

## Trabalho pedagógico com crianças com transtorno do espectro autista: considerações dos professores da educação infantil

### ARTIGO

**Solange Franci Raimundo Yaegashi<sup>i</sup>** 

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil

**Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar<sup>ii</sup>** 

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil

**Aparecida Meire Calegari-Falco<sup>iii</sup>** 

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil

**Tatiana Lemes Araujo Batista<sup>iv</sup>** 

Secretaria Municipal de Educação, Mandaguari, PR, Brasil

**Sharmilla Tassiana de Souza<sup>v</sup>** 

Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil

### Resumo

Este estudo tem como objetivo investigar as dificuldades encontradas por professores da Educação Infantil em relação à prática pedagógica desenvolvida com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa, de cunho qualitativo, contou com a participação de 23 professoras de um município do interior do Paraná, região Sul do Brasil. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados um questionário sociodemográfico, um roteiro de entrevista semiestruturada e um roteiro de observação. Os resultados da pesquisa revelam que as dificuldades apresentadas pelas professoras estão vinculadas à falta de conhecimento teórico-metodológico, o que impede que o trabalho pedagógico supra as necessidades que as crianças apresentam para aquele estágio do desenvolvimento. Concluímos que é importante o investimento na formação inicial e continuada dos professores, a fim de que compreendam as características do TEA e possam desenvolver o seu trabalho alicerçado em bases teóricas sólidas.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural.

### Pedagogical work with children with Autism Spectrum Disorder: considerations of Early Childhood Education teachers

### Abstract

This study aims to investigate the difficulties encountered by Early Childhood Education teachers in relation to the pedagogical practice developed with children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research, of a qualitative nature, had the participation of 23 teachers from a city in the interior of Paraná, southern Brazil. A sociodemographic questionnaire, a semi-structured interview script and an observation script were used as data collection instruments. The research results reveal that the difficulties presented by the teachers are linked to a lack of theoretical-methodological knowledge, which prevents the pedagogical work from meeting the needs that the children have at that stage of development. We

conclude that it is important to invest in the initial and continuing training of teachers, so that they understand the characteristics of ASD and can develop their work based on solid theoretical foundations.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Early Childhood Education. Historical-Cultural Psychology.

## 1 Introdução

2

Os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) integram, por direito, o público do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses alunos apresentam *déficits* na comunicação social e nas interações sociais, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (Brito, 2017).

De acordo com o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), as crianças com TEA possuem *déficits* para envolver-se em relacionamentos persistentes e dificuldade em participar de brincadeiras imaginativas (APA, 2022). Desde muito cedo, apresentam sinais de atraso no desenvolvimento que variam segundo o nível de intensidade, representados por comportamentos atípicos e inadequados (Oliveira; Sertié, 2017).

Gaiato e Teixeira (2018, p. 13) definem o TEA como “uma condição comportamental em que os indivíduos apresentam prejuízos e/ou alterações básicas do comportamento e interação social”, com limitações na comunicação, na aquisição da linguagem verbal e não verbal, ausência de socialização e comportamentos restritivos e repetitivos.

O DSM-V TR estabelece três níveis de suporte para o transtorno em pauta, relacionados à autonomia dos indivíduos, em que o nível um é considerado o mais leve e o terceiro o mais severo (APA, 2022). Segundo Rosa (2022, p. 24), “o nível de suporte é dosado de acordo com a necessidade que o sujeito tem de possuir autonomia em seus afazeres básicos, como locomoção, alimentação e bem-estar físico”.

A respeito da educação de crianças com TEA, grande parcela das dificuldades apresentadas por elas no ambiente escolar estão relacionadas a características proveniente do espectro, como: linguagem, estereotipia e interesses restritos (Costa,

2015; Batista, 2021). Essas características, segundo Lemos *et al.* (2016), contribuem para que os alunos com TEA sejam estigmatizados no interior das escolas.

Para Batista (2021), além das dificuldades relacionadas à inclusão de crianças com TEA, é preciso considerar a complexidade do cenário educacional brasileiro, que envolve questões históricas, culturais e sociais que contribuem para a não efetivação de práticas inclusivas nas instituições escolares.

