

A COMPREENSÃO DO SEGUNDO PROFESSOR DA REDE PÚBLICA ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COMO PRÁTICA EDUCACIONAL DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).

THE UNDERSTANDING OF PUBLIC SCHOOLS SECOND TEACHERS ABOUT THE DEVELOPMENT OF SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS AS AN EDUCATIONAL PRACTICE FOR STUDENTS WHO HAVE AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD)

Christini Lucas Bez Fontana^I

Maria Paula Pereira Matos de Almeida^{II}

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo descrever a compreensão do segundo professor acerca do processo de ensino e aprendizagem das habilidades socioemocionais de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter exploratório e de abordagem qualitativa, sendo realizada uma entrevista semiestruturada com quatro profissionais que trabalham como segundo professores de uma escola Municipal da rede pública. Foram investigadas as opiniões das entrevistadas nos seguintes aspectos: práticas educacionais utilizadas pelo segundo professor para desenvolver habilidades socioemocionais nos alunos com autismo, dificuldades na aplicação de atividades que desenvolvam as habilidades socioemocionais, benefícios para a sua prática e a relevância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais para a vida dos alunos com TEA. As respostas foram categorizadas quanto ao papel do segundo professor, a efetivação da prática e as dificuldades encontradas, estratégias educacionais, benefícios para o segundo professor, impasses da formação *versus* capacitação e os benefícios para os alunos com autismo. A análise dos resultados indica que as dificuldades permeiam o processo da efetivação da prática do segundo professor, devido à falta de recursos e tempo na sala aula, formação contínua e o manejo do aluno. Desse modo, as habilidades socioemocionais acabam ficando em segundo plano, devido às outras demandas do currículo escolar.

Palavras-chave: Autismo. Habilidades socioemocionais. Segundo Professor.

Abstract: This research was aimed to describe the second teachers understanding of teaching-learning process of social-emotional skills from student who have Autism Spectrum Disorder (ASD). It is an exploratory and a qualitative approach field research being conducted an interview with four professionals who work as second teachers in a public municipal school. The opinions of the interviewees were investigated in the following aspects: educational practices used by the second teachers to develop social-emotional skills in students who have

^I Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul. E-mail: christinifontana@hotmail.com

^{II} Mestre em Ciências da Saúde/Neurociência pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, Professora Titular na Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

autism, difficulties in applying activities which develop such skills, the benefits for their practice and their relevance to ASD students lives. The answers were categorized as to the work of the second teachers, the implementation of the practice and the difficulties found, educational strategies, benefits for the second teachers, impasses in formation versus training and benefits for ASD students. The analysis of the results indicates that the difficulties permeate the practice of formation process of the second teachers, due to lack of resources and time in the classroom, further education, and students management. In this manner, the social-emotional skills end up in the background, due to the other demands of the school curriculum.

Keywords: Autism. Social-emotional skills. Second teachers.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno invasivo do neurodesenvolvimento, que envolve dificuldades nas habilidades sociais e comunicativas, apresentando comportamentos e interesses repetitivos e restritos. Os sinais começam a ser apresentados durante os primeiros dois anos de vida da criança, com oscilação na gravidade, intensidade e na forma de expressão, que implicam no desenvolvimento do indivíduo ao longo de sua vida. Compreende-se o TEA como uma síndrome complexa, que possui múltiplas etiologias, as quais se relacionam aos fatores genéticos e ambientais (MALHEIROS et al., 2017).

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (2014), os critérios diagnósticos do TEA apontam: déficits nas reciprocidades socioemocionais, dificuldades para estabelecer uma conversa, fazer amizades com os pares, manter contato visual, usar a linguagem corporal e compartilhar interesse. Esses aspectos ocasionam prejuízos no desenvolvimento dessas habilidades, pois apresentam dificuldades em vivenciar e descrever algumas emoções, ou senti-las (WHITMAN, 2015). Assim, o ensino das habilidades socioemocionais possibilita a aprendizagem de forma adaptativa e social, através da expressão dos pensamentos, emoções e sentimentos (MANTINS, 2016).

No ambiente educacional, melhorar a qualidade das relações implica na conexão entre as emoções, pensamentos e ações que envolvam a empatia, responsabilidade, colaboração e resolução de conflito. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais aproxima as emoções no processo educativo, ampliando a capacidade de identificar os próprios sentimentos, o autodomínio, a consciência social e gerenciamento das relações (VALENTE; MONTEIRO, 2016). A educação para as emoções é uma ferramenta que facilita a adaptação do aluno aos diversos contextos, desenvolvendo a autoestima, empatia e a qualidade das relações dentro do

ambiente escolar. O desempenho dessas habilidades afeta as concepções de si mesmo e de suas capacidades (MOTTA; ROMANI, 2019).

A inclusão no meio educacional oportuniza o enriquecimento das experiências sociais através da convivência com outras pessoas e da criação de vínculos que são fundamentais para realização de qualquer atividade que produza resultados efetivos (PONCE; ABRÃO, 2019). Portanto, é necessário o trabalho em conjunto de toda equipe pedagógica, que oportunize práticas apropriadas para desenvolver os aspectos sociais, afetivos e intelectuais do aluno (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018).

Foram realizadas buscas de produções acerca do assunto em bases de dados nacionais que constam no portal da Biblioteca da Unisul, em particular na BVS – Psicologia, no Portal de Periódicos Capes e Google Acadêmico. A busca por estudos acerca do assunto foi realizada em bases de dados com os descritores: habilidades socioemocionais/autismo. Foram encontrados poucos estudos atuais que correlacionam os dois aspectos. Em sua maioria, o material encontrado não considerava a percepção do segundo professor e abordava o assunto de maneira breve. Estima-se que esta pesquisa possa contribuir para novas propostas que enfatizam as habilidades socioemocionais no Transtorno do Espectro Autista na perspectiva educacional do ensino regular.

