



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 19, n. 8, art. 16, p. 336-350, ago. 2022

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2022.19.8.16>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Zeitschriftendatenbank



MIAR



Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil

Students with Autistic Spectrum Disorder in Child Education

Carlos Eduardo Gonçalves Leal

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí
Professor no curso de Bacharelado em Psicologia do UNIFSA
carlosleal@unifsa.com.br

Danyelee Faustino Martins

Graduação em Psicologia pelo Centro universitário Santo Agostinho
danyeleeformartins@gmail.com

Amanda Maria Alencar e Silva

Graduação em Psicologia pelo Centro universitário Santo Agostinho
amandapsico18@hotmail.com

Endereço: Carlos Eduardo Gonçalves Leal

Av. Prof. Valter Alencar, 665 - São Pedro, Teresina - PI,
64019-625, Brasil.

Endereço: Danyelee Faustino Martins

Av. Prof. Valter Alencar, 665 - São Pedro, Teresina - PI,
64019-625, Brasil.

Endereço: Amanda Maria Alencar e Silva

Av. Prof. Valter Alencar, 665 - São Pedro, Teresina - PI,
64019-625, Brasil.

Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

Artigo recebido em 16/05/2022. Última versão
recebida em 30/05/2022. Aprovado em 31/05/2022.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

O debate sobre a inclusão escolar de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) é marcado por controvérsias. A presente pesquisa teve como objetivo analisar as relações interpessoais entre pares estabelecidas por crianças com TEA na educação infantil. Foi realizada uma pesquisa qualitativa em duas escolas da rede pública municipal de ensino de Teresina, com a participação de seis crianças com o diagnóstico. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevista semiestruturada e observação. Os resultados apontam que a maioria dos participantes se relaciona, de forma limitada, com seus pares, engajando-se em atividades sociais diversas. Entretanto, destaca-se que a existência das relações está condicionada mais às características pessoais da criança do que à prática educativa das professoras.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Inclusão. Relações Interpessoais.

ABSTRACT

The debate on the school inclusion of people with autism spectrum disorder (ASD) is marked by controversies. The present research aimed to analyze the interpersonal relationships between peers established by children with ASD in early childhood education. A qualitative research was carried out in two schools of the municipal public education network of Teresina, with the participation of six children with the diagnosis. For data collection, semi-structured interviews and observation were used. The results indicate that the majority of the participants relate, in a limited way, with their peers, engaging in various social activities. However, it is emphasized that the existence of relationships is conditioned more to the child's personal characteristics than to the teachers' educational practice.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Child Education. Inclusion. Interpersonal Relations.

1 INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva se configura, no Brasil, como uma política educacional prioritária. A proposta da inclusão escolar é assegurada por diferentes dispositivos legais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), que garantem a matrícula no ensino comum de pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, dentre estes, o autismo. Nesse sentido, sob a filosofia da educação inclusiva, a escola passa a se constituir como uma agência de inclusão social de pessoas que, historicamente, foram excluídas do convívio social comum.

Nesse contexto, os debates sobre a inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), terminologia adotada com o DSM-V (APA, 2013), têm sido marcados por controvérsias, considerando que esse transtorno figura entre as condições de saúde mais enigmáticas da literatura científica. A tríade de comprometimentos nas interações sociais, na comunicação e nos padrões de conduta que define o TEA, aliada ao desconhecimento dos professores e ao pouco domínio de estratégias pedagógicas adequadas às demandas de alunos com a síndrome representam um desafio para a operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

Apesar disso, e embora os estudos realizados no Brasil nos últimos anos tenham evidenciado deficiências no processo inclusivo desses educandos (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013), alguns autores acreditam que a inclusão escolar, por proporcionar à pessoa com transtorno do espectro do autismo a convivência em grupos de pares, ou seja, de outras pessoas da mesma faixa etária, pode facilitar o desenvolvimento de habilidades sociais, potencializando a aprendizagem escolar e, conseqüentemente, a inclusão social (CAMARGO; BOSA, 2009, 2012; SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013). Assim, as relações interpessoais no contexto da escola influenciariam positivamente no desenvolvimento do que a literatura (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005) define como competência social.

