

Concepções/significações de profissionais da Educação Infantil acerca do Transtorno do Espectro Autista

Solange Franci Raimundo Yaegashi¹, Tatiana Lemes de Araújo Batista², Luciana Maria Caetano³, Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar⁴, Sharmilla Tassiana de Souza⁵

Resumo:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade proporcionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, bem como a socialização e a autonomia. Tratando-se de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a importância dessa etapa de ensino se torna ainda mais singular. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral compreender as concepções/significações de professoras da Educação Infantil acerca do TEA. Como metodologia de pesquisa, elegemos a abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foram utilizados um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada. Participaram do estudo 23 profissionais da educação que trabalham em Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de um município no interior do Paraná. Como referencial teórico adotamos a Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Os resultados da pesquisa revelam que entre as profissionais da Educação Infantil há um predomínio de ideais estigmatizados relacionados aos alunos com TEA. Isso se deve à formação deficitária das professoras, bem como à ausência da compreensão de informações básicas sobre o universo que envolve a complexidade dos sinais e sintomas do espectro. Concluímos que é de suma importância a criação de um contexto de formação inicial e continuada que permita a compreensão das características do TEA, a fim de que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores possa contribuir para a inclusão escolar.

Palavras-chave: Profissionais da Educação, Transtorno do Espectro Autista, Educação Infantil, Psicologia Histórico-Cultural.

Conceptions/meanings of Early Childhood Education professionals about Autism Spectrum Disorder

Abstract:

Early Childhood Education, the first stage of basic education, aims to provide the development of the child's higher psychological functions, as well as socialization and autonomy. In the case

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7666-7253>. E-mail: solangefry@gmail.com

² Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente da Rede Municipal de Ensino de Mandaguari-PR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4005-5722>. E-mail: tatianalabatista@hotmail.com

³ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo (USP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2068-7375>. E-mail: lmcaetano@usp.br

⁴ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0436-6718>. E-mail: garalencar@uem.br

⁵ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9832-4745>. E-mail: sharmilla.tsouza@gmail.com

of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), the importance of this teaching stage becomes even more unique. In this sense, the present study has the general objective of understanding the conceptions/meanings of Early Childhood Education teachers about ASD. As a research methodology, we chose the qualitative approach. For data collection, a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview script were used. Twenty-three education professionals who work in Early Childhood Education Centers of the Municipal Education Network in a municipality in the interior of Paraná participated in the study. As a theoretical framework, we adopted Historical-Cultural Psychology (PHC). The survey results reveal that among Early Childhood Education professionals there is a predominance of stigmatized ideals related to students with ASD. This is due to the deficient training of teachers, as well as the lack of understanding of basic information about the universe that involves the complexity of the signs and symptoms of the spectrum. We conclude that it is extremely important to create a context of initial and continuing education that allows the understanding of the characteristics of TEA, so that the pedagogical practice developed by teachers can contribute to school inclusion.

Keywords: Education Professionals, Autistic Spectrum Disorder, Child education, Historical-Cultural Psychology.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem assumido um papel significativo no processo educacional. Entretanto, o trabalho desenvolvido junto às crianças matriculadas na EI tem sido marcado por práticas precárias, decorrentes da falta de formação e de conhecimento dos profissionais da educação sobre as necessidades dos alunos pertencentes à faixa etária de 0 a 5 anos (MACHADO e MARTINS, 2019; ZOIA, 2022).

No que concerne às crianças com necessidades especiais, apesar da crescente cobertura do atendimento da EI e da Educação Especial, resultante de políticas implantadas desde o final dos anos 1990, estudos denunciam a quase inexistência de alunos com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais entre a população matriculada na EI (KASSAR e RONDON, 2016; MILANESI e CIA, 2017), dentre os quais os que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os alunos com TEA integram, por direito, o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses alunos possuem *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), os *déficits* para envolver-se em relacionamentos são persistentes e caracterizam-se pela dificuldade em participar de brincadeiras imaginativas, em fazer amizades e pela falta de interesse por pares (APA, 2014).

Tais características, segundo Lemos *et al.* (2016) contribuem para que essas crianças sejam rotuladas no interior das escolas. Em virtude desse processo de

estigmatização, ocorre uma interferência nas ações a elas dirigidas. Para Batista (2021), além das dificuldades relacionadas à inclusão de crianças autistas, há toda a complexidade de um cenário educacional, histórico, cultural e social que precisa ser considerado e que contribui para a não efetivação de práticas inclusivas nas instituições escolares.

