

## Resistências e Aprendizagens de Professores no Ensino para Crianças com Transtorno do Espectro Autista

*Teachers Resistances and Learnings in Teaching Children with Autism Spectrum Disorder*

Nathalia Zanella Kirst Santos

Marli Dallagnol Frison

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Ijuí - Brasil

### Resumo

Este estudo investigou sobre resistências e aprendizagens de professores que emergem no desenvolvimento da atividade de ensino junto a crianças com Transtorno do Espectro do Autismo e analisou as implicações no desenvolvimento profissional do professor. A pesquisa é qualitativa, o método utilizado foi o Estudo de Caso e o contexto foi uma escola de Educação Básica. Participaram do estudo 8 professores e um estudante com Transtorno do Espectro Autista. Para a produção dos dados foram utilizados questionários e entrevistas, sendo os achados organizados pela Análise Textual Discursiva e interpretados com apoio de teóricos da linha histórico-cultural. Resultados indicam que a formação contínua, o estabelecimento de interações entre os profissionais que interferem no ensino e o trabalho coletivo e colaborativo são elementos fundamentais para que ocorram aprendizagens e superação de resistências.

**Palavras-chave:** Apropriação; Cultura; Desenvolvimento humano e profissional.

### Abstract

This study investigated teachers' resistances and learning which emerge in the development of teaching activities of children with Autism Spectrum Disorder and analyzed the implications in the teacher's professional development. The research is qualitative, the method was a case study about a regular school. Eight teachers and a student with Autism Spectrum Disorder participated in this study. Questionnaires and interviews were used to produce the data and organized by Discursive Textual Analysis and interpreted with the support of cultural-historical theorists. The results indicate that the continuous formation, the establishment of interactions between professionals who interfere in teaching and collective and collaborative work are fundamental elements for learning occur and overcoming resistances.

**Keywords:** Appropriation; Culture; Human and professional development.

## *Resistências e Aprendizagens de Professores no Ensino para Crianças com Transtorno do Espectro Autista*

### **1. Introdução**

Na contemporaneidade, a educação especial no Brasil tem sido marcada por um movimento crescente de inclusão, garantindo que estudantes com deficiências tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes inclusivos. Este avanço é impulsionado por políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) que promove a inclusão escolar por meio da adaptação curricular, formação de professores e oferta de serviços de apoio especializados. No entanto, apesar dos progressos, o país ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada, fragilidade nos processos de formação de professores, inicial e continuada e resistência cultural à plena inclusão, para citar alguns, evidenciando a necessidade de um compromisso contínuo por parte dos profissionais que atua nas escolas e da comunidade em geral.

Entendendo ser importante refletirmos sobre a importância de promover a inclusão de crianças e adolescentes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) não apenas nas escolas, mas também na sociedade em geral desenvolvemos este estudo como objetivo investigar sobre resistências e aprendizagens de professores, que emergem no desenvolvimento da atividade de ensino junto a crianças com Transtorno do Espectro do Autismo e analisar as implicações no desenvolvimento profissional do professor.

A compreensão da educação escolar como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva e colaborativa de toda a comunidade escolar, reforça a necessidade da construção de escolas inclusivas, as quais adotam uma abordagem que valoriza e promove a diversidade, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essas escolas reconhecem e respeitam as características únicas de cada estudante, incluindo aqueles com deficiências.

Nesse sentido, refletir sobre a inclusão na educação escolar leva-nos inevitavelmente a (re)pensar e (re)significar a formação inicial e continuada do professor e as práticas pedagógicas atuais por ele desenvolvidas.

O estudo se fundamenta na perspectiva histórico cultural, que observa e compreende o ser humano nas dimensões históricas, sociais e culturais. No que diz respeito às pessoas com deficiências defendemos, juntamente com Vigotski (2022, p. 31), que “a criança cujo

desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”. A partir desse pensamento, de que as crianças e adolescentes podem se desenvolver de modos diferentes, entendemos que a escola deva superar aquelas ideais que perpassam certos discursos em nossa sociedade, que caracteriza a criança como ‘normal’ ou ‘problemática’, essa última quando apresenta alguma especificidade em seu processo de desenvolvimento.

A cultura arraigada na sociedade sugere que crianças com necessidades educacionais especiais têm pouca ou nenhuma capacidade para aprender e se desenvolver psicologicamente, tem nos inquietado nos últimos anos. Vigotski (2007, 2008, 2012), apontam que homem tem origem biológica e cultural, sendo que a existência do ser humano é moldada pelas interações intrincadas entre essas duas bases. E, o que distingue uma pessoa de outra são as características humanas, desenvolvidas nela e por ela, devido a apropriação da cultura humana (Vigotski, 2008).