Diante disso, considerando os poucos estudos existentes sobre as relações interpessoais de crianças com transtorno do espectro do autismo na Educação Infantil, a importância desse contexto inicial de escolarização para o desenvolvimento de habilidades sociais e a inexistência de estudos locais a respeito da temática, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: como os educandos com TEA se relacionam com seus pares no contexto da Educação Infantil? Nossa hipótese era de que as relações interpessoais dessas

crianças com seus pares ocorrem de maneira precária e que de alguma forma isso é reforçado pela prática educativa do professor.

Acredita-se que a pesquisa possui relevância científica, uma vez que os estudos sobre a temática ainda são incipientes. Além disso, proporciona a produção de conhecimento a respeito de uma realidade local ainda não investigada. Outro ponto importante é que os resultados desse estudo contribuirão para a discussão teórica sobre a inclusão escolar de pessoas com transtorno do espectro do autismo, visto que revelam possibilidades e limites no cotidiano da escola para a efetivação da inclusão desses educandos.

Destaca-se também que, apesar da temática se restringir às relações interpessoais de crianças com TEA, o pano de fundo da investigação é uma importante política pública que ainda gera controvérsias: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Sendo assim, a pesquisa acaba revelando aspectos contraditórios na operacionalização da política que impedem sua plena efetivação.

Nesse sentido, para responder o problema de pesquisa, o objetivo geral foi: analisar as relações interpessoais entre pares estabelecidas por crianças com transtorno do espectro do autismo no contexto da Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: caracterizar essas relações; descrever as situações que favorecem e dificultam o contato interpessoal; traçar aspectos da prática educativa do professor que afetam positivo e negativamente as relações interpessoais; analisar o impacto dessas relações no desenvolvimento da competência social desses educandos.

2 METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa qualitativa em duas escolas públicas de Teresina, Piauí, que foram selecionadas pelos critérios de disponibilidade dos professores, consentimento dos pais para a realização do estudo e a presença de crianças diagnosticadas, regularmente matriculadas no nível de ensino que se constitui como objeto da investigação. A pesquisa contou com seis crianças, do sexo masculino, com faixa etária de 5 a 6 anos. Os professores das respectivas crianças também foram envolvidos no estudo. Para a coleta de dados, utilizou-se da observação e filmagem do comportamento dos participantes, que ocorreram durante as aulas e no horário do recreio, e entrevistas semiestruturadas com os professores.

Em respeito à dignidade humana, houve o cuidado de cumprir todos os princípios éticos definidos pela Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário Santo Agostinho (CAAE: 42279115.6.0000.5602).

Os dados foram analisados por meio do método de análise de conteúdo de Bardin (2004).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise dos dados coletados, construiu-se as seguintes categorias para explicar o comportamento social dos participantes na escola: *interação e isolamento*, a qual define se a criança interage com seus pares ou fica isolada; *facilidades e dificuldades*, define esses aspectos no contexto da escola e no comportamento do participante; a *prática educativa e interação social* evidencia como a prática do professor afeta as relações interpessoais do participante.

3.1 Interação e isolamento

O participante 1 apresenta leve comprometimento na sociabilidade, comportando-se de forma parecida no recreio e na hora da aula. Notou-se a incapacidade de iniciar uma interação social, mas quando alguma criança inicia uma conversa ou brincadeira, interage, embora apresente dificuldade em lidar com situações de competição, notada nas observações e na entrevista realizada com a professora. O participante se engaja nas atividades sociais lúdicas propostas pela professora, mas tem dificuldade em aceitar o segundo lugar em brincadeiras competitivas.

O participante 2, ainda que tenha um histórico de comportamentos desadaptativos, sobretudo, condutas agressivas dirigidas aos colegas de turma, também apresenta leve comprometimento na sociabilidade, expressando precária iniciativa nas interações sociais, percebida nas observações realizadas e no relato da professora. No recreio, o participante em questão fica o tempo todo correndo com outras crianças próximas à sua faixa etária, o que demonstra uma partilha de interesses com os outros, embora apresente um déficit na comunicação verbal.

Já o participante 3, diferente dos dois participantes anteriores, apresenta um maior comprometimento na comunicação e sociabilidade. Na observação, notou-se que resistia ao contato social, não demonstrando interesse nas demais crianças, nem qualquer comportamento lúdico coletivo, embora individualmente isso ocorra. A relação com os pares

é precária, passando a maior parte do tempo isolado. Percebeu-se que as demais crianças tentam iniciar a interação, no entanto, não obtêm qualquer resposta social por parte do sujeito.