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: quais são as concepções/significações de profissionais da Educação Infantil acerca do TEA?

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral compreender as concepções/significações de professoras da Educação Infantil acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para a realização da pesquisa, optamos 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, englobando tanto uma revisão bibliográfica quanto uma pesquisa de campo.

Como referencial teórico metodológico, recorreremos 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 essa clientela.

Os estudos que Vygotsky desenvolveu sobre a Defectologia⁶ revelam que a deficiência, seja ela qual for, apresenta-se com níveis de comprometimento diversos nos diferentes contextos (BARROCO, 2007). Assim, conforme a autora, a abordagem vygotskyana considera que indivíduo se apropria de ferramentas oferecidas pelo meio social, necessitando de mecanismos práticos e, por consequência, da mediação para alcançar conceitos sociais e intelectuais.

Vygotsky (1997), em seu conceito de deficiência, ressalta a apropriação de instrumentos e signos que possibilitam a aprendizagem. Nesse sentido, 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

⁶ O termo Defectologia vem da palavra “defeito” e foi empregado por Vygotsky (1997) quando escreveu sua obra. Atualmente, ele não é mais utilizado.

deficiência e de seus comprometimentos, mas, sim, dos limites que a própria sociedade de classes e a propriedade privada impõem aos indivíduos.

Nesse prisma, analisando o TEA e as dificuldades que permeiam a inclusão social da pessoa autista no mercado de trabalho, no ambiente escolar e nos demais espaços, patenteia-se, sob esse enfoque, a ideia explicitada por Vygotsky, de que a deficiência não é exclusividade do indivíduo, mas algo que se estende a toda uma sociedade.

A fim de atender ao objetivo proposto, o presente estudo foi subdividido em duas partes. Na primeira apresentou-se os procedimentos metodológicos para a realização do estudo. Na segunda, discutiu-se o perfil sociodemográfico das participantes da pesquisa e as significações atribuídas por elas, durante as entrevistas semiestruturadas, às características das crianças com TEA. Nas considerações finais, tecemos acerca das implicações educacionais do presente estudo.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa teve início com um levantamento bibliográfico e documental, no qual buscou-se conceituações, definições e legislações acerca do TEA. Para Lakatos e Marconi (2021), a pesquisa bibliográfica envolve um apanhado dos principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes acerca de um determinado tema.

Por meio desse levantamento bibliográfico e documental buscou-se levantar, analisar e agrupar informações relevantes, envolvendo o processo de escolarização dos alunos com TEA, bem como as políticas públicas relacionadas à inclusão desses alunos.

Para a pesquisa de campo, utilizamos 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 fim⁷.

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

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

⁷ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) sob parecer substanciado número 3.646.709, CAEE: 21923319.6.0000.0104. 21923319.

docente: entre o real e o ideal; e 4) desafios da inclusão escolar da criança com TEA. Todavia, para esse artigo será apresentada somente a primeira categoria.

Resultados e discussão

Perfil sociodemográfico das participantes da pesquisa

No que se refere à idade das participantes da pesquisa, observa-se uma variação entre 23 e 53 anos, sendo a média de idade 39 anos.

A grande maioria possui graduação em Pedagogia (83,33%), exceto duas professoras que têm graduação em Letras e outras duas que possuem apenas curso normal em nível médio (magistério).

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

Significações das participantes sobre o TEA

Durante as entrevistas, pudemos constatar os preconceitos e crenças que permeiam a prática pedagógica do grupo estudado. Ouvimos atentamente cada participante com o objetivo de captar visões particulares acerca do TEA. As respostas coletadas explicitam o conceito atribuído ao TEA, além de evidenciarem o processo de formação docente de cada professora.

No Quadro 1, foram sintetizadas as respostas das participantes para a entrevista semiestruturada.

