] é uma possibilidade de desenvolvimento da criança com Autismo a partir de sua interação social, em uma prática social específica da infância que também pertence a essa criança, como sujeito que apresenta especificidades na maneira como se relaciona com o outro, mas tem o direito de participar da cultura. (CHIOTE, 2023, p.33).

A escola é um espaço onde as crianças aprendem muito sobre si enquanto ser humano e quanto a sua independência com o professor de apoio e o professor regente. No ambiente escolar existe uma rotina a ser seguida e toda a equipe pedagógica e especialmente o professor regente é o profissional que auxilia a criança apoiando suas tarefas.

3065

O processo de inclusão efetiva perpassa pelas práticas pedagógicas, como instrumento para tornar o espaço educativo prazeroso e estimulante ao estudante com necessidades específicas.

De acordo com Cunha (2020, p.22), “não precisamos de esquemas complexos (...) para aplicar ideias pedagógicas.” Dessa forma, segundo o autor, a prática escolar deve considerar temas de interesse do aluno para que a aprendizagem seja significativa. Por exemplo, citar personagens, histórias e ou assuntos que façam parte do imaginário do aluno com TEA em atividades individuais e coletivas, para despertar a atenção do estudante.

A esse respeito Schmidt (2016, p.228), ao citar práticas pedagógicas que obtiveram êxito com relação aos alunos portadores de TEA, observa que “a mais frequente relatada foi aquela em que o professor planeja a atividade de acordo com seu conhecimento prévio sobre as características, gostos ou preferências do aluno.”

Cunha (2020, p.17) realça também o lugar da amorosidade e da criação de vínculos na interação com o aluno. “O professor é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não

somente pela grandeza do seu ofício, mas também em razão da função social do seu papel. O professor precisa ser valorizado, formado e capacitado”.

3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR PARA INCLUSÃO EFETIVA DO ALUNO PORTADOR DE TEA

3.1 CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA E RECURSOS

Atualmente são vários os desafios que os professores enfrentam para efetivar a inclusão de alunos autistas na escola. No processo inclusivo de ensino-aprendizagem o professor deve ser um mediador, porém, existem a dificuldade de comunicação, o tempo de criação de vínculo com a criança, a falta de recursos de materiais didáticos, entre outros.

O professor precisa ter suporte para planejar atividades, ter recursos e estratégias de ensino e assim alcançar um resultado satisfatório dos seus alunos autistas. Deve, ainda, tornar significativo na vida desses alunos: acolhendo, vivenciando os momentos juntos, participando e motivando sempre que necessário. Do reconhecimento da importância dos contextos e suas inter-relações Souza⁸ (2020) *apud* BRONFENBRENNER (1989) assimila a necessidade de haver políticas públicas e ações que funcionem como suporte às atividades de educar crianças de forma ampla, abrangendo pais, amigos, vizinhos, parceiros de trabalho e as instituições públicas, econômicas e sociais da sociedade como um todo.

3066

Devido as lacunas no processo formativo docente, especificamente o conhecimento necessário a respeito do TEA, professores se sentem frustrados e com receio de não saber como lidar com as necessidades específicas desses alunos:

Outro tema importante refere as dificuldades encontradas na inclusão de alunos com TEA, em que os professores relataram como mais frequente o sentimento de intensa frustração e medo de lidar com determinados comportamentos do aluno... .. Esses sentimentos parecem estar relacionados ao despreparo na formação. (SCHMIDT. 2016, p.229).

Tais características comportamentais do aluno com TEA, aliada às preocupações do docente, geram vários sentimentos, não só de impotência, mas também contribui para uma carga de estresse que sobrecarrega esse profissional. Sobre os aspectos mencionados e analisados em seu estudo, Schmidt afirma que:

os estados afetivos, que alicerçam as crenças, também se mostram fragilizados, não só pelos sentimentos de impotência docente, mas pelas características dos educandos. Aliada à frustração e desamparo detectados nas falas dos docentes, existe a

⁸ SOUZA. Nelly Narcizo de. **Educação Infantil na Perspectiva da Inclusão: reflexões para novas ações**. Curitiba: CRV, 2020.

imprevisibilidade comportamental, muitas vezes, intrínseca ao educando com TEA. Esse padrão de comportamento tende a potencializar o estresse laboral sentido. (SCHMIDT, 2016, p. 232)

A inclusão acontece com a elaboração de materiais didáticos apropriados, flexibilização do currículo e apoio de sala de recursos multifuncionais.

No que tange aos comportamentos disruptivos, poder-se-á pensar que será extremamente difícil - em um contexto de sala de aula repleta de alunos - um docente conduzir todo o processo pedagógico solitariamente. Evidentemente que será. Por isso, precisamos de formação profissional, capacitação humana e de políticas públicas que deem condições práticas às escolas no exercício da educação inclusiva. (CUNHA, 2020, p.26).