Pretende-se chamar atenção de profissionais da educação sobre a relevância dessas habilidades como ferramenta educacional, através da reflexão sobre os benefícios e obstáculos dessa prática. Considera-se que o desenvolvimento desses aspectos possa proporcionar melhor qualidade das relações em sala de aula, auxiliando o aluno a identificar e controlar as emoções, elaborando estratégias com o objetivo de melhorar o desempenho socioemocional em diversos contextos.

Essa pesquisa objetivou descrever a compreensão do segundo professor acerca do processo de ensino e aprendizagem das habilidades socioemocionais de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Através das entrevistas realizadas, buscou-se identificar as práticas educacionais utilizadas pelo segundo professor para desenvolver habilidades socioemocionais nos alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA); identificar a opinião do segundo professor acerca das dificuldades na aplicação de atividades que desenvolvam as habilidades socioemocionais; identificar a opinião do segundo professor acerca dos benefícios para a sua prática com alunos autistas na aplicação de atividades que desenvolvam as habilidades socioemocionais e identificar a opinião do segundo professor acerca da relevância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais para a vida dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

No decorrer de anos, diversas revisões frente ao diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista-TEA foram realizadas, promovendo uma ampla discussão sobre as mudanças na compreensão do transtorno, gerando interesse dos profissionais na busca de informações e novas estratégias para intervenções que apoiam e estimulam o paciente no tratamento (OBADIA, 2016). O crescente interesse sobre o tema possibilitou diversas pesquisas e cobranças de serviços especializados e programas educacionais voltados para o desenvolvimento do aluno (WHITMAN, 2015).

O funcionamento de cada pessoa com autismo possui um caráter particular e único na forma de ser, sentir e pensar (SCHMIDT *et al.*, 2018). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que, hoje, há cerca de 70 milhões de pessoas no mundo com TEA. No Brasil, calcula-se 2 milhões de casos, com maior prevalência em meninos (TINÉ, 2019).

O Transtorno do Espectro Autista, conhecido popularmente como autismo, é definido como um transtorno invasivo do neurodesenvolvimento, que envolve o comprometimento das habilidades sociais e comunicativas, apresentando comportamentos e interesses repetitivos e restritos (MALHEIROS *et al.*, 2017). Alguns pacientes apresentam diversas manifestações inespecíficas como fobias, distúrbio do sono, restrições alimentares, autoagressividade, dificuldades no desenvolvimento motor e psiconeurológico que dificultam a cognição, a linguagem e os aspectos sociais. A sua etiologia ainda é desconhecida e envolvem aspectos multifatoriais de origem genética, neurológica e ambiental (PINTO *et al.*, 2016).

Em geral, é a família e os professores que identificam as primeiras características apresentadas pela criança. Considera-se um transtorno de extrema complexidade, sendo fundamental um trabalho multidisciplinar que observe e investigue o paciente (OBADIA, 2016). De acordo com Gomes *et al.*, (2015, p. 112), "o diagnóstico de TEA é, essencialmente, clínico, feito a partir das observações da criança, entrevista com os pais e aplicação de instrumentos específicos". Os critérios atuais para realizar o diagnóstico são encontrados no DSM V (Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria).

No Brasil, o diagnóstico é realizado tardiamente, decorrente da escassez de profissionais que saibam identificar os sintomas na primeira infância (GOMES *et al.*, 2015). O significativo aumento vislumbrado está relacionado a diversos aspectos como às alterações no critério diagnóstico, maior compreensão dos pais/cuidadores sobre as manifestações de comportamentos característicos no autismo e interesse dos meios de comunicação sobre o tema (PINTO *et al.*, 2016).

O tratamento deve ser realizado com uma equipe multidisciplinar, provida de conhecimentos para elaboração de práticas de intervenção, através da avaliação da intensidade dos sintomas e a idade que se apresenta (SCHMIDT *et al.*, 2018). Assim, são realizados os encaminhamentos para os profissionais como fonoaudiólogos, psiquiatras, neurologistas, pediatras, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. Em alguns casos, o uso de medicamentos é combinado ao tratamento, para suavizar outras condições associadas, como insônia, ansiedade, agressividade, falta de atenção, depressão e comportamentos repetitivos (PINTO *et al.*, 2016).

O transtorno apresenta alterações que comprometem a capacidade de aprender de maneira espontânea e social, assim, o diagnóstico precoce age como um fator de proteção importante para que as intervenções também sejam precoces. Essas intervenções auxiliam em um melhor prognóstico, pois viabiliza a adaptação dos familiares aos cuidados específicos do diagnóstico, ajustando as expectativas quanto ao futuro, decorrente das limitações desta condição (SCHMIDT *et al.*, 2018). A trajetória de desenvolvimento de cada pessoa varia de um para o outro, não apenas a gravidade ou padrões dos sintomas, mas, também na aderência ao programa de intervenções precoces (WHITMAN, 2015).

Uma das dificuldades enfrentadas pelos familiares está relacionada a falta de informações sobre como proceder e auxiliar o paciente a lidar com as dificuldades (OBADIA, 2016). O ambiente educacional também pode apresentar dificuldades em lidar com o manejo de problemas comportamentais e na adaptação de ações pedagógicas que incluam o aluno no processo de aprendizagem (SCHMIDT *et al.*, 2018). Considera-se que os alunos podem apresentar um baixo grau cognitivo e dificuldades nos relacionamentos interpessoais, necessitando de um cuidado diferenciado e prolongado com adaptações na educação e na dinâmica familiar (GOMES *et al.*, 2015).

Em relação às perspectivas teóricas, o autismo foi citado pela primeira vez por Plouller, no ano de 1906, quando estudava crianças que possuíam o diagnóstico de demências na infância e pacientes esquizofrênicos severamente retraídos. Em 1943, Léo Kanner, definiu o termo “autismo infantil”, como sendo um distúrbio do contato afetivo presente na primeira infância, com dificuldades nos relacionamentos sociais, na adaptação à mudança, sensibilidade aos estímulos, restrições alimentares, distúrbio do sono, boa capacidade intelectual e predominância no sexo masculino. Descreveu o transtorno como um quadro de psicose (MALHEIROS *et al.*, 2017).

