

# O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E DAS POSSIBILIDADES

## THE TEACHER'S ROLE IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM IN EARLY CHILD EDUCATION: AN ANALYSIS OF CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Erica Dantas da Silva<sup>1</sup>  
Davi Milan<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo versa sobre o papel do professor na inclusão de alunos autistas na educação infantil, com enfoque na análise dos desafios e das possibilidades enfrentados. Assim, delineamos como objetivo deste trabalho analisar o papel do professor, da sala regular, na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista – TEA, no contexto da educação infantil, evidenciando os principais desafios e possibilidades no processo de inclusão deste educando. Metodologicamente, este estudo caracteriza-se por ser uma revisão bibliográfica, considerando que buscamos, na literatura científica, as elucidações pontuadas por diferentes autores sobre o tema em tela. Desse modo, os resultados da pesquisa apontaram que o papel que o professor da educação infantil assume no tocante à inclusão de alunos com TEA é de mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem em que a partir de um trabalho conjunto com os demais membros da equipe escolar e/ou multidisciplinar, e também articulado com a família, torna-se factível realizar a inclusão deste aluno no contexto da educação básica, especialmente na educação infantil. Concluímos, portanto, que o processo de inclusão do aluno com TEA, torna-se factível a partir de um trabalho pautado na colaboração e, que quanto antes, efetivar-se as intervenções pedagógicas necessárias, maiores serão as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento deste educando, uma vez que apesar de o mesmo apresentar tal deficiência, suas possibilidades de desenvolvimento não são estáticas, mas imbuídas por um processo dinâmico que se transforma a partir de cada experiência, cada interação e cada aprendizagem que lhe é oportunizada.

**Palavras-chave:** Desafios. Docência. Educação Infantil. Possibilidades. Transtorno do Espectro Autista.

---

<sup>1</sup>Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas do Processo Ensino e aprendizagem (GEPPE/CNPq) e do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/CNPq). E-mail: eicadantasdasilva70@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5886-1151>.

<sup>2</sup> Professor mediador da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), professor da educação básica da rede pública municipal de Quintana -SP, Especialista em Educação ESAP(2011), graduado em Pedagogia ANHANGUERA (2012) e Letras FAP (2008). Membro do Grupo de Produção Acadêmica (PPA); Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Educadores (GP FORME) da UNESP de Marília-SP, membro do Grupo de Pesquisa: Trabalho, Saúde e deficiência da Unesp de Marília -SP. E-mail: davimilan145@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9154-3817>

**Abstract:** The present study deals with the role of the teacher in the inclusion of autistic students in early childhood education, focusing on the analysis of the challenges and possibilities faced. Thus, we outline the objective of this work to analyze the role of the teacher, of the regular classroom, in the inclusion of students with autism spectrum disorder - ASD, in the context of early childhood education, highlighting the main challenges and possibilities in the process of inclusion of this student. Methodologically, this study is characterized by being a bibliographic review, considering that we seek, in the scientific literature, the elucidations punctuated by different authors on the subject in question. In this way, the research results showed that the role that the early childhood education teacher assumes regarding the inclusion of students with ASD is that of mediator and facilitator of the teaching and learning process in which, through joint work with the other members of the school and/or multidisciplinary team, and also articulated with the family, it becomes feasible to carry out the inclusion of this student in the context of basic education, especially in early childhood education. We conclude, therefore, that the process of inclusion of the student with ASD becomes feasible from a work based on collaboration and, that the sooner the necessary pedagogical interventions are carried out, the greater the possibilities of learning and development of this student. , since despite the fact that he has such a deficiency, his development possibilities are not static, but imbued by a dynamic process that is transformed from each experience, each interaction and each learning that is given to him.

**Keywords:** Challenges. teaching. Child education. Possibilities. Autism Spectrum Disorder

## Introdução

O contexto da educação infantil torna-se desafiador para o docente que recebe em sua sala de aula um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois, comumente, é nessa fase que o educando receberá o seu diagnóstico. Assim, o presente artigo versa sobre o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, em que elencamos como objetivo analisar o papel do professor da sala regular na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista, no contexto da educação infantil, evidenciando os principais desafios e possibilidades no processo de inclusão deste educando.