Quadro 1– Conceituação e definição do TEA pelas participantes da pesquisa

Identificação da participante	Conceito
Prof ^a . 1	<i>É um transtorno que o aluno tem que é amplamente divulgado, que há alguns anos passamos a estudar mais, entender mais e sabermos como trabalhar, mas eu acredito que esse Transtorno do Espectro Autista já estava presente nos nossos alunos há muitos anos.</i>
Prof ^a . 2	<i>[...] dificuldade que a criança tem de se comunicar e interagir com as crianças e com os adultos.</i>
Prof ^a . 3	<i>É um transtorno que tem a ver com a questão comportamental da criança, como ela lida com as situações exteriores, como se elas vivessem um mundo à parte.</i>
Prof ^a . 4	<i>Uma criança que tem dificuldade na parte do comportamento, na socialização, uma criança que muitas vezes não tem a fala verbal, muitas vezes é por gesto.</i>
Prof ^a . 5	<i>É uma condição diferente, é uma dificuldade que a criança apresenta que a torna diferente das outras crianças em sala.</i>
Prof ^a . 6	<i>São crianças que têm uma dificuldade de interagir com o outro, também em relação à afetividade.</i>

Prof ^a . 7	<i>É um transtorno que gera bastante problema em relação ao conhecimento das pessoas que são designadas para cuidar dessas crianças.</i>
Prof ^a . 8	<i>É a dificuldade de interação, a dificuldade que a criança tem de interagir com as crianças, com certos adultos e a comunicação.</i>
Prof ^a . 9	<i>É um transtorno neurológico, que afeta o desenvolvimento da pessoa nos aspectos de interação, nos aspectos de socialização e, muitas vezes, déficit motor, especialmente, a linguagem.</i>
Prof ^a . 10	<i>É algo que atrapalha o cérebro, que ele não consegue acompanhar igual as outras crianças conseguem. O cérebro não consegue acompanhar, algo que interfere no comando que a gente dá.</i>
Prof ^a . 11	<i>É a dificuldade de socializar, em se comunicar, no brincar.</i>
Prof ^a . 12	<i>Um transtorno que tem as fases, que é leve, moderado e severo. No leve, ele consegue se socializar, solta algumas palavrinhas, ele olha para boca da gente, tenta falar, ele imita algumas coisas. No moderado e o severo, é mais difícil essa socialização.</i>
Prof ^a . 13	<i>Um transtorno, uma deficiência que acaba não sendo uma deficiência, englobando ali, como uma dificuldade na compreensão, no comportamento e na socialização, porém cada um com a sua característica.</i>
Prof ^a . 14	<i>É um transtorno que é muito difícil lidar, é muito difícil a gente lidar com a criança, é muito difícil lidar com a família, a gente tem a nossa intenção de acolhida, de receber, tem uma vontade muito grande de fazer acontecer, mas a nossa ignorância nos impede mesmo de fazer um algo a mais.</i>
Prof ^a . 15	<i>É uma criança que tem dificuldades de assimilar, de guardar, algumas situações, algum aprendizado, no entanto, quando estimulada, ela capta algumas coisas, até mais do que a gente propõe, mas se nós deixarmos assim, ela paradinha, sem ser estimulada, sem ser provocada, ela vai ficar parada.</i>
Prof ^a . 16	<i>É uma condição de saúde caracterizada por déficit de três importantes áreas do desenvolvimento: interação, socialização e comportamento.</i>
Prof ^a . 17	<i>Uma criança normal, só que com certas limitações de tempo, cada uma tem seu tempo, então ela é inteligente, muito, e assim, dentro do tempo dela, mas é uma criança que aprende diferente do que uma criança normal.</i>
Prof ^a . 18	<i>[...] um atraso na fala, que é o que os três tinham que deu para perceber, e o comportamento que cada um tem o seu, um diferente do outro, um era mais tímido, não olhava no olho.</i>
Prof ^a . 19	<i>A criança parece viver em um outro mundo, no particular dela, sem ver o outro, até mesmo da família, principalmente do pai e da mãe.</i>
Prof ^a . 20	<i>É uma criança diferente, ela tem um jeito diferente de ver o mundo e estar inserida nele, pelo que eu vejo.</i>
Prof ^a . 21	<i>É uma criança diferente das outras, com mais dificuldade de aprendizagem do que as normais, é uma criança que não para no lugar, é uma criança que não interage com as outras, que quase não presta atenção no que a gente fala, é difícil de segurar até em sala de aula.</i>
Prof ^a . 22	<i>São várias coisas, são vários fatores que contribuem para que uma criança seja autista, na verdade, não é só uma coisa, eu fico até com um ponto de interrogação na minha cabeça. Será que essa criança realmente é autista? Por que ela tem a estereotipia? Por que ela anda na ponta dos pés? Ou por que ela não fala? Isso já é um sinal de autismo, né? Então, eu acredito que seja isso, são várias coisas juntas, várias especificidades.</i>
Prof ^a . 23	<i>São crianças que a gente precisa ter um olhar diferenciado para elas, com bastante dificuldade nas relações sociais, bastante dificuldade na linguagem, de uma maneira diferenciada em cada um.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao serem questionadas sobre como conceituariam o TEA, de um total de 23 participantes, 17 mencionaram a dificuldade de interação e comportamentos peculiares. A palavra “diferente” se destacou nas respostas, como podemos observar na afirmação da

