Revista Comunicação Universitária

AS MÚLTIPLAS ESTRATÉGIAS DOCENTE FRENTE AO ALUNO COM TEA – VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS

MULTIPLE TEACHER STRATEGIES TOWARDS STUDENTS WITH ASD – PEDAGOGICAL EXPERIENCES

LAS MÚLTIPLES ESTRATEGIAS DOCENTES HACIA LOS ESTUDIANTES CON TEA – EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Ana Cely de Sousa Coelho[*], Geisa Carla Cavalcante Santana[**], Silvânia Yukiko Lins Takanashi[***] e Edna Ferreira Coelho Galvão[****]

RESUMO

O objetivo deste artigo é desvelar a prática docente com alunos autistas em uma escola do campo no interior da Amazônia, verificando a relação docente em aspectos pedagógicos do ensino. Metodologia utilizada - pesquisa qualitativa, entrevista semiestruturada com análise de conteúdo, realizada com 8 professores sem formação específica para trabalhar com alunos autistas de uma escola pública no interior da Amazônia. Os resultados e discussões apontam para a sensação de vulnerabilidade psicológica do docente diante do aluno com TEA em um ambiente formal de ensino na formação dos docentes para trabalhar com alunos TEA em sala de aula, vendo as características essenciais do docente no contexto multidisciplinar, metodologias de ensino utilizadas com esses alunos, situações de frustração e impotência docente vivenciadas em sala de aula, pontos positivos e negativos da relação ensino aprendizagem com alunos autistas. A partir dos dados foi possível perceber a fragilidade da formação docente para incluir alunos com TEA, assim como, a ausência de formação permanente desse profissional, ofertada pelo sistema de ensino, voltada a qualificação da prática pedagógica inclusiva. Resultando em sentimento de frustração diante da dificuldade de interagir, atrair a atenção e estabelecer proximidade com os alunos autistas e assim, estabelecer um processo de ensino aprendizagem satisfatório e também uma predisposição positiva do docente para superar as

[*] Doutoranda pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Universidade do Estado do Pará (PUC-Rio/UEPA). Técnica Intermediária e Docente-PARFOR (UEPA), Santarém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Plácido de Castro, 1399, Aparecida, Santarém, Pará, Brasil, CEP: 68040-090. E-mail: anacely@uepa.br.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0709-4540. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9392942234942026.
[**] Especialista em TEA pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Psicóloga. Santarém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Plácido de Castro, 1399, Aparecida, Santarém, Pará, Brasil, CEP: 68040-090. E-mail: geisacarla04@gmail.com.
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-8026-1153. Lattes: https://lattes.cnpq.br/5050019089148466.
[***] Doutora pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente (UEPA), Santarém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Plácido de Castro, 1399, Aparecida, Santarém, Pará, Brasil, CEP: 68040-090. E-mail: silvaniayukiko@hotmail.com.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6410-7160. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8129687213854509.
[****] Doutora pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente (UEPA), Santarém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Plácido de Castro, 1399, Aparecida, Santarém, Pará, Brasil, CEP: 68040-090. E-mail: efcgalvao@gmail.com.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3524-9909. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4705309005887569.

dificuldades. Pesquisas dessa natureza podem ser implementadas como medidas de fortalecimento de uma educação de qualidade para a criança autista, promovendo a socialização das práticas docentes e a divulgação de experiências no enfrentamento dos desafios da educação inclusiva do aluno com TEA.

Palavras-chave: Autista. Educação. Escola do Campo. Percepção docente. Ensino.

ABSTRACT

The objective of this article is to reveal the teaching practice with autistic students in a rural school in the interior of the Amazon, verifying the teaching relationship in pedagogical aspects of teaching. Methodology used - qualitative research, semi-structured interview with content analysis, carried out with 8 teachers without specific training to work with autistic students from a public school in the interior of the Amazon. The results and discussions point to the feeling of psychological vulnerability of the teacher in front of the student with ASD in a formal teaching environment in the training of teachers to work with ASD students in the classroom, seeing the essential characteristics of the teacher in the multidisciplinary context, teaching methodologies used with these students, situations of frustration and impotence experienced by teachers in the classroom, positive and negative points of the teaching-learning relationship with autistic students. From the data it was possible to perceive the fragility of teacher training to include students with ASD, as well as the lack of permanent training of this professional, offered by the education system, aimed at qualifying inclusive pedagogical practice. Resulting in a feeling of frustration due to the difficulty of interacting, attracting attention and establishing proximity with autistic students and thus, establishing a satisfactory teaching-learning process and also a positive predisposition of the teacher to overcome difficulties. Research of this nature can be implemented as measures to strengthen quality education for autistic children, promoting the socialization of teaching practices and the dissemination of experiences in facing the challenges of inclusive education for students with ASD.

Keywords: Autistic. Education. Rural School. Teacher perception. Teaching.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es revelar la práctica docente con estudiantes autistas en una escuela rural del interior de la Amazonía, verificando la relación docente en los aspectos pedagógicos de la enseñanza. Metodología utilizada - investigación cualitativa, entrevista semiestructurada con análisis de contenido, realizada con 8 docentes sin formación específica para trabajar con estudiantes autistas de una escuela pública del interior de la Amazonía. Los resultados y discusiones apuntan al sentimiento de vulnerabilidad psicológica de los docente frente al estudiante con TEA en un ambiente de enseñanza formal en la formación de docentes para trabajar con estudiantes con TEA en el aula, viendo las características esenciales del docente en el contexto multidisciplinario, metodologías de enseñanza utilizadas con estos estudiantes, situaciones de frustración e impotencia docente vividos en el aula, puntos positivos y negativos de la relación enseñanza-aprendizaje con estudiantes autistas. A partir de los datos fue posible percibir la fragilidad de la formación docente para incluir estudiantes con TEA, así como la falta de formación permanente para estos profesionales, ofrecida por el sistema educativo, orientada a calificar la práctica pedagógica inclusiva. Dando como resultado un sentimiento de frustración por la dificultad de interactuar, llamar la atención y establecer proximidad con los estudiantes autistas y establecer así un proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio y también una predisposición positiva por parte del docente a superar las dificultades. Investigaciones de esta naturaleza pueden implementarse como medidas para fortalecer la educación de calidad de los niños autistas, promoviendo la socialización de las prácticas docentes y la difusión de experiencias para enfrentar los desafíos de la educación inclusiva de los estudiantes con TEA.