O participante 4 apresenta déficit expressivo na comunicação verbal, mas responde ao contato social demandado pelos pares, apresentando, até mesmo, iniciativa. Durante as atividades em sala de aula, fica isolado, todavia, no recreio, engaja-se, de forma limitada, em situações lúdicas coletivas. Como há o comprometimento na comunicação verbal, convida os colegas para brincar puxando o braço, os quais já compreendem o comportamento e, de forma natural, compartilham a brincadeira, situação reforçada pela professora.

O participante 5, nos dois contextos investigados, apresenta incapacidade de iniciar interação social com os pares, no entanto, quando um colega começa a brincar e estabelecer um processo comunicativo com ele, interage precariamente, apesar disso ocorrer em poucos minutos. Na maioria das vezes, encontra-se caminhando ou correndo sozinho, expressando comportamentos repetitivos. Essa observação foi reforçada pela professora na entrevista realizada.

O participante 6 apresenta déficit social e comunicativo significativo, o que se traduz no estabelecimento de uma relação precária com os pares. Encontra-se isolado dos demais, não demonstrando interesse em relação ao contato social, bem como ao engajamento nas atividades sociais de ensino-aprendizagem propostas pela professora. Nos momentos de observação e na entrevista realizada com a professora, notou-se que o participante apresenta comportamento de birra sempre que demandado para a realização de uma tarefa.

Nas observações realizadas e nas entrevistas conduzidas com as professoras, notou-se que o comportamento social dos participantes, sobretudo, em relação aos pares, é condizente com as diretrizes diagnósticas propostas pelo DSM-V (APA, 2013). Além disso, o maior e menor comprometimento, também observado, expressa as variações clínicas do Transtorno do Espectro Autista, apontadas pela literatura científica (BOSA, 2002; KLIN, 2006). Todavia, Camargo e Bosa (2012) afirmam, por meio de estudo realizado, que possibilitar às crianças com o diagnóstico momentos de convivência com os pares torna oportuno alguns estímulos que favorecem suas capacidades interativas e o desenvolvimento da competência social, fornecendo modelos como referência de interação e evitando o isolamento constante.

3.2 Facilidades e dificuldades

Em entrevista, a professora do participante 1 apontou que, quando começou a trabalhar na escola, os professores que já acompanhavam a criança descreveram alguns aspectos do seu

comportamento que dificultavam suas relações interpessoais: “[...] relataram-me que no início era bem difícil, que ele batia nos meninos, não queria ficar na sala e gritava quando ouvia barulho, entretanto quando eu cheguei isso não acontecia mais”. Quando algo saía da rotina, negava-se a participar, mas com o tempo foi se adaptando. A presença da acompanhante, que é estudante de psicologia, é vista como um facilitador, uma vez que, considerando as próprias particularidades do transtorno, o suporte dado para a condução das atividades diminui as demandas sociais e pedagógicas para a professora e os próprios colegas de sala. Sobre isso, aponta: “A melhor adaptação dele está relacionada à presença da acompanhante terapêutica”. O acompanhamento da mãe também é um facilitador no processo de interação social dessa criança, já que há um trabalho colaborativo. Além disso, as demais crianças da sala do participante 1 o acolhem e o aceitam muito bem, o que favorece as relações interpessoais.

Para a professora do participante 2, a presença da acompanhante também facilita, uma vez que esta profissional teria um maior conhecimento sobre o transtorno, como apresenta em seu relato: “[...] a acompanhante me ajuda, ela sabe como lidar com ele. Ela tem cuidado de interagir com ele. A presença dela é importante para mim e para ele. Não conheço a doença”.

No participante 2, o déficit na comunicação verbal e não verbal é uma das maiores dificuldades, uma vez que nem sempre ocorre a compreensão de suas necessidades e desejos. Não há a utilização de qualquer sistema de comunicação ampliada ou alternativa pela criança, o que afeta suas relações sociais, tanto horizontais como verticais. Além disso, segundo relato da professora, os pais não aceitam o fato de o filho ser diagnosticado como autista, expressando a esperança da cura, o que dificulta a inclusão, já que acaba não sendo estimulado como deveria.

