

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS: o conhecimento do professor de educação infantil em questão

*Isabelle Borges Bastos Toledo dos Santos
Sílvia Brilhante Guimarães*

Resumo

O presente artigo buscou identificar o conhecimento dos professores da educação infantil que atuam na no município do Rio de Janeiro sobre transtorno do espectro autista (TEA) e sobre práticas baseadas em evidências (PBE). Participaram da pesquisa 76 professores regentes e adjuntos que atuam em escolas e/ou creches municipais. Além da ficha de caracterização dos participantes, foi utilizado o questionário sobre TEA e PBE com questões abertas e fechadas, disponibilizado via formulário *on-line*, pela plataforma *Google Forms*. Os achados foram analisados em duas etapas: codificação das respostas abertas para gerar escores brutos da pontuação dos professores; e análises estatísticas desses escores sobre o conhecimento em TEA e PBE. Os resultados referentes ao conhecimento dos professores sobre TEA apontaram que eles conhecem parcialmente e de forma limitada os aspectos que envolvem a definição e as características desse transtorno. Em relação ao conhecimento sobre PBE, os resultados apontaram para o uso frequente de práticas comuns à rotina da sala de aula da educação infantil e, apesar de alguns participantes terem citado práticas que se encaixam em PBEs e relataram conhecer as práticas citadas nas perguntas fechadas, demonstraram não conhecer as PBEs.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; práticas baseadas em evidência; professores; educação infantil.

AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) AND EVIDENCE-BASED PRACTICES (EBP): knowledge of early childhood education teachers

Abstract

This article identifies the knowledge of early childhood education teachers who work in the city of Rio de Janeiro about autism spectrum disorder (ASD) and evidence-based practices (EBP). 76 regular and assistant teachers who work in municipal schools and/or daycare centers participated in the research. In addition to the participant characterization questionnaire, the ASD and EBP questionnaire with open- and closed-ended questions was used, made available via an online form on the Google Forms platform. The findings were analyzed in two stages: coding of the open-ended responses to generate the teachers' raw scores, and statistical analyses of the raw scores on knowledge about ASD and EBP. The results regarding teachers' knowledge about ASD showed that they partially and limitedly know the aspects that involve the definition and characteristics of this disorder. Regarding knowledge about EBP, the results pointed to the frequent use of practices common to the early childhood education classroom routine and, although some participants cited practices that fit into EBPs and reported knowing the practices mentioned in the closed questions, demonstrated that they did not know about PBEs.

Keywords: autism spectrum disorder; evidence-based practices; teachers; child education.

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y PRÁCTICAS BASADAS EN EVIDENCIAS:

El conocimiento del maestro de preescolar en cuestión

Resumen

Este artículo buscó identificar los conocimientos de los docentes de educación infantil que actúan en la ciudad de Río de Janeiro sobre el trastorno del espectro autista (TEA) y las prácticas basadas en evidencia (PBE). Participaron de la investigación 76 docentes titulares y auxiliares que laboran en escuelas municipales y/o guarderías. Además del cuestionario de caracterización de los participantes, se utilizó el cuestionario sobre TEA y PBE, con preguntas abiertas y cerradas, disponible a través de un formulario en línea en la plataforma Google Forms. Los hallazgos fueron analizados en dos etapas: codificación de las respuestas abiertas para generar las puntuaciones brutas de los profesores y análisis estadísticos de las puntuaciones brutas sobre el conocimiento en TEA y PBE. Los resultados en cuanto al conocimiento de los docentes sobre el TEA mostraron que conocen parcial y limitadamente los aspectos que involucran la definición y características de este trastorno. En cuanto al conocimiento sobre PBE, los resultados apuntaron al uso frecuente de prácticas comunes a la rutina del aula de educación infantil y, aunque algunos participantes citaron prácticas que encajan en las PBE y reportaron conocer las prácticas mencionadas en las preguntas cerradas, demostraron que no conocían sobre PBE.

Palabras clave: desorden del espectro autista; prácticas basadas en evidencia; profesores; educación infantil.

INTRODUÇÃO

Na última década, o número de crianças diagnosticadas com transtornos do espectro do autismo (TEA) aumentou dramaticamente (Maenner *et al.*, 2021). De acordo com o estudo conduzido por Shaw *et al.* (2025) para o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos, 1 em cada 31 crianças aos 8 anos de idade, em 16 locais dos 50 estados americanos, é diagnosticada com o transtorno do espectro autista (TEA). No Brasil, no último Censo Escolar (Brasil, 2024), consta o crescimento gradativo do número de matrículas na escola regular de crianças com deficiência, TEA e altas habilidades em todas as etapas da educação básica, especialmente na educação infantil.

O TEA é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta como características principais os prejuízos na interação e na comunicação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (Apa, 2014). Esses critérios podem variar substancialmente entre indivíduos devido à idade, ao funcionamento cognitivo e à habilidade de linguagem (Joseph, Soorya, Thurm, 2016). Considerando quadro, o conhecimento dos professores sobre o TEA é tido como um componente crítico e com implicações profundas no desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam pautadas nos paradigmas da educação inclusiva.

