

## Formação do professor com ênfase no transtorno do espectro autista - (TEA) na educação infantil

### Teacher Training with an Emphasis on Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education

Telma Francisca Ribeiro<sup>1</sup>

469

**Resumo:** Este artigo busca como objetivo geral fazer uma análise sobre a capacitação de professores para trabalhar com estudantes portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e quais as estratégias deverão ser usadas e que contribuirão sobremaneira no cotidiano do docente na Educação Infantil. A formação de professores para desenvolver a inclusão no ensino é fundamental para alcançar especializações e assim culminar com atividades e tarefas inclusivas a partir da Educação Infantil. Para realizar este artigo foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória com revisão bibliográfica. Apresenta como problema do estudo: Como a capacitação de professores pode contribuir para trabalhar com estudantes portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e quais as estratégias deverão ser usadas e que contribuirão sobremaneira no cotidiano do docente? As crianças com TEA para um aprendizado educacional igualitário exigem respostas específicas dentro de um ambiente inclusivo. As instituições escolares devem estar aptas para receberem no seu ambiente qualquer aluno, independentemente do seu nível de escolaridade e deficiência, devendo se estruturar assim como, desenvolver estratégias educacionais que venham fortalecer o desenvolvimento do aluno, sua inclusão social e sua participação na comunidade a qual ele pertence. Dentre os principais resultados, destaca-se, que as escolas devem procurar ofertar constantemente formação continuada voltada para a educação inclusiva, especificamente neste estudo, sobre TDAH para que esses educadores adquiram conhecimentos e estejam preparados para elaborar estratégias voltadas para esse público.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Formação Continuada. Estratégias.

**Abstract:** The general objective of this article is to analyze the training of teachers to work with students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and which strategies should be used and which will greatly contribute to the daily lives of teachers in Early Childhood Education.

<sup>1</sup> Graduação: Licenciada em Pedagogia – Faculdade Anhanguera de Anápolis (Anhanguera Educacional) Pós-graduação: em Psicopedagogia Institucional e Clínica - Faculdade Delta. Pós-graduação: Práticas Docentes na Educação Infantil. Mestrado: em Magíster en Ciencias de la Educación – Universidad Interamericana de la República del PARAGUAY – E-mail: tfr.alves@hotmail.com

Recebido em 12/02/2022

Aprovado em 16/03/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Teacher training to develop inclusion in teaching is essential to achieve specializations and thus culminate in inclusive activities and tasks from Early Childhood Education onwards. To carry out this article, qualitative, descriptive and exploratory research was developed with a bibliographic review. The study's problem is: How can teacher training contribute to working with students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and what strategies should be used that will greatly contribute to the teacher's daily life? Children with ASD require specific responses within an inclusive environment for equitable educational learning. School institutions must be able to receive any student in their environment, regardless of their level of education and disability, and must structure themselves as well as develop educational strategies that will strengthen the student's development, their social inclusion and their participation in the community in which they belong. he belongs. Among the main results, it stands out that schools should seek to constantly offer continuing training focused on inclusive education, specifically in this study, on ADHD so that these educators acquire knowledge and are prepared to develop strategies aimed at this audience.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Continuing Training. Strategies.

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com Contreras e Garcia (2019), a literatura científica tem mostrado como tem havido numerosos estudos para melhorar o ensino através do desenvolvimento de competências, no entanto, não abrangem todos os alunos, pois grande parcela do estudo se concentrou em alunos sem qualquer necessidade educativa. De acordo com Passerino (2019), impedindo dessa forma, o conceito de diversidade que seria adquirido com um modelo mais integrador e que focasse também nos alunos com necessidades específicas de apoio educativo.

Como aponta Orrú (2021), a questão reside em saber se a educação tem realmente apostado na formação de professores em algum momento para saberem como atuar com este tipo de alunos, o que exige a elaboração de propostas que promovam a inclusão dos alunos com deficiência como parte deste trabalho em salas de aula. Ainda existe uma falta de compreensão por parte dos professores relativamente a esta problemática, o que se traduz em metodologias deficientes e desatualizadas que não beneficiam os alunos.

Nesse sentido, segundo Ferreira e Vicenti (2018), embora haja muitas vantagens em estabelecer um modelo de inclusão, ele ainda é um teste para muitos educadores, o que também deve ser somado à pouca ou nenhuma formação nos programas acadêmicos dos futuros professores. A educação inclusiva visa proporcionar uma maior atenção pedagógica que beneficie todos os alunos, contribuindo para uma união de todos os envolvidos do grupo educativo.

O tema que está sendo abordado no artigo é a capacitação de professores para desenvolver um trabalho de qualidade com crianças com autismo a partir da educação Infantil, e o que pode ser realizado em salas de aula com o fim de propiciar um aprendizado de qualidade para essa crianças, assim como quais as melhores estratégias poderão ser usadas para um bom desempenho e aprendizado e inclusão desses alunos.

Segundo Grossi (2020), o TEA é uma doença neurológica permanente e profunda que afeta significativamente a comunicação verbal, relações não-verbais e sociais. Alguns são identificados fenótipos clínicos, como: Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Rett e Transtornos Generalizados do Desenvolvimento Não Identificados portanto, o autismo pode ser definido como um grupo de distúrbios que têm em três aspectos comuns: alteração da sociabilidade, alteração da expressão oral e escrita e da expressão não verbal, aquela que é realizada através de ilustrações, gestos e barulhos e interesses restritos.