Em relação aos participantes 3 e 4, as dificuldades comportamentais que as impedem de se relacionar com os pares estão relacionadas à agressividade e estereotípias. Para a professora do participante 3, quanto ao seu aluno, o que facilita é a não aversão ao toque e ao abraço. Às vezes, ele aceita que o abracem e isso faz com que as crianças consigam se aproximar, mesmo que ainda minimamente. Sobre isso, relata:

Ele não fala e isso dificulta, porque se ele falasse seria mais próximo das outras crianças. Ele precisa muito de um acompanhante só para ele, tem uma moça que fica na sala, mas precisa estar atenta a outras crianças também. Ele agora começou a bater nos meninos, antes eu falava e ele obedecia, mas agora ele fica chateado e bate.

Nas observações e entrevista, percebeu-se a falta de conhecimento por parte da professora, que ignora as características do TEA, o que interfere diretamente na sua prática.

Na entrevista, quando era questionada sobre as relações interpessoais, relatava sobre questões de aprendizagem. No trecho a seguir, a professora informa aspectos que não eram o objetivo investigado, demonstrando como a questão das relações interpessoais não é pensada por ela, uma vez que não possui formação para isso. Na entrevista, era preciso lembrar que o foco da investigação. Segue a fala da professora:

A aprendizagem dele é muito lenta. Eu conversei com uma professora da universidade e ela disse que esses meninos têm esses problemas, mas eles podem colocar o nome deles, a questão é que ele não fala, mas ela disse pra mim: “professora, todo dia você vai pegar na mãozinha dele e vai pedir para ele fazer”. Mas não sou eu que fico com ele, eu já falei para a menina não fazer as tarefas dele, porque era ela que estava fazendo e quem tem que fazer as tarefas dele e ele mesmo, bonito ou feio, mas tem que ser ele mesmo. Se o mandar ler o alfabeto, ele sabe todo.

No relato, nota-se duas questões importantes. A primeira é a associação entre o TEA e a ideia de uma aprendizagem lenta. O que caracteriza a aprendizagem do sujeito diagnosticado não é necessariamente a lentidão no processo, aspecto característico do déficit intelectual que pode ou não vir associado ao transtorno, mas uma maneira peculiar de aprender (PETTERS, 1997). Isso significa que adaptando o material à forma como processa as informações é possível que aprenda. A segunda questão é que se percebe uma inclusão marginal, por meio da qual não são geradas demandas para a criança, considerando o fato de que as tarefas são realizadas pela acompanhante. Além disso, a professora expressa o descompromisso com o aluno quando afirma não ser ela quem fica com ele.

Em relação à facilidade quanto ao participante 4, a respectiva professora aponta que o diagnóstico precoce facilitou para que tornasse o ambiente escolar mais propício para o desenvolvimento do participante quanto ao que era dificuldade para ele e, sobretudo, para que pudesse se informar sobre o transtorno. Ela relatou: “É de suma importância [refere-se ao diagnóstico]. Quando a criança já vem com o diagnóstico, eu posso procurar meios para trabalhar e tem também a aceitação da família que ajuda no processo”.

A inadequação do trabalho desenvolvido pela acompanhante reforça certos comportamentos desadaptativos do participante, além de não auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais. A intervenção da profissional só ocorre quando a criança está atrapalhando a aula, quando está brigando com alguém ou quando ela quer ir ao banheiro. Relata a professora do participante 4: “A falta de instrução do AT é um dificultador, pois poderia ajudá-lo estimulando sua comunicação, sua forma de resolver problemas, de

participar mais das atividades, entre outros”. Isso também foi observado em relação ao participante 5.

Segundo a professora do participante 6, um ponto que facilita a condução das relações sociais do aluno com TEA na escola é a presença do diagnóstico, pois permite a solicitação da presença de uma acompanhante e de uma intervenção adequada, que considera as características do aluno. No caso específico do participante em questão, a professora atribui a superproteção da família como um fator que afeta negativamente o comportamento da criança.

Aqui a professora também se queixa da inadequação do trabalho da acompanhante, uma vez que em muitas ocasiões ela não possui o conhecimento de como agir ou de como realizar adaptações para amenizar certas situações de desconforto para a criança. Certos momentos que o participante poderia ser reforçado ou estimulado passam despercebido, tanto pela acompanhante como pela própria professora, que às vezes não sabe lidar com a criança. Os comportamentos estereotipados de bater palmas ou gritar acabam afastando as crianças ou irritando-as, tirando o foco da atividade que está sendo realizada. O participante 6 evita contato físico, demonstrando desconforto em certos momentos quando é abraçado.