Palabras clave: Autista. Educación. Escuela Rural. Percepción del profesorado. Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

A terminologia Autismo - tem origem do grego, *autos*, que significa, “Em si mesmo” ou “Próprio/Eu” e *Ismo* que traduz uma orientação ou estado, por retratar justamente a maior característica do autista, que é a introspecção. Assim, em sentido lato, a palavra Autismo pode ser definida como uma condição ou estado de alguém aparentar estar absorvido em si próprio (MARQUES, 2000), atinge os principais aspectos relacionais do indivíduo, reconhecido pela tríade de comprometimento na comunicação, interação social e atividades restrito-repetitivas, funções que permitem ao homem ser ativo em relação ao ambiente externo (GRACIOLI; BIANCH, 2014).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR, 2023) o Transtorno do Espectro Autismo - TEA está classificado dentro da categoria de transtornos do neurodesenvolvimento, apresentando déficits nas habilidades sociocomunicativas e comportamentais. O termo “espectro” denota a variabilidade de características que cada indivíduo pode apresentar dentro das áreas deficitárias (SCHMIDT, 2013; APA, 2023). É um transtorno do desenvolvimento neurológico, presente desde o nascimento ou começo da infância, mas pode não ser detectado antes, por conta das demandas sociais mínimas na mais tenra infância, e do intenso apoio dos pais ou cuidadores nos primeiros anos de vida (APA, 2023).

As crianças com TEA podem se beneficiar da educação infantil, através de ações importantes para a minimização dos comprometimentos do transtorno (BRASIL, 2017). Apesar da existência de dificuldades em interagir e da resistência para mudanças de rotina, características presentes em algumas crianças com o TEA pode dificultar o processo de adaptação na educação infantil (SECCHI, 2013, MARSCH et al., 2017; QUINTERO, 2011).

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) objetiva o desenvolvimento integral das crianças em relação aos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2017). Esta etapa compreende um espaço de tempo significativo para o desenvolvimento infantil, permitindo momentos em que a criança possa brincar, interagir com outras pessoas e colegas, experienciar objetos e brinquedos, exercitando sua imaginação e criatividade (BRASIL, 1998).

Uma das principais características dos alunos autistas vêm do fato deles não interagirem socialmente e terem dificuldades com a linguagem. Brito (2015) afirma que, em

relação à interação social, as crianças com TEA apresentam dificuldades em iniciar e manter uma conversa, algumas evitam o contato visual e demonstram receio ao toque do outro, mantendo-se isoladas em relação ao convívio com os demais. No entanto, a escola valoriza a interação entre as crianças, auxiliando no desenvolvimento e na aprendizagem, possibilitando a formação de vínculos estimuladores e o enfrentamento da própria dificuldade. Por isso, o processo de adaptação pode ser conturbado, pressupondo que este período por si só já é difícil para o TEA, gerando diversas manifestações emocionais tanto nas crianças como em seus professores, percebe-se a emoção com destaque na atuação docente em ambiente desafiador. (BRASIL, 1998; SANTOS, 2018).

As emoções são reações que expressam os comportamentos e subjetividade do ser humano, produzidas do mundo externo (vivências) ou interno (memória) do indivíduo, acompanhada de fenômenos neurovegetativos, onde o sistema límbico, uma parte importante do cérebro, atua auxiliando na elaboração de comportamentos emocionais (MARTINS; CEIA, 2014).

Conforme Fonseca (2016) as emoções possuem aspectos muito abrangentes e um paralelo comportamental positivo e negativo, consciente e inconsciente e podem caracterizar semanticamente as outras expressões, como a afetividade, a inteligência interpessoal e inteligência emocional, assim como cognição social, a motivação, aspectos do processo mental, o temperamento e a personalidade do indivíduo, o qual influência na aprendizagem e nas interações sociais é de extrema importância para o desenvolvimento humano em seus aspectos biopsicossociais.

Pouco é descrito sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes na inclusão dos indivíduos com esse transtorno na escola, as metodologias trabalhadas em sala de aula ou ainda as emoções que surgem no dia a dia laboral, que podem, muitas vezes, gerar pressões e angústia. Para Souza e Silva (2015), o modo de educar os indivíduos com autismo é significativamente limitado, devido às alterações envolvidas nesse espectro (comportamento, socialização, comunicação) e à falta de profissionais especializados. Segundo Oliveira e Paula (2012), a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista representa um desafio.

Corroborando, Oliveira (2017) afirma que, desenvolver um trabalho pedagógico adequado ao contexto do aluno autista, para o docente que necessita de preparo e sensibilidade, constitui um grande desafio. Ele precisa compreender como ocorre o autismo, suas características e como proceder, somente dessa forma poderá direcionar a o processo de ensino aprendizagem, da criança com autismo favorecendo seu desenvolvimento. Por isso,

nessa pesquisa traz as inquietações geradas neste contexto, a partir da perspectiva do professor e de sua experiência, desvelando as emoções vividas, sentimentos, e as estratégias metodológicas utilizadas com o aluno TEA.

O interesse por esse estudo surgiu mediante a análise do processo de inclusão vivenciado pelas escolas, inclusive aquelas situadas no Campo. A possível presença de alunos TEA em escolas com docentes com pouca formação para trabalhar com esses transtornos pode impactar na aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, surge o problema nessa investigação: Como se dá a prática docente com alunos autistas na escola do campo no interior da Amazônia? Outras questões geradoras surgiram diante desse problema: existe sensação de vulnerabilidade psicológica do docente diante do aluno com TEA em um ambiente formal de ensino? qual a formação docente para lidar com alunos TEA em sala de aula? Que metodologias de ensino utilizam com esses alunos? Os docentes vivenciam situações de frustração e impotência? Que pontos positivos e negativos podem ser destacados diante da relação ensino-aprendizagem com alunos autistas? e também se vivenciam frustações em decorrência da metodologia de ensino utilizada (quais são direcionadas a esse público discente) ou de impotência no ensino? Haveria pontos positivos e negativos a serem desvelados nesse processo de ensino-aprendizagem e o autismo?