O pediatra Hans Asperger, em 1944, descreveu o comportamento de um grupo de crianças que apresentavam dificuldades na interação social e que se assemelhavam às

descrições de Kanner. Os pacientes estariam dentro de uma psicopatia “autística”, tendo como características o isolamento social, falta de empatia, foco intenso e estereotípias (VARELA; MACHADO, 2017). Em 1980, Michael Rutter apresentou os fatores que podem ser afetados no autismo, sendo eles: atraso social, comunicativo e comportamentos estereotipados; sua manifestação seria antes dos trinta meses de idade, levando ao termo Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), que pode ser encontrado no DSM III (VARELA; MACHADO, 2017). No DSM-IV, o autismo é encontrado nos subtipos de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), como na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), através da tríade que envolve prejuízos nas áreas de interações sociais, comunicação e comportamentos restritivos manifestados na primeira infância (SCHMIDT *et al.*, 2018).

Devido às mudanças na classificação diagnóstica da 5ª edição do DSM, viu-se que os sintomas não eram globais, mas sim específicos, variam de pessoa para pessoa, ou seja, um espectro único, levando a atual terminologia: Transtorno do Espectro Autista-TEA (SCHMIDT *et al.*, 2018). Traz como características diagnósticas essenciais: déficits na comunicação social e na interação social em diversos contextos. Dentre os critérios aparecem as dificuldades socioemocionais de compartilhamento e expressão das emoções, comportamentos restritivos e repetitivos que se manifestam através de estereotípias motoras, insistência nas mesmas coisas, hiper ou hiporreatividade aos estímulos sensoriais como: sons, temperaturas, cores e texturas (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014).

Os sinais começam a ser apresentados precocemente nos primeiros anos de vida da criança (12 e 24 meses de idade) e podem persistir até a idade adulta, pois ocorre uma oscilação na gravidade, intensidade e na forma de expressão. Apresentam prejuízos significativos no funcionamento social, profissional e outras áreas da vida. O diagnóstico possui especificadores de gravidades que são definidos em três níveis: nível 1 “exigindo necessidade de apoio”, nível 2 “exigindo apoio substancial” e nível 3 “exigindo apoio muito substancial”. A diferença dá-se a partir da autonomia para estabelecer interações sociais, comunicação e adaptação aos diferentes contextos. O termo “espectro” reflete a ampla variação de características que se alteram de quadros leves a quadros graves. O diagnóstico é mais frequente em meninos, mas também ocorre em meninas, numa menor proporção (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014).

Os aspectos socioemocionais presentes no autismo, segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2014), estão relacionados aos déficits de reciprocidade socioemocional, dificuldades para estabelecer interações, compartilhar interesses, fazer amizades com os pares,

manter o contato visual e usar a linguagem corporal. Apresentam pouca ou nenhuma capacidade para iniciar interações sociais e compartilhar emoções. Alguns indivíduos com TEA são capazes de reconhecer e perceber as emoções primárias (alegria, tristeza, medo e raiva), porém, apresentam dificuldades em reconhecer as emoções secundárias (culpa, vergonha, ciúmes e orgulho). Outras crianças atentam-se a pequenos detalhes nas expressões faciais como o movimento das orelhas, ou do nariz, por exemplo. Contudo, grande parte dos indivíduos não vivencia certas emoções ou não consegue senti-las da mesma forma que outras pessoas, desta maneira, as nomeações das emoções acabam sendo decoradas e sem aprofundamento (WHITMAN, 2015). Em relação às emoções apresentadas por outras pessoas, as respostas são menos empáticas, pois são menos expressivos nas relações, demonstram pouco interesse e preocupação com os outros (SCHMIDT *et al.*, 2018).

A teoria da mente é responsável pela reflexão do conteúdo da própria mente (desejos, pensamentos e intenções) e da mente de outras pessoas. É a capacidade de compreender e cooperar com o próximo (SCHMIDT *et al.*, 2018). No autismo, esta capacidade se estabelece abaixo do esperado, pois é através dela que as interações sociais acontecem, em suma, há uma dificuldade em compreender os estados mentais de outra pessoa por meio da observação de expressões faciais, tons de voz, gestos e entender que as pessoas possuem seus próprios pensamentos, pontos de vistas, crenças, emoções e atitudes (ANDRADE *et al.*, 2015).

Há um outro aspecto que está relacionado a uma falha no neurônio-espelho, particularmente, o neurônio-espelho emocional. Esse neurônio é ativado quando o indivíduo realiza uma ação e quando observa a mesma ação realizada por outra pessoa, resultando em comportamentos de imitação e empatia. O sistema espelho é carregado de componentes emocionais que implicam na capacidade de se colocar no ponto de vista dos outros e compreender suas próprias emoções, assim, dificulta-se a aprendizagem de processos importantes para construção do seu próprio mundo interno e externo, que ocasionam no retraimento e isolamento social (RAPOSO; FREIRE; LACERDA, 2015).

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais, no autismo, permite que o indivíduo amplie a capacidade de identificar suas emoções, de adaptar-se e autorregular-se em diferentes contextos. Reflete na capacidade de compreender o outro, melhorando a autoestima e empatia nas interações (MOTTA; ROMANI, 2019). Assim, desenvolver atividades sistemáticas, com procedimentos estruturados, pode contribuir para treinamento de competências, habilidades para lidar com situações sociais, de resolução de conflitos e reconhecimento do estado mental (SCHMIDT *et al.*, 2018).