3.3 Prática educativa e interação social

A professora do participante 1 relata que tem uma formação na prefeitura, no entanto, essa formação não trabalha de forma alguma as questões relacionadas à operacionalização da inclusão. Quando questionada na entrevista sobre quais os métodos utilizados, contatou-se na sua resposta que ainda há uma grande fragilidade na formação. Os métodos por ela utilizados são baseados no conhecimento do senso comum. Segue a fala:

Nunca tive nada que desse suporte. A gente tem umas disciplinas, mas muita teoria, prática que é bom nada, a verdade é essa. Somos jogadas no meio de um furacão e temos que resolver. E é assim o tempo todo. Quando soube que daria aula para uma criança autista eu já fui buscar formação, pois para mim era muito novo. Já tinha trabalhado com crianças especiais na outra escola, mas não era como ele, eu tive que tentar entender para trabalhar direitinho. Nós temos uma formação na prefeitura, mas essa formação não trabalha de forma alguma a questão de inclusão, da sala de aula, é uma coisa muito ampla e eu tenho que me virar para adaptar para minha sala de aula.

A fala demonstra a fragilidade na formação da professora para o trabalho pedagógico no contexto da atual política de Educação Especial (BRASIL, 2008). Apesar disso, o participante 1 nunca é excluído de nenhuma atividade. A professora ou a acompanhante estão

sempre atentas e tentam ajudá-lo a se relacionar e participar das atividades, o que é facilidade pelo leve comprometimento no comportamento do aluno. A professora relatou que se preocupa em preparar o aluno já no dia anterior quando algo na sala de aula vai sair da rotina. Isso acaba evitando comportamentos de birra ou agressivos por parte do aluno e facilitando a integração com os demais colegas.

A professora do participante 2 também relatou como se sentia despreparada, uma vez que na universidade, na formação inicial, não foi preparada para lidar com essa demanda. Aponta:

Não tem um método específico, é a inclusão mesmo. É incluir ele no momento. Quando ele chegou, eu estava sem auxiliar, e percebi como sou despreparada. Não sabia nem como recebê-lo por causa da sua agitação e por não saber lidar. Porque na universidade não somos preparados para atender essa demanda. A formação não é suficiente.

A prática educativa da professora do participante 3 está pautada nas relações cotidianas com as crianças com TEA, sendo desprovidas de fundamentação teórica empiricamente validada e de sistematicidade, aproximando-se de um ensino-aprendizagem por ensaio e erro. Relatou não ter formação específica, o que a leva a desconhecer as características do transtorno e a não saber como lidar com o aluno em sala de aula. Para a professora, se o aluno fica quieto, está ótimo, não há uma cobrança para que seja estimulado a interagir com os demais. A criança não sabe brincar com os colegas e isso não é ensinado, dificultando as relações interpessoais, já que esse seria um ambiente e momento propício. Segue a fala da professora que evidencia o relato acima:

Ele não é menino de bagunçar, de bater, do jeito que deixar ele sentado ele fica, ele só sai se chamar ele, se mandar sentar, ele senta. No início das aulas quando ele começou a estudar era uma pessoa muito boa ficava sentado no lugar dele.

Quanto à prática educativa da professora do participante 4, ressalta também não ter obtido na formação inicial o embasamento teórico para lidar com a situação. Ela relata: “O que eu fiz foi correr atrás fazendo cursos, eu procuro ler, procuro entender os comportamentos dele para que eu possa ajudá-lo”. Percebe-se um processo de autoformação por parte da professora. Nas observações, foi possível perceber que tenta, na medida do possível, reforçar as interações da criança com os demais, todavia, faz isso de forma assistemática, sem planejamento e sem considerar as particularidades do aluno, o que expressa a dificuldade de todos os professores, a formação deficitária.

