

## **AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROFESSOR MEDIANDO AS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM COM A CRIANÇA PEQUENA**

Edilene de Jesus Furtado Ferreira Vieira <sup>1</sup>

### **RESUMO**

A finalidade deste estudo é compreender como o processo de formação continuada de professores(as) da Educação Infantil tem contribuído significativamente para o processo de aprendizagem/ interação das crianças com autismo. Para isto foi realizada uma pesquisa bibliográfica com teóricos que tratam de assuntos como formação continuada de professores, ludicidade, autismo, inclusão, além da utilização de algumas Diretrizes Nacionais e Estaduais de Educação. Os documentos oficiais que nortearam o trabalho foram o Documento Curricular do Território Maranhense (2019) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Além de teóricos que estudam a temática como Whitman (2015), Camargo (2017) e Luckesi (2014). Diante dos resultados obtidos conclui-se que nas últimas décadas vimos um crescimento considerado nas escolas de crianças com diagnóstico de autismo, nesse sentido a Instituição Escolar não pode tratar a questão sem importância. É necessário preparar seu espaço com responsabilidade para atender a todos(as) os sujeitos que têm direito, bem como garantir aos professores(as) um programa de formação continuada que atenda as dificuldades reais de sala de aula e que permitam que façam um trabalho com qualidade.

**Palavras-chave:** Autismo, Ludicidade, Educação Infantil, Formação Continuada de Professor(as).

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos a escola tem sido um espaço em que recebe cada vez mais crianças com necessidades especiais e uma delas são as crianças com autismo. Percebemos que muitos espaços escolares não estão preparados para lidar com essas crianças nem em relação ao espaço físico, nem em relação ao acompanhamento da aprendizagem. Infelizmente as políticas públicas de assistência a educação não tem dado condições adequadas dessas crianças terem direito ao seu desenvolvimento completo e a escola pública, muitas vezes, tem mostrado despreparo para atender essa clientela que tem crescido cada vez mais.

Os professores mais comprometidos têm buscado em suas formações continuadas conhecimento para darem assistência aos seus alunos autistas. Trabalho que está cada vez mais complexo, uma vez que existem diversos casos de crianças autistas, cada um com suas especificidades e trabalhar numa perspectiva inclusiva tem se tornado um grande desafio tendo em vista as condições de trabalho.

---

<sup>1</sup> Especialista em Transtorno do Espectro do Autismo, Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto do Paranaíba – FATAP- UFMG, [edilene\\_furtado@yahoo.com.br](mailto:edilene_furtado@yahoo.com.br);

Considerando a educação escolar dentro de um contexto inclusivo é necessário que tanto a escola quanto os(as) professores(as) estejam preparados(as) para atender as especificidades das pessoas com deficiência. As escolas por meio de propostas pedagógicas que busquem uma perspectiva de trabalho educacional possibilitando o fazer e o refazer contínuo e, aos(as) professores(as), que tenham garantidos nos espaços escolares momentos de formação continuada que atendam às necessidades das crianças com necessidades. Infelizmente a realidade das escolas públicas no Brasil vêm mostrando um grande número de estudantes nas salas de aula, inviabilizando um trabalho de qualidade do(a) professor(a), imagine quando temos associado à isso a entrada cada vez maior de alunos com autismo nas escolas públicas.

Dessa Maneira que trabalhar numa perspectiva inclusiva requer preparação, estudo e dedicação para entender cada criança e assim poder desenvolver um trabalho diferenciado. Crianças com TEA demandam atendimento específico em decorrências de comprometimento de função motora, comportamentais e sensoriais. Estas restrições no ambiente físico e social demandam a implementação de processo ensino-aprendizagem a eles direcionados. Mas a priori é necessário que professores, bem como outros profissionais capacitados, estejam em consonância na realização de um trabalho que prime a totalidade, buscando o desenvolvimento motor, psíquico, neurológico, afetivo, entre outros.

Nesse sentido, temos que a escola, professores e demais profissionais da escola precisam conhecer como funciona o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como cada criança pode desenvolvê-lo e manifestá-lo. Assim como, quais metodologias educativas nós temos hoje que atendam essa demanda e que já se percebe avanços nas demais áreas de desenvolvimento da criança. Mas para isso é preciso um trabalho de conscientização de cada sujeito envolvido e que no caso da escola, os trabalhos de formação continuada de professores e troca de experiências são fundamentais para superação de algumas problemáticas.