Nessa perspectiva a pergunta norteadora deste estudo é: Qual o papel que o professor da sala regular assume no que concerne à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista - TEA no contexto da educação infantil? Metodologicamente este artigo caracteriza-se por ser um estudo teórico à luz da literatura científica que versa sobre o referido tema. Logo, quanto aos procedimentos caracteriza-se por ser bibliográfico.

O presente estudo está dividido em duas seções. Desse modo, versamos *a priori* sobre a educação infantil, em que discutimos algumas especificidades alusivas a esta etapa da educação básica. Posteriormente, apresentamos algumas características

concernentes ao transtorno do espectro autista, buscando entender seus impactos no desenvolvimento do educando.

*A posteriori* este estudo versa sobre a atuação profissional docente na inclusão do aluno com TEA na educação infantil, elucidando os principais desafios e possibilidades que o educador se depara no exercício da sua prática docente. E por fim, as considerações finais em que respondemos aos objetivos e delineamos alguns desdobramentos deste artigo.

## **1. Educação infantil e o transtorno do espectro autista – TEA**

Nesta seção contextualizamos, brevemente, o surgimento da educação infantil e suas respectivas especificidades em relação a outras etapas da educação básica, bem como, posteriormente, elencamos as principais características que tipificam o indivíduo que possui o transtorno do espectro autista.

### **1.1. Educação infantil: Primeiras aproximações**

Nesta subseção discutimos acerca dos principais marcos legais que tratam sobre o surgimento da educação infantil, como também versamos sobre as principais especificidades que a tornam uma etapa tão singular no processo formativo da criança. Ressaltamos, pois, que a educação infantil é a primeira etapa perpassada pela criança no seu percurso formativo, responsável pelo seu desenvolvimento integral. A sua obrigatoriedade deu-se a partir da promulgação da LDB de 1996, como apresentado, a seguir:

A Constituição Federal de 1988 (CF) legitimou que toda criança tem o direito à educação, porém apenas em 1996 a educação infantil passou a fazer parte da educação básica, a partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, pois anterior a este período, as políticas públicas para a infância eram voltadas somente ao aspecto do cuidar (assistencialismo). A partir desta data, considerou-se a educação infantil como primeiro nível de ensino da Educação Básica (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 300).

A partir disso, reiteramos que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos,

em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, p. 01).

Percebemos, pois, que a partir de tais marcos legais a educação para o público infantil deixou de ter um caráter, puramente, assistencialista e, agora, busca, articular o binômio “cuidar-educar”, oportunizando a criança, condições de desenvolvimento em todas as suas dimensões humanas, de forma articulada com os membros da família e da comunidade que está no seu entorno.

A proposta pedagógica da Educação Infantil deve ter, como um de seus objetivos, o direito à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, tendo como eixos norteadores as brincadeiras e as interações concebendo a criança como um sujeito histórico e com direitos [...] (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 302).

Corroborar-se com esta proposição ao elucidar que a partir da inserção da criança na educação infantil, a mesma “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Logo, verificamos que é nesta etapa que a criança desenvolve os seus processos interativos para além do seio familiar, perpassando agora para o ambiente escolar em que por meio das relações estabelecidas entre os seus pares, a criança poderá construir sentidos, significados, indagações e reflexões que só são possíveis a partir das interações desenvolvidas com os seus pares e com os demais membros da comunidade escolar.

Diante do exposto, ressaltamos que a educação infantil se caracteriza por ser um ambiente fecundo para o desenvolvimento da socialização e das brincadeiras entre as crianças, fato este que amplifica as possibilidades de desenvolvimento da criança com TEA. Conforme pontuado por Dias, Santos e Abreu (2021) as crianças que possuem TEA, inseridas no contexto da educação infantil, são estimuladas e incitadas, constantemente, a desenvolverem habilidades de cunho social, por meio de brincadeiras e atividades interativas, minimizando, desse modo, o comportamento isolado que a criança apresenta. Os autores supracitados reiteram esta reflexão ao elucidarem que:

[...] torna-se imprescindível para as crianças com TEA o acesso à educação infantil, pois a interação social e as brincadeiras e atividades socializantes entre as crianças é indispensável para promover o desenvolvimento e, a escola deve viabilizar as possibilidades de experiências socializadoras, permitindo às crianças desenvolverem

processos psicológicos superiores (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021, p. 112).