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

As habilidades socioemocionais são compreendidas como um conjunto de relações interpessoais e afetivas que estão aliadas à forma com a qual cada pessoa se apropria, percebe, sente e nomeia as situações. Elas constroem-se através das interações com o meio social, articulando seus sentimentos, pensamentos e comportamentos às diferentes demandas. Desse modo, desenvolver um repertório de habilidades socioemocionais não significa padronizar o indivíduo, mas sim, ampliar a forma de pensar, pois aumenta a qualidade de vida e o bem-estar psíquico (MARIN *et al.*, 2017).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), as habilidades socioemocionais são compreendidas como aquelas que estão relacionadas ao autocontrole, expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, resolução de problemas, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas. Santos *et al.*, (2018) aponta que as habilidades socioemocionais são como um conjunto de traços e comportamentos que envolvem atitudes, valores, interesses, personalidades, flexibilidade a novas experiências, estabilidade emocional, trabalho em grupo, persistência e hábitos pessoais. Esse conjunto faz com que o indivíduo lide com as adversidades da vida de forma assertiva, sentindo-se seguro diante das suas ações, usufruindo das interações prazerosas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

A família e a escola são fundamentais para o processo de desenvolvimento humano, pois é a partir das experiências com o meio que se estabelecem as concepções de si mesmo e do mundo. Tais contextos atuam como mediadores das relações sociais, pois são responsáveis pela transmissão de crenças, regras e valores. Quando ocorre o suporte das necessidades socioemocionais, o processo de inclusão ao meio social torna-se mais fácil, aumenta a competência social e diminui os possíveis problemas comportamentais. À medida que o indivíduo cresce, novos contextos são apresentados, vivencia-se outras experiências que, também, contribuem para o desenvolvimento socioemocional (MOTTA; ROMANI, 2019).

As habilidades socioemocionais modificam-se conforme as interações acontecem e estabelecem-se, portanto, o bom desempenho socioemocional auxilia o indivíduo a atingir um nível satisfatório de competência social, devido às demandas e exigências impostas pela cultura (MARIN *et al.*, 2017). Santos *et al.*, (2018) afirma que indivíduos com altos níveis socioemocionais apresentam maiores indicadores de saúde mental, bem-estar, maiores índices de satisfação nos relacionamentos, influência nas habilidades cognitivas geradoras de sucesso, aprimoramento do ensino-aprendizagem e promoção do sucesso escolar. Muitos indivíduos apresentam dificuldades de relacionamento entre os seus pares, desse modo a falta de

habilidades sociais e emocionais implicam na dificuldade de identificar e conhecer as próprias emoções e, conseqüentemente, as dos outros (MARTINS, 2016).

A infância é considerada um período crítico para o desenvolvimento de um repertório adequado de habilidades. Os déficits, nesse período da vida, constituem fatores de risco associados a problemas psicológicos, porém, quando há um trabalho voltado para as emoções, este pode funcionar como uma alternativa de prevenção e promoção de qualidade de vida, através da ação integrada da família, escola e intervenções com profissionais que trabalham com essa demanda (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Todos os comportamentos estão ligados às emoções e, no autismo, não é diferente. Porém, há dificuldade em expressá-las, refletindo em suas ações. Assim, a escola pode proporcionar o desenvolvimento socioemocional através de um profissional que trabalhe diretamente com o aluno e que elabore intervenções que favoreçam à relação da pessoa com TEA e seu mundo. Através de estratégias psicoeducativas que trabalhem as competências socioemocionais nos diferentes sistemas de interação da criança (SCHMIDT *et al.*, 2018).

O SEGUNDO PROFESSOR COMO MEDIADOR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DO ALUNO COM AUTISMO

A educação especial tem como objetivo garantir a inclusão de alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva e múltipla. Considera-se, também, como público alvo do atendimento educacional especializado (AEE), alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação; garantindo o acesso ao ensino desde a educação infantil até a educação superior, através da oferta de professores com formação específica para atender os estudantes. Nas escolas, o auxílio profissional especializado acontece através do segundo professor, que acompanhará o aluno(a) com necessidades educativas especiais através do suporte físico, emocional, psicológico e cognitivo (REZENDE, 2015).

De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo, que ofereça o apoio necessário para o âmbito educacional, preferencialmente na rede regular de ensino, através de medidas individualizadas que potencializem o desenvolvimento social e acadêmico dos alunos. O Art. 3º identifica como principal objetivo do atendimento educacional especializado: o acesso às condições de aprendizagem através de serviços de apoio, considerando as necessidades individuais, elaborando recursos didáticos e pedagógicos para que o aluno consiga continuar nas demais etapas de ensino (BRASIL, 2011).

A Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2019 dispõe sobre a obrigatoriedade do segundo professor no sistema educacional de Santa Catarina nas salas que possuem alunos com o diagnóstico de deficiência múltipla, mental, associada a transtornos psiquiátricos, físicos, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade com sintomatologia exacerbada. Cabe ao segundo professor incluir o estudante em todas as modalidades de ensino e aprendizagem. Em relação à formação, este deve estar devidamente habilitado em educação especial para contribuir com o seu conhecimento na elaboração de estratégias que desenvolvam a aprendizagem de forma igualitária (SANTA CATARINA, 2017).

Desse modo, todas as práticas pedagógicas são ações que visam o desenvolvimento do aluno, um processo dinâmico e articulado com a realidade do indivíduo. Devido a necessidade de uma educação inclusiva, as instituições escolares são desafiadas a adequarem-se a esse novo contexto, transformando a estrutura de funcionamento e exigindo mudanças na formação do professor e demais profissionais envolvidos na escola. A prática educacional voltada para a inclusão tem ocorrido de forma lenta, pois poucos profissionais da educação se dedicam a causa. Uma das estratégias necessárias é o planejamento das aulas. Isso demanda recursos apropriados para auxiliar na aprendizagem e conhecimento de causa sobre as necessidades do educando em questão. Cada aluno possui características próprias, ritmos diferentes de aprender, tornando-se uma modalidade de ensino complexa e difícil de ser elaborada. A partir desses pressupostos, os profissionais devem buscar qualificações e estudos para atenderem os alunos que necessitam de apoio, porém, é necessário um espaço físico apropriado, acessibilidade e materiais para a elaboração de atividades (REZENDE, 2015).