Portanto, o objetivo geral é desvelar a prática docente com alunos autistas em uma escola do campo no interior da Amazônia. Como objetivos específicos: verificar se existe sensação de vulnerabilidade psicológica do docente diante do aluno com TEA em um ambiente formal de ensino; desvelar a formação dos professores para trabalhar com alunos TEA em sala de aula; apresentar características essenciais ao docente; investigar as metodologias de ensino utilizam com esses alunos; verificar se os educadores vivenciavam situações de frustração e impotência; conhecer os pontos positivos e negativos a serem destacados diante da relação ensino aprendizagem com alunos autistas.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

Vieira (2018) coloca que emoções são adaptativas porque preparam, predispõem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas, mesmo comportamentos de sobrevivência e de reprodução. Assim, as emoções proveem de informações sobre a importância dos estímulos exteriores e interiores do organismo e, também, sobre as situações adversas onde os indivíduos se encontram envolvidos num determinado contexto.

Em função das necessidades, dos interesses e das motivações de cada pessoa, as emoções fornecem dados imprescindíveis para imaginar e produzir ações, satisfazendo, assim, os objetivos individuais do ser humano ao longo da sua evolução, e na criança, durante sua trajetória de desenvolvimento. Dessa forma, todas as ações e pensamentos são coloridas pelas emoções (FONSECA, 2016).

A literatura enfatiza a necessidade de estudos mais específicos sobre o uso de diferentes estratégias para facilitar o processo de adaptação das crianças com TEA na educação infantil (GIACONI; RODRIGUES, 2014; MARSCH et al., 2017; YANNI-COUDURIER et al., 2008). Para isso, é importante destacar o uso de intervenções para reduzir os comportamentos inadequados, promovendo oportunidades de interação e de engajamento nas atividades (MARSCH et al., 2017; QUINTERO; MCINTYRE, 2011; YANNI-COUDURIER et al., 2008).

Neste contexto, os docentes que trabalham com alunos autistas podem e devem abusar de elementos lúdicos e estratégias que facilitem a aprendizagem, quanto mais estímulos forem dados a este aluno, mais ele irá se desenvolver (MACHADO; LUTEREK, 2016). Para Nóvoa (1995), a chance de tirar o aluno autista do isolamento em que vive depende da relação que os docentes vão estabelecer com o mesmo. Serra (2010) complementa essa questão afirmando que, especialmente no caso de alunos autistas, o professor além de educador é um terapeuta. O terapeuta compreende que o tratamento da criança autista envolve um procedimento abrangente e estruturado de ensino-aprendizagem: o de reaprendizagem, logo o docente assume esse papel de possibilitar o aprender e o reaprender no cotidiano da sala de aula.

Para que isso ocorra, Ferreira (2011; 2017) enfatiza que o docente precisa primeiramente acreditar que isso é possível, precisa ter paciência, dedicação, conhecimento, dentre outras habilidades para realizar seu trabalho, adquirindo competência para enfrentar os desafios do trabalho com alunos autistas, os docentes acabam por adquirir mecanismos para enfrentar o que Baptista e Bosa (2002, p. 74) chamam de angústia, o medo e impotência diante da tarefa que lhe foi imposta.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa teve caráter descritivo, estudo de campo com análise qualitativa e foi desenvolvida em uma escola da educação básica vinculada à Secretaria Municipal de

Educação de Santarém-SEMED, do Campo, localizada na Rodovia Estadual. Dr. Everaldo de Sousa Martins, Km 24, S/N Comunidade Caranazal, Região do Eixo-Forte, Santarém-PA. O trabalho foi desenvolvido nesta uma vez que possui alunos com TEA e ser de fácil acesso rural, tendo em vista que os pesquisadores já possuíam relação próxima com a coordenação da escola.

Participaram da pesquisa 8 docentes da Educação Básica, que trabalham na escola selecionada, com formações diversas e experiências distintas, sem formação especializada para atuação com alunos autistas. Os dados foram produzidos por meio de uma entrevista semiestruturada com a utilização de questionário como direcionamento, analisados segundo a análise de conteúdo de Bardin (2011). Este tipo de análise se constitui em um conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, e se desenvolve em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados.

Essa pesquisa seguiu os preceitos éticos de pesquisas com seres humanos previstos na resolução Nº 466/2012, e teve aprovação no Comitê de Ética pelo número do CAAE: 52257721.8.0000.8767.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

No quadro 1 é possível visualizar o perfil dos participantes da pesquisa, através de entrevistas obteve-se as seguintes informações abaixo.

Quadro 1: Professores participantes (P) da pesquisa

Docente	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	SÉRIE
P1	60	Pedagogia e Pós-graduação	34 anos	Ens. Fund. I (3ª e 4ª séries)
P2	55	Letras - Licenciatura	11 anos	Ens. Fund. II (6º ao 9º séries)
P3	53	Geografia - Licenciatura	18 anos	Ens. Fund. II (6º ao 9º séries)
P4	52	Matemática - Licenciatura	22 anos	Ens. Fund. II (6º ao 9º séries)
P5	47	Pedagogia e Pós-graduação	Não Informou	Ens. Fund. I (2ª série)

P6	Não informou	Magistério	Não Informou	Ens. Fund. I (Pré a 5ª série) e Ens. Fund. II (6º à 9º série)
P7	Não informou	História e Pedagogia	13 anos	Ens. Fund. II (6º à 9º série) e Ens. Fund. I (5ª série)
P8	32	Música - Licenciatura	6 anos	Ens. Fund. II (6º ao 9º séries)

Fonte: Dados da pesquisa

Os participantes do estudo, docentes que já possuem um tempo dedicado ao magistério de 6 anos a 34 anos de trabalho. E por isso não são professores jovens, o mais novo tem 32 anos, enquanto os outros estão na faixa de idade entre 47 e 60 anos de idade. Dos oito docentes dois trabalham apenas com o ensino fundamental I, três atuam apenas com o ensino fundamental II e três docentes trabalham nos dois segmentos de ensino. Em relação a formação, verifica-se que são em várias áreas do conhecimento: matemática, pedagógica, história, música, geografia e letras, chama a atenção, dois professores que relataram ter pós-graduação *lato sensu*, um docente que tem duas formações história e pedagogia, e um docente que relatou ter formação apenas no magistério.

DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO DO ALUNO AUTISTA – DA SONDAGEM À CONFIRMAÇÃO

A questão inicial da entrevista aos docentes previa uma sondagem do que era ser professor ou quais qualidades era julgado como primordial para a execução docente na prática, nossos participantes elencaram várias características como fundamentais ao docente, os resultados estão sistematizados no quadro 2 abaixo.

Quadro 2: Sondagem de características essenciais ao docente

Questão 1 - Faça a sua definição enquanto professor, quais características pessoais você identifica como essenciais no desenvolvimento de seu trabalho docente.		**Ideias Centrais**
P1	Atualização – Formação constante.	Atualização Constante Paciência Afetividade Comprometimento
P2	Acuidade visual – olhar diferenciado para cada aluno	
P3	Atenciosidade	
P4	Participação ativa do discente	
P5	Paciência, criatividade e amor	

https://doi.org/10.69675/RCU.2763-7646.9596 ISSN 2763-7646

P6	Identidade pessoal (quem sou eu)	Persistência Criatividade
P7	Pontualidade, comprometimento, organização e afetividade	
P8	Persistência, paciência e força de vontade	

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados indicam que os docentes consideram essencial a atualização constante para que este sinta-se capaz de realizar suas tarefas. Além disso, destacam a necessidade de afetividade em relação ao aluno e pela própria prática, para eles é importante o gostar do que faz. Destacam o comprometimento com o trabalho, que também envolve a paciência e a persistência, tendo em vista que os resultados não são imediatos. Falam ainda da necessidade de ter uma atenção especial para cada aluno, de acordo com suas especificidades e a criatividade para lidar com todas as diferenças presentes em sala de aula.

Segundo Piaget (1975) o desenvolvimento afetivo e aprendizagem ocorre paralelamente ao desenvolvimento moral, e a moral independe dos interesses pessoais do indivíduo. Por exemplo, se uma pessoa faz uma ação que a sociedade julga correta visando os próprios interesses, ou deixo de fazê-la por medo de possíveis punições, essa ação não é considerada moral. Nunes (2009), no que diz respeito à afetividade, afirma que ela não se restringe apenas às emoções e aos sentimentos, mas engloba a tendência a aprender e a vontade do conhecer, assim como nos dados apresentados acima que indicam o afeto, paciência, amor, por exemplo, como necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

O quadro 3 apresenta a relação do significado do autismo para o docente. Veja abaixo o que foi respondido.

Quadro 3: Autismo X significado ao professor

Questão 2: Você conhecia o autismo (TEA)? O que esse transtorno significa para você em sala de aula?			**Ideias Centrais**
P1	Não	Preocupação com a formação	Formação/Conhecimento Acompanhamento diferenciado Medo Desafio Empatia
P2	Sim	Necessidade de acompanhamento diferenciado	
P3	Sim	Desafio e Medo	
P4	Sim	Insegurança	
P5	Sim	Desafio	
P6	Sim	Empatia e atualização do modo de ser professor	
P7	Sim	Formação/conhecimento	
P8	Sim	Conhecimento superficial	

Fonte: Dados da pesquisa

https://doi.org/10.69675/RCU.2763-7646.9596 ISSN 2763-7646

Todos os docentes conhecem o TEA exceto um, que destacou sua preocupação com a formação. Esta é destaque nas falas dos docentes, pois para que haja um acompanhamento diferenciado desses alunos, não basta haver apenas empatia, é fundamental que o docente conheça essa realidade e saiba como agir, tenha formação. A empatia seria a mola propulsora para fomentar o engajamento e comprometimento do docente, a fim de buscar desenvolver o melhor trabalho possível, mesmo diante de suas limitações. Outras ideias centrais destacadas das falas se referem ao medo e ao desafio que o trabalho com alunos autista produz e propõe. A superação do medo e da insegurança depende da formação. Daí a necessidade da escola em articulação com o sistema de ensino, promover educação continuada aos docentes. Esse contexto está presente na fala do P6:

> "*Um aluno TEA requer a busca por conhecimento, o professor sai da zona de conforto de seus conteúdos programados para conhecer a necessidade do aprender um novo conteúdo, que talvez jamais poderia imaginar que estaria buscando para poder compreender o que se passa com o aluno*" ***P6***

O docente que afirmou não conhecer o TEA é a mais antiga na escola e está em vias de se aposentar, e atualmente possui um aluno com TEA. "*Não conhecia, apesar de pouca convivência fico muito preocupada em não saber lidar com ele*" **P1**. Essa situação demonstra o quanto a função docente é dinâmica, a cada ano são apresentados desafios novos, uma vez que são alunos com características e necessidades diferentes que entram e saem da escola, exigindo planejamento, flexibilização e conhecimentos para enfrentar e atender todas as demandas.

Piaget (1975) afirma que o processo de busca por querer compreender o outro, é comumente interpretada como uma "energia", como algo que impulsiona as ações. Assim sendo, o desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações e que ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço (LA TAILLE et al., 1992).

No quadro 4 abaixo o docente caracteriza o aluno autista de acordo com a sua percepção na sala de aula. Observe o que os professores descrevem diante tal fato.

Quadro 4: Os autistas reconhecidos pela experiência docente

Questão 3: Descreva em detalhes como era seu aluno autista? Idade/sexo...características/comportamento/relação com os colegas/relação com o professor/quanto a facilidade ou dificuldade em aprender...o que ocorrer.		**Ideias Chaves**
P1	Aluno autista – 10 anos, sexo masculino. Boa interação com os colegas e o professor	Boa Interação
P2	Aluno autista, grau leve - 10 anos, sexo masculino. Boa interação com os colegas e o professor, exigência de silêncio na turma, porque o barulho o atrapalhava.	Barulho Incomoda
P3	Aluna autista - muito agitada	Variação de Comportamento
P4	Dificuldade de se relacionar, irritação ao não entender as tarefas.	
P5	**Sem descrição**	Isolado
P6	Com variações de comportamento, vezes amoroso e outras agressivo.	
P7	12 anos de idade, sexo masculino, isolado, não gosta de barulho (incomoda), esquece algumas tarefas combinados	Dificuldade de se expressar
P8	O aluno não tem contato visual e nem se expressa de forma oral.	