A pesquisadora esclarece que as questões sociais estão associadas às leis, decretos e diretrizes, que são de responsabilidade do Poder Público, o qual possui “o dever de garantir e implementar políticas públicas de acesso, inserção e apoio desse segmento populacional na rede de educação básica” (Batista, 2021, p. 76). Moreira (2014) declara que, para que essas normativas tenham êxito, é preciso que a inclusão seja realizada de maneira efetiva.

Batista (2021) pontua que o direito à inclusão das pessoas com TEA, em nosso país, é resguardado por diversos veículos normativos, dentre eles: a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) e a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015).

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, denominada Berenice Piana, estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Essa normativa conferiu às pessoas autistas o direito ao diagnóstico precoce e aos tratamentos necessários, como terapias e medicamentos. Ademais, garantiu, ainda, a proteção social, a educação, o acesso ao trabalho e a tarefas que asseguram a equivalência no ingresso aos sistemas sociais (Batista, 2021).

A Lei nº 12.764/2012 trouxe importantes conquistas para as pessoas com TEA; a precípua foi, certamente, o direito de a criança autista ter um acompanhante especializado na escola, conforme dispõe o parágrafo único do art. 3º: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012, *on-line*).

É pertinente evidenciar que a lei em questão foi regulamentada no final do ano de 2014 por meio do Decreto nº 8.368/2014 (Brasil, 2014), afastando qualquer possibilidade

da não obrigatoriedade das instituições em garantirem o acompanhante especializado ao estudante autista quando comprovadamente necessário.

Já a Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015, por sua vez, instaurou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que busca efetivação, ampliação e reforço dos direitos das Pessoas com Deficiência (PcD) (Brasil, 2015). Souza *et al.* (2022, p. 615) ressaltam que o art. 1º da lei em foco reitera sua finalidade, a inclusão da PcD, a fim de garantir a efetivação de seus direitos fundamentais, de modo que sejam tratadas “de forma igualitária, sem qualquer discriminação” (Brasil, 2015, *on-line*).

No que diz respeito à educação, o art. 27 da lei em análise esclarece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, *on-line*).

Dito isto, ao analisar o mencionado dispositivo legal, observa-se que o legislador atribui ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade a responsabilidade em proporcionar uma educação de qualidade aos indivíduos.

A partir dessa contextualização, decorre a problemática que justifica esta pesquisa e que pretendemos investigar, a qual pode ser evidenciada por meio da seguinte questão: de que forma os professores da Educação Infantil percebem a prática pedagógica que desenvolvem com alunos com Transtorno do Espectro Autista?

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral investigar as dificuldades encontradas por professores da Educação Infantil em relação à prática pedagógica desenvolvida com alunos com TEA.

Para a realização da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, que confere maior importância aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada

dos fenômenos e dos componentes sociais que os envolvem, contemplando tanto a revisão bibliográfica quanto a pesquisa de campo.

Como referencial teórico metodológico, recorreu-se à Psicologia Histórico-Cultural (PHC), especificamente aos aportes teóricos trazidos por Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), a fim de compreender as especificidades da aprendizagem das crianças com TEA, bem como refletir acerca da prática pedagógica com esses estudantes.

Com a finalidade de atender ao objetivo proposto, a presente pesquisa foi subdividida em duas partes. Na primeira, apresentam-se os procedimentos metodológicos para a realização do estudo. Na segunda, discutem-se os dados do perfil sociodemográfico das participantes da pesquisa e as dificuldades na prática pedagógica no atendimento à criança com TEA. Nas considerações finais, apresentam-se reflexões acerca das implicações educacionais desse estudo.

## 2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. A abordagem qualitativa confere importância crucial aos depoimentos das participantes envolvidas, aos discursos e aos significados transmitidos por elas. Ademais, preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos componentes que os envolvem (Creswell, 2014; Minayo; Costa, 2018).

Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Creswel (2021) destaca que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Assim, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é averiguar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

O estudo se classifica, ainda, como descritivo, uma vez que tem por objetivo descrever criteriosamente fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter

informações a respeito daquilo que já foi definido como problema a ser analisado (Triviños, 2008).

No que tange à abordagem, esta é classificada como teórico-empírica. A pesquisa teórico-empírica se dedica “[...] ao tratamento da face empírica e fatural da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural” (Demo, 2000, p. 21). Segundo o autor, o significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática.

Assim, por meio de um levantamento bibliográfico e documental, a pesquisa pretendeu levantar, analisar e agrupar informações relevantes, envolvendo as concepções dos agentes participantes do processo de escolarização das crianças com TEA, bem como as políticas públicas relacionadas à inclusão desses alunos.

Para a pesquisa de campo, adotou-se como instrumentos de coleta de dados um questionário sociodemográfico, uma entrevista semiestruturada e um roteiro de observação das aulas na Educação Infantil elaborado para esse fim.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) sob parecer consubstanciado número 3.646.709, CAEE: 21923319.6.0000.0104. 21923319.

Participaram do estudo 23 professoras que trabalhavam em Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de um município do interior do Paraná, região sul do Brasil.

Para a análise dos dados, foram elaboradas quatro categorias de análise, de acordo com a proposta de Bardin (2011): 1) significações das participantes sobre o TEA; 2) dificuldades na prática pedagógica no atendimento à criança com TEA; 3) formação docente: entre o real e o ideal; e 4) desafios da inclusão escolar da criança com TEA. Todavia, em função dos limites deste artigo, será apresentada somente a segunda categoria.



### 3 Resultados e Discussão

#### 3.1 Perfil sociodemográfico das participantes da pesquisa

7

No que se refere à idade das participantes da pesquisa, observou-se uma variação entre 23 e 53 anos, sendo a média de idade 39 anos. A grande maioria havia cursado graduação em Pedagogia (83,33%), exceto duas professoras que tinham graduação em Letras, e outras duas que possuíam apenas curso normal em nível médio (magistério).

De um total de 23 participantes, 6 não possuíam formação em Educação Especial. Isso significa que uma parcela significativa das participantes (75%) havia recebido formação para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

#### 3.2 Dificuldades na prática pedagógica no atendimento à criança com TEA

Nesta categoria, buscou-se agrupar os relatos das participantes relacionados às responsabilidades que lhe são atribuídas e às dificuldades encontradas na prática pedagógica e no atendimento das crianças com TEA.

No Quadro 1, apresenta-se a síntese dos relatos das professoras regentes e das Professoras de Apoio Educacional Especializado (PAEEs) em relação à responsabilidade que compete a cada uma e sobre a comunicação que estabelecem entre si.

**Quadro 1 – Síntese das respostas sobre a relação estabelecida entre as Professoras Regentes e as PAEEs nas escolas pesquisadas.**

Professora Regente	Professora PAEE
Prof. <sup>a</sup> 3 – “Temos uma boa comunicação, tudo o que eu faço de planejamento ela está a par. Aí eu falo: – Nessa semana nós vamos trabalhar isso. Quando é com tinta, ele adora tinta. Aí eu falo: – Deixa ele, porque ele precisa desse contato, é uma aceitação uma da outra”.	Prof. <sup>a</sup> 4 – “Temos um diálogo bem aberto, a convivência é bem tranquila entre as duas, eu fico dentro da sala com ele o tempo todo, nós saímos com ele quando as crianças saem, também para mantermos essa rotina”.

Prof.<sup>a</sup> 6 – “Sim, a gente tem uma boa comunicação. Conversamos bastante sobre jogos e atividades, a PAEE sempre pede para eu desenvolver algum jogo para trabalhar com ela... Ela conversa muito comigo, mas acaba fazendo sozinha, aí o que ela tem de dificuldade, ou se ela precisa de alguma ajuda para confeccionar algum material, a gente conversa e eu preparo, porque o que dá para preparar, o que eu consigo ajudar, eu ajudo”.