O trabalho realizado pelo segundo professor deve estar em sincronia com o trabalho proposto pelo professor titular ou com os demais professores da instituição, considerando o nível escolar que o aluno se encontra, atendendo as suas limitações e/ou perfil de necessidades e potenciais específicos. Quando isso não ocorre, o significado de inclusão acaba perdendo-se, sendo apenas um processo de integração, pois o aluno não estaria se desenvolvendo em conjunto com a sala, mas sim de forma isolada e desagregada (REZENDE, 2015). O acolhimento do aluno com autismo não deve ser focado apenas nas limitações, mas nas potencialidades, incentivando-os a acreditar na sua capacidade (SOUZA, 2019).

De acordo com Schmidt *et al.* (2018), cerca de 24,3% dos professores sentem uma intensa frustração e medo em lidar com os comportamentos do aluno com autismo, esse sentimento está relacionado ao despreparo na formação. Em relação às dificuldades de planejar atividades que proporcionem a inclusão, uma porcentagem de 16,2% dos professores relata

pouco conhecimento para preparar os conteúdos. Segundo a pesquisa realizada por Souza, Silva e Yamaguchi (2020), 53% das escolas não estão preparadas para receber os alunos com o diagnóstico de autismo. Além disso, verificou-se que 97% dos professores não se sentem capacitados para atuarem na educação especial e inclusiva, em decorrência da ausência de formação qualificada. Um outro dado relevante está relacionado a práticas educacionais inclusivas: os resultados mostram que 66% dos professores não utilizam uma metodologia que viabilize a inclusão do aluno.

A infeliz constatação é de que, embora os professores devam estar preparados para atender às particularidades do aluno diagnosticado com TEA, isso raramente ocorre, pois, demanda preparo da equipe escolar como um todo na adaptação do espaço, materiais e desenvolvimento das aulas, incluindo, também, capacitação didática. Faz-se necessário que os professores estejam preparados para atender às demandas desses alunos, pois além da aprendizagem de conteúdo, necessitam de atividades que proporcionem a convivência e interação com os demais colegas. Educar alunos com autismo é estabelecer um compromisso, é compreender suas diferenças e construir um processo significativo de ensino e aprendizagem, através de ações pedagógicas que ampliam o repertório de conhecimento (SOUZA, 2019).

MÉTODOS

A pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa de campo, de caráter exploratório e de abordagem qualitativa. Realizou-se uma pesquisa de campo com o objetivo de identificar os fenômenos presentes em determinado grupo através da coleta de dados, obtendo informações acerca do problema para qual se procura a resposta (PRODANOV; FREITAS, 2013). Exploratória, pois teve como objetivo aproximar o pesquisador e o problema de pesquisa, com intuito de esclarecer, aprimorar ou construir hipóteses. Utilizou-se do levantamento bibliográfico e das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa e analisou-se os dados obtidos (GIL, 2002). A abordagem utilizada foi qualitativa, que dispõe do ambiente como fonte direta de obtenção de dados e não se preocupa com representação numérica. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.70), "[...] os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada.". Desse modo, essa pesquisa buscou aprofundar-se sobre a compreensão do segundo professor acerca do desenvolvimento de habilidades socioemocionais como prática educacional de alunos com autismo.

PARTICIPANTES

Participaram dessa pesquisa, quatro profissionais que trabalham como segundo professor de uma escola Municipal da rede pública, localizada na cidade de Treze de Maio. Assim, a amostra se caracteriza como intencional, pois, "[...] os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores [...]" (GIL, 2002, p.145).

Quanto ao critério de inclusão e exclusão foi utilizado como referência as características dos participantes, sendo assim, precisariam ser/atuar como segundo professor da rede pública, conforme a legislação, que já tenham trabalhado com aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) independente do grau, por no mínimo 1 ano.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, com questões predeterminadas, de forma *online*, através da ferramenta *WhatsApp*, que teve como objetivo detalhar as questões e formular conceitos relacionados ao tema, obtendo o maior número de informações possíveis. Iniciou-se com a pergunta: "Qual é a sua formação inicial?". Em relação à estruturação, o entrevistador introduziu algumas questões e o entrevistado discorreu sobre o que lhe solicitado (BONI; QUARESMA, 2005).

Para realização da entrevista, entrou-se em contato com a escola e explicou-se os objetivos da pesquisa, em seguida solicitou-se os números de telefone dos segundos professores que se enquadrassem nos critérios de inclusão. Os professores foram contatados e, em seguida, agendou-se o dia e horário para realização da entrevista individual, via ligação do *WhatsApp*, assegurando o anonimato de cada um. No dia e horário estabelecidos, a entrevistadora orientou sobre os objetivos e as questões éticas da pesquisa, sendo anexado e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelo qual, as participantes foram orientadas sobre quaisquer questionamentos ou dúvidas. Solicitou-se que gravassem um áudio falando seu nome, o nome da pesquisa, confirmando a leitura dos termos e aceitação dele. O anexo ficou disponível aos participantes para possíveis consultas e esclarecimento. As entrevistas duraram aproximadamente 30 minutos cada e foram gravadas.

Essa pesquisa foi pautada nas diretrizes e critérios estabelecidos na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Os preceitos éticos estabelecidos referem-se a zelar as informações, a privacidade e o sigilo. Os riscos diante dessa pesquisa

foram considerados mínimos, pois tratou-se de uma entrevista individual, onde as participantes não foram expostas a situações que ofenderam a sua integridade física e profissional. Caso passassem por algum momento inoportuno, cansaço ou aborrecimento ao responder às perguntas, poderiam tomar a seguinte providência: interromper a sua participação na pesquisa imediatamente.