O TEA se manifesta nos primeiros três anos de vida como ressalta Ludke (2017), nos quais aparecem no decorrer dos dois anos de vida, com as seguintes características como: ausência do olhar normal e falta de resposta ao ser chamado. Alunos com TEA sofrem com o que é chamado “Cegueira mental” ou “Cegueira da mente”. No entanto, algo que distingue o autismo é que as qualidades de seus contextos alteram expressivamente, isto é, cada criança tem um nível de afetação e de necessidades diferentes e, por isso, devem agir de determinada forma diferentemente com cada um.

Com base no estado da questão, Moresi (2018) destaca os objetivos que pretendem, ou seja, valorização do conhecimento que o professores têm em relação aos alunos com TEA, quais fatores pode influenciar a melhoria da prática docente, como sujeito motivador e fundamental na aprendizagem e interação desses alunos com outras pessoas.

Segundo Mantoan (2016), a situação da educação inclusiva necessita de uma atenção personalizada, que exige recursos humanos capacitados em formação e avaliação. Neste sentido, a realidade do autismo e do Asperger é uma das tarefas que deve ser enfrentada por qualquer política de educação inclusiva, na medida em que aspiram por uma sociedade de bom viver.

Dessa forma, o acesso ao ensino está aprovado na Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas (2015), porém, em sua vigência é necessário um debate e ponderação contínua sobre a sua efetivação alinhada com os 17 objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Na verdade, o quarto destes objetivos refere-se à educação de qualidade, uma vez que até ao ano 2030 procura

“avalizar um ensino inclusivo e igualitário de qualidade e viabilizar chances de conhecimento no transcorrer da vida para todos” (ODS, 2017, p. 7), ou seja, a comunidade educativa composta por pais, instituições, professores, meios de comunicação e sociedade em geral.

Nessa linha, uma proposta de abordagem crítica é aquela proporcionada pela universalização da educação que acolhe todas as pessoas como discorre Santana (2019), na qual se aponta que "o ambiente educacional é aquele que deve oferecer uma resposta diferenciada e se ajustar às carências educativas dos estudantes, no ambiente do sistema educativo regular e na companhia de professores e outros alunos com e sem deficiência”.

Neste contexto, a formação do professor resulta na chave para a formação de uma cultura inclusiva, que propicie interações recíprocas positivas entre os estudantes. Assim, Vieira (2019) defende uma sequência programática concreta em uma etapa de planejamento, outra de implementação e, por último, as estratégias, focada no desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas necessárias para o desenvolvimento de suas vidas. Dessa maneira foi elaborado o problema do estudo: Como a capacitação de professores pode contribuir para trabalhar com estudantes portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e quais as estratégias deverão ser usadas e que contribuirão sobremaneira no cotidiano do docente?

Portanto, a relevância da formação docente e sua capacitação contínua contribui para fomentar as competências e atitudes indispensáveis para responder às exigências educativas de alunos com autismo. Do mesmo modo, a formação permanente é essencial para criar um espaço de atualização contínua do professor que atende regularmente a novas necessidades. Assim como, as estratégias metodológicas são necessárias e a utilização de recursos didáticos que facilitem sua execução. A escolha dos recursos e estratégias deve ser seguida de acordo com uma série de critérios, que informem sobre a solicitada atividade, utilização do material de forma constante e coerente, adaptada à idade cronológica do aluno, manejável e de fácil reconhecimento.

Desta forma, o estudo traz como objetivo fazer uma análise sobre a capacitação de professores para trabalhar com estudantes portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e quais as estratégias deverão ser usadas e que contribuirão sobremaneira no cotidiano do docente. Como objetivos específicos: apontar a concepção do Transtorno Do Espectro Autista (TEA) e sua historicidade; discorre a respeito da formação dos educadores e incentivando a sociabilização do estudantes com TEA; identificar as estratégia inclusivas que facilitam a aprendizagem de alunos com TEA.

## 2. CONCEPÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - (TEA) E SUA HISTORICIDADE

De acordo com Cruz (2020), a palavra autismo é um neologismo do prefixo grego *αυτος* (autos), que constitui si mesmo, e do sufixo *ισμός* (ismos) que forma substantivos abstratos que denotam um certo tipo de tendência, neste caso o significado apropriado seria “ir para dentro si mesmo” e a visão clínica diz que a palavra designa aqueles que “se isolam do mundo externo”. Eugen Bleuler (1908) utilizou esta nomeação para relatar sobre o caso de um doente portador de esquizofrenia que se fechou em seu próprio mundo.

Nesse sentido Cunha (2015) diz que apesar de que se designe como uma causa genérica para as desordens mentais e que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o espectro esquizofrênico, sejam identificações com afinidades transcendentais, este fato em grande parte tem uma abordagem dicotômica, assim como Hans Asperger e Leo Kanner, pioneiros que trabalharam separadamente no anos 40, com abordagens muito particulares. Kanner (1943) apresentou os sintomas do autismo com comentários sobre oito meninos e três meninas que mostravam claramente as seguintes características em comum: 1) incapacidade de estabelecer relacionamentos; 2) alterações na linguagem, principalmente como veículo de comunicação social, embora em 8 deles o nível formal da linguagem fosse normal ou apenas ligeiramente atrasado; 3) obstinação aferrada em preservar o recinto inalterado; 4) aparecimento, por vezes, de habilidades especiais; 5) hábil capacidade cognitiva, mas restrito aos seus círculos de interesse; 6) aparência física normal e “fisionomia inteligente”; e 7) surgimento dos primeiros sinais desde a nascença, que foram significativamente afetados e tiveram grande repercussão.