Prof^a. 5: *“É uma condição diferente, é uma dificuldade que a criança apresenta que a torna diferente das outras crianças em sala”*, também esteve presente na fala da Prof^a. 23, responsável pela Educação Especial do Município: *“São crianças que a gente precisa ter um olhar diferenciado para elas, com bastante dificuldade nas relações sociais, bastante dificuldade na linguagem, de uma maneira diferenciada em cada um”*.

Podemos observar que muitas respostas foram relacionadas às características comportamentais das crianças. As Prof^{as}. 4 e 13, por exemplo, fazem menção às especificidades dos comportamentos das crianças autistas. A Prof^{as}. 4 menciona: *“Uma criança que tem dificuldade na parte do comportamento, na socialização, uma criança que muitas vezes não tem a fala verbal, muitas vezes é por gesto”*. A Prof^a. 13 salienta as dificuldades na aprendizagem: *“Um transtorno, uma deficiência que acaba não sendo uma deficiência, englobando ali, como uma dificuldade na compreensão, no comportamento e na socialização, porém cada um com a sua característica”*.

Essa visão estigmatizada da criança com TEA, apresentada nos relatos coletados, demonstra a incompreensão das características dessas crianças, que são, na verdade, muito peculiares ao quadro de autismo, tais como: dificuldades em se relacionar de maneira adequada, demonstração de pouco interesse no que outra pessoa está dizendo ou sentindo, dificuldade de interação, dificuldade em entender a linguagem não verbal das outras pessoas (NUNES, 2016). Pelo fato de as profissionais desconhecerem as especificidades do TEA e por não terem acesso a essas informações, desenvolvem um olhar de estranhamento, no qual associam a personalidade do indivíduo a essas características e não ao transtorno, evidenciando a falta de apropriação de conceitos atuais e a falta de um aprofundamento sobre o que legalmente coloca o TEA na condição de deficiência.

O § 2º do art. 1º da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012) estabelece que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Isso repercute na aplicabilidade integral das disposições da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Ao refletirmos sobre os marcos legais, é perceptível que algumas participantes da pesquisa desconhecem a legislação específica que garante os direitos das pessoas com TEA, dificultando as oportunidades de aprendizagem. Podemos verificar nas falas das Prof^{as}. 5, 7, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23 visões superficiais em relação ao TEA,

uma vez que associam o transtorno com as dificuldades que “elas”, como profissionais, têm em trabalhar com esse estudante. Portanto, não há uma percepção técnica, nem conhecimento científico, mas, sim, a compreensão do trabalho realizado diariamente, passando a definir o indivíduo de acordo com suas dificuldades. Isso pode ser exemplificado por meio deste excerto:

Para mim, eu penso assim, como uma pessoa que nunca estudou sobre esse assunto, foi o primeiro contato que eu tive com aluno autista, eu penso que é algo que atrapalha o cérebro que não consegue acompanhar igual as outras crianças conseguem, o cérebro não consegue acompanhar, algo que interfere no comando que a gente dá, não consegue chegar até onde tem que chegar (Profª. 10).

A professora tem contato com duas crianças com características extremamente diferentes e sua fala expressa um desconhecimento sobre os meios que possibilitam a aprendizagem da criança com TEA de um modo geral. Conceituar a dificuldade do estudante é algo muito complexo, porém seria o primeiro passo para iniciar a organização do trabalho pedagógico. Também é possível observar essa percepção superficial nas falas seguir:

Pelo que a gente tem aqui, eu entendo como um transtorno que gera bastante problema em relação ao conhecimento das pessoas que são designadas para cuidar dessas crianças. O exemplo que a gente tem não é um problema muito acentuado, então a gente leva de boa, mas o que eu percebo, sendo ou não um problema acentuado, a gente tem que ter muito carinho, muito amor, muita paciência e conhecimento, porque você ter que lidar com um problema sem nenhum conhecimento, sem nem o básico, é muito difícil (Profª. 7).