Paula e Peixoto (2019) reiteram esta proposição ao considerar que esta etapa singular no processo formativo da criança torna-se imprescindível para o seu desenvolvimento, especialmente aquelas que possuem deficiência, o que engloba o transtorno do espectro autista, uma vez que o contexto da educação infantil se torna favorável para a realização de intervenções precoces com a criança que possui o TEA.

Explanamos que estas intervenções se tornam imprescindíveis para minimizar os impactos provocados pela deficiência; e que quanto mais precocemente forem realizadas, maiores serão as chances de a criança com TEA conseguir desenvolver suas funções psicológicas superiores, que englobam aspectos como a fala, atenção, percepção, memória, foco, consciência, pensamento, construção de conceitos, etc.

Não obstante, para que ocorra este desenvolvimento profícuo da criança com TEA faz-se necessário que se tenha profissionais qualificados com formação adequada para mediar este processo pedagógico com este público. Todavia, Paula e Peixoto (2019) pontuam que há lacunas no processo formativo de professores que atuam no âmbito da educação infantil, especialmente, com educandos que possuem TEA.

Face ao exposto, elucidamos que [...] “muitos dos profissionais da educação, ainda permanecem sem uma formação inicial adequada e nem tão pouco é ofertada uma formação continuada, com o objetivo de qualificá-los para o convívio e permanência destes no âmbito escolar” (PAULA; PEIXOTO, 2019, p. 39). Os autores supracitados, ainda, ratificam que:

Percebe-se que os professores têm dificuldades de inserir um aluno autista em sala de aula, ou seja, eles não estão preparados para lidar com a inclusão escolar de alunos com autismo, pois não tiveram uma formação desde o nível básico, quanto ao nível mais complexo contínuo. Os professores veem a necessidade de formações complementares para que possam realizar a inclusão destes, explicitando que são úteis e válidos no processo de seu próprio desenvolvimento (PAULA; PEIXOTO, 2019, p. 43).

Face ao exposto, reiteramos que:

[...] é necessário que o professor busque formação adequada para o trabalho com as especificidades da criança dessa faixa etária, para a garantia de igualdade de oportunidades e equidade de condições, na

construção de uma escola infantil com respeito à diversidade e aceitação das singularidades de todas as crianças (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 302).

A partir das proposições feitas pelos autores acima, enfatizamos o quão preocupante se torna a questão da formação docente, ou melhor, a falta dela, pois há uma lacuna que perpassa desde a formação inicial até as formações continuadas que acabam não fornecendo os subsídios teóricos/metodológicos para que este profissional possa mediar o processo pedagógico com educandos que possuem deficiência, principalmente, no contexto da educação infantil.

Porém, ressaltamos que embora existam tais lacunas, o professor poderá buscar qualificar-se profissionalmente, pesquisar, conhecer, explorar novas estratégias, metodologias e recursos que o possibilitem desenvolver uma práxis pedagógica que atenda às demandas apresentadas pelo educando, especialmente, àquele com TEA.

Portanto, a partir dos apontamos feitos sinalizamos que as discussões aqui tecidas versam sobre o surgimento da educação infantil, em que elencamos alguns marcos legais que a respaldam, bem como as suas respectivas características e especificidades que a diferenciam das demais etapas da educação básica. Elucidamos também a existência de lacunas na formação de professores para atuar nesta etapa da educação básica, especialmente ao mediar o processo pedagógico com alunos que possuem TEA. Desse modo, a seguir elucidamos aspectos mais específicos sobre o Transtorno do Espectro Autista e suas respectivas características.

## **1.2. O Transtorno do Espectro Autista e suas características**

Esta subseção discute sobre as principais características que tipificam o indivíduo que tem o Transtorno do Espectro Autista, versando principalmente nas suas maiores áreas de comprometimento que são a comunicação, interação social e estereotípias. *A priori* faz-se necessário compreendermos a origem do termo autismo, em que esta é uma terminologia:

[...] de origem grega ‘autos’ cujo significado é ‘próprio ou de si mesmo’, sendo caracterizado como um distúrbio neurológico que surge ainda na infância, causando atrasos no desenvolvimento (na aprendizagem e na interação social) da criança (DIAS, 2019, p. 124 grifos do autor).