Como ressaltam Frias e Menezes (2021), o conceito de autismo constitui uma categoria diagnóstica ampla, como aquelas que incluem paralisia cerebral, epilepsia ou retardo mental. Por esta razão, o termo “síndrome autista” ou espectro do autismo é preferido à simples definição de autismo. Através do termo transtorno do espectro do autismo, a ampla gama de eventos e sintomas comportamentais do autismo é destacada ao longo de um *continuum* que permite a gravidade dos sintomas, alterações no comportamento e na interação social. Vista nestes termos, a síndrome autista é apenas a expressão mais recente das diferentes alterações neuronais que a determinam. A palavra autismo (do grego eu mesmo) foi utilizado na psicopatologia por Bleuler em 1911.

De acordo com Estelzer (2020), Bleuler no ano de 1911, considerou o autismo um sintoma e modo de comportamento característico da esquizofrenia, indicando a redução de

convívio com o real e a polarização da atividade mental no mundo interior. Kanner, em 1943, usou a mesma palavra para delinear a síndrome do "autismo infantil precoce", descrevendo os diferentes aspectos comportamentais do autismo infantil e considerando dois pontos como cardiais: o isolamento e a repetição obsessiva.

Por conseguinte, Martins (2017) expõe que Asperger, em 1944, identificou e descreveu os sintomas característicos do autismo e considerou-o um distúrbio comportamental grave, não exclusivo da infância. Mais tarde, Bettelheim em 1967 descreveu as pessoas com autismo como fortalezas vazias, pessoas que se fecham ao mundo, que recusam todo tipo de contato social e que subsistem num espaço totalmente seu, a ponto de não sentirem e valorizarem o que está acontecendo nelas, a realidade circundante.

A partir dessas observações, como ressalta Sousa (2020), na década de 1950, iniciou-se uma série de interpretações exclusivamente psicológicas da síndrome autista. Essas interpretações estavam vinculadas às teorias freudianas sobre a família e o desenvolvimento psicológico saudável de acordo com Klein, nos estudos de Spitz que mostraram que crianças hospitalizadas poderiam apresentar consequências psicológicas como o afastamento afetivo, nas proposições de Mahler, a presença de uma etapa muito inicial do desenvolvimento infantil denominada fase normal do autismo, nos estudos de Harlow e com base na teoria do apego.

A partir disso, como alude Cabral (2021) derivaram as hipóteses de Winnicott (1960) e Tustin (1972, 1981) sobre o autismo. O transtorno autista era a consolidação de um “falso eu” que envolvia a criança numa espécie de concha protetora. A manifestação autismo foi sequela do anseio de perda vivenciado pela criança diante da rápida interrupção da continuidade com a mãe, num período em que o bebê não consegue suportar a separação e vivenciando isso como uma ameaça de cancelamento ao mesmo tempo, muitos médicos acreditavam que o autismo era um distúrbio funcional e não um distúrbio orgânico, uma vez que não havia evidência direta de anomalias cerebrais.

Como ressalta Cunha (2015), as evidências de alterações orgânicas nos transtornos do espectro do autismo são numerosas. Na prática clínica com indivíduos com autismo, são frequentemente encontrados danos estruturais no sistema nervoso central que podem estar em nível microscópico ou ser muito visíveis. Os danos neurológicos identificados no autismo podem ser diferentes: danos às células nervosas, desenvolvimento anormal de todos os sistemas celulares, disfunções fisiológicas. Por exemplo, pode haver um déficit ou excesso de neurotransmissores cerebrais ou pode haver falta de uma enzima, como é o caso de outros distúrbios do desenvolvimento. Informações derivadas de estudos modernos de neuroimagem

e neuropatologia sugerem que o autismo é uma síndrome que inclui uma anormalidade funcional em vários locais do cérebro.

Conforme Cruz (2020), diversos momentos o autismo tende a ser considerado da mesma forma que outras formas de deficiência, como o retardo mental ou a psicose, mas na realidade, o transtorno autista tem atributos muito exclusivos, posto que as pessoas com autismo têm uma qualidade diferente de pensamento, de percepção, de compreensão do mundo e os estados emocionais.

Para Martins (2017), essa forma diferente de perceber e se relacionar com o mundo determina as peculiaridades do transtorno autista em comparação com outras deficiências. Mas a diversidade também determina a dificuldade no tratamento das pessoas com autismo, utilizando esquemas e parâmetros que são utilizados nas relações entre pessoas sem deficiência ou qualquer outra deficiência psicofísica. Há então um imperativo categórico: as pessoas que trabalham com autismo devem ter um profundo conhecimento teórico e prático deste transtorno, caso contrário não será possível estabelecer uma relação profunda e, portanto, não haverá efeito nas intervenções.

## **2.1. Formação dos docentes para incentivar a sociabilização do estudantes com Espectro Autista - (TEA)**

Como Mello (2021) descreve, existem poucos cursos de capacitação, pois há uma indiferença muito grande a respeito do Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo assim, é primordial incentivar os docentes a se capacitarem, por conseguinte sentirem-se hábeis nestas circunstâncias dentro do meio educacional. O desempenho do professor, as estratégias e a incorporação de práticas e novas metodologias contribuirão para alcançar as metas propostas para esses alunos. Por falta de conhecimento sobre como intervir ou como atuar de forma precisa com estas crianças com TEA, é uma realidade e que se transformou em um amplo estímulo no ambiente escolar.