Prof.<sup>a</sup> 10 – “Nós temos uma boa comunicação sim, melhorou bastante, com a troca da PAEE, funciona assim: ela recebe ele, e leva ao banheiro, ela acompanha ele até o momento do lanche, faz a atividade com ele, tudo ali dentro da sala, obedecendo à nossa rotina, banheiro, lanche, atividade, o parque, o brincar fora da sala de aula, o recreio dirigido, então ela acompanha ele em todos os momentos e está sempre com ele”.

Prof.<sup>a</sup> 12 – “É assim: eu dou as atividades, explico para todos, aí a gente vai lá com o aluno, uma coisa que ela não consegue, eu tento, se ele não consegue, eu dou uma aliviada, mas a gente tenta fazer ele fazer”.

Prof.<sup>a</sup> 18 – “Eu e ela nos damos muito bem, se não é ela sou eu, o aluno é nosso, se tem algum momento que ela não está, eu fico com ele, eu vejo ele como um aluno da sala, por mais que ela tenha vindo me ajudar por ele estar no nível 3 eu não vejo, eu não vejo assim, eu não me importo, para mim, ele é meu aluno”.

Prof.<sup>a</sup> 5 – “Na realidade, o pedagógico é aplicado de manhã e, como ela não participa de manhã, o pedagógico é passado para mim, para que eu aplique no período da tarde”.

Prof.<sup>a</sup> 9 – “Nós estamos em uma sintonia muito gostosa no momento, porque ela já o conhecia antes, já tinha trabalhado com ele, ela já passou a experiência que ela está tendo com ele, as dificuldades que ela está tendo no desenvolvimento. Ela está com muita esperança de que a PAEE possa fazer diferença”.

Prof.<sup>a</sup> 11 – “Gosta dele também, fica ali para ajudar, mas geralmente sou eu mesma, a atividade está comigo, eu que aplico”.

Prof.<sup>a</sup> 17 – “A gente tenta adaptar da melhor maneira, ela também ajuda, ela colabora bastante, quando a gente vê que não dá, a gente tira ele da sala, mas a gente faz de tudo para não tirar, tenta fazer com que ele fique ali”.



Prof.<sup>a</sup> 21 – “Uma ajudando a outra, ela me ajuda nas coisas que eu preciso e eu ajudo nas coisas que ela precisa, uma complementando o trabalho da outra, porque a gente tem sempre que estar andando junto, porque senão, não tem jeito, tem que fazer em prol das crianças, para eles aprenderem e se desenvolverem, nos damos bem”.

Prof.<sup>a</sup> 22 – “Como eu estava no primeiro semestre em uma sala e agora eu estou em outra, essa pergunta é até complicada, mas sim, no geral sim, na parte da manhã ela dá a aulinha dela, eu fico acompanhando o aluno 1, mas, eu ajudo se tem que fazer alguma coisa extra. Tem a estagiária também, eu acabo ajudando ela, então eu fico de manhã com o aluno 1 porque eu consigo fazer isso, com o aluno 2 não, com o aluno 2 eu fico mais voltada para ele, com o aluno 1 eu consigo auxiliar porque não tem tanta criança com dificuldade, ajudar fazer um painel, a gente tem uma boa comunicação sim, eu só vejo um pouco de dificuldade, desse olhar um pouco mais para eles”.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

\*Convém ressaltar que o quadro foi feito em duas colunas para facilitar a visualização das duplas de professoras de cada escola. Na coluna à esquerda, está a professora regente e, na coluna à direita, está a professora PAEE que trabalha na mesma sala.

Pode-se observar, na resposta da Prof.<sup>a</sup> 5 (PAEE), que a criança com TEA não está presente no turno da manhã, no qual acontece a exploração pedagógica; no turno vespertino (no qual está presente), são realizadas as atividades de recreação e psicomotricidade, porém as atividades são aplicadas separadamente com a criança pela PAEE, não havendo a possibilidade de explorar o contato com os demais. Além disso, não há uma rotina fixa para que a criança se habitue às atividades que ocorrem na escola. Observando o excerto a seguir, pode-se constatar que, por não haver maior contato com os demais estudantes e uma rotina estabelecida, a criança ainda apresenta dificuldade em aceitar a presença dos demais, pois o trabalho de socialização não ocorre em rotina organizada sistematicamente.