Assim temos como objetivo geral deste trabalho compreender como o processo de formação continuada de professores(as) da Educação Infantil tem contribuído significativamente para o processo de aprendizagem/ interação das crianças com autismo. E como objetivos específicos temos: demonstrar que o processo de inclusão escolar da criança com autismo é importante desde à primeira infância; entender como o processo lúdico de aprendizagem pode ser fundamental nesse processo de aprendizagem da criança com TEA e; perceber que a formação continuada de professores é uma condição indispensável para melhorar a prática diária de sala de aula.

Utilizou-se uma pesquisa bibliográfica com estudos de teóricos que tratam de assuntos como formação continuada de professores, ludicidade, autismo, inclusão, além da utilização de algumas diretrizes nacionais e estaduais de Educação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição classificada como pertencendo à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), recebendo o nome de Transtornos do Espectro Autista (TEA). Assim, conforme Bosa (2002), o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental. Crianças com TEA demandam atendimento específico em decorrências de comprometimento de função motora, comportamentais e sensoriais. Estas restrições no ambiente físico e social demandam a implementação de processo ensino-aprendizagem a eles direcionados.

A LDB, lei de Diretrizes e Bases da Educação, já traz em seus escritos fundamentação que respalda a inclusão de pessoas com deficiência, traz sua obrigatoriedade no art. 4º, III que prevê: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2019, p.28). E nesse sentido, percebemos o atendimento a pessoa com autismo que precisa de profissionais competentes e especializados que conheçam as possíveis características dos sujeitos que se encontram dentro do Espectro e, além disso, é necessário que estes profissionais compreendam a concepção de educação inclusiva para além da sala de aula, para que tenham suas posturas transformadas e compreendam a necessidade de conviver com as diferenças. Para tanto, temos o documento norteador do currículo maranhense que defende que:

A educação inclusiva implica uma possibilidade legal de educação para todos, uma educação que tem como objetivo reverter a exclusão, criando condições, estruturas e espaços que deem conta de atender o estudante com necessidades especiais. Para tanto, é necessário, antes de tudo, uma transformação na postura, nas atitudes e na mentalidade dos professores e de toda comunidade escolar, de tal forma que estes aprendam prioritariamente a lidar e conviver com as diferenças. Um espaço educacional que tem isso muito bem estabelecido oferece toda a condição de realizar a inclusão (BRASIL, p. 37, 2019).

Além da LDB (1996), tiveram outros documentos que trazem a importância de um atendimento voltado para as pessoas com deficiência. Em 1990, em Jomtien, com a Conferência

Mundial de Educação Para todos e também, em 1994, com a Declaração de Salamanca que não só considera as pessoas com deficiência, mas também todas as minorias, já percebiam um olhar diferenciado das autoridades às pessoas com deficiência. No Brasil, depois de muito avanço por parte dos estudiosos da Educação, em 2001, com o Plano Nacional de Educação, na década da educação, construiu um documento que tratasse a escola como inclusiva e que garantisse o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2008).

Após alguns anos, em 2012, tem-se a Lei Berenice Piana que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nessa lei pode-se ressaltar a importância para a educação e em especial aos professores, no artigo 2º, inciso VII – “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (Brasil, 2012). Nessa lei, entende-se que a pessoa com autismo precisa ser vista com novos olhares, já que se avançava muito em estudos acerca de todo o Transtorno do Espectro Autista, e assim, não cabia mais ao professor desconsiderar tais características e não desenvolver um trabalho diferenciado em sala de aula.

Trabalhar numa perspectiva lúdica com crianças pequenas já é algo visto como fundamental na área da educação infantil e para o trabalho com o autismo não é diferente. Entretanto, alguns anos atrás enquanto “*a brincadeira comum é revigorante e agradável para as crianças típicas, a atividade lúdica é geralmente uma fonte de frustração e ansiedade para aquelas com autismo*” (WHITMAN, 2015). Essa era uma visão que se tinha com as crianças com TEA mas que foi aos poucos desmistificada por meio dos estudos publicados. O entendimento de lúdico, conforme Fochi (2015), nos diz que sua etimologia vem de “ludus” e seus derivados engendram a ideia de exercício, do drama e da ilusão. O papel da ludicidade nos traz um jeito de favorecer a criança ao exercício criador. Mesmo a criança com autismo tendo suas características específicas e limitadoras, são sujeitos que acima de tudo são crianças, logo, gostam e aprendem sim, por meio do lúdico. Cabe aos profissionais da educação e aos outros conhecerem a melhor forma de trabalho com determinada criança, que não será a mesma para as demais.

Para além da formação do(a) professor(a) que já deve ser específica e contextualizada, precisamos também de um espaço escolar que atenda e entenda as necessidades da pessoa com autismo, um lugar que, segundo Santos (2016, p. 16), “*se estabelece ações e relações potencializadoras para a aprendizagem da nossa cultura*”.