A pesquisa não previu benefícios diretos aos participantes, portanto, pode haver ganhos indiretos, pois a pesquisa tratou de possíveis conhecimentos acerca da temática, no que se refere às demandas profissionais e dos alunos com o diagnóstico de autismo. Os resultados poderão auxiliar na compreensão sobre o tema, contribuindo para a psicologia como ciência a buscar estratégias que visam uma intervenção mais efetiva considerando o segundo professor e as práticas que desenvolvem as habilidades socioemocionais em alunos com o Autismo. Os materiais serão arquivados pelo período de cinco anos e, após esse tempo, o material será descartado. A presente pesquisa foi aprovada pelo CEP Unisul, com o número do parecer: 2.265.298.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dessa pesquisa foi realizada a partir dos conteúdos obtidos nas entrevistas, assim, as interpretações dos dados foram elaboradas mediante a fala das participantes e do embasamento teórico. As entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo de modelo misto e, buscou-se sistematizar as ideias iniciais decorrentes do referencial teórico e estabelecer os indicadores para a interpretação. Em seguida, o material coletado foi recortado em unidades de registro através dos parágrafos da entrevista. Desse modo, elaborou-se as palavras-chaves, estabelecendo uma primeira categorização. As categorias foram agrupadas conforme os relatos das entrevistas, originando categorias intermediárias que resultam nas categorias finais. Por fim, foi realizado o tratamento dos resultados diante das interpretações, que possui o objetivo de captar os conteúdos manifestos em todo material coletado (SILVA; FOSSÁ, 2013).

As entrevistas foram realizadas com quatro profissionais que trabalham como segundo professor de uma escola Municipal da rede pública e todas possuem como formação inicial a Pedagogia. Em relação à especialização, E3 e E4 dispõem de formação em educação especial, além de cursos voltados para o TEA, já E1 e E2 estão em processo de formação em educação especial, mas possuem cursos voltados para o autismo. Dentre as suas áreas de atuação, as quatro atuam como segundo professor no Ensino Fundamental da rede pública. E1 atua no

segundo ano, E2 atua no terceiro ano, E3 no primeiro ano e E4 atua no primeiro ano e na APAE. Todas, atualmente, têm um aluno com o diagnóstico de autismo. Quanto ao tempo de atuação, E1, E2 e E3 trabalham há 4 anos e a E4 trabalha há 5 anos. Sobre os especificadores de gravidades, as quatro entrevistadas tiveram experiências com os três níveis (leve, moderado e grave).

Após a transcrição das entrevistas, os resultados foram categorizados com o intuito de descrever a compreensão do segundo professor acerca do processo de ensino-aprendizagem das habilidades socioemocionais de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, buscou-se conhecer a prática do profissional frente ao aluno com autismo, desse modo, foram elaboradas oito categorias: papel do segundo professor com o aluno autista, participação efetiva do segundo professor na aplicação de práticas educacionais, estratégias educacionais que desenvolvam as habilidades socioemocionais, benefícios para prática do segundo professor, impasses da formação *versus* capacitação, dificuldades no ambiente escolar, o manejo do aluno com autismo e benefícios de trabalhar as habilidades socioemocionais. Todas serão descritas no quadro abaixo:

Quadro 1- Categorizações da pesquisa

Categorias	Descrição	Exemplo
Papel do segundo professor com o aluno autista.	Refere-se às obrigações do segundo professor no sistema educacional que possui alunos com o diagnóstico de autismo.	O meu papel é garantir aos alunos com autismo a possibilidade de se desenvolverem plenamente e efetivar a participação deles no processo de ensino-aprendizagem, criando estratégias e metodologias que possibilitem o desenvolvimento integral. (E2)
Participação efetiva do segundo professor na aplicação de práticas educacionais.	Refere-se à participação, planejamento e engajamento do segundo professor na elaboração de estratégias que desenvolvam as habilidades socioemocionais.	Como eu disse, diretamente são poucas vezes que trabalho, acabo elaborando estratégias por conta do dia a dia, não que eu pare para pensar que preciso desenvolver as habilidades socioemocionais, mesmo que faça parte da função. (E1)
Estratégias educacionais que desenvolvam as habilidades socioemocionais.	Refere-se às estratégias e ferramentas utilizadas pelo segundo professor para desenvolver as habilidades socioemocionais.	Eu utilizo jogos que os façam entender que uma hora se ganha na outra se perde, brincadeiras que trabalhem em equipe e que saibam dar espaço para o outro. (E4)
Benefícios para prática do segundo professor.	Refere-se a como o segundo professor se sente em relação a	Ver o desenvolvimento dessa crianças é incrível, não só pela

	sua prática, através da contribuição para desenvolvimento dos alunos com autismo.	gente, mas também pela criança e a sua família, que deposita tanta confiança na gente. (E1)
Impasses da Formação <i>versus</i> Capacitação.	Refere-se às dificuldades encontradas no processo de formação, devido à escassez de conteúdos que preparem os profissionais para essa demanda e a necessidade de realizar capacitações que os auxiliem na elaboração de estratégias que desenvolvam as habilidades socioemocionais.	O principal impasse é a falta de formação contínua, por mais que haja na formação inicial disciplinas que tratem desses assuntos, sempre vão surgindo novos estudos, novas teorias. (E2) A escola poderia disponibilizar alguma capacitação para nós, através da psicóloga da escola ou de algum profissional especializado no tema, isso seria muito interessante.” (E1)
Dificuldades no ambiente escolar.	Refere-se à falta de estrutura para trabalhar as habilidades socioemocionais diretamente com o aluno.	Em relação a sala de aula é outra dificuldade, porque muitas vezes temos que dar conta dos conteúdos obrigatórios do currículo, dos outros aluno e não dá para trabalhar algo diferente. (E1)
O manejo do aluno com autismo.	Refere-se às dificuldades em realizar o manejo dos comportamentos do aluno com TEA, em relação às problemáticas diariamente enfrentadas por elas no processo de escolarização.	As dificuldades estão muito relacionadas ao fato de que nenhum aluno é igual e a maneira de entender e de pensar também vai ser diferente, sendo assim, são várias tentativas falhas em atividades e jogos até conseguir uma que dê resultados. (E4)
Benefícios de trabalhar as habilidades socioemocionais.	Refere-se aos benefícios de elaborar estratégias que desenvolvam as habilidades socioemocionais através do ambiente escolar.	Conseguir desenvolver as habilidades, faz com que eles consigam interagir com seus colegas, com as professoras, porque quando estiver feliz, vai saber lidar com essa felicidade, quando ele estiver com raiva, espera-se que ele consiga lidar com isso, expressar isso. (E3)