*“Ela tenta sentar, as próprias crianças tentam sentar junto com ela para brincar, as crianças gostam dela, os demais funcionários também, faz mais de um ano que ela está aqui na escola, pegam um pouquinho, mas ela quer ir comigo, e todas as crianças gostam muito dela. Às vezes, ela aceita, são receptivos a ela. Às vezes, ela vai pegar o brinquedo que está com outra criança, aí elas falam: não pode! Procuro tentar inserir ela com as outras crianças” (Prof.<sup>a</sup> 5).*

Vale salientar que a professora, nesse caso, deixa explícito que não contribui nesse processo de interação, pois a criança fica exclusivamente com a PAEE, enquanto a regente está com os demais. Isso é evidenciado em sua fala quando ressalta: “[...] *até conversa bastante*”, “[...] *sempre pede para eu desenvolver algum jogo para trabalhar com ela... Ela conversa muito comigo, mas acaba fazendo sozinha*”, “[...] *o que eu consigo ajudar, eu ajudo*”. São práticas que demonstram a transferência de responsabilidade nas abordagens metodológicas: por não compreenderem o quadro, acabam por deixar o trabalho exclusivamente nas mãos da PAEE que, também por não entenderem os aspectos teóricos que envolvem o TEA, volta-se aos cuidados básicos do dia a dia da criança, contribuindo para que esta não se aproprie das habilidades pedagógicas e dos conceitos científicos.

Ao analisar a fala da Prof.<sup>a</sup> 22, evidencia-se que esta concebe sua função de PAEE como sendo uma mera auxiliar. Verifica-se isso na seguinte declaração: “[...] *com esse aluno, eu consigo auxiliar a professora da sala, porque ele não tem tanta dificuldade, ajudar a fazer um painel, por exemplo, e ajudar outras crianças*”. A Prof.<sup>a</sup> PAEE relata o fato de ajudar a docente a fazer um painel ou cartazes. Nessa sala, a criança realiza as atividades sozinha; a PAEE salienta que ela não apresenta tantas dificuldades. Essa visão demonstra a falta de informação da profissional em relação ao seu papel como PAEE, no sentido de propiciar a independência da criança com TEA, pois o apoio permitiria que ela desenvolvesse outras potencialidades no momento da confecção das atividades, mesmo não apresentando dificuldades para resolvê-las.

De acordo com Cunha (2016, p. 68),

[...] o aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber. (Cunha, 2016, p.68)

Para Costa, Zanata e Capellini (2018), o sucesso ou o fracasso escolar da criança com TEA está interligado às condições e adequações realizadas na escola, bem como à

formação continuada de toda a equipe escolar. Entretanto, é primordial que as instituições escolares desenvolvam práticas pedagógicas que visem ao atendimento das diferenças, estimulando as habilidades de comunicação e expressão dessas crianças, a fim de que elas possam interagir em sociedade, retirando as possíveis barreiras que as impedem de ter acesso a uma educação de qualidade (Capellini; Shibukaw; Rinaldo, 2016).

A legislação brasileira, nesse sentido, segue tendências mundiais no que diz respeito à inclusão da pessoa com TEA. A Lei nº 12.764/2012 trouxe grandes contribuições, algumas em nível pedagógico, como o direito ao acompanhante especializado (Brasil, 2012). Porém, a aplicabilidade da Lei e as atribuições relacionadas à formação desses profissionais ainda carecem de subsídios.

Apesar da existência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), cujo intuito é direcionar as ações e práticas pedagógicas da Educação Básica, Souza (2019) enfatiza que a BNCC estimula práticas inclusivas, porém ressalta que as atividades não são direcionadas a crianças com TEA e não há um planejamento específico para esses educandos.