A cultura é um fenômeno único que transcende a base biológica do homem. Sua apropriação influencia e define as percepções, valores, crenças e comportamentos das pessoas. Ela é transmitida de geração em geração por meio de símbolos, linguagem, tradições e instituições sociais. Assim, enquanto os aspectos biológicos determinam certas características físicas e instintos básicos, é a cultura que dá forma à expressão dessas características e instintos, conferindo-lhes significado e produzindo sentidos (Vigotski, 2007, 2008).

Vigotski (2022) enfatiza que a criança não é um adulto em miniatura. Partindo dessa ideia, podemos então afirmar que uma criança é sim uma criança, ou seja, podemos assim extirpar vários conceitos sobre o desenvolvimento infantil. Se a criança não é um mini adulto então não se espera que esta tenha a maturidade, a vivência, as atitudes, e os comportamentos de um adulto, seja no ambiente escolar ou em outros ambientes sociais.

São bastante diversificados os modos pelos quais as pessoas se apropriam da cultura humana, e nesse processo de apropriação podem ser identificadas resistências, que por vezes, impedem o desenvolvimento humano e profissional, de professores e de seus estudantes.

Para a compreensão desse processo de apropriação, analisamos relatos de professores que trabalham junto a turmas nas quais estão matriculadas crianças com TEA, e que constantemente lidam com essas situações.

## *Resistências e Aprendizagens de Professores no Ensino para Crianças com Transtorno do Espectro Autista*

Esperamos que resultados desse nosso estudo contribuam para que dessa forma estas crianças e adolescentes com TEA possam ser incluídos no ambiente escolar, e na sociedade, e que sejam compreendidos e acolhidos pelas pessoas a sua volta e, assim, de fato venha ocorrer uma verdadeira inclusão.

Considerando o exposto nosso estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: Quais resistências e aprendizagens de professores emergem no desenvolvimento da atividade de ensino junto a crianças com Transtorno do Espectro do Autismo e quais as implicações no desenvolvimento profissional do professor.

### **2. Percurso teórico e metodológico**

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois aborda sobre a vivência e experiência de professores que desenvolvem trabalhos junto a turmas de estudantes que contam com a presença de estudantes com autismo. De acordo com Brandão (2001, p. 13):

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa.

O método de nossa investigação é Estudo de Caso, uma vez que, “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (Gill, 2022, p. 54).

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino, particular, localizada no município de Lucas do Rio Verde – MT. A referida instituição desenvolve a atividade de ensino nos turnos matutino e vespertino. Os participantes da pesquisa foram 8 professores que, no ano de 2023, atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Também fez parte da pesquisa um estudante com TEA que à época da realização desta pesquisa frequentava o 8º ano da instituição envolvida na investigação.

Como instrumentos para a produção de dados foram utilizados questionários, aplicados via plataforma Google, enviados por meios digitais aos professores da instituição e ao estudante com TEA. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes. As entrevistas foram realizadas na escola, em horário combinado com os professores e com o estudante, e em local reservado (sala apropriada) para que os mesmos tivessem liberdade de se expressarem. O questionário aplicado aos professores foi composto

por 17 perguntas e o questionário aplicado ao estudante foi composto por 16 questões, sendo ambos com algumas questões abertas e outras fechadas. Por sua vez, a entrevista semiestruturada desenvolvida junto aos professores foi composta por 10 questões e a do estudante por 13 questões.

As questões do questionário aplicadas aos professores que orientaram a escrita deste texto foram: Quais são as suas principais resistências e fragilidades ao planejar e desenvolver o ensino para e com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo?; De que forma você toma conhecimento sobre as crianças e adolescentes com TEA que frequentam a instituição na qual você trabalha?; Quais são as suas principais necessidades formativas em relação ao trabalho com crianças e adolescente com TEA?; Quais são as suas sugestões para qualificação do ensino oferecido as crianças com TEA?.

Já as questões da entrevista semiestruturada aplicada a um professor específico, após a análise do questionário contempla as seguintes questões: fale sobre suas principais resistências e fragilidades que você se depara ao planejar e desenvolver o ensino junto a turmas de estudantes que contam com a presenças de crianças com TEA?; comente sobre conhecimentos que você aprendeu pelo fato de ter a presença de criança com TEA em sua sala de aula; você já trabalhou com turmas de estudantes que contou com a presença de criança com TEA? Se sim, quais informações e/ou orientações você teve sobre a criança e sobre as necessidades dessa criança?; descreva, de forma bem sistematizada, sobre seus conhecimentos em relação às características/perfis de crianças e adolescentes com TEA; e comente sobre o que você aprendeu durante o seu percurso de formação acadêmica ou profissional sobre a criança com TEA e sobre como trabalhar com ela.