A partir deste apontamento, é pertinente elucidar que o termo autismo foi utilizado pela primeira vez, em 1911, pelo psiquiatra de origem suíça chamado Eugen Bleuler que começou a observar características comportamentais atípicas em algumas crianças da época. Contudo, os primeiros estudos sobre o autismo foram realizados por Léo Kanner e datam do ano de 1943 (PAULA; PEIXOTO, 2019). Nesse sentido:

Apesar da concepção do termo ser efetivada no ano de 1911, os primeiros estudos sobre autismo, somente foram realizados no ano de 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner. O mesmo apresentou, por meio de pesquisa, indícios de que várias crianças apresentavam características individualizadas, quando comparadas às outras síndromes (PAULA; PEIXOTO, 2019, p. 34).

Diante do exposto, elucidamos que o transtorno do Espectro Autista possui características específicas se comparado a outros tipos de transtorno. Cunha (2019, p. 20) elucidada que “o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito repetitivas”.

No que concerne o aspecto da interação social, é válido salientar que esta [...] “é muito afetada por sua condição que implica também na afetividade da criança. Elas apresentam falhas em demonstrar reações empáticas a expressões e ações afetivas de outras pessoas devido à falta de sensibilidade social” [...] (GENTIL; NAMIUTI, 2015, p. 180).

Este impacto na afetividade da criança diz respeito a sua capacidade de afetar e ser afetada pelo ambiente, e que em razão do seu comprometimento na esfera interacional a criança acaba tendo dificuldades de demonstrar/evidenciar reações afetivas com as outras pessoas. Nessa acepção, este transtorno é resultante de mudanças no desenvolvimento cognitivo da criança, as quais são expressas através da apresentação de diferentes características, como por exemplo: dificuldade na comunicação e na fala, ínfimo contato visual, preferência por isolar-se socialmente, dificuldade em estabelecer vínculos afetivos, apresentação de comportamentos com padrões repetitivos e estereotipados, dentre outros (GENTIL; NAMIUTI, 2015).

Não obstante, faz-se imprescindível que a criança com TEA seja considerada em uma perspectiva holística e não percebida unicamente sob o viés da sua deficiência. Todavia, Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015, p. 14) elucidam um aspecto adverso,

pois o que “se percebe em alguns professores de alunos com TEA é uma tendência a focalizar os comprometimentos da criança em detrimento das habilidades que ela possui ou possa desenvolver”.

Diante do exposto, reiteramos que [...]. “Permitir que a patologia se sobressaia nessa relação impede a realização de um trabalho efetivo e o reconhecimento das capacidades desse aluno, que acaba sendo visto apenas pelo viés da deficiência (SANINI; BOSA, 2015, p. 181). Pontuamos, pois que:

É inegável, que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm injustamente prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (MANTOAN, 2011, p. 29).

A partir do exposto, enfatizamos que é de extrema importância que o docente assuma uma postura acolhedora e facilitadora, cujo olhar é atento e cuidadoso com o seu educando, em que o seu enfoque não reside apenas nas características de cunho cognitivo, mas também e, principalmente, na relação afetiva-emocional. Logo, é importante indagarmos: “O docente deverá estabelecer uma relação com a criança que constitui o aluno ou com o seu quadro sintomático?” Optar por uma ou outra relação indica-nos um divisor entre um processo humanizado e dialógico da práxis pedagógica ou um processo mecanizado (SANINI; BOSA, 2015). Sendo assim:

Cabe ressaltar que cada indivíduo com o transtorno do espectro autista tem características peculiares que vão ao encontro das descritas pelo transtorno, porém podem se manifestar em cada pessoa de maneira diferente. Sendo assim, há necessidade de o professor ter um olhar observador das características, necessidades e potencialidades da criança que apresenta o transtorno, para que possa mediar com efetividade o processo de ensino-aprendizado (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 304).

Diante do apontamento, ressaltamos a imprescindibilidade de que o docente medie a sua práxis pedagógica com um olhar atento às especificidades da criança com TEA, considerando, principalmente o fato de que o quadro sintomático do espectro se manifesta de maneira divergente em cada indivíduo. Logo, as estratégias metodológicas de ensino devem ser pensadas de maneira individualizada, cujo enfoque dar-se-á sobre as habilidades e potencialidades que a criança poderá desenvolver. Nesse sentido:

[...] diante da criança com autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; elas são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos (CHIOTE, 2013, p. 69).