Em relação à professora do participante 5, percebeu-se que não há utilização de nenhum material específico para a criança, nem brinquedos. A atividade é a mesma para todos, assim como os brinquedos presentes na sala. No momento de aula, raramente há atenção da professora com o participante na tentativa de ensiná-lo a interagir na aula. Não se percebe nenhum tipo de prática que se preocupe em inserir a criança no contexto ou mesmo fazê-la interagir com os demais. Por não possuir uma formação específica sobre o autismo, a professora relata:

Tento na medida do possível realizar adaptações nas atividades com o aluno autista, porém, percebi com o tempo que não houve uma melhora de interesse da criança e, por ter o restante da turma para dar atenção, desenvolver atividades com o participante se tornou uma tarefa complicada.

Informações sobre a prática educativa e interação social do participante 6. A formação acadêmica demonstra carência sobre o assunto, o que resulta em uma prática educativa semelhante às relatadas anteriormente, as quais expressam certo abandono pedagógico. Ressalta a professora:

Nos dados escolares a criança autista não participa do processo de avaliação, não está incluído no processo somatório total, pois ele baixaria o rendimento da turma, ou seja, ele está inserido no contexto, mas porque tem que incluir, mas não é avaliada.

A professora do participante 6 relata que não se realiza nenhuma adaptação da rotina escolar e que mesmo com a presença da acompanhante, ele não realiza as atividades, ficando irritado sempre que ocorre uma tentativa de realização das tarefas. Existe um apoio da psicopedagoga, mas ele não fica sentado na cadeira e nem demonstra interesse quanto ao que se realiza. Sobre a acompanhante, a professora aponta: “A acompanhante possui mais contato com ele do que eu mesma, pois no final será cobrado o rendimento da turma, tenho que dar mais atenção aos outros alunos”.

Percebe-se que a prática das professoras é limitada quanto à promoção do desenvolvimento da competência social nas crianças com Transtorno do Espectro Autista incluídas na escola. O desconhecimento a respeito do transtorno e de estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas no contexto escolar é um fator agravante, uma vez que culmina na exclusão. Santos e Santos (2012), ao investigarem as representações sociais de professores sobre o autismo infantil, revelaram isso. Os resultados do estudo apontam que os discursos dos docentes revelam concepções diversas que expressam incertezas e fluidez, definindo o

autismo com base em polaridades. Além disso, diante das incertezas, os professores, na implementação de suas intervenções, recorrem ao saber prático, em detrimento do saber científico.

A fragilidade na formação de professores, inclusive, daqueles que atuam no contexto da Educação Especial (ver BUENO; MARIN, 2011; GARCIA, 2011), associada ao caráter descritivo das ementas de disciplinas específicas nos cursos de formação inicial (ver GATTI, 2010), verificados nas falas dos professores informantes da pesquisa, podem justificar, em parte, as incertezas quanto ao espectro do autismo e as dificuldades no desenvolvimento de práticas educativas.

Além disso, a responsabilização dos acompanhantes pela inclusão do aluno com TEA também é outro fator que preocupa. Em geral, esses profissionais de apoio não possuem formação adequada para lidar com os alunos. Gomes e Mendes (2010) argumentam que para que os acompanhantes estejam capacitados a interferir nas relações da criança no âmbito escolar, é necessária uma capacitação e supervisão constante, caso contrário sua função torna-se apenas de um cuidador, tendo como papel suprir os cuidados das necessidades fisiológicas da criança, perdendo as funções educacionais e deixando assim de participar do processo escolar. Isso também foi evidenciado na pesquisa realizada.

Lemos, Salomão e Ramos (2014) afirmam ser necessário que a criança com Transtorno do Espectro Autista seja ativa nas relações interpessoais no contexto da escola e que, antes de tudo, o professor deve estar atento, observando as dificuldades apresentadas e, assim, conhecendo melhor seu aluno para que possa pensar em estratégias que favorecem a interação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema de pesquisa, nota-se que a maioria dos educandos com Transtorno do Espectro Autista que participaram do estudo se relaciona, ainda que de forma limitada, com seus pares no contexto investigado, engajando-se em atividades sociais diversas, desde as recreativas até as de natureza pedagógica. Todavia, destaca-se que a existência ou não das relações está condicionada mais às características pessoais da criança do que à prática educativa desenvolvida pelas professoras. Isso significa que as crianças que apresentavam um menor déficit na comunicação e nas relações sociais conseguiam manter o contato com seus pares, com um suporte assistemático e não planejado por parte das professoras. O agravante é que pela não existência de um programa específico de

desenvolvimento de habilidades sociais e de promoção da inclusão social do aluno com TEA, aqueles que apresentavam um comprometimento mais significativo eram prejudicados.