Ressaltamos que, em uma pesquisa dessa natureza, o diálogo estabelecido entre o pesquisador e as pessoas incluídas no processo é essencial. Ambas devem desenvolver confiança mútua; cabendo ao pesquisador conhecer o contexto de onde falam seus parceiros, sujeitos participantes na sua pesquisa, criando, assim, condições para que o próprio pesquisador tenha oportunidade de se (re)constituir nesse contexto. Isso porque, num processo de pesquisa, o compartilhamento de conhecimentos entre pessoas que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento psíquico se mostra favorável ao processo de apropriação de conhecimentos. (Vigotski, 2007, 2012). O grupo participante deste estudo foi composto por oito professores e um estudantes com Transtorno do Espectro Autista, além da pesquisadora.

## *Resistências e Aprendizagens de Professores no Ensino para Crianças com Transtorno do Espectro Autista*

Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, os professores estão identificados pela letra maiúscula P, seguida de um número, e da letra Q quando se referir ao questionário, como: P1Q, P2Q, P3Q e assim sucessivamente até P8Q. Quando nos referirmos a entrevista denominamos o professor como: P1E.

O projeto teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade em que as autoras estão vinculadas, estando respaldado pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016, que regulamentam as questões éticas com seres humanos, considerando a dignidade humana e a proteção dos participantes da pesquisa. Todos os sujeitos incluídos nesta investigação assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A organização dos dados foi realizada em conformidade com os pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2006, p.118). Para esses autores, a ATD é “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”. E, ainda: “existem inúmeras abordagens entre estes dois pólos, que se apóiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto”.

Conforme Moraes (2004, p. 199), “na análise textual discursiva as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. São incertas e instáveis mostrando que “ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade”. Para a interpretação dos dados foram estabelecidos diálogos com autores que tratam do desenvolvimento psíquico da criança, dentre eles Vigotski (2007, 2008, 2012); e de autores que tratam da pessoa com autismo, dentre eles, Silva e Nobrega (2024).

### **3. Resultados e discussão**

Neste item socializamos alguns entendimentos que produzimos a partir do diálogo estabelecido com professores e estudante sobre as resistências e as aprendizagens que emergem no desenvolvimento das atividades de ensino e de estudo junto a crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e as suas implicações no desenvolvimento cognitivo e afetivo dessas crianças.

Compartilhamos reflexões especialmente relacionados a duas categorias que emergiram da análise dos dados que produzimos a partir da interação entre os envolvidos no

processo de pesquisa: (I) Resistências de professores no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista e (II) Aprendizagens sobre conhecimentos de professor para ensinar crianças com TEA.

Para sustentar tais categorias utilizamos respostas dadas pelos professores e pelo estudante com TEA, aos questionários e às entrevistas, apoiando-nos em teóricos que tratam da temática. Na sequência apresentamos cada uma das categorias construídas.

### **3.1 Resistências de professores no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista**

Esta categoria é decorrente da observação e análise de manifestações de professores e evidenciam a resistência desenvolvida durante o processo de trabalho coletivo. Com base em autores da perspectiva histórico cultural apresentamos nosso entendimento sobre resistências consideradas como movimentos constitutivos dos professores que participaram de nosso estudo. Os sentidos produzidos e a interpretação pelo viés da perspectiva histórico-cultural levam-nos a compreender as resistências como um esforço constitutivo nas nossas existências nas relações de poder.

A nossa experiência e as interações que estabelecemos junto a professores que atuam na Educação Básica permitem-nos reconhecer que as resistências dos professores em atuar com crianças com TEA, muitas vezes, não estão enraizadas na falta de disposição para a aprendizagem, mas sim no medo do novo e na insegurança diante do desconhecido. A escola e sua gestão, e outras instâncias externas a escola que interferem no trabalho do professor, dentre elas, as Secretarias Municipais e as Coordenadorias Regionais de Educação, muitas vezes não oferecem as condições e o apoio necessários para que os professores se sintam confiantes em lidar com as necessidades específicas daqueles estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais.

A falta de compreensão sobre o TEA e a fragilidade dos processos formativos (Vitta, Vitta, Monteiro, 2010) pelos quais os docentes foram e estão submetidos, por vezes, podem levar o professor a desenvolver sentimentos de incompetência e frustração em relação ao ensino que desenvolve, o que pode se refletir em uma relutância em reestruturar o ensino que desenvolvem e que se fazem necessárias. Nesses casos, segundo Pimentel e Fernandes (2014, p. 173), “os professores, com a prática, aprendem a lidar com o aluno com deficiência, porém, não contam com conhecimento teórico que apoie essa prática”.

## *Resistências e Aprendizagens de Professores no Ensino para Crianças com Transtorno do Espectro Autista*

Do nosso ponto de vista, ressaltamos que ao tratar sobre as resistências não devemos partir de uma premissa negativa, pois, muitas vezes, as resistências aparecem por medo do novo, do desconhecido, e segundo Vigotski (2022), as práticas educativas não podem ser produzidas sob bases e determinações negativas: Para esse autor

Unicamente com a ideia da peculiaridade qualitativa (que se limita às variações quantitativas dos distintos elementos) dos fenômenos e processos que a defectologia estuda, pela primeira vez, essa ciência adquire uma base metodológica sólida, pois nenhuma teoria é possível partindo exclusivamente de premissas negativas, como não é possível nenhuma prática educativa estruturada sobre bases e determinações puramente negativas (Vigotski, 2022, p. 32).