O desconhecimento sobre o quadro heterogêneo do TEA ainda é uma realidade entre os professores da educação básica (Schmidt *et al.*, 2016; Castro, Giffoni, 2017; Oliveira-Franco, Rodrigues, 2019; Camargo *et al.*, 2020). Na revisão de literatura realizada por Schmidt *et al.* (2016), os déficits de comunicação verbal e não verbal e as dificuldades de brincar foram citados pelos docentes como características primordiais do conceito de TEA. Na área comportamental, a percepção sobre sujeitos agitados, ansiosos, impulsivos e agressivos apareceu como principal característica que dificulta a aprendizagem e a interação em sala de aula. Sobre as dificuldades, os professores relataram com frequência sentimento de frustração e medo de lidar com certos

comportamentos do aluno. Adicionalmente, evidenciaram a ausência de formação específica, as dificuldades de planejar, ensinar e avaliar os objetivos de aprendizagem para cada etapa da educação. Sobre os recursos voltados para a inclusão, os professores apontaram a disponibilidade emocional para a docência e a busca de recursos pedagógicos alternativos.

Castro e Giffoni (2017) realizaram um estudo para identificar as concepções docentes sobre o TEA. De maneira geral, os resultados revelaram que 62% da amostra de professores demonstrou conhecer as principais características do TEA, mas a maioria deles não se sentia capaz de realizar um trabalho pedagógico inclusivo, apontando a necessidade de cursos específicos na área. As principais dificuldades encontradas foram as questões relacionadas à comunicação, à autonomia e ao comportamento.

Evidências semelhantes foram sinalizadas por Oliveira-Franco e Rodrigues (2019), ao demonstrar que há um desconhecimento geral dos professores em relação aos aspectos que definem o TEA, mesmo entre aqueles com experiência. Há lacunas na formação inicial e na continuada, o que os leva à utilização de estratégias pouco eficientes para lidar com a identificação de sinais precoces, mesmo os docentes reconhecendo a importância do diagnóstico. A amostra de professores do estudo de Camargo *et al.* (2020) indicou pouco domínio no que se refere ao conhecimento sobre TEA, suas características e dificuldades. Esses autores pontuam que há desconhecimento também sobre práticas mais apropriadas para esses alunos, o que gera sentimento de frustração e incapacidade para lidar com as questões do TEA.

A literatura científica vem sinalizando que os professores demonstram certo grau de insegurança, têm informações equivocadas e têm dúvidas quanto aos seus conhecimentos sobre as características das crianças com TEA, bem como sobre quais estratégias adotar com esse público em sala de aula (Schmidt *et al.*, 2016; Castro, Giffoni, 2017; Oliveira-Franco, Rodrigues, 2019; Camargo *et al.*, 2020). Portanto é evidente o fato de que não há como incluir um aluno com TEA ou com outra deficiência em sala regular de ensino sem que os profissionais envolvidos estejam capacitados, tenham conhecimentos acerca das características do transtorno e reflitam criticamente sobre o sentido da educação e sua finalidade para aquela criança (Schmidt *et al.*, 2016; Castro, Giffoni, 2017; Oliveira-Franco, Rodrigues, 2019; Souza, Nunes, 2020).

Areladas ao conhecimento sobre o TEA estão as práticas baseadas em evidências (PBEs). Elas são um conjunto de intervenções validadas por pesquisas que evidenciam que determinada prática ocasiona resultados positivos no desenvolvimento de diferentes áreas para crianças, jovens ou adultos com TEA (Odom *et al.*, 2010; Wong *et al.*, 2015; Hume *et al.*, 2021). A seguir, a tabela 1 apresenta uma breve descrição de algumas PBEs citadas por Hume *et al.* (2021), que podem ser utilizadas tanto em ambientes clínicos quanto em ambientes escolares com evidências de validade para crianças com idade entre 0-11 anos.

Tabela 1: Definições de algumas PBEs

Práticas Baseadas em Evidências (PBEs)	Descrição
Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)	Intervenções e/ou o ensino do uso de um sistema de comunicação não verbal/vocal que pode ser com ajuda (ex.: dispositivo, caderno de comunicação) ou sem ajuda (ex.: linguagem gestual).
Reforçamento (R)	Aplicação de consequências após resposta e habilidade do aluno, que aumenta a probabilidade dessa resposta voltar a ocorrer.

Suportes Visuais (SV)	Aparato visual que dá suporte ao aluno para que ele possa se engajar em um comportamento desejado ou sem ajudas adicionais.
Avaliação Funcional do Comportamento (FBA)	Maneira sistemática de determinar a função ou a finalidade de um comportamento para que o plano de intervenção possa ser desenvolvido de forma efetiva
Dicas (Prompting)	Ajuda verbal, gestual ou física que possibilita ao aluno o suporte necessário para que ele se engaje no comportamento alvo.
Intervenção Mediada por Pares (IMP)	Os pares promovem interações sociais diretamente com a criança autista. O professor ou outro adulto pode organizar o contexto social e fornecer apoio para que a criança autista e seus pares se envolvam em interações sociais ou outros objetivos de aprendizagem.

Fonte: Hume *et al.* (2021). Tradução nossa.