Fonte: Elaboração da autora, 2020

A categoria o **papel do segundo professor com o aluno autista** está relacionado às práticas do docente através da proposta educacional individualizada que visa potencializar o desenvolvimento social e educacional dos alunos com autismo, elaborando ações para viabilizar uma educação inclusiva. Observando a fala das entrevistadas, todas expressaram compreensão sobre o seu papel frente ao aluno autista e relatam a necessidade de conhecer e estabelecer um vínculo para efetivar as suas ações. Assim, E1 aponta que:

Meu papel está além do processo de ensino-aprendizagem, eu preciso ensinar coisas para vida, muitas vezes eu passo semanas buscando formas de fazer o aluno se sentir confortável em sala de aula, estabelecendo uma relação com ele, para poder começar a trabalhar algo.

Rezende (2015) explica que a prática educacional do segundo professor com o aluno autista apresenta certas adversidades, pois o seu exercício inclui compreender as características próprias de cada aluno. Significa criar um espaço para que se estabeleça uma relação aluno-professor, exigindo que a sua atuação seja direcionada a atender às demandas dos alunos com autismo, através da acessibilidade e elaboração de um espaço com atividades apropriadas para cada um. A partir dos relatos, foi possível perceber que o seu papel é compreendido como aquele que auxilia no desenvolvimento para além do conteúdo, considerando os aspectos emocionais, entendimento coerente com as determinações da própria profissão, adaptando-se para que cada aluno, dentro das suas variáveis do diagnóstico, tenha o acesso a estratégias que desenvolvam suas potencialidades.

A categoria **participação efetiva do segundo professor na aplicação de práticas educacionais** está relacionada a articulação do que é estabelecido como a função do segundo professor e a aplicação de práticas educacionais através do planejamento, da participação e da efetivação de ações pensadas no desenvolvimento socioemocional do aluno com autismo. Desse modo, as entrevistadas 1, 2 e 3 relatam não elaborarem um plano de aula que inclua as habilidades, mas utilizam-se de estratégias apenas quando as dificuldades do dia a dia aparecem. Por outro lado, a entrevistada 4 relata utilizar dessas habilidades no seu plano de aula como prevenção de futuras dificuldades, mostrando para os alunos formas de lidarem com as situações antes dos conflitos se estabelecerem, tornando o processo menos estressante. A entrevista 4 aponta o seguinte exemplo:

Sim, já trabalhei várias vezes e sempre faço questão de colocar no plano de aula, pois de alguma forma isso previne muito situações. Nem sempre temos o controle tudo, algumas coisas são resolvidas na hora, mas depois de anos trabalhando com crianças autistas, vi que trabalhar essas habilidades antes de se tornarem um problema, diminui os conflitos no futuro, até porque o aluno estabelece um vínculo e sabe quem procurar quando não se sentir bem, sua adaptação acontece de forma mais tranquila, tanto para nós, quanto para eles.

Souza (2019) afirma que esses profissionais devem estabelecer um planejamento de aula constituído de atividades que desenvolvam aspectos como: comunicação verbal e não verbal, o estabelecimento de interações sociais e as habilidades socioemocionais, sendo responsáveis por elaborar estratégias que vão além dos conteúdos didáticos adaptados para que o aluno acompanhe a aprendizagem dos demais colegas, mas que contribuam para o seu pleno desenvolvimento social, emocional e de aprendizagem.

A BNCC traz no texto que para garantir o processo de ensino-aprendizagem integral a todos os alunos têm que ser considerada as habilidades socioemocionais e isso vai perpassar toda educação básica, então vai desde a educação infantil e segue por todo ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. (E2)

Diante das respostas das participantes, é perceptível uma certa desarmonia entre a compreensão do que é o seu papel e a efetivação de ações propriamente ditas. Nas questões anteriores, demonstraram entender qual a sua função perante o aluno com autismo, mas na prática, há uma inconsistência frente ao que deve ser feito. Essa compreensão dá-se pelo fato de que três das entrevistadas não planejam nenhuma ação que desenvolva as habilidades socioemocionais, ou seja, esperam as dificuldades se instalarem e, somente então, buscam estratégias para lidar com essas situações, diferente da E4 que possui um plano de aula voltado para prevenção e desenvolvimento socioemocional. Isto é, o engajamento do segundo professor com relação ao planejamento de atividades para o aluno com autismo, significa incluí-las nas atividades e no meio social. Nesse sentido, o profissional deve participar ativamente na construção de plano de aula pensando no desenvolvimento do aluno.