A Profª. 7 apresenta uma visão ‘capacitista’ acerca do transtorno, quando coloca o TEA como um “problema” que gera dificuldade para os profissionais lidarem com esse indivíduo, exigindo um esforço maior por parte de quem está em contato com o estudante. Esse tipo de afirmação explicita o desconhecimento da profissional sobre o TEA. A aprendizagem do estudante não é mencionada, mas somente os cuidados que as pessoas devem ter ao trabalharem com o estudante, como: carinho, atenção, paciência, requisitos importantes no trabalho pedagógico. Além disso, não há menção das abordagens teórico-metodológicas específicas para o ensino de crianças com TEA. Nesse contexto, podemos explicitar a necessidade de os profissionais realizarem formações específicas voltadas ao TEA, bem como observarmos a lacuna nas formações acadêmicas dessas professoras

acerca da PHC, pois não conseguiram se apropriar desses pressupostos como apoio na organização do trabalho realizado com as crianças com TEA.

Para Oliveira (2017), todos os profissionais envolvidos com a criança devem estar informados e familiarizados com os sinais do TEA, sendo uma tarefa que exigirá esforço de todos os agentes participantes do processo educativo desse estudante. Tais profissionais, além de terem o compromisso de encaminharem intervenções adequadas ao trabalho, deverão propiciar a detecção precoce dos sinais de autismo, desenvolvendo práticas com o objetivo de atingir resultados mais promissores. Assim, os professores podem ser considerados agentes potenciais de identificação precoce de identificadores do TEA, à medida que passam um tempo considerável com a criança e, teoricamente, deveriam possuir conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de algumas participantes se referirem à criança com TEA como sendo uma pessoa “diferente”.

Eu acho que é uma criança diferente das outras, com mais dificuldade de aprendizagem do que as normais, é uma criança que não para no lugar, é uma criança que não interage com as outras, é uma criança que quase não presta atenção no que a gente fala, é difícil de segurar até em sala de aula. A PAEE tem que estar sempre próxima, dando bastante força para essa criança (Profª. 21).

Observa-se que a palavra “diferente” foi utilizada para ressaltar as comparações das crianças com TEA em relação aos demais estudantes, ditos “normais”. Nessa observação, a professora se coloca como espectadora, atribuindo a responsabilidade à Professora de Apoio Educacional Especializado (PAEE).

Em diversos momentos da entrevista, a professora se refere à criança como se não fosse sua responsabilidade, pois ela iniciou o ano na sala do Infantil 2 e, no segundo semestre, foi para a sala do Infantil 3. Nesse processo, teve o acompanhamento de sua PAEE. Na visão da professora regente, o processo de ensino/aprendizagem estaria a cargo da PAEE.

E, por assim serem comparadas, precisam ser compreendidas pelas suas diferenças, não de forma desigual.

Eu acho que é um transtorno que o aluno tem que agora é amplamente divulgado, que há alguns anos passamos a estudar mais, entender mais e sabermos como trabalhar, mas eu acredito que esse Transtorno do Espectro Autista já estava presente nos nossos alunos, há muitos anos, só que agora eu acho que, com essa demanda, está aparecendo mais

crianças autistas. Abriu-se um leque. Todos os profissionais como eu, até as mães, estão procurando ler mais, saber mais, algumas crianças a gente percebe que tem o grau mais leve, outras mais moderado. Eu acho que precisa de uma conscientização maior para entender como lidar com esses alunos. [...] estão tentando fazer a inclusão deles dentro da sala de aula, mas, na verdade, eles estão excluídos, eles não estão tendo aquele cuidado, aquela atenção específica, que deveria ser para eles, eu acredito (Profª. 1).

Para Vygotsky (1997), a pessoa com deficiência é capaz de aprender assim como os demais, porém necessita de recursos diversos para conseguir apreender os conhecimentos apresentados pela geração em que está inserida. Nesse contexto, é possível analisar, no relato da Profª. 1, que ela desconhece o conceito de TEA, bem como os dispositivos práticos, como materiais adaptados e estratégias que ajudariam na aquisição do conteúdo, conceituando apenas as dificuldades apresentadas pelo educando como justificativa do trabalho não ser realizado de maneira eficaz.