Como ressalta Moresi (2018), alguns estudos anteriores mostraram que os professores expressam frustração e insatisfação com a inclusão. Por um lado, algumas das razões são a falta de apoio, muitas acomodações, falta de tempo e planejamento colaborativo, ou preocupação em não prestar atenção suficiente aos outros estudantes. Dentro da sala de aula, outros docentes, em contrapartida, creem que a inclusão deve ser um processo lento e não apressado. Nesse sentido, sugere-se que a inclusão, se adotada de forma rápida e ampla, pode levar a um viés

significativo entre os professores em favor dos alunos com TEA. Portanto, a implementação de práticas inclusivas deve ser realizada com cautela e requer o envolvimento e a formação de educadores de pleno direito, a cooperação e coordenação com os pais, os médicos e a equipe psicoeducativas da escola, bem como com todos os agentes envolvidos na educação.

Como ressalta Nunes (2021), os docentes precisam conhecer como utilizar as estratégias corretas para serem usadas com os alunos com TEA, é fundamental que o docente conheça o que os alunos precisam, assim como interagir da melhor forma com o Triângulo Educacional para desvendar como se instruem e como a sua maneira de agir motiva o cotidiano, proporcionando então um espaço estruturado onde a conquista é mais plausível; manejar as estratégias para esses estudantes e assim, usar e estimular visualmente motivando o aprendizado, ajuda a aprimorar sua centralização e adequação ao aprender, evitando distúrbios que podem se tornar contraproducentes e azucrinantes perturbadores, como o ruído. Os professores devem dar um passo em frente e estimular os estudantes com NEE a superarem os empecilhos de conhecimento que podem encontrar na sua vida cotidiana. Os genes modificam dependendo do tipo de dificuldade ou comprometimento cognitivo, motor ou sensorial, mas é fundamental que os docentes ofereçam opções para que possam instruir-se de forma correta e benéfica. Conforme o que foi descrito, é fundamental e de grande importância que os docentes recebam formação adequada para trabalhar com alunos com TEA, o que, portanto, é essencial para o sucesso educacional e pessoal dos alunos com autismo.

Neste contexto, a formação de professores é condição imprescindível para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva que promova interações recíprocas positivas entre os alunos com TEA e os diferentes membros da comunidade educativa. Assim, Orrú (2021) defende uma sequência programática especificada em uma etapa de planejamento, outra de implementação e, por fim, uma avaliação, focada no desenvolvimento de competências sociais e acadêmicas necessárias ao desenvolvimento de suas vidas.

## 2.2. Práticas educativas inclusivas que facilitam a aprendizagem de alunos com TEA

Segundo as colocações de Vieira (2019), a incluir meninos e meninas com necessidades especiais na escola, especificamente crianças com TEA, exige a adaptação de conteúdos temáticos, bem como a utilização de estratégia e ferramentas pedagógicas que garantam o sucesso da inclusão.

As estratégias pedagógicas são o conjunto de ferramentas que os professores precisam para encarar os contratempos educacionais do trabalho com crianças com TEA. Segundo Oliveira (2017), é importante que os professores tenham conhecimentos suficientes para utilizar estratégias e ferramentas adequadas para atender às necessidades educacionais específicas. Desta forma, as instituições de ensino devem ter políticas baseadas na igualdade de oportunidades para que os alunos com deficiência possam ser incluídos.

Segundo López e Valenzuela (2015), para alcançar uma real inserção de meninos e meninas com algum tipo de transtorno é necessária a adaptação de ferramentas na prática pedagógica. Em primeiro lugar, há a avaliação diferenciada, que consiste na aplicação de instrumentos baseados nas experiências de aprendizagem naqueles em que essas crianças participam. Como dizem López e Valenzuela (2015):

[...] Este modelo de trabalho inclusivo é mais amplo do que apenas a integração dos estudantes em classes de aula normal. A Inclusão Educacional implica uma visão da educação a partir de uma abordagem participativa e um ensino de qualificado para todos (LÓPEZ E VALENZUELA, 2015, p. 48).

Dessa maneira, conforme descrevem os autores, este é um obstáculo para ser transposto pelos docentes de todas as escolas, quer pela sua direção, quer porque estes meninos e meninas têm, em grande parte, deficiência intelectual, o que bloqueia o seu aprendizado. Porque a inclusão visa sobrepujar empecilhos de vários tipos. Portanto, o grande desafio não é apenas fazer com que esses assistam aulas em uma classe regular, mas também, traçar e propiciar estratégias que lhes proporcionem uma verdadeira inserção dessas crianças e que elas possam atingir a partir de suas habilidades de vida e de individualidade. Assim, López e Valenzuela (2015) argumentam:

[...] É necessário destacar que a avaliação diferenciada não consiste em aplicar a somente a um aluno ou a vários alunos o mesmo instrumento de avaliação que foi aplicado ao restante do curso em datas diferentes, nem consiste em baixar o padrão mínimo de desempenho aceitável, mas trata-se antes de aplicar instrumentos adequados aos processos educativos em que eles participaram (LÓPEZ e VALENZUELA, 2015, p. 49).

Segundo Schirmer (2021), ressalta que a importância da execução dessas estratégias avaliativas é que o menino ou a menina tenha a possibilidade de mostrar de diferentes maneiras o que aprendeu e, portanto, isso a motivação para a aprendizagem e a autoestima contribuem para o alcance dos objetivos acadêmicos traçados.