Para esse autor, “nisso reside o centro metodológico da defectologia contemporânea; a atitude assumida diante dessa ideia determina o lugar de todo o problema particular concreto” (p. 32). Ou seja,

com essa ideia, abre-se, diante da defectologia, um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas; a defectologia torna-se possível como ciência, já que adquire um objeto de estudo especial, delimitado do ponto de vista metodológico de estudo e de conhecimento” (Vigotski, 2022, p. 33).

Isso significa que o professor que atua em sala de aula necessita entender e ter esperança e confiança, que cada pessoa, seja ela com alguma deficiência ou não, ela tem possibilidade de aprender algo novo, se apropriar de conhecimento e desenvolver habilidades que lhe permitam atuar com maior segurança, autonomia, consciência e liberdade na sociedade, nas condições que sua psique permite. E, é nesse sentido que o ensino deve ser pensado e organizado. Sem essa compreensão, de que todas as pessoas têm potencialidade de aprender algo novo, corremos o risco de excluir aquelas crianças ou adolescentes que estamos a ensinar, por não oferecermos a elas, as condições mínimas necessárias para que a aprendizagem, com sentido, de fato ocorra (Vigotski, 2007).

Reconhecemos, entretanto, que em uma sala de aula, com número significativo de estudantes, como vinte ou, muitas vezes, até trinta estudantes, realidade que se apresenta na maioria das escolas brasileiras, torna-se difícil reconhecer o nível de desenvolvimento psíquico de cada um deles, uma vez que, por serem pessoas únicas, singulares, cada uma aprende e se desenvolve de modo diferentes, pois somos todos diferentes (Vigotski, 2008).

Resultados de nosso estudo apontam para a importância de o educador desenvolver pensamentos positivos em relação às capacidades e potencialidades humanas de cada um de seus estudantes, planejando as atividades de ensino e de estudo de modo a considerar esses



aspectos. Alguns professores parecem considerar esses elementos, como podemos observar no depoimento da professora PQ2, ao manifestar que:

*Ao planejar e desenvolver o ensino para e com crianças com TEA, é importante ter em mente suas necessidades específicas e adaptar o ensino para atender às suas necessidades individuais. Isso pode incluir o uso de técnicas de comunicação alternativas, como imagens ou dispositivos de comunicação assistida, e a criação de um ambiente de aprendizagem calmo e protegido (Questionário, 2023).*

Esse depoimento destaca a importância de um método de ensino que considere, também, as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Uma análise mais minuciosa apresenta indícios de: i) reconhecimento das necessidades específicas, isto é, o professor reconhecer que as crianças ou adolescentes com TEA têm necessidades próprias que devem ser consideradas no planejamento e desenvolvimento do ensino, o qual deve levar em conta as capacidades, interesses e desafios específicos; ii) reestruturação do ensino de modo a atender às necessidades individuais das crianças com TEA, com utilização de metodologias alternativas, e iii) criação de um ambiente de aprendizagem propício, que contribua para o desenvolvimento das crianças, o que pode ajudar a reduzir estímulos sensoriais excessivos.

Em relação as principais resistências e fragilidades ao planejar e desenvolver o ensino para e com crianças com TEA são principalmente: escassez de materiais adequados; limitações, por parte dos professores e equipes diretivas, de conhecimentos sobre o TEA; fragilidades nos processos de formação de professores, tanto em formação inicial, quanto em formação continuada; e a diversidade de comportamentos dos alunos atípicos.

Barbosa, et al. (2013) corrobora com as discussões e destaca:

*[...] a inclusão da criança com autismo em sala de aula deve existir de forma consciente, o conjunto escolar tem que possuir um suporte pedagógico sólido para incluir o aluno no contexto educacional de forma que todos os envolvidos assimilem a situação e conhecimento das metodologias a serem trabalhadas visando à superação de limitações da criança com autismo (Barbosa et al., 2013, p. 19781-19782).*

A professora Po8 também relata que:

*Conhecer as individualidades do aluno é um pré-requisito para conseguir realizar um planejamento adequado, por isso é importante o empenho do professor e diálogo com o AEE do colégio a fim de tomar conhecimento dos documentos norteadores do processo de aprendizagem” (PQ8).*

Nesse movimento de investigação os professores inseridos também expressaram sobre a forma como eles tomam conhecimento sobre as crianças e adolescentes com TEA que frequentam a instituição na qual eles trabalham. Relatam que o setor pedagógico comunica,

## *Resistências e Aprendizagens de Professores no Ensino para Crianças com Transtorno do Espectro Autista*

manda e-mails, ficha de entrevista de matrícula, realizam-se reuniões informando os professores sobre os alunos que apresentam laudos no início do ano letivo.