O Espectro Autista é um transtorno que tem a ver com a questão comportamental da criança, como ela lida com as situações exteriores, como se elas vivessem um mundo à parte, são crianças que não têm muito contato, essa mesma interação que nós temos, esse contato de pele, esse contato de comunicação, elas têm uma certa dificuldade nesse sentido. São muito sensíveis a barulho, sons muito altos. São sensíveis também em questão de criança mesmo, eu acredito muito que elas sentem quando são bem acolhidas, quando gostam delas. As sensações para elas são diferentes, contato com texturas, elas têm mais dificuldades, mas com o trabalho diferenciado de acordo com a dificuldade dela, elas vão se adaptando, quando a gente acredita nelas elas conseguem tudo, quando nós realizamos um trabalho nós precisamos acreditar nas possibilidades (Profª. 3).

Vygotsky (1997), na perspectiva PHC, retrata como o homem se torna humano, apropriando-se dos conceitos estabelecidos culturalmente em seu meio. Para o autor, o homem não nasce sabendo ser homem, ele é ensinado. Quando analisamos a fala da Profª. 3, na afirmação de que o seu estudante vive em um “mundo à parte”, podemos observar que seu trabalho é norteado por preconceitos baseados em uma visão empirista, na qual ela vem a afirmar: “o trabalho é diferenciado de acordo com a dificuldade dele”, porém não consegue pontuar quais teorias e metodologias específicas são seguidas para a realização de seu trabalho. Fica evidente que a professora tem noção de que a criança aprende de maneira diferenciada e necessita ser ensinada, no entanto a docente não apresenta fundamentação para a continuidade do seu trabalho.

É um transtorno neurológico, que afeta o desenvolvimento da pessoa nos aspectos de interação, nos aspectos de socialização e, muitas vezes, déficit motor, especialmente, a linguagem. Alguns têm a facilidade de falar, outros não têm a linguagem e afeta também o foco, para a pessoa olhar, ela se perde, ela olha em várias direções, é um espectro que atinge a pessoa como um todo e tem um desenvolvimento específico para cada criança ou adulto. Eu vejo o espectro mais relacionado com a interação social e a linguagem, são os dois fatores que mais predominam. A falta da linguagem ou uma desordem (Profª. 9).

Pelo relato da Profª. 9, é possível constatar que ela possui uma visão mais técnica ancorada em conceitos científicos, apresentando maior domínio sobre o assunto. Nas palavras de Cunha (2016, p. 23), o autismo pode ser conceituado como uma

[...] síndrome tão complexa que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Isto porque o autismo varia em grau de ansiedade e de incidência dos sintomas. Tal heterogeneidade tem levado a revisão das diretrizes para o seu diagnóstico inclusive com a mudança da nomenclatura para “Transtorno do Espectro Autista”.

Ao observarmos a resposta da Profª. 13, é possível ressaltar que, apesar da incompreensão dos termos técnicos e pela falta de formação continuada e específica, nota-se que as especificidades da criança não deixam de ser salientadas. Essa pouca compreensão no tocante à figura docente também aparece nos estudos de Costa (2015), a qual argumenta que os professores, na maioria, não têm clareza sobre como as crianças com Transtorno do Espectro Autista aprendem e se desenvolvem, bem como sobre a importância efetiva da mediação dos conhecimentos científicos, sistematicamente elaborados, para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isso significa que muitos profissionais se pautam em concepções confusas e em conceitos e conhecimentos resultantes das ações cotidianas.

Eu vejo como um transtorno, uma deficiência que acaba não sendo uma deficiência, englobando, ali, como uma dificuldade na compreensão, no comportamento e na socialização, porém cada um com a sua característica. No transtorno do espectro autista, cada um tem a sua individualidade, mesmo sendo todos do transtorno, a gente percebe que tem muita diferença entre um e outro, uns têm mais dificuldade na aprendizagem, outros têm mais dificuldade na socialização, outros que não, acho que é um diagnóstico difícil de ser fechado (Profª. 13).

Há, ainda, uma preocupação evidente com a forma como deve ser executado o trabalho pedagógico envolvendo a criança com TEA, o que acarreta insegurança nos

professores que se reconhecem incapazes por não terem as informações específicas e abordagens relacionadas ao TEA, como podemos constatar na fala da Prof^a. 14:

É um transtorno. A definição eu não vou saber responder, mas é um transtorno que é muito difícil lidar, é muito difícil a gente lidar com a criança, é muito difícil a gente lidar com a família, a gente tem a nossa intenção de acolhida, de receber e a gente tem uma vontade muito grande de fazer acontecer, mas a nossa ignorância nos impede mesmo de fazer um algo a mais. O que a gente vê no autista, muita dificuldade em socializar, assim a gente não consegue ter uma troca, a gente se sente um pouco frustrada em perceber que ele não devolve, não responde naquele tempo que na nossa ânsia quer que ele responda logo, mas aí depois de muito tempo ou em um momento aleatório eles vão respondendo, então é muito difícil lidar (Prof^a. 14).