Ao passo de se buscar um espaço que respeita as especificidades da criança com autismo e de um profissional que conhece as necessidades dessa criança precisamos trazer a compreensão do que possa ser um trabalho lúdico na escola e de como esse trabalho pode contribuir no desenvolvimento da criança com autismo, uma vez que se entende que a criança por ela mesma já se revela a própria brincadeira. Assim, temos o conceito de ludicidade para Luckesi:

Ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele). Usualmente, quando se fala em ludicidade, se compreende, no senso comum cotidiano, que se está fazendo referência às denominadas “atividades lúdicas”, tais como brincadeiras, entretenimentos, atividades de lazer, excursões, viagens de férias, viagens. [...] Todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos que se façam presentes para a criança. [...] A alma da criança não estará presente no que estará fazendo, à medida que não tem nada de lúdico praticar uma atividade que é denominada de lúdica, mas que é, para essa criança, incômoda e chata (2014, p.13).

A partir dessa compreensão entendemos que nem tudo que é lúdico é interessante para a criança, ou seja, faz parte do seu mundo. E isso recai também para o mundo autista e até de uma maneira mais contundente. Para Whitman (2015) a brincadeira comum é revigorante para a criança típica, mas de maneira geral é uma fonte de frustração e ansiedade para aquelas com autismo. Então como fazer com estas? Com o avanço e contribuição das diversas teorias científicas concluiu-se que a brincadeira:

tornou-se um importante veículo para o entendimento e avaliação do desenvolvimento sensório-motor, cognitivo, linguístico, social e emocional das crianças. Embora a brincadeira possa ser particularmente desafiadora e frustrante para crianças com autismo, ela também é uma ferramenta de imenso valor para auxiliar no seu desenvolvimento (WHITMAN, 2015, p. 191).

Por isso que quando temos um profissional especializado que compreende o processo pelo qual a criança com autismo vive, ele perceberá quais as intervenções serão mais adequadas e quais precisarão ser desconsideradas. Quais brincadeiras poderão fazer parte das atividades a serem desenvolvidas para que um determinado objetivo seja alcançado ou não.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

É necessário deixar claro qual concepção que se tem de educação inclusiva que norteia este trabalho, que nesse caso, “é uma modalidade de educação que inclui alunos com qualquer tipo de deficiência ou transtorno, ou com altas habilidades em escolas de ensino regular”

(CAMARGO, 2017). Acredita-se que um dos objetivos da inclusão escolar é o de sensibilizar e envolver a sociedade, principalmente a comunidade escolar.

Partindo da ideia que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

E que seu objetivo:

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001, p. 40).

Tem-se mais do que nunca, para o(a) professor(a), um trabalho que requer dedicação e estudo contínuo para que se alcance um avanço mínimo nessas crianças com necessidades especiais, em especial com TEA. Sublinha-se a necessidade de um trabalho constante das secretarias de educação no tocante à formação continuada de professores(as), e nesse caso formações que estejam voltadas para a realidade dos estudantes da rede, ou ainda da realidade de cada escola. Bem como no esforço dos profissionais em receber essas formações já que serão estes que colocarão em prática tal conhecimento e por meio dessas ações implementadas e planejadas poderá se observar melhores resultados ou não.

Por isso que quando temos um profissional especializado que compreende o processo pelo qual a criança com autismo vive, ele perceberá quais as intervenções serão mais adequadas e quais precisarão ser desconsideradas. Quais brincadeiras poderão fazer parte das atividades a serem desenvolvidas para que um determinado objetivo seja alcançado ou não.

Entretanto sabemos que esse mesmo profissional precisa estar inserido num processo de formação continuada a qual lhe dê condições de fazer um trabalho com qualidade que atenda tanto o coletivo da sala de sala quanto as particularidades. Um processo de formação continuada que entenda qual papel e importância de se trabalhar numa perspectiva de educação inclusiva. E nesse contexto, tivemos a relevância da implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que “incluiu as crianças com autismo dentro das síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (BRASIL, 2008). Assim, o número por matrículas aumentou o que levou a sociedade a dar vez a esses sujeitos levando os profissionais a se especializarem para entenderem melhor as características desse público-alvo.

Nesse sentido é que entendemos que as formações continuadas de professores, no tocante à educação especial, não devem apenas buscar por novas metodologias e assim focar no aprender a fazer, mas precisam ir além desse conhecimento, ou seja, levar aos professores a reflexão de todo esse processo que as crianças com deficiência estão inseridas. Cabe ao professor(a) buscar um conhecimento mais amplo dessas relações e assim construir um conhecimento crítico e reflexivo que vá de encontro ao professor pesquisador. Conforme Carvalho enfatiza abaixo:

A formação de professores não deve ficar resumida a métodos de ensino, num pragmatismo que desconsidera a teoria e desvaloriza inclusive, a construção de teorias a partir da própria prática. Mas para essa construção, além de bagagem teórica, o professor necessita estimular sua capacidade crítica e então se perceber como pesquisador do processo educativo (2000, p 169).