Segundo (MANTOAN, 2015, p. 55), “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

Ainda que o número de alunos diagnosticados com TEA tenha aumentado significativamente nos últimos anos, os achados sugerem que não houve uma adaptação por parte das instituições de ensino que formam os novos docentes. O professor, mesmo recém-formado, começa sua atuação sem o devido preparo teórico para desenvolver formas de adequação às necessidades desses alunos. De acordo com Schmidt (2016, p. 231), “Os relatos desse estudo revelam expressivas lacunas na formação inicial dos professores, sugerindo pouco contato com o universo do autismo nos cursos de Pedagogia”.

As disciplinas que abordam o assunto inclusão, na universidade, ainda ocupam uma carga horária quase inexpressiva no total das grades curriculares das licenciaturas. Em seu estudo, Schmidt (2016, p. 229), ainda destaca:

Entre as dificuldades dos professores, os relatos sobre a pouca formação dos docentes (16,2%) e as dificuldades em planejar, ensinar ou avaliar aprendizagens apropriadas à etapa escolar (16,2%) se mostraram igualmente frequentes. A pouca formação se mostrou especificamente sobre conhecimentos em autismo. (SCHMIDT, 2016, p.229).

Os docentes já atuantes nas redes de ensino não estão recebendo capacitações adequadas para ter sucesso no entendimento de seu papel no processo inclusivo desses alunos, bem como treinamento sobre como adaptar os recursos pedagógicos, de acordo com as demandas do estudante.

relatos de frustração e impotência parecem estar associados, dentre outros fatores, à percepção de isolamento profissional. Nesse sentido, destacaram-se os relatos dos docentes sobre a necessidade de mais tempo para estar perto do aluno com TEA (21,6%) e maior interação entre os professores (16,2%). (SCHMIDT, 2016, p.229).

O tempo que o docente possui que precisa ser dividido entre o aluno com TEA e os demais alunos da turma, parece não ser o suficiente para que esse profissional possa entender

melhor as características individuais deste aluno e como adaptar suas práticas pedagógicas para atendê-lo. Por outro lado, a troca de experiências entre professores de uma instituição, com relação aos erros e acertos no contexto do aluno portador de TEA em sala de ensino regular, emerge nos achados desse estudo como um fator que os docentes consideram que merece mais atenção, e pode contribuir para o êxito do processo inclusivo.

3.2 DESAFIOS INTRÍNSECOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO PORTADOR DE TEA

No que diz respeito aos desafios docentes com relação aos alunos com TEA, as percepções dos professores entrevistados em estudos como o de Schmidt (2016, p. 237) com relação as características desses alunos, destaca-se a sociocomunicação.

A categoria Sociocomunicação incluiu os relatos dos professores a respeito de sua percepção sobre as características da comunicação social e comportamentos e interesses restritos de seus alunos com autismo, entre outras. Observou-se que duas características da sociocomunicação foram mais frequentemente identificadas nos estudos. A primeira revela a percepção da pessoa com autismo como um sujeito que “vive em um mundo à parte”, em “uma realidade paralela” (21,6%), e a segunda remete a comportamentos de isolamento, retração e distanciamento social (21,6%). (SCHMIDT, 2016, p.227).

Diante de tais percepções, o docente encontra à sua frente os desafios de encontrar e desenvolver métodos de vencer as barreiras de isolamento e distanciamento social de seus alunos autistas e como incluir esse aluno com interesses restritos de forma a favorecer as interações com os demais colegas de classe.

Em seus estudos Whalon, Delano & Hanline (2013)⁹ apud Schmidt (2016) cita uma temática que foi abordada muitas vezes pelos docentes entrevistados: o desafio da alfabetização do aluno com TEA.

É interessante observar que esse é um tema amplamente discorrido na literatura internacional. As pesquisas dessa natureza indicam que os programas de leitura que empregam práticas baseadas em evidência apresentam efeitos animadores em educandos com desenvolvimento típico, assim como aqueles com dificuldades leitoras. Esses mesmos programas, no entanto, não têm apresentado evidências satisfatórias em populações com autismo (Whalon, Delano, & Hanline, 2013). Portanto, os dados sugerem que práticas alternativas de alfabetização sejam empregadas com alunos com TEA, visto que as estratégias tradicionais possam ser pouco efetivas (Whalon, Delano, & Hanline, 2013).

⁹ WHALON, K., DELANO, M., & HANLINE, M. F. (2013). **A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder**: RECALL. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 57(2), 93-101.

Sendo esse período da educação infantil, o início do processo de alfabetização, como uma parte importante no desenvolvimento acadêmico do estudante, os docentes ainda precisam adaptar os processos de alfabetização para o aluno com TEA, pois os mesmos processos de alfabetização e leitura tradicionais dos alunos típicos, não tem demonstrado ter o mesmo efeito com relação aos alunos autistas.