Elucidamos, pois, a importância de o professor desenvolver este olhar holístico sobre o aluno, e que considere que as suas possibilidades de evolução e desenvolvimento não estão definidas *a priori* a partir do diagnóstico do transtorno do espectro autista, mas que a todo momento estas vão sendo construídas e reconstruídas mediante as experiências e atividades desenvolvidas em sala de aula, em que as possibilidades de desenvolvimento vão se amplificando à medida que as intervenções pedagógicas transcorrem-se.

Pontuamos que as discussões tecidas nesta subseção abordam sobre os principais aspectos que caracterizam o Transtorno do Espectro Autista, em que elucidamos questões sobre o surgimento da sua discussão e as principais características apresentadas pelo indivíduo que possui tal condição, principalmente no que concerne as dimensões que englobam a sua comunicação, interação social e estereotípias. Diante do exposto, a atuação profissional do educador faz-se imprescindível para que o educando com TEA possa desenvolver-se de forma inclusiva e democrática, como veremos adiante.

## **2. A atuação profissional do docente na inclusão do aluno com tea na educação infantil**

Nesta seção discutimos sobre a atuação profissional do docente da sala de aula regular no tocante à inclusão do aluno com TEA no âmbito da educação infantil, ressaltando os principais desafios e possibilidades que este profissional se depara para a materialização do desenvolvimento do aluno.

### **2.1. Desafios na atuação docente com alunos com TEA**

Um dos maiores desafios que se apresentam ao professor no processo de inclusão do aluno com TEA na educação infantil diz respeito à mediação pedagógica com este educando.

[...] o professor tem que adequar a prática pedagógica proposta para atender à necessidade da criança e estimular suas potencialidades, utilizando recursos e estratégias como: previsibilidade com a rotina, apoio visual, além de adequar as atividades das quais as crianças se recusam a participar para que, aos poucos, as aceitem, utilizando recursos de comunicação alternativa quando necessário, atendendo à criança, para que, diante de cada situação, compreenda se a criança está entendendo o que foi proposto, se condiz com as suas possibilidades de aprendizagem e se a organização da aula está satisfatória, pois para o processo inclusivo é imprescindível a mediação do professor (COSTA, ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 305).

Face ao exposto, enfatizamos o quão desafiador é, para o docente, mediar, adequadamente, o processo de ensino aprendizagem do aluno com TEA, uma vez que esta mediação envolve modificações principalmente no âmbito da comunicação e da metodologia de ensino. E tais modificações tornam-se extremamente árduas para o docente, considerando que durante o seu percurso formativo, não lhe foi fornecido subsídios teóricos/metodológicos/ suficientemente capazes de o preparar para realizar esta mediação pedagógica.

Contudo, embora haja essa dificuldade torna-se fundamental a mediação do professor no processo educativo e inclusivo da criança com TEA, para que a mesma, alcance êxito na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. Outro desafio que podemos elencar é concernente à insuficiência de recursos e materiais pedagógicos adequados e adaptados para trabalhar com o educando que possui TEA.

A dificuldade encontrada pelo professor, perpassa pelo aspecto de comunicação desse aluno, e vai até a sua compreensão, o contato com a hostilidade advinda da criança, o temor de não saber o que fazer, a insegurança em relação a sua práxis pedagógica, o ajustamento do tempo, a insuficiência de recursos para promover um ensino de qualidade, dentre outros (PAULA; PEIXOTO, 2019, p. 39).

Os autores supracitados ressaltam dois aspectos referentes à dificuldade do professor, concernente à comunicação e insuficiência de recursos pedagógicos. No tocante ao quesito da comunicação este é justamente uma das características apresentadas pela criança autista; dificuldade na fala; e em virtude da insuficiência de recursos pedagógicos adequados para mediar o processo de aprendizagem com esta criança, este entrave da comunicação amplifica-se ainda mais.

Desse modo, diante da falta de recursos, ausência de uma formação especializada por parte do corpo docente, bem como uma estrutura escolar adequada para atender este

público estudantil, a prática educativa e a qualidade do ensino acabam decaindo indubitavelmente, o que implica no não cumprimento das normativas legais. Nessa perspectiva, Costa; Zanata; Capellini (2018, p. 308) reiteram esta proposição ao sinalizarem que:

[...] é indispensável a ampliação tanto do número de matrículas de crianças, oferecendo acesso, permanência e qualidade de ensino a todos, como do quadro de profissionais qualificados que atuam nas unidades escolares, investimento financeiro em infraestrutura adequada, recursos apropriados e planejamento de currículos, para que estas políticas sejam realmente efetivadas.