Para que tais sentimentos de insegurança, incapacidade, preocupação e frustração sejam amenizados, Pereira (2016) defende a importância de ações articuladas que possibilitem a significação da finalidade da aprendizagem para as crianças com TEA. Para essa pesquisadora, é preciso imbricar nos docentes a compreensão da educação como instrumento mediador do processo de desenvolvimento humano.

Stepanha (2017) também ressalta sobre a importância de o processo de ensino possibilitar às crianças com e sem TEA a apropriação do conhecimento científico, bem como a necessidade de o professor se apropriar e compreender as conceituações que envolvem o autismo, pois, dessa forma, poderá criar e conduzir estratégias que objetivem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Contudo, o desconhecimento de parte dos profissionais que cooperaram com esta pesquisa, em relação ao TEA, é assumido quando admitem a dificuldade em lidar com a criança, em virtude da falta de conhecimento teórico acerca do autismo, da constituição do psiquismo humano, da relação entre desenvolvimento e aprendizagem e dos comportamentos característicos do TEA (COSTA, 2015).

Podemos observar, na fala da Prof^a. 22, as dúvidas impetradas na conceituação do TEA, em que pairam vários questionamentos sobre nomenclaturas, comportamentos específicos e características, causando insegurança no desenvolvimento do trabalho com o aluno. Embora a profissional relate que realiza estudos constantes, mostra-se conflituosa e incerta em estudos realizados anteriormente.

Do que que eu já estudei na especialização, e do que eu pesquiso e quero estudar até mais, porque é muito amplo, porque antigamente era Transtorno Global do Desenvolvimento, agora é só autismo. São várias

coisas, são vários fatores que contribuem para que uma criança seja autista, na verdade, não é só uma coisa, eu fico até com um ponto de interrogação na minha cabeça. Será que essa criança realmente é autista? Por que ela tem a estereotipia? Por que ela anda na ponta dos pés? Ou por que ela não fala? Isso já é um sinal de autismo, né? Então, eu acredito que seja isso, são várias coisas juntas, várias especificidades (Profª. 22).

A Profª. 23 deixa explícita a diferença no modo de ensinar entre as crianças, com demandas distintas entre elas, para que cada estudante consiga ser atendido em suas especificidades.

Para mim, são crianças que a gente precisa ter um olhar diferenciado em relação a elas, com bastante dificuldade nas relações sociais, bastante dificuldade na linguagem, de uma maneira diferenciada cada uma, em um primeiro momento, porque a gente vê muita diferença de uma criança para outra, elas têm demandas diferentes, a gente precisa ter olhares diferentes para elas. Então, são crianças que a gente precisa ter esse olhar e esse cuidado diferenciado para cada uma dentro das suas demandas (Profª. 23).

Para entender o pensamento exposto, Vygotsky e Luria (1996) corroboram explicando a diferença entre uma criança “normal” e outra com deficiência. Para os autores, a criança “normal” se utiliza racionalmente de suas funções naturais e, quanto mais desenvolve, mais é capaz de imaginar dispositivos culturais para auxiliar sua memória. A criança com deficiência não apresenta as mesmas habilidades naturais e não sabe usá-las racionalmente. A defasagem ocorre (ou é constatada) a partir da inabilidade do uso dos dispositivos culturais, não somente da deficiência em si. Todavia, em relação à criança autista, a incompreensão acerca do TEA por parte das professoras pesquisadas também revela questões relacionadas ao planejamento e à organização do trabalho para o desenvolvimento das aulas.

Nesse sentido, no estudo realizado por Souza (2019), a autora constatou a falta de intencionalidade na execução de atividades diárias por parte dos professores, enfatizando que é na Educação Infantil que a criança constrói sua concepção de língua escrita, reconhecendo seus diferentes usos sociais. A Educação Infantil precisa promover vivências e práticas de oralidade, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas com colegas, nas narrativas construídas individualmente ou em grupo que a criança se constitui ativamente como sujeito pertencente a um grupo social.