Nesse sentido, Rodrigues (2013) ressalta que as práticas pedagógicas precisam estar alinhadas a um contexto inclusivo, em que a ação realizada pelo docente considera a diversidade das crianças, bem como suas especificidades, adaptando as atividades com o objetivo de assegurar a internalização dos conhecimentos científicos e sociais. Corroborando, Santos e Oliveira (2018) acrescentam que o planejamento da prática pedagógica está associado a fatores como: o diálogo, a pesquisa e a reflexão coletiva, elementos fundamentais para uma prática efetivamente inclusiva.

## 4 Considerações finais

O presente estudo buscou investigar as dificuldades encontradas por professores da Educação Infantil em relação à prática pedagógica desenvolvida com crianças com TEA.

Para atender esse objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, bem como uma pesquisa de campo. Utilizou-se como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, a fim de salientar as contribuições dessa teoria para a compreensão dos sujeitos com TEA. Por meio da pesquisa bibliográfica realizada para construir a seção, verificou-se que a educação deve ser uma intervenção planejada, com objetivos premeditados e conscientes, intencionados em cooperar com os processos de crescimento natural do organismo. Ou seja, a educação deve intervir com ações necessárias à aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

No que se refere à pesquisa de campo realizada com as docentes da Educação Infantil, foi possível constatar que as principais dificuldades apresentadas pelas participantes da pesquisa estão vinculadas à falta de conhecimento teórico metodológico, resultando na ausência de elaboração de atividades adequadas e na não sistematização, o que impede que o trabalho pedagógico atenda às necessidades que as crianças apresentam para aquele estágio do desenvolvimento.

Nota-se que, de uma maneira geral, os professores não adotam rotinas para o dia a dia das crianças com TEA, o que dificulta a inclusão, já que elas necessitam de previsibilidade e condução em suas ações, mesmo nos momentos em que a rotina é simples.

Por haver uma compreensão limitada sobre o desenvolvimento infantil, tanto por parte das professoras regentes quanto das PAEEs e professoras que estão desenvolvendo funções nas equipes pedagógicas, elas não direcionam os trabalhos realizados à estimulação da linguagem e das “Atividades de Vida Diárias” dos educandos. Por essa razão, essas crianças apresentam comportamentos fora do contexto, por estarem ociosas, sem atividades que consigam realizar e acabam externando essa agitação por meio de estereotípias e comportamentos inadequados.

Verificou-se, ainda, que não há formas diversificadas para o trabalho de inclusão da criança com TEA na Educação Infantil no município em que a pesquisa foi realizada.

Algumas professoras partem de iniciativas que não estão subsidiadas em um referencial teórico-metodológico consistente, que facilite a rotina e alicerce as práticas, o

que dificulta o processo de inclusão das crianças com TEA. Nesse sentido, enfatiza-se que as práticas dos professores precisam estar pautadas nas perspectivas da Educação Inclusiva, pois a diversidade e a pluralidade se encontram presentes e pulsantes em nossa sociedade, todas as condutas pedagógicas que não estão fundamentadas na inclusão ferem os direitos dos estudantes autistas.

As descobertas elencadas nesta pesquisa lançam a reflexão de que a participação da criança com TEA na Educação Infantil é entendida como necessária pelos professores envolvidos no processo, os quais argumentam ser primordial tanto para o desenvolvimento da criança quanto para o desenvolvimento de uma visão inclusiva por parte dos colegas e docentes.

Nesse prisma, há que se considerar, como afirma Vygotsky (1997), que o homem aprende para sanar suas necessidades, desenvolvendo as capacidades humanas, tendo ou não deficiência. Para o autor, as dificuldades da pessoa com deficiência não advêm da deficiência e de seus comprometimentos, mas, sim, dos limites que a própria sociedade de classes e a propriedade privada impõem aos indivíduos. Nesse sentido, as dificuldades que envolvem a inclusão social de pessoas com TEA em diferentes setores da sociedade — especialmente no ambiente escolar, no mercado de trabalho e em outros espaços — evidenciam a perspectiva defendida por Vygotsky: a deficiência não é uma característica restrita ao indivíduo, mas, sim, uma condição que se estende e reflete em toda a sociedade.