Percebemos, pois a necessidade de não apenas ser garantido o acesso, mas a permanência do estudante com TEA, na educação básica, de forma qualitativa, por meio de uma estrutura escolar qualificada para tender às especificidades dos alunos que possuem deficiência.

Enfatizamos também que um obstáculo que o professor se depara é no tocante à formação inicial e continuada que é insuficiente para a construção de subsídios teóricos e metodológicos que respaldem a sua práxis pedagógica. Nesse sentido chamamos a atenção “para a formação dos professores que trabalham com inclusão, dado a importância de as intervenções serem feitas por profissionais qualificados” (JÚNIOR, 2019, p. 66).

Desse modo, reiteramos a imprescindibilidade do processo educativo na educação infantil, com a criança que tem TEA dar-se por uma equipe de profissionais capacitados, com formação inicial e continuada adequada que lhes forneça o respaldo teórico/prático para mediar o processo de ensino aprendizagem com este público a partir de práticas pedagógicas pautadas pelo viés da inclusão.

Esta subseção versa sobre a atuação profissional do docente da sala regular no que concerne à inclusão do aluno com TEA no contexto da educação infantil, em que buscamos elencar os principais desafios que este profissional se depara na promoção da inclusão deste educando. Desafios estes referentes à mediação pedagógica, insuficiência de recursos e materiais pedagógicos e formação inicial/continuada insuficiente. Contudo, tais desafios podem incitar a construção de novas possibilidades de atuar com o educando com TEA, como explicitado a seguir.

## 2.2. Possibilidades na atuação docente com alunos com TEA

Esta subseção discute sobre a atuação profissional do docente da sala de aula regular no tocante à inclusão do aluno com TEA no âmbito da educação infantil, ressaltando as principais possibilidades que este deste profissional se depara para a materialização do desenvolvimento do aluno. Nessa acepção, uma das possibilidades advindas do processo educativo e pedagógico com a criança com TEA é referente à necessidade que se apresenta de uma maior articulação entre a família, profissionais da escola e equipe multidisciplinar.

[...] há necessidade de capacitação de toda a equipe escolar para que, com o envolvimento de todas as pessoas que estão presentes na vida da criança, por meio do relacionamento com a família, professores, equipe escolar e parceiros do atendimento multidisciplinar, as potencialidades e necessidades da criança possam ser contempladas (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 305).

Corroborando com esta proposição, outros autores ratificam este entendimento ao afirmar que:

O trabalho colaborativo vem ao encontro dos princípios democráticos que se almejam na escola, pois a construção da escola inclusiva perpassa por todos os níveis dos sujeitos envolvidos na educação: gestores, professores, equipe escolar, alunos e comunidade, todos a favor do aprendizado, com vistas ao respeito e valorização do outro (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 308).

A partir de tais proposições, sinalizadas pelos autores supracitados, enfatizamos o quão importante se torna o trabalho colaborativo entre todos os membros que fazem parte do contexto social da criança com TEA, considerando que o êxito no desenvolvimento desta, bem como a construção de uma escola inclusiva não depende, meramente, da atuação de um único profissional e, sim, da inter-relação intrínseca e indissociável que deverá existir entre família, equipe escolar e equipe multidisciplinar.

Outra possibilidade que podemos elencar é concernente à imprescindibilidade de o professor buscar formações, capacitações e conhecimentos que lhe favoreça um maior domínio teórico e metodológico para mediar o processo de ensino e aprendizagem da

criança com TEA; em que sem a presença deste educando muito provavelmente o docente não iria buscar estes conhecimentos. Assim, Mantoan (2003, p. 81) sinaliza a importância de o docente:

[...] ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis [...] a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda [...].

Face ao exposto, sinalizamos o quão necessário se faz a ressignificação e reconfiguração da função do professor, bem como das suas práticas tradicionais de ensino que desvelam uma escola ainda muito pautada na homogeneização e padronização dos educandos que não mais correspondem ao paradigma da inclusão, preconizado atualmente, e não atendem às demandas apresentadas pelos educandos com deficiência. Daí a imprescindibilidade de o docente renovar-se, ressignificar-se e refletir sobre a sua formação e prática docente.