A professora P01 manifestou que: “As crianças na sua grande maioria são descobertas com TEA pela própria instituição, já quando são adolescentes já chegam na escola com laudos ou em investigação” (Questionário, 2023). O que essa professora revela é que a maioria das crianças com TEA é identificada por profissionais que trabalham nas instituições de ensino, especialmente pelos professores, o que sugere que os profissionais dessas instituições estão percebendo os sinais e sintomas do TEA, ou até mesmo, se apropriando de conhecimentos sobre o TEA e encaminhando essas pessoas para avaliação e diagnóstico. Por outro lado, quando essas crianças se tornam adolescentes, muitas delas já chegam à escola com diagnósticos confirmados ou em processo de investigação, o que pode indicar uma maior conscientização sobre o TEA e uma intervenção mais precoce em comparação com gerações anteriores.

As falas externalizadas anteriormente remetem às ideias de Oliveira, Silva e Zilly (2022, p. 3), para os quais “no processo de inclusão, o professor precisa voltar-se à integralidade e à individualidade do seu aluno”, pois como referem esses autores,

os saberes da escola devem contribuir para que ele conquiste autonomia e aprendizagem, sendo que estas estão diretamente ligadas às mediações pedagógicas recebidas, que devem envolver linguagem firme, simples e clara e metodologias diferenciadas que permitirão avançar de uma aprendizagem concreta para a significativa (Oliveira, Silva e Zilly (2022, p. 5).

A Professora P02, da mesma forma que P01, demonstra sua preocupação em ter a presença de crianças com autismo, como bem expressou: “Já no início do ano letivo procuro junto a coordenação da instituição escolar, a informação sobre a presença de alunos no espectro que compõem minhas turmas” (PQ2, 2023). Essa fala aponta que a instituição em questão está comprometida com a comunicação entre a equipe diretiva e os professores. Ressalta a importância dada ao reconhecimento das necessidades individuais dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso sugere um ambiente educacional que valoriza a colaboração para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, recebam o apoio e a atenção necessários para alcançar seu pleno desenvolvimento, e que os professores se preocupam em estarem atentos as individualidades de seus alunos.

Nesta categoria reafirmamos que os depoimentos trazidos e analisados remetem à Vygotsky (2007), segundo o qual as crianças com TEA precisam ser reconhecidas por seus

professores através da potencialidade do seu desenvolvimento, que se caracteriza não no princípio, visão focada nas suas deficiências, resistências, dificuldades, mas que os estudantes com TEA e outras necessidades educacionais especiais podem adquirir um controle dos processos de compensação, nos processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta. Nesse rumo, Vigotski (2022) nos ensina que:

O estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. Assim como para a medicina contemporânea é importante não a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia, o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência (Vigotski, 2022, p. 34).

Essa ideia defendida por Vigotski leva-nos a entender que não é suficiente o professor ter conhecimento se uma criança apresenta ou não necessidades educacionais especiais, é essencial compreender e acompanhar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, assim como os processos de compensação e substituição que a criança utiliza para lidar com suas limitações e as suas potencialidades. Isso porque, segundo Vigotski (2012), a criança emprega mecanismos distintos para superar suas dificuldades, o que inclui processos de compensação, nos quais a criança desenvolve habilidades alternativas para alcançar os mesmos objetivos, e processos formadores, nos quais ela adquire novas habilidades para enfrentar desafios específicos. É nessa linha de pensamento que apresentamos a segunda categoria.

### **3.2 Aprendizagens sobre conhecimentos de professor para ensinar crianças com TEA**

Esta categoria é decorrente da análise de manifestações expressas por professores, em questionário e entrevista, e que evidenciam aprendizagens sobre conhecimentos de professor produzidos nos processos de ensino e estudo desenvolvidos junto a turmas de estudantes que contam com a presença de crianças com TEA.

A ação pedagógica em contexto escolar deve caracterizar-se pela intencionalidade da produção de significados para os conceitos de um determinado campo do saber. Tais significados devem ser objeto de negociação na relação pedagógica, sempre vista como relação que guarda assimetria entre os entendimentos do professor e dos alunos e, também, dos alunos entre si (Maldaner; Zanon, 2004).

Na rotina do cotidiano escolar, professores socializam conhecimentos a seus estudantes e, na interação com eles, especialmente em situações de sala de aula, lhes são

## *Resistências e Aprendizagens de Professores no Ensino para Crianças com Transtorno do Espectro Autista*

oportunizados momentos de aprendizagens, desde que ele (professor) esteja aberto para isso. No diálogo estabelecido com os sujeitos inserido em nossa investigação, professores expressam seus pensamentos sobre as aprendizagens adquiridas com a sua rotina em sala de aula com alunos com TEA e também os seus estudos realizados individualmente, para dar conta de seu trabalho.