Como descreve Ferreira (2018), ao nível escolar, existe um claro estigma contra os alunos com TEA e, devido ao impacto desta perturbação na sua aprendizagem, estas crianças

são muitas vezes separadas de grupos de crianças que normalmente aprendem dentro deles, criando obstáculos para elas em vez de aprenderem a conviver. Isto destrói a capacidade das crianças de formar ligações sociais com os seus pares, deixando para trás interações sociais que são vitais para o seu desenvolvimento pessoal. Na sociedade, existem crenças de que devido aos déficits que fazem parte do TEA, as pessoas que apresentam esse transtorno não conseguem ter o controle de suas decisões e de suas próprias vidas.

Como destaca Nascimento (2021), as mudanças na política educacional afetam de forma geral e professores de educação especial, o que significa que têm de assumir novas funções baseadas na colaboração entre especialistas em educação geral e especialistas em educação. É necessário compreender a natureza das crenças dos educadores e como essas crenças se relacionam com o comportamento e a prática profissional. Da mesma forma, na sua prática profissional, os professores devem não apenas dominar os conteúdos que ensinam, mas também comprometer-se a promover a aprendizagem e o conhecimento de todos os estudantes, o que proporciona oportunidades de maior crescimento e inclusão na educação. Portanto, a atitude dos professores relativamente à inclusão no ensino depende da presença de vários fatores que podem promover ou dificultar a sua prática inclusiva, tais como a sua experiência, estratégias, características dos alunos, o seu apoio de tempo e recursos, e formação.

Para Ferreira e Vicenti (2018), é importante aprimorar o conhecimento de tudo que envolve a inclusão, onde a educação de crianças com déficit intelectual (DI), TEA ou deficiência física é um desafio cada vez mais claro. Apenas uma minoria de crianças com deficiência tem acesso à educação, e aquelas que têm de frequentar instituições segregadas, tal como as instituições inclusivas devem reconhecer a precisão de valorizar a educação especial e efetuar políticas. Em relação aos conceitos de educação para todos e igualdade, visa garantir a justiça social, as oportunidades e as necessidades dos estudantes, especialmente daqueles que são excluídos do ambiente social das organizações de desenvolvimento econômico e de cooperação.

### **2.3. Estratégia inclusivas que facilitam a aprendizagem de alunos com TEA**

Reconhecer a diversidade a partir de um prisma inclusivo significa aceitar que estamos perante um dos maiores desafios que a educação de qualidade apresenta para que, efetivamente, nas escolas nenhum aluno possa ser ou sentir-se excluído e pode participar de todas as atividades propostas. Estamos diante de uma questão de extrema importância onde as

percepções dos professores são relevantes, principalmente, para traçar ações que ajudem a caminhar em direção a uma educação plenamente inclusiva.

Como descreve Passerino (2019), uma importante estratégia que pode ser utilizada, consiste no uso das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) que são uma ferramenta fundamental e interessante no trabalho educativo com crianças com TEA, pois podem desempenhar um papel vital para ajudar a maximizar os benefícios das intervenções educativas. Através desta ferramenta são apresentadas aos alunos tarefas nas quais eles podem se concentrar especificamente sem qualquer tipo de distração, isso pode proporcionar concentração de atenção, também a interação de crianças com TEA com este tipo de ferramentas facilita o foco em sua aprendizagem, pois surge de identificar, interpretar e desenvolver uma resposta à informação social, processo este que geralmente causa muitas dificuldades

Como destaca Vieira (2019), uma variedade de estratégias tem sido usada para tratar o TEA. Embora as mais estudadas sejam as musicais. Diversos trabalhos feitos concluíram que indivíduos autistas são atraídos pela estimulação sonora quando ouvem música, pelo que a música é utilizada para melhorar estes déficits. A música não é perigosa para as crianças, pelo contrário, é uma situação que proporciona uma experiência segura. Isso mostra que a música é uma experiência agradável para a criança e não assusta, mas acalma emocionalmente. Existem diversos recursos musicais para crianças com autismo que podem alcançar determinados efeitos e benefícios, como vocalização, exercícios de canto, entre outros.

Segundo Cabral e Marin (2021), uma estratégia de ensino considerada essencial é o uso de histórias interativas que aumenta a concentração, o conhecimento e o foco dos sujeitos autistas, melhorando assim seus processos cognitivos simples (sentimento, percepção, atenção, concentração e memória) e processos cognitivos complexos (pensamento, inteligência e idioma).

Para Martins (2021), o cuidado dessas meninas e meninos portadores do transtorno autista pode ser seguido terapia comportamental, fonoaudiologia (logoterapia), terapia ocupacional, medicamentos, monitores e professores que poderão ajudá-los no aprendizado escolar. Os fundamentos do tratamento é contribuir para que essas crianças possam conseguir comunicar melhor maneira com seu próximo, assim como brincarem com outras pessoas e desenvolverem capacidades sociais, reduzir sensivelmente a maneira de agir como comportamento cheio de agressividade e muitas vezes atitudes repetitivas, melhorar sua capacidade de aprender e saber estar seguro e cuidar de seu corpo.

De acordo com os autores Schirmer *et al.* (2021), as metodologias de ensino que poderão ser utilizadas são a Intervenção Cognitivo-Comportamental de Desenvolvimento Naturalístico e a Distração Articular, por apresentarem maior sustentação empírica. As demais intervenções que poderão ser agregadas e usadas incluem intervenção comportamental intensiva precoce, exercício de habilidades sociais, musicoterapia, de atividade física e várias formas de mediação antecipada fundamentadas na família, linguagem oral, comunicação social e no modelo Denver.