A identificação de PBEs está intrinsecamente relacionada ao conjunto de conhecimentos sobre o TEA, justamente por se tratar de práticas com resultados comprovados na aprendizagem e mudança de comportamento desse público. Embora grande parte dos estudos de revisões sobre PBEs seja realizada no cenário norte-americano, isso não significa que as práticas chegam ao conhecimento dos professores da escola regular daquele país. Há lacunas na integração da produção do conhecimento científico e as práticas interventivas utilizadas no ambiente escolar estadunidense (Dynia *et al.*, 2020; Brock *et al.*, 2020). No estudo de Dynia *et al.* (2020), os resultados apontaram que a comunicação, os comportamentos desafiadores e as habilidades sociais são sinalizados como maior prioridade de intervenção. O total de 97,6% da amostra de 45 professores da pré-escola, apontou o uso de pelo menos uma PBE, sendo o suporte visual, as estratégias comportamentais e as narrativas sociais as mais citadas. Além disso, mais da metade dos professores evidenciou o uso de algumas estratégias sem comprovação científica.

Resultados semelhantes aos de Dynia *et al.* (2020) foram encontrados no estudo realizado por Brock *et al.* (2020). Os autores conduziram uma pesquisa com 99 professores (70 de educação especial e 29 de educação regular) que atendiam alunos com TEA em escolas públicas de Ohio, nos Estados Unidos, em diferentes segmentos. Esse estudo apontou que, de modo geral, os professores relataram utilizar um número limitado de PBEs em relação aos objetivos que visavam atingir com os alunos; apenas 50,1% dos professores descreveram a implementação de pelo menos uma PBE. Em relação às metas e barreiras para progresso dos alunos com TEA, os professores relataram que tinham dificuldades em atingi-las e superá-las, respectivamente, uma vez que não apresentavam conhecimento para identificar e implementar PBEs. Assim como no estudo de Dynia *et al.* (2020), os professores, na pesquisa de Brock *et al.* (2020), pontuaram que habilidades sociais de comunicação são as mais priorizadas em intervenções.

No cenário brasileiro, os professores utilizam diferentes métodos e, em alguns, existe a presença de estratégias de algumas PBEs, porém sem o uso consciente pelo professor (Azevedo, Nunes, 2018). Nunes e Schmidt (2019) apontam que a produção de conhecimento científico tem aumentado no campo do TEA, mas, segundo eles, os resultados obtidos ainda são ineficazes no que se refere a recursos de estratégias interventivas no ambiente escolar. Esses autores, assim como Brock *et al.* (2020) e Dynia *et al.* (2020), levantam a hipótese de que o conhecimento acadêmico não chega até as práticas docentes. Embora exista a Nota Técnica n.º 24/2013 do Ministério da

Educação (MEC), que estabelece habilidades e competências necessárias para a atuação docente com alunos com TEA (Brasil, 2013), no Brasil não são encontrados documentos reguladores para a implementação de práticas baseadas em evidências (PBEs) nas escolas (Nunes, Schmidt, 2019). Esses autores salientam que as demandas de inclusão de educandos com TEA exigem do professor conhecimento e incorporação de práticas interventivas cientificamente validadas. Nesse sentido, o presente estudo teve a seguinte pergunta de pesquisa: qual o conhecimento dos professores da educação infantil sobre o transtorno do espectro autista (TEA) e sobre as práticas baseadas em evidências (PBEs) no trabalho com crianças com TEA?

MÉTODO

A presente pesquisa apresenta delineamento quantitativo-qualitativo (Creswell, 2010). Trata-se de um estudo transversal. A seguir, apresentamos os participantes, os instrumentos para a produção dos dados e os procedimentos da coleta.

PARTICIPANTES

Esta pesquisa teve a participação de 75 professoras e 1 professor que atenderam ao critério de estarem atuando na educação infantil da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. Os dados de caracterização dos professores são apresentados na tabela 2. De forma geral, os docentes têm experiência em salas regulares com crianças com TEA, atuam em creches, têm ensino superior e alguma capacitação em TEA.

Tabela 2: Dados gerais de caracterização das professoras

Características dos professores	N (%)
Formação Acadêmica	
Ensino Médio – Escola Normal	4 (5,3%)
Licenciatura e Bacharelado	6 (7,9%)
Licenciatura	23 (30,3%)
Bacharelado	2 (2,6%)
Pós-Graduação em nível de especialização	38 (50%)
Mestrado	3 (3,9 %)
Segmento de atuação na Educação Infantil	
Creche	55 (72,6%)
Pré-escola	21 (27,4%)
Idade	

intervalo de 30 a 40 anos	38 (50%)
Tempo de Trabalho	
intervalo de 10 a 20 anos	49 (64,47%)
Experiência com TEA	
Sim	69 (90,2%)
Não	7 (9,2%)
Capacitação em TEA	
Sim	32 (42,1%)
Não	44 (57,9%)

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

INSTRUMENTOS

Os instrumentos da presente pesquisa foram aplicados em forma de questionário *on-line*, dividido em duas seções. A primeira, referente às características do TEA, é composta por quatro perguntas abertas que visam identificar o que o professor entende por TEA, quais são as características que eles observam, se sabem identificar e citar alguns sinais precoces e quais são as características do TEA consideradas mais desafiadoras para o ambiente da sala de aula. Na ausência de um instrumento válido, as perguntas se pautaram no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V (APA, 2014), que define e apresenta as características do TEA.