O processo avaliativo desses alunos, também se torna outro desafio docente no processo inclusivo, considerando a falta de preparo e conhecimento adequados sobre quais as melhores formas de avaliar o aluno portador de TEA. Sobre esse assunto, Schmidt (2016) ressalta:

Tendo em vista a dificuldade docente para avaliar as aprendizagens e ensinar conteúdos acadêmicos apropriados à etapa escolar, é primordial desenvolver no Brasil uma cultura de avaliação das práticas pedagógicas empregadas para que os educandos com TEA estejam, de fato, sendo escolarizados nas escolas regulares. (SCHMIDT, 2016, p.230).

Os dados analisados neste estudo sugerem que essa cultura de avaliação das práticas pedagógicas com relação aos alunos com TEA, ainda não é uma realidade no contexto da educação inclusiva no Brasil. Essa realidade, traz esse processo avaliativo como mais uma barreira a ser transposta pelo docente até que sejam consolidadas, no âmbito pedagógico novas formas de construção desses processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro desafio mais comum para a inclusão do aluno com TEA pelo professor é a falta de conhecimentos adequados sobre o autismo e suas características, por parte dos profissionais atuantes nas escolas. Conforme sugerido nesse estudo, as formações acadêmicas, ainda abordam, em sua matriz curricular, muito pouco sobre inclusão, sobretudo, sobre TEA.

A falta de preparação adequada traz um sentimento comum entre os educadores de incapacidade em conseguir utilizar mecanismos adequados para o ensino e aprendizagem desses alunos. Não só a formação inicial com essas lacunas torna o processo de inclusão mais difícil, como também a falta de capacitação na formação continuada e na relação entre coordenação pedagógica e professores, que carece de preparo e trocas de experiências necessárias ao processo de adaptação do professor a esse processo inclusivo considerado recente.

A falta de compreensão sobre detalhes e características do TEA, juntamente ao sentimento de despreparo, leva à insegurança e medo dos profissionais, com muita frequência em relação a comportamentos disruptivos e, muitas vezes, agressivos de alunos com TEA. A falta de adaptação curricular para esses alunos acaba sendo um condutor nesse

desencadeamento de comportamentos agressivos e o professor por sua vez sente medo e frustração por não saber como lidar com essas situações.

Os desafios de socialização dos alunos com TEA são mais uma agravante para os docentes. Aquela criança que, muitas vezes, se isola e parece preferir o distanciamento social, gera preocupação e insegurança sobre como o professor, que, sendo o mediador desse processo, pode ajudar o aluno na interação com seus pares e com o docente. Caso o professor não tenha o preparo teórico para lidar com o TEA, não saberá exatamente como conduzir o processo de ensino e aprendizagem da criança que tem esse desafio na comunicação e sociabilidade. Faz-se necessária, ainda, a formação continuada adequada.

Quanto às práticas pedagógicas, o docente pode encontrar dificuldades em planejar, ensinar ou avaliar aprendizagens que são esperadas da criança a cada etapa escolar, evidenciados pelo déficit de capacitação necessária sobre como realizar esses preparos e avaliações voltados ao aluno com TEA. Nesse contexto, observou-se que, com frequência, o professor não dispõe das ferramentas necessárias para auxiliar esse aluno no processo de alfabetização e desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e de comunicação.

Os achados desse estudo, sugerem que, embora as leis e diretrizes garantam o direito dos alunos com TEA, os docentes ainda carecem de maior suporte técnico e pedagógico para o exercício de sua função, no que diz respeito ao desenvolvimento infantil esperado para cada etapa escolar e inclusão efetiva de seus alunos portadores de TEA. Nesse sentido, evidencia-se o sentimento frequente entre os professores de despreparo, frustração e incapacidade, o que se deve principalmente à falta de preparo e conhecimentos adequados sobre TEA e suas características específicas. A ampliação do conhecimento a respeito do TEA e como esse transtorno se manifesta das diferentes formas, aliada ao amparo e suporte ao docente, podem fazer com que este se sinta mais confiante para incorporar novas estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam à inclusão efetiva de seus alunos com TEA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**: promulgada em 20 de dezembro de 1996. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 7. Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2007.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do Desenvolvimento Humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: Trabalhando a mediação pedagógica.** 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar - ideias e práticas pedagógicas.** 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2003.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.V. **Metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MOTA, Carol. **Autismo na Educação Infantil.** Um olhar para interação social e inclusão social. 1ed. Curitiba: Appris, 2020.

SCHMDIT, Carlo. et al. Inclusão Escolar e Autismo: uma Análise da Percepção Docente e Práticas Pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática,** São Paulo, SP. v.18 n 1, p. (222-233), junho, 2016.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. **Transtornos globais do desenvolvimento e educação: um discurso sobre possibilidades.** In. SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2003. Disponível em: Acesso em: 16 mar 2024.

VOLPATO, Claudia F.; MELO, Suely Amaral. **Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.35, n 126, p. 725, set/dez. 2005.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.