A partir disso, uma possibilidade que podemos elucidar é no tocante ao uso de formas individualizadas de ensino como estratégia metodológica para que docentes e discentes possam estabelecer um processo de comunicação e aprendizagem mais assertiva e objetiva com a criança que possui TEA.

Sendo assim [...] “a utilização de formas alternativas e individualizadas no ensino, favorecerá o atingimento dos objetivos escolares almejados, adequando-se as especificidades sensoriais, comportamentais, comunicativas e cognitivas do indivíduo” (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021, p. 117). Assim, buscar personalizar o ensino para a criança com TEA é buscar atender às suas características singulares, fazendo adaptações e ajustes quando necessário para atingir os objetivos pedagógicos delineados pelo professor.

Diante do apontamento feito, uma das estratégias que podemos elencar para favorecer o aprendizado do aluno com TEA, visando à garantia de uma maior efetividade no seu processo de aprendizagem é que o docente especializado da sala de recursos, de forma articulada com o docente da sala regular, possa construir o Plano de Atendimento Individualizado (PAI), denominado de Plano de Ensino Individualizado – PEI. Este caracteriza-se por ser [...] “um instrumento, cujo objetivo central é o de melhorar ou de

favorecer os processos ensino, desenvolvimento e aprendizagem, considerando a ação da classe comum e o Apoio Pedagógico Especializado”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 2).

Diante do exposto ressaltamos que [...] “a proposta do PEI para as crianças com TEA pode ser traduzida como um registro que reúne ações para garantir a aprendizagem por meio da ação compartilhada por diversas pessoas que deverão trabalhar com esse público, tais como professores e familiares” (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021, 117).

Assim sendo, o referido plano constitui-se como um apoio e suporte para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que este traz contributos para o desenvolvimento da criança com TEA. Assim, é válido salientar que o PEI, constitui-se por ter uma avaliação *a priori* do educando, com a elucidação das metas e objetivos a serem alcançados, os recursos necessários, as atividades a serem realizadas, bem como possui um período para avaliar se as metas e os recursos estão adequados para àquela criança, tendo como enfoque intervir, principalmente, nas áreas que tipificam o transtorno do espectro autista, a saber: comunicação, interação e comportamentos repetitivos e estereotipados.

Além do uso de tal proposta, enfatizamos a importância de os profissionais que atuam com a criança com TEA realizarem atividades de cunho lúdico com estes educandos, tais como jogos, sejam eles físicos ou virtuais, antecipar a atividade a ser realizada, com o intuito de preparar a criança para as transformações que irão acontecer, considerando que a criança com TEA possui certa inflexibilidade no que concerne às mudanças na sua rotina.

A partir disso, elucidamos a importância de haver uma repetição, exaustiva, acerca das instruções da tarefa solicitada com frases curtas e objetivas, realizando, ainda, exercícios de concentração/atenção/ foco, bem como propor atividades interativas que envolvam o estudante com TEA com os seus pares e os seus professores.

As possibilidades oriundas deste trabalho com estratégias pautadas na inclusão perpassam, principalmente, pela interação diária entre crianças com o desenvolvimento “típico” e crianças que possuem deficiência, uma vez que tal convivência torna-se substancial na medida em que assegura experiências que oportunizam “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (BRASIL 2009, p. 04).

Nessa acepção, explanamos que as experiências, vivências e relações desenvolvidas pela criança com os seus pares oportunizam a construção da sua própria identidade e o reconhecimento da identidade do outro, facilitando o seu reconhecimento sobre a tamanha diversidade que há no que concerne à pluralidade cultural, étnica, religiosa, política, social, bem como torna-se possível reconhecer e valorizar àquelas crianças que possuem deficiência, oportunizando, desse modo, a construção de uma escola inclusiva e democrática.

Esta subsecção aborda sobre a atuação profissional do docente da sala regular no que concerne à inclusão do aluno com TEA no contexto da educação infantil, em que buscamos elencar as principais possibilidades que este profissional se depara na promoção da inclusão deste educando, a exemplo de uma maior articulação entre a família, profissionais da escola e equipe multidisciplinar; busca, pelo professor, de formações, capacitações e conhecimentos e o uso da comunicação assertiva. Desse modo, o processo de inclusão do aluno com TEA torna-se factível através da reinvenção e ressignificação do trabalho docente.