Fonte: Dados da pesquisa

O relato dos docentes acerca de suas experiências com alunos autistas revela uma série de características que demonstram o quanto pode ser complexa a prática pedagógica com TEA. Em geral relatam que tiveram alunos que desenvolviam boas relações com os colegas e professor, por outro lado também relatam que alguns tinham dificuldades para se expressar, ficavam mais isolados e que seu comportamento varia muito, ora irritadiço e agressivo, ora amoroso, e que o barulho os incomodava e podia desencadear irritação.

Administrar as relações pedagógicas em uma sala de aula com alunos autistas e não autistas, representa um grande desafio a ponto de despertar insegurança e medo. Isso foi expresso pelo participante 1: "*O meu aluno autista tem 10 anos, sexo masculino, percebo que interage bem com os outros alunos e comigo também, mas tenho medo em não poder ajudar*" **P1**.

Vygotsky (1998), ao analisar o processo de desenvolvimento humano, em uma perspectiva sociocultural, propôs o conceito: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde a distância entre o desenvolvimento real (quando a criança já sabe algo e consegue com esse saber resolver problemas e enfrentar determinadas situações) e o desenvolvimento potencial (quando a criança resolve problemas com orientação de um adulto ou com a colaboração de outras crianças mais capazes). É nesse intervalo ZDP que a criança

terá a possibilidade de caminhar, aperfeiçoando suas habilidades e consolidando-as, tornando-se aos poucos autônoma para realizar as tarefas sozinha. (LA TAILLE et al., 1992; ALVES, 2005).

Alves (2005, p.02), com base em Vygotsky, afirma que o desenvolvimento psicológico da criança "é definida por dois níveis: um atual e individual, outro potencial e social. O nível social é constitutivo do desenvolvimento psicológico e seu fator dinamizador". Dessa forma, a perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento compreende o homem como produto do seu meio, pois é na interação com ele que se constitui enquanto pessoa humana. É nesse sentido que a comunicação entre os indivíduos desempenha um papel de suma importância, pois é principalmente através dela que a mediação acontecerá.

No quadro 5 tem-se a exposição das principais estratégias de ensino utilizadas a fim de potencializar o processo de ensino de alunos autistas no dia a dia educacional.

Quadro 5: Estratégias de ensino com autista

Questão 4: Como é sua prática em sala de aula com o aluno autista? Quais estratégias (metodologia de ensino/ recursos pedagógicos) você utiliza no processo de ensino-aprendizagem com o aluno autista?		**Ideia Central**
P1	A estratégia mais adaptável para todos e que ele participe	Atividades Lúdicas Dinâmicas de Interação Atividades Adaptáveis a Todos Colocar o Aluno Próximo ao Professor Abordagem Direta do Conteúdo
P2	A estratégia de forma lúdica, ensino como brincadeira	
P3	A estratégia é colocar o aluno perto de mim, na mesa do professor	
P4	Jogos, brincadeiras, desenhos e pinturas - o lúdico é fundamental	
P5	A partir do grau de autismo, músicas, histórias dramatizadas e dinâmicas de interação	
P6	Lúdico	
P7	Desenvolvo o mesmo conteúdo com todos os alunos, porém as atividades são mais diretas (o que é isso ou aquilo); utilização de imagens, pinturas	
P8	Trazer sempre materiais que chame atenção do aluno, e que faça ele se sentir bem ao estar ali, pensando não apenas no conteúdo programático e sim pessoal do aluno.	

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação as estratégias de ensino com TEA, nos relatos dos docentes identificou-se diferentes práticas, todas com a intenção de fazer com que o aluno se sinta bem na sala de aula e ao mesmo tempo em que possa se interessar pelas atividades e aprender. Nesse sentido, as ideias centrais se referem ao uso de Atividades Lúdicas, tais como: brincadeiras, jogos,

desenhos e pinturas, além de músicas, contação de histórias e dramatizações; Dinâmicas de Interação para garantir a proximidade com os colegas; Atividades Adaptável a Todos, considerando que o processo de inclusão prevê a adaptação do conteúdo para atender a todas as características e necessidades de aprendizagem; Abordagem Direta do Conteúdo, garantindo assim clareza no processo de comunicação; e uma outra estratégia apontada é colocar o aluno próximo ao professor, o que pode ajudar a diminuir a dispersão, o estresse da sala de aula, às vezes barulhenta e pode favorecer uma maior atenção do professor no momento em que é solicitado.

As falas a seguir mostram essa realidade:

"*Quando trabalho de forma lúdica, chama muito atenção dele*" **P2**

"*gosto de utilizar imagens, pois percebo que o aluno participa socializando com os colegas*" **P7**;

"*atividades com pintura exemplo, o aluno desenhava e pintava sua arte, sua escolha*"; "*colocar o aluno perto de mim, na mesa do professor, facilita*" **P3**,

O lúdico no processo educativo é importante para que a criança manipule a realidade e estimule a função simbólica, ativando sua aprendizagem concreta. É necessário falar sobre a afetividade e a forma como ela está ligada à autoestima e às formas de relacionamento entre aluno e aluno e professor e aluno. Um professor que não seja afetivo com seus alunos fabricará uma distância perigosa, criará bloqueios com os alunos e deixará de estar criando um ambiente rico em afetividade e aprendizagem (COSTA; SOUZA, 2015).

O quadro 6 apresenta as reações emocionais do professor ao deparar-se com o aluno TEA no processo de ensino. Veja abaixo o que foi mencionado pelos docentes.