Considerações finais

O presente estudo buscou compreender as concepções/significações de profissionais da Educação Infantil acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Com vistas a atender esse objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, bem como uma pesquisa de campo. Utilizamos como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, buscando salientar as contribuições dessa teoria para a compreensão dos sujeitos com TEA. Por meio da pesquisa bibliográfica realizada para construir a seção, compreendemos 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 realizadas com as docentes da Educação Infantil, foi possível constatar que há um predomínio de estigmas relacionados ao comportamento da criança com TEA, dentre os quais: “vive no mundo da lua”, “parece viver em um outro mundo, no particular dela”, “são crianças que sofrem porque não conseguem se comunicar”, “gera bastante problema em relação ao conhecimento das pessoas que são designadas para cuidar dessas crianças”. A falta de formação se torna um condicionante que não permite que as professoras percebam que, por meio de uma prática pedagógica condizente com as necessidades dessas crianças, tais comportamentos podem ser modificados.

Identificou-se que, no geral, as participantes da pesquisa possuem conhecimentos basilares sobre o TEA e que suas práticas são fundamentadas na tentativa de incluir as crianças autistas nas atividades comuns da Educação Infantil; entretanto, algumas de suas ações e percepções terminam por gerar preconceitos e ideias equivocadas sobre o transtorno.

Uma parte dessas compreensões não advém da ciência ou de conhecimentos consolidados e isso se deve à formação deficitária das professoras em relação à compreensão dos pressupostos da PHC, bem como à ausência da compreensão de informações básicas sobre o universo que envolve a complexidade dos sinais e sintomas do espectro, as quais exigem o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a aprendizagem dessas crianças.

É válido destacar que a legislação prevê a formação adequada para que o professor possa atuar na Educação Especial. Ademais, exige-se que as instituições escolares ofereçam continuidade nessa formação. Todavia, foi possível constatar que isso não

ocorre, o que fere não apenas um direito da criança autista, mas um dever escolar que está instituído nas normativas legais.

Deparamo-nos com a dificuldade das professoras em criar ferramentas pedagógicas para o alicerce de suas práticas. As profissionais entrevistadas se voltam à deficiência como o fator preponderante que prejudicaria essa criança em se apropriar do conhecimento apresentado, quando, na verdade, a formação deficitária não cria meios para tal apropriação. Constatamos, também, que, apesar de estarem cientes da falta de formação, tentam justificar o trabalho não concretizado nas dificuldades apresentadas pelas crianças.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessária apropriação de conhecimentos específicos ao TEA, bem como um aprofundamento na PHC para embasar as práticas inclusivas das professoras, contribuindo para que a criança se torne um agente participativo no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

As descobertas elencadas em nossa 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 do indivíduo quanto para o desenvolvimento de uma visão inclusiva por parte dos colegas e docentes.

Logo, a construção do sentimento de respeito à diferença já foi iniciada. Compete aos professores e às políticas públicas darem continuidade a esse processo tão importante para o desenvolvimento da sociedade atual.

Para concluir, é importante pontuar que a presente pesquisa não esgota todas as questões referentes à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. Por essa razão, é importante que outros estudos sejam desenvolvidos, a fim de que o debate sobre a educação inclusiva continue sendo fomentado.

Referências

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

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

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

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. Acesso em: 27 jun. 2022.

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/113146.htm. Acesso em 24 maio. 2022.

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.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Côrrea. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil**: Atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; RONDON, Marcelo Messias. Atendimento Educacional Especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 27-42, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AQUINO, Fabiola de Sousa Braz; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírlley. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016.

MILANESI Josiane Beltrame; CIA, Fabiana. O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 69-82, 2017.

MACHADO, Gabriela; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 746-759, 2019.

NUNES, Débora Regina de Paula. Comunicação Alternativa e ampliada para pessoas com autismo. In: SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Papirus, 2016, p.145-164.

OLIVEIRA, Carine Ramos de. **Capacitação do Profissional da Educação Infantil: Identificação Precoce de Sinais do Transtorno do Espectro Autista**. 2017. 113f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

PEREIRA, Eliane Cândida. **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia, São Paulo, 2016.

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

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Cascavel, 2017.

VYGOTSKI, Lev S.; LURIA, Aleksandr R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

ZOIA, Elvenice Tatiana. **Formação continuada para professores de Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: desafios e potencialidades**. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

Submissão: 05/11/2022. **Aprovação:** 10/03/2022. **Publicação:** 31/03/2023.