Para concluir, é importante pontuar que a presente pesquisa não esgota todas as questões referentes às dificuldades na prática pedagógica no atendimento às crianças com TEA na Educação Infantil. Em decorrência disso, é importante que outros estudos sejam desenvolvidos, a fim de que o debate sobre a educação inclusiva continue sendo incentivado.

## Referências

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5 TR)**. Fifth Edition. Washington: American Psychiatric Association, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo. **Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil: desafios da educação inclusiva**. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. **Decreto 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 04 out. 2024.

BRITO, Maria Cláudia. Transtornos do Espectro do Autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. **Revista Educação Especial**, Campo Grande, v. 30, n. 59, p. 657-668, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28086/pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru; RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n.



2, 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309/1651>. Acesso em: 04 out. 2024.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil**: Atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências, Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Bauru, 2015.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A Educação Infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Pesquiseduca**, v. 10, n. 21, p. 294–313, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592/pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

CUNHA, Eugenio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar - ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wac Editora, 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

GAIATO, Mayra.; TEIXEIRA, Gustavo. **O reizinho autista**: guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: nversos, 2018.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; *et al.* Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qc5nWBRr7JCCmHTNb3XQShv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 04 out. 2024.

MOREIRA, Dirceu. **Incluir de Corpo, Alma e Espírito**. A escola 3.0. Rio de Janeiro, 1ª Ed. Editora Wac, 2014.

OLIVEIRA, Karina Griesi; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, v.15, n.2, p. 233-8, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wfttgmKzYsst/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

RODRIGUES, Sonia Maria. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

ROSA, Fernanda de Carvalho Polonio. **A alfabetização de pessoas com transtorno do espectro autista não verbais**. 2022. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2022.

SANTOS, Emilene Coco dos; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Meios auxiliares e caminhos alternativos: o aluno com autismo e a prática pedagógica. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 121-133, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/692/309>. Acesso em: 04 out. 2024.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil**: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUZA, Sharmilla Tassiana de. *et al.* Inclusão da pessoa com deficiência e o mercado de trabalho: aspectos históricos e legais. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 6, p. 609-620, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2847/2082>. Acesso em: 04 out. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas 5. Madrid: Visor, 1997.

<sup>i</sup> Solange Franci Raimundo Yaegashi, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7666-7253>

Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Doutora em Educação (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Contribuição de autoria: coordenadora da pesquisa, análise e discussão dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5273356754482937>

E-mail: [sfryaegashi@uem.br](mailto:sfryaegashi@uem.br)

ii **Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0436-6718>

Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Doutora em Educação Especial (UFSCar). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP). Docente e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Contribuição de autoria: análise e discussão dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4558923397029198>.

E-mail: [garalencar@uem.br](mailto:garalencar@uem.br)

iii **Aparecida Meire Calegari-Falco**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4238-7456>

Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Doutora em Educação Especial (UEM). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Contribuição de autoria: análise e discussão dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6727576142298312>

E-mail: [amcfalco@uem.br](mailto:amcfalco@uem.br)

iv **Tatiana Lemes de Araújo Batista**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4005-5722>

Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Mandaguari-PR.

Contribuição de autoria: coleta, análise e discussão dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8932281444011142>

E-mail: [tatianalabatista@hotmail.com](mailto:tatianalabatista@hotmail.com)

v **Sharmilla Tassiana de Souza**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9832-4745>

Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Maringá-PR.

Contribuição de autoria: análise e discussão dos dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3339103714613211>

E-mail: [sharmilla.tsouza@gmail.com](mailto:sharmilla.tsouza@gmail.com)

**Editora responsável:** Genifer Andrade

**Especialista *ad hoc*:** Ana Gláucia Seccatto e Joice Ribeiro da Silva.

---

**Como citar este artigo (ABNT):**

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo.; ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de.; Calegari-Falco, Aparecida Meire.; BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo.; SOUZA, Sharmilla Tassiana de. Trabalho pedagógico com crianças com Transtorno do Espectro Autista: considerações dos professores da Educação Infantil. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e14611, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14611>

Recebido em 24 de dezembro de 2024.

Aceito em 28 de janeiro de 2025.

Publicado em 01 de janeiro de 2026.