Quadro 6: Aspectos emocionais negativos do professor

Questão 5: Qual é a sua principal angústia, aflição ou frustação em sala de aula com o aluno TEA, e ocorre em que momento?		**Ideias Centrais**
P1	A minha principal angústia é a falta de preparação do qual deparamos em sala de aula, dá medo.	Falta de Formação
P2	Essa angústia surge quando não tenho um curso de formação-aperfeiçoamento para lidar com essa situação em sala.	Falta de Ajuda e Direcionamento
P3	É não ter formação necessária para atender essa criança.	Relacionamento do aluno TEA com a Turma
P4	Não ter alguém para ajudar nas tarefas, me sinto sozinho diante da situação.	
P5	É o relacionamento da criança autista com a turma.	O Aluno não Aprender

https://doi.org/10.69675/RCU.2763-7646.9596 ISSN 2763-7646

P6	Quando nas escolas, nós professores, não recebemos direcionamento quando tem um aluno TEA.	
P7	A minha principal angústia é sobre o absoluto silêncio em sala, uma vez que os ruídos incomodam o aluno autista.	
P8	É quando não consigo compartilhar conhecimento e nem incentivar o aluno a buscar conhecimento e evoluir.	

Fonte: Dados da pesquisa

A impotência do professor vem quando está debilitado emocionalmente sentindo-se aflito e angustiado por acreditar que não consegue desenvolver seu papel social junto ao aluno TEA, e isso pode levar o aluno a não aprender. A falta de formação específica e de ajuda ou direcionamento de sua prática pedagógica, tanto para o desenvolvimento dos conteúdos quanto para possibilitar um melhor relacionamento do aluno TEA com a turma, o deixa inseguro para lidar com um público exigente e diferenciado, pois diz não ter suporte e se sente despreparado para a demanda em tela.

Algumas falas expressam esse sentimento como:

"*A minha principal angústia é a falta de preparação do qual deparamos em sala de aula, dá medo*" **P1**;

"*Não ter alguém para ajudar nas tarefas, me sinto sozinho diante a situação*" **P4**;

"*Quando não consigo compartilhar o conteúdo*" **P8**;

"Quando nas escolas, nós professores, não recebemos direcionamento quando tem um aluno TEA." **P6**

As emoções são os organizadores interno das nossas reações, que enrijecem, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento. As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente, como assevera Vygotsky (2003; 2010).

O quadro 7 apresenta a visão dos docentes quanto a afetividade no processo ensino aprendizagem com o aluno TEA. Observe as ideias centrais dessa temática abaixo.

Quadro 7: A importância da afetividade na relação professor X aluno autista

Questão 6: Como você acha que a afetividade influencia no processo de ensino e aprendizagem da criança autista?		**Ideia Central**
P1	Percebo que a afetividade seria se ele fosse mais presente, acho que estava melhor.	A afetividade é essencial, é o olhar de mãe Pelo contato é possível interagir Difícil o TEA não se aproxima Impossível durante as aulas
P2	Essencial, porque a afetividade é importante para o processo de ensino e aprendizagem.	
P3	É olhar de mãe, de coração.	
P4	Sim. Porém, é quase impossível dar atenção e carinho para o aluno especial durante as aulas (o tempo todo).	
P5	É fundamental o trabalho: família e escola	
P6	Através do contato o aluno tem a possibilidade de interagir.	
P7	Difícil, pois o aluno não gosta de aproximação, de amizades.	
P8	Creio que a afetividade é de suma importância, pois conseguir uma conexão afetiva com a criança autista será um grande passo para ela aceitar a informação.	

Fonte: Dados da pesquisa

As falas dos docentes estão carregadas das experiências positivas ou negativas que tiveram com alunos autistas. Elas trazem a importância da afetividade com estratégia potencial de aproximação do professor ao aluno, no sentido de idealizar um processo amoroso no ensino. Destaca a importância do contato para facilitar e estimular a interação desses alunos, mas também demonstram as dificuldades uma vez que o aluno com TEA prefere ficar isolado, distante e o professor não tem condições de dar atenção especial (afetiva) durante a aula, tendo em vista a quantidade de alunos e a preocupação com o ensino.

Apesar das dificuldades, cabe ao professor desenvolver maneiras de estimular seu aluno de forma afetiva, assim a aprendizagem se tornará significativa e os conteúdos serão facilmente lembrados por estarem carregados de emoções, evitando bloqueios afetivos e cognitivos.

O aluno precisa sentir e representar o conhecimento para que tenha sentido para ele. Dessa forma pode sentir-se motivado a aprender, estabelecendo uma relação cooperativa. Segundo a teoria vygotskyana o que a criança desenvolve hoje com o auxílio de um adulto, ela conseguirá desenvolver posteriormente sozinha, auxiliando também no seu processo de socialização, pois é através dele que a mediação acontece, é importante discutir as ideias para que o aluno desenvolva seu próprio pensamento (VYGOTSKY, 2010).

Como Vygotsky aponta, cognitivo e afetivo são influenciados por fatores externos,

pois quem desagrega o pensamento do afeto, *a priori* nega a possibilidade de estudar sobre a influência divergente do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida cognitiva, porque um estudo determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico, capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do próprio indivíduo, como metamorfosear o pensamento em um construto inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e inválida (VYGOTSKY, 1998).

O quadro 8 traz os sentimentos dos docentes diante da chegada e saída do aluno TEA a sua sala de aula, e as dificuldades encontradas. Veja abaixo, o que mencionam os docentes nesse sentido.

Quadro 8: Impactos diante a realidade escolar no ensino do autista

Questão 7: Descreva o que você sentiu quando recebeu um aluno autista? E quando o ano terminou e este deixou de ser seu aluno. Quais dificuldades encontrou no percurso da aprendizagem?		**Ideias Centrais**
P1	Bem, eu me senti insegura, medo, despreparada. Ele ainda está comigo, mas sinto muita dificuldade em trabalhar com ele, em relação à prática pedagógica.	Sentimento de medo e insegurança
P2	É um desafio, mas foi importante para que eu possa crescer como pessoa. Encontrei dificuldades, mas no final deu tudo certo.	Desafiada
P3	Senti medo e falta de preparação como profissional.	Surpresa
P4	Em princípio, foi difícil pois temia não dar conta do recado, porém com o passar do tempo, terminei me acostumando.	Falta de atendimento especializado
P5	Difícil descrever...[suspiro].	
P6	A dificuldade foi em não saber como poderia desenvolver as atividades para o aluno. O sentimento foi de surpresa, como eu poderia falar com o aluno. Quando ele saiu, senti saudade.	Saudades
P7	O aluno não é atendido com o referido transtorno, logo está sendo no decorrer do ano que percebemos.	
P8	Primeiro é medo, por não ter a convivência antes, e não saber como lidar com os desafios.	