De acordo com Araújo (2019), o método TEACCH (Treatment and of Autistic and Related Communication Handicapped Children), visa proporcionar um ambiente de aprendizagem estruturado, previsível e orientado para meninos e meninas que têm TEA, concomitantemente almeja generalizar esta aprendizagem para outros ambientes de vida e ajudar as pessoas a prepararem-se para uma vida melhor. Trabalha eficazmente na família, na escola e na comunidade. Este programa utiliza estratégias pedagógicas adaptadas ao tipo funcional das crianças autistas, uma vez que “incentivam a criação do ambiente e a utilização de sistemas de comunicação com a ajuda de pictogramas” conforme a fala de Araújo (2019, p. 16).

Diz-se que o foco está na melhoria das habilidades das crianças autistas e na modificação do ambiente para se adequar à sua deficiência. Seu objetivo é focar na aprendizagem estruturada, utilizando estratégias visuais para orientar as crianças na aquisição e imitação da linguagem. Aprenda também sistemas de comunicação baseados em gestos, imagens, símbolos ou palavras impressas. e aprender e promover habilidades pré-escolares como coterapeutas. Deve-se perceber que a forma de tratar TEACCH é atualmente o programa de educação especial mais utilizado no mundo, e as evidências demonstram a sua eficácia na melhoria das competências sociais e de comunicação, na redução de comportamentos desadaptativos, na melhoria da qualidade de vida e na redução do stress familiar. No entanto, faltam estudos suficientemente controlados e bem desenhados para demonstrar definitivamente a sua eficácia, razão pela qual ainda necessita de validação científica.

De acordo com Cunha (2015), o método ABA (Applied Behavior Analysis) baseia-se na modificação e no controle do comportamento, que suspende a aprendizagem de novas competências adquiridas, onde mostram a efetividade em intervenções individualizadas, permitindo a inclusão dessas crianças com TEA à sociedade de forma respeitosa, conseguindo observar o maior índice de crianças que conseguem frequentar a escola. O objetivo deste método é ensinar habilidades fundamentais que são necessárias para crianças com TEA, mas também ajudará a desenvolver a linguagem e a compreensão das habilidades sociais. Este

método é uma terceira área que utiliza princípios básicos de aprendizagem, especificamente o condicionamento operante, para estudar relações funcionais para desenvolver mudanças comportamentais socialmente significativas.

#### 2.4. Avaliação, planejamento e ação educativa.

Como ressalta Araújo (2019), realisticamente, prestando mais atenção à intervenção psicoeducativa nos estudantes, é necessário atualizar o conhecimento dos profissionais em aspectos como a avaliação e seus componentes e utilizar os métodos de trabalho mais eficazes. Você deve saber que não existe “bala mágica” e nenhum aluno será igual a outro e, portanto, sua intervenção não será a mesma. É necessário desenvolver planos de ação para apoiar o desenvolvimento holístico dos estudantes de uma forma inclusiva. Desta forma, é importante que a comunidade educativa como um todo conheça e compreenda o que é o TEA, e no contexto específico deste trabalho: o transtorno é uma série de alterações neuro formativas que afetam as funções de ordem superior de uma pessoa, ou seja: inteligência, linguagem, interação social e comunicação resultam em vários graus de deficiência. Uma avaliação psicoeducacional levará em consideração vários aspectos da pessoa.

Como destaca Martins (2021), há cada vez mais evidências de que as observações e os sinais de alerta são cruciais, o que pode indicar que algo não está a acontecer após o desenvolvimento normal esperado. Fala atrasada ou ausente ou não presta atenção às pessoas no ambiente, ou não responde às expressões faciais, ou não responde às palavras, ou falta de jogo simbólico, ou falta de interesse em interagir com os colegas, ou não aponta para objetos ou pessoas familiares, ou falta de relações sociais, ou responde a sons, reações anormais (aumento ou hipersensibilidade), ou estereótipos e/ou imitação, ou deterioração das habilidades sociais ou linguísticas.

Como aponta Santa Rosa (2021), deve ser dada especial atenção ao planejamento e implementação de atividades recreativas para crianças com perturbações do autismo. espectro, uma vez que devem ser combinadas com outros tipos de atividades e implementadas em diferentes áreas para valorizar a construção de competências sociais. Um estudo aprofundado da definição de intervenção psicoeducativa revelou três perspectivas principais: 1) Intervenção psicoeducacional como atividade ou conjunto de atividades, 2) Intervenção psicoeducacional como processo, 3) Intervenção psicoeducacional como técnica. A intervenção psicopedagógica como conjunto de atividades é entendida como um conjunto de atividades, cujo

desenvolvimento é formulado no processo de otimização da aprendizagem, com base no próprio programa, tendo em conta as bases neurológicas", na perspectiva da psicologia e da educação para desenvolver estratégias atividades de formulação. Por outro lado, dizem que é “um conjunto claro e coerente de atividades, lideradas por psicólogos educacionais em colaboração com os professores, que estabelecem uma forte ligação entre o quadro curricular e a melhoria da educação inclusiva.