A segunda parte do questionário identifica o conhecimento dos professores sobre algumas abordagens de intervenção a serem utilizadas com crianças com TEA, como estratégias de manejo de comportamento e ensino em sala de aula. Nesse caso, pode ocorrer de o professor utilizar práticas inclusivas pautadas em PBEs, mas cujo nome ele desconhece. Assim, foi criada uma questão aberta para que o professor relatasse suas práticas pedagógicas para trabalhar especificamente a comunicação, as habilidades sociais e o comportamento desafiador/disruptivo. Tais áreas de desenvolvimento foram selecionadas, em primeiro lugar, pelo fato de a educação infantil ter como principal eixo norteador a interação e as brincadeiras (Brasil, 2018). Em segundo, por serem áreas com os resultados mais comuns nas PBEs para crianças entre 0 e 5 anos em Wong *et al.* (2015); por último, por serem os aspectos mais desafiadores para professores em sala de aula (Schmidt *et al.*, 2016; Castro, Giffoni, 2017; Camargo *et al.*, 2020) e com maior prioridade de intervenção para professores que atendem a crianças com TEA (Dynia *et al.*, 2020; Brock *et al.*, 2020).

Além disso, a seção apresenta três perguntas fechadas para identificar se o professor já ouviu falar, se conhece ou se utiliza alguma PBE citada no questionário. Por último, para os casos em que a resposta do professor fosse afirmativa em relação à utilização de alguma PBE, o questionário adicionou uma pergunta aberta, em que se solicitava ao participante que citasse e caracterizasse a PBE utilizada.

PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi realizada durante a pandemia do COVID-19, após a aprovação final da Câmara de Ética da PUC-Rio, parecer n.º 02-2022, protocolado sob o n.º 04-2022, e a autorização da SME-RJ. Inicialmente, foi feito o convite para os professores da educação infantil via direção ou, quando permitido, as pesquisadoras foram até a sala de aula para falar diretamente com o corpo docente. Juntamente com o convite verbal, foi entregue um folder com *QR-Code* para acessar o link do questionário. Também foi enviado para os e-mails de todas as unidades um texto explicativo, com o link de acesso para o questionário e uma breve explicação sobre a importância de responder à pesquisa. Ao acessar o link do questionário, os participantes foram informados sobre o objetivo da pesquisa, bem como sobre a confidencialidade dos dados e a participação voluntária.

ANÁLISE DOS DADOS

A fim de criar critérios de avaliação para as questões que abordavam o conceito de TEA e suas características, utilizou-se o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V (APA, 2014). Em relação à questão que investigou os sinais precoces do TEA, tomaram-se por base as características reunidas na pesquisa de Seize e Borsa (2017). Já para analisar as práticas baseadas em evidências (PBEs) citadas em uma das questões, utilizou-se a tabela de PBEs do estudo realizado por Hume *et al.* (2021), devido à ausência de um documento oficial brasileiro. Os dados gerados foram analisados por meio do software ATLAS.ti. Primeiro foi realizada a codificação de cada resposta aberta do questionário e, em seguida, foram criados quatro subgrupos, gerando suas frequências absolutas e relativas de cada código.

RESULTADOS

Os resultados foram organizados em duas partes: a primeira para responder o que os professores conhecem sobre o TEA, e a segunda sobre as práticas baseadas em evidência.

Conhecimento sobre o TEA

A tabela 3 sumariza as frequências das respostas quanto ao conhecimento do professor sobre definição, características e sinais precoces do TEA. Verificou-se que metade delas mencionou somente um ou dois aspectos que definem o TEA. As respostas quanto à identificação de características e aos sinais precoces também foram parcialmente completas e ligadas aos aspectos da interação social. Entre as respostas, apareceram “isolamento, falta de concentração, olhar não fixo” (P1), “o não interagir” (P4), para as características do TEA, e “não fixa o olhar, não responde quando é chamado, dificuldade de interação e fala” (P2), “não expressa emoção e seu olhar não é fixo”, com relação aos sinais precoces.

Tabela 3: Frequências das respostas sobre o conhecimento do professor quanto a definição, características e sinais precoces do TEA

Perguntas	Resposta completa N (%)	Resposta parcial N (%)	Resposta incorreta N (%)	Não sabem N (%)
1) Como você define o Transtorno do Espectro Autista?	4 (5,3%)	38 (50%)	31 (40,8%)	3 (3,95%)
2) Quais são as principais características que você observa em crianças com Transtorno do Espectro Autista?	13 (17,1%)	58 (76,3%)	5 (6,6%)	0
3) Você sabe identificar os sinais precoces do Transtorno do Espectro Autista em crianças sem diagnóstico? Em caso afirmativo, cite-os.	6 (7,9%)	48 (63,2%)	5 (6,6%)	17 (22,4%)

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Em relação às características mais desafiadoras em sala de aula, as respostas dos professores foram organizadas em três subcategorias: critério A (déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos); critério B (padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades); e não se encaixa em nenhum critério. Grande parte das respostas dos professores, 58,82% (N=50), enquadra-se no critério A; 17,65% (N=15) no critério B e 23,53% (N=20) em nenhum critério. As características relacionadas às questões de interação e comunicação social também foram destacadas pelos docentes como mais desafiadoras.