### **3. Considerações finais**

A partir dos aspectos analisados no presente estudo em que buscamos analisar o papel do professor da sala regular na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no contexto da educação infantil, evidenciando os principais desafios e possibilidades no processo de inclusão deste educando, em que delineamos como questão norteadora entender qual o papel que o professor da sala regular assume no que concerne à inclusão de alunos com transtorno do espectro autista - TEA no contexto da educação infantil.

Desse modo, a partir dos apontamentos realizados no decorrer do artigo, elucidamos que o papel que o professor da educação infantil assume no tocante à inclusão de alunos com TEA é um papel de mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem em que a partir de um trabalho articulado com os demais membros da equipe escolar e/ou multidisciplinar, e também vinculado à família deste educando torna-se factível realizar a inclusão deste aluno com TEA no contexto da sua educação básica.

É pertinente elucidar que no decorrer das seções discutimos aspectos concernentes à educação infantil e suas respectivas características, bem como pontuamos questões que tipificam o transtorno do espectro autista como tal, buscando articular a inserção do aluno

com TEA no contexto da educação infantil. Posteriormente, abordamos sobre a atuação profissional do docente elucidando seus principais desafios e possibilidades que este se depara ao mediar o processo pedagógico com um educando que possui TEA.

A partir das reflexões delineadas no presente estudo, entendemos que a referida temática, ainda, apresenta grande escassez, especialmente no que concerne à discussão sobre recursos pedagógicos que podem ser utilizados pelo professor em sala de aula, com o aluno autista no âmbito da educação infantil, o que nos indica um potencial desdobramento para outras pesquisas e/ou reflexões.

Portanto, reiteramos que a inclusão do aluno com deficiência, especialmente com TEA, torna-se factível a partir de um trabalho colaborativo e, que quanto mais precocemente, realizar-se as intervenções pedagógicas necessárias, maior será o potencial de aprendizado e desenvolvimento do aluno que possui autismo, pois embora o mesmo tenha tal deficiência, suas condições de desenvolvimento não estão pré-definidas, mas reconstróem-se e modificam-se à medida que novas experiências, novas aprendizagens e novas interações vão sendo construídas.

#### 4. Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://cefort.ufam.edu.br/tainacan/wp-content/uploads/tainacan-items/774/10138/Lei-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 14 set. 2022.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. **Pró-Discente.**, Vitória, v. 19, n. 2, p. 56-71, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/19229>. Acesso em: 15 set 2022.

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. **Revista Eletrônica Pesquiseduca.**, v. 10, n. 21, p. 294-313, maio./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592/pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.

DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle; ABREU, Adams Ricardo Pereira. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-seis.**, Florianópolis, v. 23, n. especial, p. 101-124, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121800>. Acesso em: 17 set. 2022.

DIAS, Renan Italo Rodrigues. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **EaD e Tecnologias Digitais na Educação.**, Dourados, v. 7, n. 9, p. 123-130, 2019. Disponível em: <https://200.129.209.78/index.php/ead/article/view/10745/5459>. Acesso em: 17 set. 2022.

GENTIL, Késia Priscila Gomes; NAMIUTI, Aline Pavan Sarilho. Autismo na educação infantil. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 18, n. 2, p. 176-185, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/335>. Acesso em: 18 set. 2022.

JÚNIOR, Sidney Lopes Sanchez et al. Uma revisão acerca do transtorno do espectro do autismo na educação infantil. **Ensino em Foco.**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 61-71, set. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/ensinoemfoco/article/view/642/415>. Acesso em: 18 set. 2022.

KUBASKI, Cristiane; POZZOBON, Fabiana Medianeira; RODRIGUES, Tatiane Pinto. Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais. **Reunião nacional da ANPED.**, Florianópolis, v. 37, p. 1-18, out. 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4422.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglé. **Inclusão escolar:** O que ê? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglé. **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro.; OLIVEIRA, Anna Augusta. Sampaio. Elementos teóricos e metodológicos que fundamentam o plano de atendimento individualizado (PAI). **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 10, n. 21, p. 294-313, 2015. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/images/stories/rededor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D11/arquivos-ee-tgd/1ed-r-ee-tgd-text02-D11/>. Acesso em: 20 set. 2022.

PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13,

n. 26, p. 31-45, out. /dez., 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289/473>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, jul./set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.