Conforme destaca Vieira (2019), a base da educação é a conexão dos estudantes deficientes nas classes regulares. A educação especializada deve abranger de forma total as famílias e as comunidades, a sociedade e as próprias pessoas devem ter com ponto central o cuidado integral. Esta transformação é um ponto crucial no entendimento de que todos os alunos são seres democráticos, políticos, determinados e existenciais. Esta nova percepção das pessoas conduz-nos a identificar que se fazem necessárias mudanças diárias nos modelos educativos, devemos caminhar paulatinamente mais para a criação de ideais para o aprendizado compartilhado, mudança dentro da educação segregada para a educação participativa e integração numa perspectiva inclusiva.

Segundo Weizenmann et al. (2020), a abordagem de ensino deve focar nas pessoas, em suas realidades específicas, em suas situações existenciais subjetivas, pessoais, únicas. Algumas considerações importantes que podem aproximar o professor de seus alunos e as mais notáveis são: 1. Ganhar a confiança dos alunos. Isto não significa estabilidade rígida, mas sinceridade e autenticidade. Depois de ganhar a confiança de outras pessoas, você estará mais apto a ajudar no encaminhamento dessa mudança. 2. Transmita com precisão a verdadeira situação da pessoa. Quando você está entediado ou irritado tentando esconder algo, suas palavras e gestos ainda transmitem essa mensagem, o que confunde a outra pessoa e causa desconfiança 3. Aproveite os sentimentos e emoções que surgem ao interagir com os outros, porque quando nos permitimos ter sentimentos pelos outros, muitas vezes tememos que eles os detectem. 4. Desapegue-se e separe-se da negatividade ou da decepção dos outros. Um professor que sabe separar seus sentimentos dos de seus alunos é um professor que não tem medo de se perder. 5. Valide a capacidade da outra pessoa em resolver seus próprios problemas. O professor age e colabora no seu papel, sabendo dissociar isso das responsabilidades dos alunos. 6. Respeite as opiniões e decisões de outras pessoas. A tentação de “corrigir” os alunos é grande, mas se os professores se permitem ser compreendidos e respeitados nestas situações, a satisfação é mútua. 7. Aceite incondicionalmente outras experiências. Quando a sua própria atitude é condicionada, a outra pessoa é incapaz de mudar ou desenvolver aspectos que lhe são inaceitáveis (como

terapeuta). 8. Evite avaliações superficiais. Isto é importante porque as pessoas são frequentemente recompensadas e punidas por julgamentos externos. Esses julgamentos de valor não estimulam o desenvolvimento da personalidade. Afinal, o feedback positivo pode ser tão ameaçador quanto o feedback negativo, porque dizer a alguém que o que ele está fazendo é certo também significa dizer-lhe que está fazendo o que está errado quando necessário. 9. Entenda o processo específico de cada aluno sem rótulos. Fazer alguém parecer ou sentir-se um estudante ignorante limitará seu desenvolvimento. Por outro lado, se for aceite como um processo de transformação, ajuda a concretizar e a aproveitar o seu potencial.

Como deixa claro Vieira (2019), o que os profissionais da educação devem ter em mente em seu cotidiano; em particular, é dar condições para com que os alunos se redescubram na vida escolar diariamente e essa estratégia pode dar-lhes condições de grande magnitude para que o docente venha achar e utilizar de novas experiências a serem empregadas de maneira assertiva com novas práticas educativas; principalmente com estudantes com TEA. Portanto, uma conduta dirigida tão-somente para o indivíduo pode ser usada para diversos problemas sociais que os docentes enfrentam. Ao dar aulas para alunos portadores de TEA, o professor deve estar ciente de que a liberdade, a individualidade e um mundo subjetivo diverso e para ser trabalhado e diferente do seu estará diante dele e devem ser orientados, compreendidos e ajudados como seres humanos ricos em suas particularidades.

### Considerações Finais

O apoio da comunidade, do contexto familiar, educacional e social é essencial para alcançar a inclusão escolar das crianças com TEA, pois é um desafio para a educação, para desenvolver as competências ou habilidades exigidas pela instituição, devem desenhar um amplo gama de estratégias que permitem à criança melhorar seu desempenho para garantir uma aprendizagem eficaz, portanto, enfatiza-se a necessidade, o apoio e o acompanhamento dos atores envolvidos para gerar inclusão educacional de qualidade. As características de cada criança devem ser abordadas individualmente, devendo ser dada prioridade à intervenção de uma equipa multidisciplinar para o progresso da criança em todas as áreas.

Compreendeu-se neste estudo, que o professor deve ter uma abordagem pedagógica clara e se basear em teorias sólidas para que seu desempenho educacional seja de qualidade. A inclusão educacional de crianças com TEA é um verdadeiro desafio, pois estão envolvidos

fatores ambientais, sociais, educacionais e familiares. É importante mencionar a importância de investigar a formação acadêmica e a expertise nesta disciplina da inclusão educacional de crianças em geral e TEA, como esse conceito mudou ao longo do tempo e quais características devem ser priorizadas no momento de alcançar e promover a diversidade como afirmado neste estudo, a educação requer profissionais com conhecimentos suficientes, que criem estratégias para que cada aluno com TEA possa compreender o que sabe na aprendizagem processo.

Por este motivo e que permite resumir as conclusões deste trabalho, deve ser realizada uma análise da formação que o professor recebe para que, desta forma, a inclusão possa ser trabalhada com estes alunos, uma vez que a formação integral daquelas pessoas com algum tipo de transtorno, entretanto, esteve distante ou alheia em inúmeras ocasiões, por desconhecimento do professor.