Especificamente, dentro de cada subcategoria (critérios A, B e nenhum), apareceram as respostas explicitadas a seguir. No critério A, 3,08% (N=2) de respostas foram referentes à reciprocidade socioemocional; 46,2% (N=30) foram relacionadas aos déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos e 50,77% (N=33) ligadas aos déficits comunicativos. A fala e a oralidade foram as mais citadas, em respostas tais como: “dificuldade na fala e na interação” (P11), “falta de oralidade e inquietação” (P35), “atraso na fala” (P68). No critério B, as características de hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais caracterizaram 23,53% (N=4) das respostas, 35,29% (N=6) estavam relacionadas aos interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco e 41,18% (N=7) foram referentes à insistência nas mesmas coisas, à adesão inflexível a rotinas ou aos padrões ritualizados de comportamento verbal. Nesta destacam-se as situações referentes à rotina como as mais citadas pelos professores. Por fim, em relação às respostas que não se encaixaram em nenhum critério, foram citadas comorbidades, 21,05% (N=8); questões referentes à rotina escolar, 18,42% (N=7); e comportamentos disruptivos, 60,53% (N= 23). Nestes, a agressividade foi a característica mais citada, em respostas como: “quando possuem comportamento agressivo contra os demais colegas, professores ou autoflagelação” (P28) e “crianças agressivas” (P37).

Práticas baseadas em evidências - PBEs

Os resultados mostram que apenas 55,3% (n=42) dos professores declararam nunca terem ouvido falar em PBEs, entretanto mais de 50% conheciam as PBEs citadas no questionário (ver tabela 4).

Tabela 4: Conhecimento das PBEs citadas

Pergunta: Conhece as práticas relacionadas abaixo?	Sim, conheço N (%)	Já ouvi falar, mas não conheço N (%)	Não, conheço N (%)	não
Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)	27 (35,5%)	22 (28,9%)	27 (35,5%)	
Reforçamento	25 (32,9%)	16 (21,1%)	35 (46,1%)	
Suportes Visuais	51 (67,1%)	17 (22,4%)	8 (10,5%)	
Análise Funcional do Comportamento	22 (28,9%)	24 (31,6%)	30 (39,5%)	
Dicas	8 (10,5%)	24 (31,6%)	44 (57,9%)	

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Entre os docentes, 63,2% (N=48) responderam que nunca utilizaram PBEs em sala de aula, e apenas 36,8% (N=28) afirmaram que sim. Destes, 55,17% (N=16) docentes responderam corretamente a PBE citada; 24,14% (N=7) citaram características que se encaixam em alguma PBE, mas não especificaram ou nomearam nenhuma prática em si; 20,69% (N=6) responderam incorretamente. Vale salientar que um dos participantes citou mais de uma PBE e uma delas se enquadra na categoria *talvez*. Entre as PBEs, foram citadas: comunicação alternativa e aumentativa (CAA), 31,82% (N=7); reforçamento (R), 27,27% (N=6); suportes visuais (SV), 31,82% (N=7); A análise funcional do comportamento (FBA) e a intervenção naturalista (NI) foram citadas apenas uma vez cada.

As tabelas 5, 6 e 7 mostram, respectivamente, as frequências das práticas pedagógicas utilizadas para comunicação, habilidades sociais e comportamento desafiador. Destaca-se que o N das tabelas não se refere à quantidade de participantes, mas sim de práticas relatadas pelos professores.

Tabela 5: Práticas pedagógicas para trabalhar a comunicação

Categorias	%
Práticas Baseadas em Evidências	28%
Estímulos verbais e não verbais/estimulação verbal/comunicação verbal	24,24%
Momentos da rotina em grupo em sala de aula	15,91%
Questões socioemocionais	7,58%
Atividades de brincadeiras e jogos interativos (com pares)	6,82%

Não sabe responder/respostas vazias	4,54%
Observação e conhecer a respeito da criança	4,54%
Uso de objetos/recursos concretos para comunicar	4,54%
Estipulação de rotina e combinados	2,27%
Adaptação do ambiente	0,76%
Auxílio dos pares	0,76%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 6: Práticas pedagógicas para trabalhar as habilidades sociais

Categorias	%
Atividades de brincadeiras e jogos interativos	29,20%
Momentos de rotina em grupo em sala de aula	16,06%
Leituras, música e dança	11,68%
Observação dos interesses/conhecer a criança	9,49%
Diversas estratégias pedagógicas	7,30%
Comunicação verbal com uso de recursos concretos para se comunicar	6,57%
Não sabe responder/respostas vazias	6,57%
Questões socioemocionais	4,38%
Estipulação de rotina e combinados	3,65%
Práticas Baseadas em Evidências	2,92%
Recursos tecnológicos	2,19%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Tabela 7: Práticas pedagógicas para trabalhar os comportamentos disruptivos