Expressam também, suas necessidades formativas para saberem ensinar e motivar os estudantes para o estudo, incluindo os que apresentam algum tipo de necessidades especiais, como o estudante com TEA. Nesse sentido, o estudo destaca elementos que se mostraram promotores de aprendizagem dos conhecimentos ensinados, como dizem:

*Preparação de materiais didáticos de qualidade e eficiente (PQ1);*

*Conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista; estratégias de ensino; habilidades de gerenciamento de comportamento; colaboração com os pais e cuidadores; desenvolvimento profissional contínuo (PQ2).*

A manifestação de PQ1 destaca a necessidade de desenvolver materiais de ensino adequados e eficazes para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA, garantindo que o conteúdo seja acessível e significativo para eles. PQ2, por sua vez, enfatiza a importância de os professores possuírem um amplo conjunto de habilidades e conhecimentos relacionados ao TEA, incluindo estratégias de ensino adequadas aos diferentes alunos e o desenvolvimento de um trabalho coletivo, com participação da família. Além disso, destaca a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo que possibilite a apropriação de conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista e sobre o desenvolvimento psíquico de uma pessoa com TEA.

As manifestações destes profissionais remetem às ideias de Barbosa *et al.* (2013) de que:

*a formação de professores não oferece uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo, que poucos professores possuem uma formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específica para o autismo, isso implica na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com autismo (Barbosa *et al.*, 2013, p. 19780).*

Outros depoimentos apontam indícios de aprendizagens de professores ao trabalharem com crianças com TEA, como revelam os professores:

*Saber agir a momentos intrínsecos do aluno nas ocasiões comportamentais, e atender sua individualidade com eficácia em meio aos demais da turma (PQ5, 2023).*

*Acredito que seja importante colocar em prática abordagens diferenciadas de acordo com cada caso de TEA (PQ6, 2023).*

*Aprofundamento das intervenções pedagógicas, emocionais e comportamentais para melhorar o trabalho com os alunos (PQ8, 2023).*

P05 indica a importância de os educadores estarem atentos e sensíveis às necessidades individuais e comportamentais dos alunos com TEA, mantendo um ambiente inclusivo para toda a turma. PQ6, aponta a necessidade de o professor planejar os conteúdos utilizando-se de métodos que deem conta de atender às necessidades específicas de cada aluno com TEA, reconhecendo que as intervenções pedagógicas eficazes podem e devem variar de acordo com as características individuais de cada caso.

Com o intuito de especificar e alinhar essas necessidades, os professores também foram questionados sobre quais seriam as suas sugestões para a qualificação do ensino oferecido às crianças com TEA. Os professores expressaram:

*“Mais empenho do sistema educacional em geral” (PQ1,2023);*

*“Educação inclusiva; Intervenção precoce; Treinamento de professores; Uso de tecnologia assistida; Apoio à transição” (PQ2, 2023);*

*Acredito que existe uma caminhada significativa, mas o trajeto é longo. Os moldes da escola regular ainda não são capazes de oferecer todo o suporte necessário. Não se tem ainda conhecimento suficiente para conseguir definir quais são as aprendizagens possíveis para cada nuance do espectro, e a rede de apoio necessária para lidar com estes alunos ainda está longe de ser a adequada, seja por desconhecimento da família ou por impossibilidade financeira, por exemplo” (PQ3, 2023).*

As palavras de PQ3 remetem às ideias de Casagrande e Oliveira (2024), as quais ressaltam que a urgência e o desenvolvimento da Educação Especial são impulsionados por articulações e interações complexas de fatores sociais, políticos, históricos e culturais, além do comprometimento de diversos agentes na criação e compartilhamento de conhecimento acadêmico para melhorar a qualidade de vida e as oportunidades educacionais das pessoas com necessidades especiais.

Outros depoimentos apontam

*Sala com profissional específico que acompanhe e desenvolva atividades para esses alunos, e que seja feita cotidianamente em períodos de aulas e contra turno, sendo respeitado o tempo do aluno, pois o aluno TEA observado o seu grau de comprometimento tem seu tempo de aprendizagem as vezes mais curto devido ao mecanismo em que seu cérebro funciona para aprendizagem, geralmente*

## Resistências e Aprendizagens de Professores no Ensino para Crianças com Transtorno do Espectro Autista

*esses alunos têm uma função cerebral mais intensa, sendo assim se cansam mais rápido do que os demais alunos” (PQ4, 2023).*

Nesse depoimento, a professora destaca a necessidade de reconhecer e respeitar o ritmo de aprendizado do aluno com TEA, levando em consideração que seu tempo de atenção e capacidade de aprendizado podem ser diferentes dos outros alunos.