Percebeu-se a fragilidade na formação das professoras para lidar com as demandas específicas do aluno com o espectro do autismo, o que, mesmo nos casos nos quais o nível de comprometimento não era significativo, resultava em uma inclusão marginal. A formação inicial das professoras mostrou-se insuficiente quanto às informações sobre as características clínicas do transtorno, bem como sobre as estratégias de ensino-aprendizagem que poderiam ser utilizadas para a promoção do desenvolvimento integral do aluno, objetivo da Educação Infantil, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Além disso, a inexistência ou ineficiência de políticas públicas de formação continuada direcionadas à temática é um aspecto que tem se configurado como um obstáculo para a superação das lacunas da formação inicial e, conseqüentemente, para a operacionalização da inclusão escolar do aluno com TEA. As professoras que apresentaram uma atitude mais positiva em relação à inclusão são exatamente as que estão implicadas emocionalmente com a política, o que as conduz a um processo de autoformação.

Outro aspecto que está relacionado ao comprometimento das relações interpessoais do aluno com TEA é o deslocamento da responsabilidade pela inclusão para o acompanhante de apoio. Por mais que algumas professoras tenham apontado a presença desse profissional como um facilitador, nota-se que a reponsabilidade pelo processo inclusivo tem ficado a cargo deste. A consequência é que não ocorre inclusão, considerando que a prática do acompanhante, mesmo daqueles que possuem a formação em psicologia, está mais vinculada à dimensão do cuidado. O manejo comportamental de algumas situações de crise por parte dos alunos tem ocorrido sem que se considere os aspectos contextuais causadores do fenômeno. Na maioria das vezes, o educando é retirado do espaço até que se acalme e esteja em condições de retornar para a sala. Entende-se que sem a coletivização de práticas, o que envolve gestor, coordenador pedagógico, professores, alunos, familiares, entre outros atores da escola, não é possível pensar em uma efetiva inclusão.

A Educação Infantil pode ser um contexto propício para o desenvolvimento da competência social no aluno com autismo, considerando o caráter precoce das relações que se estabelecem nesse momento. Entretanto, a escola como um todo precisa estar engajada com a filosofia da educação inclusiva e os profissionais, sobretudo, o professor da sala comum e o acompanhante de apoio, considerando as particularidades que envolvem o TEA, precisam ter conhecimentos específicos sobre estratégias de manejo comportamental para o desenvolvimento de habilidades sociais.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. **DSM-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2008.
- BRASIL. **Resolução nº 466/2012**. Diário Oficial da União: Ministério da saúde (MS). Conselho Nacional de Saúde, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 2, p. 21-39.
- BUENO, J. G. S; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.
- CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, vol. 21, n.1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>>. Acesso em 22/12/2014.
- CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, vol. 28 n. 3, pp. 315-324, Jul./Set, 2012.
- Del Prette, Z. A. P. Del Prette, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005
- GARCIA, R. M. C. Política nacional de Educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010

GOMES, C. G. S; MENDES; E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez, 2010

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, vol.28, suppl.1, p. s3-s11, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>>. Acesso em 10/02/2011

LEMO, E. L. M. D; SALOMÃO, N. M. R; RAMOS, C. S. A. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília. Vol. 20, n. 1, p. 117-130, Jan.-Mar, 2014.

NUNES, D. R. P; AZEVEDO, M. Q. O; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 10/12/2012.

PEETERS, T. Autismo: **entendimento teórico e intervenção educacional**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998

SANINI, C; SIFUENTES, M; BOSA, C. A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com Pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília v. 29, n. 1, p. 99-105, 2013.

SANTOS, M. A; SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *Psicol. Soc.* [online]. 2012, vol.24, n.2, pp. 364-372. ISSN 0102-7182. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000200014>.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

LEAL, C. E. G; MARTINS, D. F; SILVA, A. M. A. Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. *Rev. FSA*, Teresina, v.19, n. 8, art. 16, p. 336-350, ago. 2022.

Contribuição dos Autores	C. E. G. Leal	D. F. Martins	A. M. A. Silva
1) concepção e planejamento.	X		
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X		