Categorias	%
Não sabe como lidar / respostas vazias	29,20%
Estipulação de rotina e combinado	13,73%
Práticas Baseadas em Evidências	13,73%
Outras estratégias	10,78%
Adaptação do ambiente	9,80%
Comunicação direta/diálogo	8,82%
Observação sobre o interesse/conhecimento sobre a criança	8,82%
Questões socioemocionais	7,84%
Atividades de brincadeiras e jogos interativos (com pares)	3,92%
Controle emocional da professora	3,92%
Questões estruturais/organizacionais da escola	2,94%

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

Com relação à comunicação, 28,03% das estratégias citadas se encaixaram nas práticas baseadas em evidências (N=37), com destaque para as de suporte visual e comunicação alternativa e aumentativa (CAA). Em relação às práticas pedagógicas para trabalhar as habilidades sociais, apenas 2,92% (N=4) das respostas relacionaram as PBEs. Destas, quatro estratégias não necessariamente foram contextualizadas, tais como: “através da rotina e das plaquinhas de reforço negativo e positivo e com os combinados da turma” (P14), “conversa e reforço das atitudes

positivas” (P17), “valorizar os esforços, o uso da tecnologia” (P44). Em relação às práticas pedagógicas para trabalhar os comportamentos disruptivos, 13,73% (N=14) os professores relataram práticas referentes a PBEs, como as estratégias de reforçamento (R), suporte visual (SV) e avaliação funcional do comportamento (FBA).

DISCUSSÃO

O presente estudo analisou o conhecimento dos professores da educação infantil sobre o transtorno do espectro autista (TEA) e sobre as práticas baseadas em evidências (PBEs) quanto ao trabalho com crianças com TEA. Com relação ao conhecimento dos professores, verificou-se que a maioria deles tem um conhecimento parcial ou incompleto sobre a definição, as características e os sinais precoces do TEA. Na definição, apareceram expressões vagas ou distorcidas, de caráter pessoal e de senso comum, como nos achados de Schmidt *et al.* (2016).

Nas respostas dos professores, outras características que não se encaixam nos critérios do DSM-V foram citadas. Nelas, os comportamentos que mais apareceram foram a agressividade (comportamentos disruptivos) e a autolesão, seguidos de comportamentos referentes a comorbidades, como o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e o transtorno opositor desafiador (TOD). Nos estudos de Schmidt *et al.* (2016), a concepção de TEA a partir do conceito de pessoas agitadas, ansiosas, impulsivas e agressivas também apareceu como característica que dificulta a aprendizagem e a interação em sala de aula. Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Castro e Giffoni (2017), em que as principais características com as quais os professores encontraram dificuldades em lidar em sala de aula, além da comunicação e da autonomia, foram os comportamentos inadequados (agressividade, autolesão e outros). A agressividade também apareceu no estudo de Camargo *et al.* (2020) como um aspecto que dificulta o processo de ensino-aprendizagem e de relacionamento de crianças autistas com seus pares.

Segundo o DSM-V, os comportamentos agressivos não são critérios diagnósticos nem características exclusivas do TEA, porém fazem parte das características associadas que apoiam o diagnóstico (APA, 2014), e muitas crianças com TEA podem apresentá-los. Tais comportamentos também podem ser gerados devido a questões específicas de interesses restritos, dificuldades sensoriais, dificuldades de comunicar desejos, vontades ou insatisfações, entre outras características do autismo (APA, 2014; Camargo *et al.*, 2020). Segundo Camargo *et al.* (2020), as professoras, na maioria das vezes, têm dificuldades em relatar e fazer uma análise do contexto (observando as possíveis causas da agressividade).

A comunicação e a interação social foram os aspectos mais relatados pelos docentes quando questionados sobre os sinais precoces e os aspectos de crianças com TEA que eles consideravam mais desafiadores para lidar em sala de aula. Alguns professores, ao relatarem tais aspectos, apontaram que essas características dificultam o entendimento do que o aluno quer ou está sentindo, bem como o encaminhamento dele para atividades e/ou propostas pedagógicas. As concepções sociocomunicativas sobre o TEA, também, foram percebidas em destaque em outros estudos (Camargo *et al.*, 2020; Castro, Giffoni, 2017; Schmidt *et al.*, 2016).

O comprometimento das habilidades de interação e comunicação social é um déficit central no autismo. Além de limitar a interação com os colegas, especificamente em crianças pequenas, os prejuízos nas capacidades sociais e comunicativas podem ser um fator impeditivo da aprendizagem de crianças com TEA, principalmente na primeira infância, quando a aprendizagem ocorre por meio da interação social ou em contextos com os pares (APA, 2014). Especialmente na educação infantil, a interação social é um dos principais aspectos pedagógicos e de observação de

desenvolvimento da criança, o que leva esses aspectos de interação a serem mais percebidos e estimulados pelos professores que lidam com bebês e crianças pequenas.

Um dado curioso é que os professores têm um conhecimento parcial do TEA, mesmo boa parte deles já tendo experiência prévia em sala de aula com crianças com esse transtorno e quase metade ter alguma capacitação em TEA. Isso permite inferir o tipo de formação dada aos professores. Castro e Giffoni (2017) constataram que a formação no nível de especialização não apontou correlações significativas em relação ao conhecimento sobre TEA. Contudo os professores com pós-graduação apresentavam percepções em relação ao transtorno e ao trabalho com alunos autistas diferentes dos demais profissionais, como quanto ao processo de autonomia.