Fonte: Dados da pesquisa

A princípio passa um filme na mente do professor diante do impacto que é o processo de ensino do aluno autista, visto que varia desde uma imensa surpresa ao não saber lidar com

a situação até o medo de frustrar-se enquanto profissional, angustiado, inseguro e despreparado com temor latente ao não "*dar conta do recado*" **P4**. Esse contexto, demonstra a necessidade de uma ação imediata de intervenção direcionada ao professor, a fim de garantir a formação necessária para aturar com estes alunos, para isentá-lo de tantas cobranças internas e ainda, do desafio constante e diário que é ensinar o autista em um meio, muitas vezes, desfavorável.

Alves (2021), afirma que é necessária uma reflexão sobre a educação atual no Brasil e que há muitos desafios a serem vencidos, e dentre os principais, é melhorar a qualidade de ensino. Há muitas questões que envolvem a área educacional e muitas delas não estão ao alcance dos professores, entretanto, o docente tem um grande poder dentro da sala de aula, tendo, nesse espaço, a possibilidade de formar pessoas com sonhos, criticidade e ideais.

Essa questão, em especial trouxe à tona o sentimento maior do professor de LIMITAÇÃO no exercício de sua profissão, pois ele faz seu papel na medida do possível, porém, poderia realizar de uma forma mais favorável se tivesse incentivos e/ou apoio institucional para minimizar as dificuldades e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Pela visão de Ferreira (2018), o contexto escolar vai muito além do que um lugar de ensino e aprendizagem, é um espaço de se viver os valores da vida, de repassar conhecimento e formação de personalidade.

É importante salientar que a ação dos professores em buscar de conhecimento, nem sempre condiz com a sua realidade de tempo, que a evolução no processo de aprendizagem, depende das capacidades biológicas e da interação com o meio social que é importante para o desenvolvimento humano, para o desenvolvimento afetivo, através dos sentimentos, das emoções e dos desejos. Desta forma, a epistemologia do conhecimento se dá através da integração de novas funções e aquisições a partir de uma nova organização em que as dimensões motora, afetiva e cognitiva se integram e alternam. Outro fator indispensável, é a afetividade, que evolui de acordo com as condições maturacionais do indivíduo e não são imutáveis ao longo da vida de cada um (VYGOTSKY, 2010; WALLON, 1998).

Na teoria walloniana o ato motor é à base do pensamento e a emoção também é fonte de conhecimento. Dessa forma, para Wallon (1998) a falta de vínculos positivos do aprendente com o objeto de estudo cria barreiras para o desenvolvimento da inteligência, gerando baixa autoestima, além de passividade e acomodação diante da aprendizagem, sendo assim, faz-se necessário considerar o aluno em todas as suas dimensões motora, afetiva e cognitiva.

Assim, a realidade investigada demonstrou o quanto a formação docente deve incluir especificidades voltadas aos alunos com necessidades especiais, procurando dar subsídios aos professores para garantir a inclusão de todos os alunos, e em especial o aluno com TEA, foco desse estudo. Esse tipo de aluno demanda exigências emocionais e características metodológicas que o docente muitas vezes não conhece e a relação professor-aluno ou aluno-aluno fica comprometida impossibilitando um processo de ensino-aprendizagem compatível com a necessidade da criança. A tomada de decisões pelo docente no processo de ensino precisa ter base no conhecimento técnico pedagógico, além do apoio institucional, tanto na capacitação/formação permanente quanto na minimização de conflitos internos e externos eu possam surgir.

5 CONSIDERAÇÕES

O objetivo principal desse trabalho foi conhecer a prática docente com alunos autistas em uma escola do campo no interior da Amazônia, foi possível perceber a fragilidade da formação docente para incluir alunos com TEA na escola do campo, assim como, a ausência de formação permanente desse profissional, ofertada pelo sistema de ensino, voltada a qualificação da prática pedagógica inclusiva. Verificou-se sentimento de frustração diante da dificuldade de interagir, atrair a atenção e estabelecer proximidade com os alunos autista e assim, estabelecer um processo de ensino aprendizagem satisfatório. Ainda assim, percebe-se uma predisposição positiva do docente para superar as dificuldades.

Existem inúmeras formas de luta por uma causa e uma delas é através do conhecimento, outra através da empatia ao próximo, e quando a experiência docente (conhecimento) considera também a visão do outro (aluno autista) em seu modo particular de aprender e apreender, tem-se a possibilidade do saber institucionalizado. Conhecer o fazer e o como fazer, mediado pelas vivências distintas de quem está na ativa, o direcionamento do processo ensino-aprendizagem pode se dar de forma satisfatória, minimizando problemas e desafios educacionais. Por isso, pesquisas dessa natureza podem ser implementadas como medidas de fortalecimento da educação autista de qualidade, promovendo a socialização das práticas docentes e a divulgação de experiências no enfrentamento dos desafios da educação inclusiva do aluno com TEA.

É necessário destacar a importância de o sistema de ensino promover encontros específicos para se discutir a prática pedagógica com alunos autistas, promovendo sondagens

da realidade vivenciada nas escolas para direcionar a inserção de políticas públicas voltadas ao acompanhamento do aluno com TEA e da formação do professor.