Assim, entendemos que a formação continuada é de fundamental importância também para os professores(as) que trabalham com crianças com autismo em suas salas regulares. Faz-se necessário conhecer para além do saber fazer em atividades práticas da sala de aula, pois a educação de quaisquer alunos, típicos, ou atípicos, deve ter como objetivo sua formação como pessoas capazes de pensar, fazer e agir.

Conforme o Documento Curricular do Território Maranhense 2019, tem-se como ênfase ao papel do professor, nesse contexto da educação à pessoa com deficiência, levantamento de dados ao conhecimento de cada deficiência, buscar atividades e propostas que deem conta da aprendizagem que deve ser o centro do trabalho pedagógico considerando as recomendações da Base Nacional Comum Curricular. A partir disso, percebe-se que não é fácil atender à todas essas demandas mencionadas visto que a realidade das escolas públicas brasileiras, em sua maioria, tem salas de aulas muito cheias e com uma variação de aprendizagem por parte dos discentes que obriga o(a) professor(a) trabalhar com mais de um planejamento, soma-se a isso atender também as necessidades de crianças com necessidades.

Por todas essas considerações entende-se a importância de se ter O Plano Individual de Educação (PIE) que deve ser construído com o(a) professor(a) da sala de AEE mas com auxílio do(a) professor(a) da sala regular. De acordo com Teixeira,

Esse plano educacional levará em consideração as necessidades particulares do estudante e terá como objetivo estruturar o ambiente escolar para promover a aprendizagem acadêmica e social, sempre respeitando as limitações individuais e estimulando as potencialidades da criança. (pág. 57, 2018).

Sabe-se que não cabe ao professor da sala regular desenvolver atividades concernentes ao papel do professor da sala de AEE, contudo sabemos que o trabalho de ambos são



importantes e se complementam. O Plano Individual do aluno pode ser um documento que orientará o trabalho do professor da sala regular, embora saiba-se que o acesso à ele, as vezes, não é tão fácil assim. Mas mesmo com as dificuldades postas cabe ao professor construir seu material que lhe dará base para um trabalho fundamentado e contínuo.

Nesse sentido, acredita-se que para haver um trabalho comprometido e com bons resultados nas Instituições Escolares é necessário que haja um processo de formação continuada consolidado e coerente que busque atender as problemáticas do processo de ensino e aprendizagem e que esteja em constante avaliação de modo que seus equívocos sejam superados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido conclui-se o quanto é importante o papel do(a) professor(a) nesse processo de inclusão e desenvolvimento da pessoa com autismo desde os primeiros anos de vida, pois nos dias de hoje é cada vez maior a presença de uma criança com alguma necessidade especial nas salas de aula regular, e o trabalho da escola virá para contribuir com o processo de aprendizagem e interação desses sujeitos.

O conhecimento de algumas estratégias e práticas de ensino voltadas para crianças com TEA, assim como a participação de formações continuadas que atendam as especificidades desse público, também irão otimizar o desenvolvimento das aulas e torná-las enriquecedoras uma vez que atenderão as necessidades de um público que precisa de direcionamento específico.

O trabalho coletivo da escola com a atuação de todos os sujeitos envolvidos gerará um resultado significativo na criança com TEA. A relação cada vez mais próxima entre as professoras da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e da sala regular permitirá uma verificação mais completa de quais são as necessidades do sujeito e assim as intervenções serão mais relevantes para o processo de aprendizagem da criança. Os aspectos que cada professora irá desenvolver nas salas estarão relacionados com objetivos diferentes, mas que ao final, o resultado que a criança apresentará será mais completo.

Dessa forma, entende-se o quanto é importante manter o trabalho de estudo contínuo e socialização de boas práticas pedagógicas por parte do grupo de professores bem como, a garantia desses momentos por parte das secretarias de educação para que todos possam desenvolver e ter bons trabalhos desenvolvidos e socializados.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília; Secretaria de Educação Especial, v.4, n.1, p.7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacionais**. Brasília,1997 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

BRASIL. Ministério de Educação. **Documento curricular do Território Maranhense**: para a educação infantil e o ensino fundamental. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

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.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

SANTOS, Emilene Coco. **Linguagem escrita e a criança com autismo**. Curitiba: Appris, 2016.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2018.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do Autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensorio-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. books do Brasil Editora Ltda, 2015.