Os resultados aqui discutidos reforçam os estudos nacionais e internacionais que consideram que os professores apresentam um conhecimento superficial (Schmidt *et al.*, 2016; Castro, Giffoni, 2017; Camargo *et al.*, 2020; Syripoulou-Delli *et al.*, 2012; Liu *et al.*, 2016), mesmo com experiências profissionais anteriores (Oliveira-Franco, Rodrigues, 2019). Além disso, também apontam que a formação, tanto inicial quanto continuada, parece não ser suficiente para dar o suporte teórico e prático necessário para o trabalho com crianças com TEA.

Em relação ao conhecimento sobre PBEs, identificou-se que os professores adotam, com frequência, práticas comuns à rotina da sala de aula, o que indica não perceberem a necessidade de adaptações dos recursos para o uso com crianças autistas, como também não utilizam tais momentos com mais intencionalidade para o aprendizado e desenvolvimento de novas habilidades. Apesar de alguns professores terem citado práticas que se encaixam em PBEs e relatarem conhecer as práticas citadas, parecem não saber que, de fato, trata-se de práticas cientificamente comprovadas, dado que alguns não utilizaram os nomes científicos das referidas práticas e outros não souberam caracterizá-las da forma correta. Dessa forma, questiona-se aqui se essas práticas são utilizadas com intencionalidade e aplicadas com os recursos e as estratégias adequadas para atingir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com autismo. Embora não aponte práticas específicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) garante o compromisso com uma educação que reconheça as diferenças, que pense em práticas pedagógicas inclusivas e em diferenciação curricular (Brasil, 2018). Contudo, concorda-se neste artigo que a ausência de documentos legais que estruturem, respaldem e incentivem o uso de práticas pedagógicas inclusivas e com comprovações científicas contribui para a ausência de adaptações, para o desconhecimento sobre PBEs e, consequentemente, para a não implementação dessas práticas.

De acordo com Schmidt *et al.* (2016), o déficit na formação – tanto inicial quanto continuada – dos professores para realização de práticas pedagógicas com crianças com TEA prejudica de forma significativa o acesso desses alunos à educação e à aprendizagem. O conhecimento sobre PBEs auxilia e viabiliza o trabalho docente com crianças autistas não só para atingir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brock *et al.*, 2020), mas também para efetivar a inclusão desses alunos em todos os aspectos das vivências no ambiente escolar. No entanto, é evidente que existe uma lacuna entre o que é produzido de conhecimentos sobre práticas eficazes para o trabalho com esse público e o que chega até os professores que estão atuando diretamente com eles (Dynia *et al.*, 2020). No cenário nacional, de acordo com Nunes e Schmidt (2019), essa situação se agrava devido às lacunas encontradas na formação docente e à ausência de políticas públicas que regulamentem o uso de PBEs em sala de aula; além, é claro, da falta de investimento em formação continuada. Nesse ponto, concorda-se com Dynia *et al.* (2020) e Brock *et al.* (2020), pois os professores podem ser receptivos à proposta de um treinamento para utilizar PBEs em sala de aula, mas essa formação precisa ser pensada, além da criação de políticas públicas regulamentadoras de PBEs para serem utilizadas em sala de aula.

CONCLUSÕES

Há um crescimento gradual na matrícula de crianças com TEA na educação infantil (Brasil, 2022). Esse dado levanta a urgência da ampliação do conhecimento docente sobre a complexidade do quadro do TEA, principalmente na infância, em que a identificação do transtorno juntamente com a intervenção precoce pode ter impacto significativo no desenvolvimento. O presente estudo mostrou um desconhecimento dos professores de educação infantil sobre o que é TEA e sobre quais são as características desse transtorno, as estratégias e os recursos pedagógicos para serem usados com essas crianças em sala de aula regular. Destaca-se a ausência da concepção do TEA como um espectro, ou seja, um transtorno com características próprias, que se manifestam em níveis e intensidades diferentes, como a comunicação e a interação reduzidas, em vez de ausentes. Características como hipersensibilidade, movimentos repetitivos e interesses restritos foram pouco citadas. Quanto ao uso das PBEs em sala de aula, alguns professores conseguiram identificá-las, mas efetivamente não aplicam ou não sabem que estão aplicando as PBEs.

Um dado interessante é que metade dos professores tinha algum tipo de capacitação sobre TEA, o que pareceu não refletir no quanto conhecem sobre o transtorno e o uso das PBEs. Nesse ponto, levanta-se um questionamento sobre a qualidade de capacitações oferecidas sobre o TEA. Destaca-se, aqui, a limitação do instrumento utilizado em não ser sensível o suficiente para identificar mais informações sobre essas capacitações e se, de fato, elas foram a fonte principal em que o professor adquiriu o conhecimento questionado.