Esse estudo se assemelha a outros que buscam investigar a prática docente no cotidiano das escolas, sua limitação se encerra no olhar apenas a uma escola do campo, sendo necessário ampliar esse olhar para outros contextos escolares, tanto no campo como em outras realidades no interior da Amazônia.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Moysés. As formulações de Vygotski sobre a Zn de Desenvolvimento Proximal. **Amazônia: Revista em Ciências e Matemática**. V.1, n. 1, jul/dez, 2004, v.1, n.1, jan/jun, 2005. Disponível em: As formulações de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal | Alves | Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas (ufpa.br) Acesso em: 13/02/2022.

ALVES, Francielle Christine Caetano. A importância da afetividade na relação professor-aluno. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BAPTISTA, R.C., E BOSA, C. (2002). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto alegre: Artmed.

BARDIN, L. (2011). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, São Paulo, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. 2. ed. SEESP/ MEC – Brasília: MEC, 2003. 64p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Brasília: 2008. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ 15 de julho de 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ . Acesso em 17 de julho 2021.

DSM-5-TR/APA - American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR. 5.ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

FERREIRA, Mônica M.M.; FRANÇA, Aurenia P de. O Autismo e as Dificuldades no Processo de Aprendizagem Escolar. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, 2017, vol.11, n.38, p. 507-519. ISSN: 1981-1179.

FERREIRA, I. Uma criança com Perturbação do espectro do autismo – um estudo de caso. (**Dissertação de Mestrado**). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco. 2011.

FERREIRA, Felipe. 8 indicadores de qualidade para acompanhar na gestão escolar. 2018. Disponível em: . Acesso em: 19 out. 2021.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

GIACONI, C.; RODRIGUES, M.B. Organização do Espaço e do Tempo na Inclusão de Sujeitos com Autismo. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 687-705, 2014.
GRACIOLI, M.M.; BIANCH, R.C. Educação do Autista no Ensino Regular: Um Desafio à Prática Pedagógica. **Nucleus**, 11(2), 124-138, 2014.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K. de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 21. ed. São Paulo: Summus, 1992.

MACHADO, A.L.; LUTEREK, L.P. Contribuição da atividade lúdica no desenvolvimento do aluno autista no ensino regular. 2016. 34f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 2004.

MARSCH, A.; SPAGNOL, V.; GROVE, R.; EAPEN, V. Transition to school for children with autismo spectrum disorder: A systematic review. **World Journal Psychiatry**, v. 22; p. 184-196, 2017.

MARTINS, Ernesto Candeias; CEIA, Helena. Desenvolvimento emocional e compreensão social em crianças autistas (estudo de caso). **Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas internacionais da psicologia e educação**, p. 815-836, 2013.

MARQUES, C.E. **Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentalista com Mães**. Coimbra: Quarteto Editora. 2000.

MERHY, E. E. Engravidando palavras: o caso da integralidade. **Palestra proferida no Congresso da Rede Unida**, Belo Horizonte, 2005. Disponível em [http://www.uff.br/ saudecoletiva /professores/ merhy/capitulos-06.pdf].

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Vera. O Papel das Emoções na Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, Marta K. de. O Problema da Afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Yes de. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, J.; PAULA, C.S. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Revista Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012.

OLIVEIRA, B. D. C. et al. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Revista Physis**, v.3, p. 707- 726, 2017.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. Psicologia Pedagógica. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

QUINTERO, Nicole; McINTYRE, Laura L. Kindergarten Transition Preparation: A comparison of teacher and parente practices for children with autismo and other developmental disabilities. **Early Childhood Education Journal**, v. 38, p. 411-420, 2011.
SANTOS, Aliete O.; CENCI, Adriane. O processo de adaptação na educação infantil das crianças com de ciência no contexto da escola inclusiva. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 95-112, 2018.

SECCHI, A. Os benefícios da inclusão de uma pessoa com autismo na escola regular: um estudo de caso. **ÁGORA Revista Eletrônica**, n. 17, p. 60-75, 2013.

SERRA, D. Sobre a inclusão da criança com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, v.1, n 2, p. 163-176, 2010.

SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SOUSA, M. J. S. Professor e o autismo: Desafios de uma inclusão com qualidade. 2015. 34f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano). Universidade de Brasília, 2015.

SOUZA, J.R.; ASSIS, R.M. Alunos autistas nas aulas de educação física: limites e possibilidades do trabalho cotidiano. In: I ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA. 1., 2015, Jataí: **Anais**. Jataí, 2015.

TRIVINÕS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 20ª Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2011.

VIEIRA, Martha Barcellos. **Alegria e frustração: um estudo sobre os estados afetivos em crianças com TEA na mediação com interfaces tangíveis**. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

YACUZZI, E. (2005). **El estudio de caso como metodologia de investigación**: teoría, mecanismos causales, validación. Universidad del CEMA, CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo.

YIANNI-COUDURIER, C.; DARROU, C.; LENOIR, P.; VERRECCHIA, B.; ASSOULINE, B.; LEDESERT, B.; MICHELON, C.; PRY, R.; AUSSILLOUX, C.; BAGHDADLI, A. What

clinical characteristics of children with autismo influence their inclusion in regular classrooms? **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 52, p. 855-863, 2008.

YIN, R. (2005). **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman.

WALLON, H. **As Origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Manole, 1989.

APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

AGRADECIMENTOS
Agradecemos a Universidade do Estado do Pará – UEPA, a Escola do Campo e aos participantes que contribuíram no desenvolvimento desta pesquisa.

FINANCIAMENTO
Financiado pelo(s) próprio(s) autor(es).

CONFLITOS DE INTERESSE
Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política e financeira referente a este manuscrito.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA
Não se aplica

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM
Não se aplica.

DIREITOS AUTORAIS
Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Comunicação Universitária - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

OPEN ACCESS
Este manuscrito é de acesso aberto (*Open Access)* e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (*Article Processing Charges – APCs*).. O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la - ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

LICENÇA DE USO
Licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.

VERIFICAÇÃO DE SIMILARIDADE
Este manuscrito foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o *software* de detecção de texto iThenticate da Turnitin, através do serviço *Similarity Check* da Crossref.

PUBLISHER
Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE). Publicação no Portal de Periódicos da Universidade do Estado do Pará. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.

HISTÓRICO
Submetido: 13 de outubro de 2024.
Aprovado: 10 de dezembro de 2024.
Publicado: 27 de dezembro de 2024.