*“Engajamento social, atendimento especializado” (PQ5, 2023);*

*“Oferecer formações aos docentes e familiares com profissionais da área da neurologia, psicologia, Psiquiatria, fonologia, pediatras e Educadoras especialistas. Diagnóstico precoce é essencial” (PQ6, 2023);*

A manifestação dessa professora enfatiza uma abordagem abrangente e colaborativa para apoiar os alunos com TEA, que inclui engajamento social, atendimento especializado, formação para professores e familiares. Essas medidas apontam para a necessidade de criar um ambiente de aprendizado inclusivo e de apoio para os alunos com TEA, permitindo que eles alcancem seu potencial máximo.

*“Sair do papel, ter mais prática do que teoria” (PQ7, 2023);*

*“Mais tempo formativo para as auxiliares pedagógico de inclusão, qualificando o suporte dado ao professor em sala de aula. Recursos tecnológicos voltados a adaptação curricular, assim como material físico de suporte visando subsidiar o trabalho do professor frente às necessidades individuais” (PQ8, 2023).*

Em diálogo estabelecido com P1 sobre os conhecimentos aprendidos pelo fato de ter a presença de criança com TEA em sua sala de aula, ela assim se manifestou: “Aprendi que o aluno com TEA precisa de uma auxiliar para atender as necessidades e que preciso trabalhar de forma mais proativa e direta com o apoio de todos” (PE1, 2023).

É fundamental que os professores se apropriem de conhecimentos específicos sobre o ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso envolve compreender as características do TEA, suas diferentes manifestações e como elas podem interferir nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes. Além disso, os professores precisam estar familiarizados com estratégias de ensino e intervenção que são eficazes para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA, promovendo seu desenvolvimento psíquico, nas suas máximas potencialidades. Essa apropriação de conhecimento é essencial para garantir que os professores possam oferecer um ambiente educacional inclusivo e de suporte para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Na sequência, P1 foi questionado sobre quais informações e/ou orientações ele recebeu sobre a criança e sobre as necessidades dessa criança que frequentava a sala de aula em que atuava. Nesse diálogo, assim se manifestou: “Quando trabalhamos com alunos com TEA recebemos sua anamnese para conhecer melhor o planejamento e forma de abordagem em sala” (PE1, 2023). E, na sequência, destacou: “Com a necessidade de que precisei enfrentar as adversidades da inclusão, senti o momento de me aprofundar nas práticas e teorias sobre o TEA” (PE1, 2023).

É fundamental que os professores se apropriem de conhecimentos específicos sobre o ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso envolve compreender as características do TEA, suas diferentes manifestações e como elas podem impactar no aprendizado e no comportamento e desenvolvimento dos alunos. Além disso, os professores precisam estar familiarizados com estratégias de ensino e intervenções que são eficazes para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA, promovendo seu desenvolvimento psíquico. Essa apropriação de conhecimento é essencial para garantir que os professores possam oferecer um ambiente educacional inclusivo e de suporte para todos os alunos, independentemente de suas características individuais

A forma como a escola dá voz e se implica nas questões educacionais vai determinar o grau de importância que os professores darão a elas. Em se tratando da Educação Especial, por maior que seja o empenho dos professores, essa preocupação deve ser da escola, e o trabalho nela desenvolvido carece da colaboração e participação de todos. É crucial reconhecer que a qualidade da educação só é alcançada quando o corpo docente está adequadamente preparado para enfrentar as demandas que surgem. No entanto, parece que algumas escolas têm negligenciado seu papel central e, em vez disso, se desviado de seu propósito de promover a educação e a emancipação dos alunos (Silva; Nóbrega, 2024).

E por fim, questionamos P1 sobre o que aprendeu durante o seu percurso de formação acadêmica ou profissional sobre a criança com TEA e sobre como trabalhar com ela. Nas entrelinhas de nossa conversa, a professora assim se expressou:

*Aprendi e continuo aprendendo que essa temática é muito mais que teoria e sim total prática em sala de aula. Precisamos conhecer os aspectos cognitivos e comportamentais para podermos planejar de forma eficiente, possibilitando ao aluno poder aprender e aprimorar suas habilidades (PE1, 2023).*

Os resultados deste nosso estudo permitem afirmar que é indispensável a formação contínua para os professores que atuam com crianças e adolescentes com TEA. O

## *Resistências e Aprendizagens de Professores no Ensino para Crianças com Transtorno do Espectro Autista*

acompanhamento do processo de inclusão da criança com TEA ou de outra necessidade educacional especializada é de responsabilidade da escola, da família e da sociedade, sendo essa responsável pelos discursos que nela circulam e que acabam fragilizando os processos de inclusão, e conseqüentemente os processos de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico. Com Vygotsky (2022, p. 246), entendemos que:

O desenvolvimento das formas superiores da conduta realiza-se sob pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará. Se as dificuldades organizadas por vocês fazem a criança corrigir sua conduta, pensar antes de agir, compreender as palavras, como mostra Claparède, então, surge também a correspondente posição.

Destacamos a importância de o professor desenvolver o seu ensino de modo que, por intermédio dele, produza em seus alunos a necessidade de estudar, que se sintam motivados e entusiasmados para aprender aquilo que o professor está a ensinar.