O TEA é um transtorno com características comportamentais muito peculiares e com déficits persistentes na comunicação e interação social. Assim, o conhecimento do professor torna-se um fator importante para se pensar em estratégias de inclusão e adaptação no ambiente educacional. A utilização de PBEs para crianças com esse transtorno é cada vez mais importante, devido à sua crescente prevalência, e, portanto, à maior necessidade de sua utilização em salas de aula. Apesar de estudos sobre as PBEs para crianças com TEA, parece que há uma lacuna significativa entre a investigação e a sua prática no contexto escolar. Pesquisas futuras poderiam verificar melhor essa questão, tanto quanto à validação ecológica das PBEs para o contexto escolar quanto à sua implementação.

Enfim, os resultados deste estudo contribuem para o campo da educação, especificamente no que se refere à formação de professores. Lançou-se luz sobre a necessidade de os futuros professores conhecerem a complexidade do quadro de TEA, especialmente aqueles que irão trabalhar com as crianças pequenas, já que esse conhecimento é primordial para a criação de um contexto rico de aprendizagem para essas crianças.

REFERÊNCIAS

- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (DSM-5). 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; NUNES, Débora Regina de Paula. Que sugerem as pesquisas sobre os métodos de ensino para alunos com transtorno do espectro autista? Uma revisão integrativa da literatura. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 24, p. 1-21, fev. 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367>. Acesso em 6 maio 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED. *Censo Escolar da Educação Básica 2023 – Resumo Técnico* (versão preliminar). Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em 27 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPE. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2013. Brasília, DF.

BROCK, Matthew et al. Teacher-reported priorities and practices for students with autism: characterizing the research-to-practice gap. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 35, n. 2, p. 67–78, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1177/1088357619881217>. Acesso em 5 maio 2025.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, v. 36, n. 1, p. 1-22, jul. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em 5 maio 2025.

CASTRO, Ana Cláudia de; GIFFONI, Sônia Dantas de Araújo. O conhecimento de docentes de educação infantil sobre o transtorno do espectro autístico. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 34, v. 103, p. 98-106, 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100010. Acesso em 8 abr. 2024.

CRESWELL, John Ward. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DYNIA, Jaclyn et al. Early childhood special education teachers use of Evidence-Based Practices with children with Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 77, p. 1-12, Sep. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101606>. Acesso em 5 maio 2025.

HUME, Kara. et al. Evidence-Based Practices for children, youth, and young adults with autism: third generation review. *Journal of Autism Developmental Disorders*, v. 51, n. 11, p. 4013-4032, Nov. 2021. Epub 2021 Jan 15. Erratum in: *Journal of Autism Developmental Disorders*, v. 53, n.1, p. 514, Jan. 2023. PMID: 33449225; PMCID: PMC8510990. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>. Acesso em 6 maio 2025.

JOSEPH, Lisa.; SOORYA, Latha; THURM, Audrey. Transtorno do Espectro Autista. Tradução: Lisandra Borges; Luiz Fernando Longuim Pegoraro. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016.

LIU, Yingna et al. Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. *BMC Psychiatry* 16, 142, 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0845-2>. Acesso em 6 maio 2025.

MAENNER, Matthew et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR Surveill Summaries*, v. 70, n. 11, p. 1-16, 2021. Disponível em [10.15585/mmwr.ss7011a1](https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1). Acesso em 6 maio 2025.

NUNES, Débora Regina de Paula; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84104, jul./set. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053145494>. Acesso em 6 de maio 2025.

ODOM, Samuel *et al.* Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, v. 54, n. 4, p. 275-282, 2010. DOI: 10.1080/10459881003785506. Acesso em 6 maio 2025.

OLIVEIRA-FRANCO, Carina Ramos de; RODRIGUES, Olga Maria Plazentin Rolim. Conhecimento dos profissionais de educação infantil sobre o transtorno do espectro autista. *Educação: Teoria e Prática*, v. 29, n. 61, p. 494-512, 27 ago. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n61.p494-512>. Acesso em 6 de maio 2025.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872016000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27 mar. 2024.

SEIZE, Mariana de Miranda; BORSA, Juliane Callegaro. Instrumentos para rastreamento de sinais precoces do autismo: revisão sistemática. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 161176, jan./abr. 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220114>. Acesso em 6 maio 2025.

SHAW, Kelly.; WILLIAMS, Susan; PATRICK, Mary; *et al.* Prevalence and Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 and 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022. *MMWR Surveillance Summaries*, v. 74, n. SS-2, p. 1–22, 2025. Disponível em <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7402a1>. Acesso em 6 maio 2025.

SOUZA, Maria da Guia; NUNES, Débora Regina de Paula. Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. *Revista Educação Especial (UFSM)*, 33, e67/ 1-25, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.5902/1984686X48492>. Acesso em maio 2025.

WONG, Connie. *et al.* Evidence-Based Practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: a comprehensive review. *Journal of Autism Developmental Disorders*, v. 45, p. 1951-1966, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>. Acesso 6 de maio 2025.

Submetido em 24 de abril de 2024

Aprovado em 25 de abril de 2025

Informações das autoras

Isabelle Borges Bastos Toledo dos Santos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ
E-mail: isabelle.bbastos@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3884-8829>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5720303736999023>

Silvia Brilhante Guimarães
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ
E-mail: silvia_brilhante@puc-rio.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6279-1352>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3266522190984120>