Conclui-se então que hoje em dia é fundamental que os professores estejam capacitados para enfrentar qualquer necessidade educativa específica que encontrem em sala de aula, além de continuarem a formar-se e a adquirir conhecimentos que lhes permitam resolver problemas, estar à altura e ser um apoio aos alunos que mais precisam.

## REFERÊNCIAS

AMOROSO, Sônia Regina Basili. INCLUSÃO DO DEFICIENTE NO ENSINO SUPERIOR: uma perspectiva para a inclusão social. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 15, n. 1, p. 115-135, 2019.

ARAÚJO, Elisângela do Nascimento de. **A Contribuição Do Método Teacch Para O Atendimento Psicopedagógico**. Universidade Federal Da Paraíba – UFPB: João Pessoa, 2019.

CABRAL CS, Marin AH. **Inclusão Escolar De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática Da Literatura**. Educ rev [Internet]. 2021, ;33:e142079. Available from: <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079,2021>

CONTRERAS, OR., & GARCÍA, LM. . Ensino de educação física. Madri: Síntese.2019

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco editorial, 2020.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família**. 6. Ed. Rio de janeiro: Wak Ed, 2015.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DAS NAÇÕES UNIDAS . Transformando Nosso Mundo: Direitos Humanos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Obtido em <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/MDGs/Post2015/HRAndPost2015.pdf> [ Links ], 2015.

DE LIMA, Luciana; DA SILVA, Danielle Gonzaga; LOUREIRO, Robson Carlos. Redes sociais e docência: um estudo sobre a integração da rede social Instagram no contexto escolar. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 26, n. 1, p. 128-148, 2020.

ESTELZER, Fernando Gustavo. **Retrato do Autismo no Brasil**. Pandorga, São Leopoldo, V.01, p.10-29, jun. 2020.

FERREIRA, Maria de Fatima Matos; VICENTI, Terezinha. **O processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular pública na última década no Brasil**. Disponível em: Acesso em: 08 set. 2018

FRIAS, E.M.A; MENEZES, M.C.B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. FAFIPA, 2021.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. **O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações**. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.* [online]. 2020, vol.20, n.1 [citado 2023-07-05], pp. 12-40 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-03072020000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072020000100002&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1519-0307. <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v20n1p12-40>.

LÓPEZ, S. I. M., & VALENZUELA, B. G. E. . **Crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais**. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42–51. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>, 2019

LUDKE, Jacqueline Prates Rocha. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil**: Porto Alegre, Monografia (Curso de Pós- Graduação em Psicologia do Desenvolvimento - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Psicologia, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo: Moderna, 2016.

MARTINS, Alessandra Dilair. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico**. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. v. 21, n. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>>. Epub May-Aug 2017. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>. Acesso, 2021

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Formação de professores para atendimento aos alunos com Autismo**: guia prático. 6. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE. Disponível em: acesso em 15 de julho de 2021.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra et al. **Preparação do educador no atendimento à criança com autismo**. In: Memórias de la Octava Conferencia Iberoamericana de Complejidad,

Informática y Cibernética (CICIC 2018). Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.iiis.org/C Ds2018/ CD2018 Spring/papers/CB032HE> . Acesso em 2021.

NASCIMENTO, F Weinmann.. **Formação do professor e a escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo**. Disponível na Scielo- Brasil (2010-2019). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v.24, n.125, 2021.

NUNES, P D R.; **Formação continuada e a Inclusão educacional de pessoas com Autismo**. Revista Educação Especial, v.26, n.47, p.557-572, 2021.

OLIVEIRA, C R. **Formação e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2017.

ORRÚ, S. E. **A formação de professores e a educação de autistas**. Revista, 2021.

PASSERINO, Liliansa Maria. **Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador/BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2019.

SANTA ROSA, J. R. O. **Implicâncias na Formação docente frente inclusão**. Universidade Federal de Sergipe - Campus São Cristovão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe: São Cristovão, SE, 2021.

SANTANA, Claudeci Pereira; **A Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular**. o curso de Pedagogia pela FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo, 2019 MG.<http://repositorio.fucamp.com.br/handle/FUCAMP/438?mode=full>. Acesso, 2021

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC. SOUSA, R. de C. S. et al. **Perspectiva sobre educação inclusiva**. Aracaju: Criação. 2021.

SILVA, Gabriela Severo. **A Formação Docente e o Transtorno do Espectro Autista**. Seminário Internacional de Pessoa Adulta, 2020. <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/67.pdf>. Acesso, 2021

SOUSA. Adriana da Silva. **O ACOMPANHAMENTO DO APRENDIZADO DO ALUNO AUTISTA: Percepções de Professores de uma Escola Pública do Ensino Fundamental de Itaituba- Pará**. CLPL da FAI, 2019; CLPL da FAI, 2020. <http://www.faculdadedeitaituba.com.br/pdf.php?id=200&f=TCC-%20Adriana-%202020.pdf>. Acesso, 2021

VIEIRA, Soraia. PECS. **Pratica pedagógica e o Autismo**, 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/artigos/pecs/> Acessado em: 2021.

WEIZENMANN, Luana Stela, Pezzi, Fernanda Aparecida Szareski e Zanon, Regina Basso. **Inclusão Escolar E Autismo: Sentimentos E Práticas Docentes**. Psicologia Escolar e HUMANIDADES & TECNOLOGIA (FINOM) - ISSN: 1809-1628. vol. 34- abr. /jun 2022

Educacional [online]. 2020, v. 24 [Acessado 20 Novembro 2022], e217841. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>>. Epub 30 Nov 2020. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso, 2021