#### **4. Considerações**

Os Resultados da pesquisa levam a considerar que é indispensável a formação contínua dos professores que atuam com crianças e adolescentes com TEA. O acompanhamento da escola junto com a família, acompanhamento de profissionais especializados, ou seja, uma rede de apoio, que trabalhe de forma coletiva e colaborativa para que ocorra uma real inclusão.

A base teórica assumida revela que a cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem, e, por isso, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (Vygotsky, 2022, p. 243). A qualidade das mediações realizadas pelo professor é determinante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento psíquico.

Nosso estudo levou-nos à consideração de que o desenvolvimento psíquico de uma pessoa é um processo dependente da apropriação da cultura humana. Nesse sentido, cabe ao professor apresentar ao estudante a cultura humana, ou seja, os conhecimentos produzidos pela humanidade, para que ele possa se apropriar deles, e se desenvolver psiquicamente, no limite máximo de suas potencialidades psíquicas.

As relações e interações possibilitadas em âmbito escolar, e especialmente em contexto de sala de aula, são fundamentais para professores e estudantes aprenderem, cada qual com suas características. A interação entre os professores favorece o processo de valorização e de reconhecimento de seus saberes. Apostar e confiar nas capacidades humanas, inclusive nas



capacidades da criança ou adolescente com autismo ou outra necessidade educacional especializada é um elemento a ser considerado no processo de planejamento da atividade de ensino.

Quanto às resistências, a abordagem teórica assumida em nossa investigação não as encara como limites impostos pelo outro, mas sim como movimentos relacionais que contribuem para a formação dos sujeitos, movimentos essenciais nos espaços de transformação. Nosso foco não está em impor verdades sobre outros distantes, visando objetivar o sujeito, mas sim em atribuir significados às nossas próprias experiências, e fortalecer as narrativas de professores que, de diversas formas, se identificam e compartilham conhecimentos em educação inclusiva.

Consideramos que os conhecimentos produzidos podem proporcionar aos professores que cotidianamente ensinam as crianças e adolescentes com TEA, a compressão de que as resistências precisam ser vistas como “brotos” desencadeadores de necessidades formativas, que poderão ou não, se transformar em motivos para aprendizagens de conhecimentos de professor, sendo esse um tema que merece ser mais bem aprofundado em pesquisas futuras.

Nesse rumo, o trabalho coletivo e colaborativo se torna fundamental, pois entendemos, que é nessa interação entre pares que os conhecimentos são apropriados, e é isso que nos encaminha para processos de desenvolvimento profissional docente.

### Referências

BARBOSA, A. M. *et al.* O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. In: EDUCERE, 6º, 2013, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUC, 2013. p. 19776 - 19792.

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-2008-pdf&category\\_slug=maio-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-2008-pdf&category_slug=maio-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

*Resistências e Aprendizagens de Professores no Ensino para Crianças com Transtorno do Espectro Autista*

CASAGRANDE, R. de C.; OLIVEIRA, J. P. de. Propostas para o ensino na Educação Especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22614, p. 1-25, 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. Situação de estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (org.). **Educação em Ciências** – produção de currículos e formação de professores. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 43-64.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

OLIVEIRA, M. A.; SILVA, R. M. M.; ZILLY, A. Plano Educacional individualizado para a inclusão da criança autista na Educação Infantil. **Rev. Psicopedagogia**, 39 (118): 40-53, 2023. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v39n118/05.pdf>. Acesso em: 25 de maio 2024.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiol Commun Res**. 19(2):171-8, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2024.

SILVA, D. C. da C; NÓBREGA, D. O, de Educação Especial, Inclusão e Intersecções com a Medicalização na escola. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6630>. Acesso em: 25 mar. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas** – Tomo III. Madrid: Editora Machado, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VITTA, F. C. F., VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev Bras Educ Espec.**, 16(3):415-28, set. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000300007>. Acesso em: 24 maio 2024.

## Sobre as autoras

### **Nathália Zanella Kirst Santos**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Professora de Língua Inglesa do Colégio Lá Salle de Lucas do Rio Verde. E-mail: [kirstnathalia@gmail.com](mailto:kirstnathalia@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4946-1208>

### **Marli Dallagnol Frison**

PhD pela Universidade Estadual Paulista-UNESP. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul-UFRGS. Professora da Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul-UNIJUÍ. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências-UNIJUÍ. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Vice-Líder do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências - GIPEC/UNIJUÍ. Coordenadora do convênio entre a UNIJUÍ e universidade Pedagógica Nacional de Bogotá/Colômbia, e Coordenadora do Grupo de Estudo Teoria da Atividade e Educação Escolar. E-mail: [marlif@unijui.edu.br](mailto:marlif@unijui.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4985-1992>.

Recebido em: 03/04/2024

Aceito para publicação em: 31/05/2024