A categoria **estratégias educacionais que desenvolvam as habilidades socioemocionais** refere-se às ferramentas utilizadas pelas entrevistadas em sua prática profissional frente ao aluno com o diagnóstico de autismo. Todas as participantes, de alguma forma, utilizam-se de estratégias com seus alunos, de maneira planejada ou não. Dentre as práticas mais utilizadas, relatam que, em algumas situações, é necessário tirar o foco do problema, oferecendo objetos que geram conforto. Outro aspecto presente na fala das entrevistadas está relacionado a oferta de um espaço para que o aluno possa expressar-se. Essas estratégias estão relacionadas com o manejo do comportamento do aluno, entretanto, citaram a utilização de jogos das emoções, teatro com fantoches mostrando situações problemas e como resolver, além de cartões com situações sociais. Na fala da E4, podemos ver outras atividades que considera desenvolver as habilidades socioemocionais:

Eu utilizo jogos que os façam entender que uma hora se ganha na outra se perde, brincadeiras que trabalhem em equipe e que saibam dar espaço para o outro. Elaboração de rotinas que muitas vezes está relacionado a lidar com as regras, o que gera bastante confronto, sendo necessário o manejo do aluno e dos comportamentos apresentados. Questões do dia a dia também são trabalhadas conforme vão aparecendo, através da conversa e do espaço para que possam expressar o que está acontecendo. (E4)

Santos *et al.*, (2018) afirma que, através dessas habilidades, é possível desenvolver a expressividade, o trabalho em grupo e conhecimento das próprias emoções, proporcionando ao aluno novas experiências através do convívio social. Assim, viabilizando uma educação integral, considerando o bem-estar psíquico do aluno com autismo, das relações em sala de aula

e do próprio vínculo aluno-professor. Motta e Romani (2019) consideram que, à medida que são trabalhados esses aspectos, facilita-se a adaptação ao meio social, desse modo, as intervenções em torno das habilidades socioemocionais poderão contribuir para que o aluno aprenda a transferir as emoções aprendidas nas atividades pedagógicas para o seu dia a dia.

Portanto, percebe-se que, de forma planejada ou não, as entrevistadas utilizam de práticas que desenvolvem as habilidades socioemocionais. Porém, ter uma definição prévia do que será trabalhado auxilia na manutenção dessas habilidades em outros contextos. A partir das falas, é possível perceber que muitas das atividades citadas estão relacionadas a fazer o aluno confrontar aquilo que gera desconforto, podendo gerar consequências positivas ou negativas, ou seja, gerar mais conflitos e mais dificuldades no ambiente escolar. Considera-se importante que o segundo professor saiba realizar o manejo das atividades para obter os resultados desejados, evitando que novos estressores se instalem nesse processo.

A categoria **benefícios para prática do segundo professor** está relacionada à como as entrevistadas vivenciam a sua prática profissional, através das experiências do trabalho, das habilidades socioemocionais em sala de aula e da sua contribuição para o progresso dos alunos com autismo, atrelado ao desenvolvimento profissional. A partir das falas, todas expressaram que, ser o mediador do desenvolvimento das habilidades socioemocionais contribui para a relação aluno-professor, facilitando o seu trabalho e dos demais profissionais que estiverem em contato com esse aluno. Outro ponto está relacionado à experiência, pois relatam que, conforme vão desenvolvendo atividades e obtendo resultados efetivos, apresentam maior confiança em trabalhar com esses alunos, culminando em um desenvolvimento profissional mais qualitativo e satisfatório. De acordo com relato da E3:

Para mim, quando o aluno consegue desenvolver essas habilidades, a lidar com as emoções fica mais fácil para nós profissionais estar trabalhando com ele, se está triste ou com raiva, conseguir expressar melhor para gente, ajudando a entender como trabalhar naquele momento, então facilita o trabalho do professor e da relação com o aluno. E isso acaba agregando ao nosso desenvolvimento na profissão, ficamos mais seguros das nossas ações e se futuramente aparecer outro aluno com autismo para trabalhar, já teremos um rumo para seguir.

De acordo com Rezende (2015), a profissão do segundo professor envolve diversos desafios que exigem do profissional a adaptação, flexibilidade e versatilidade para trabalhar com as variações de alunos. A vivência em sala de aula traz inúmeros sentimentos, podendo despertar afeto, admiração e angústias, tanto por parte do professor, quanto do aluno. Assim, estabelecer uma relação aluno-professor gera mais interesse em desenvolver estratégias para os desafios em sala de aula, como também a efetividade das ações. Consequentemente, os

profissionais acabam desenvolvendo novas habilidades e buscando novos conhecimentos, ou seja, desenvolvendo-se profissionalmente.

A partir dos relatos, os benefícios para o profissional parecem estar relacionados ao estabelecimento de vínculo com o aluno e a facilitação do seu trabalho, mas, apesar de relatarem sobre os benefícios das habilidades socioemocionais para si, não há um estabelecimento dessa prática no plano de aula, ou seja, não há um desenvolvimento integral do aluno e nem do professor, apresentando um discurso sobre algo que pode acontecer e não de algo que acontece efetivamente. Desse modo, é relevante compreender quais os impasses que dificultam a prática do segundo professor no desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

A categoria **impasses da Formação versus Capacitação** refere-se aos déficits na formação, a partir da perspectiva das entrevistadas, e a necessidade de capacitação mediante dificuldades encontradas na prática. De acordo com elas, a formação inicial não as preparou para prática que exercem hoje, tão pouco para trabalho pensado nas habilidades socioemocionais frente ao aluno com TEA. Através da especialização, o contato com o tema foi aprofundado, mas relatam não ser o suficiente para prática. As narrativas das professoras remetem à necessidade de ter uma formação continuada, através de capacitação e aperfeiçoamento profissional, que poderiam ser ofertados pela própria escola, pois facilitaria o trabalho para todos. De acordo com a entrevistada:

Na minha formação inicial foi muito pouco, no geral quase não tive, na especialização de educação especial e inclusiva, tive acesso, mas não o suficiente para prática, e quando paro para pensar isso faz falta, poderia ser um ponta pé para o desenvolvimento de muitas crianças com autismo. A meu ver, nós profissionais não temos capacitação suficiente e contínua, sendo isso responsabilidade nossa e da escola, em fornecer meios de formação. (E1)

Schmidt *et al.* (2018) afirma que as dificuldades no planejamento das atividades está relacionado à falta de conhecimento do tema. Souza, Silva e Yamaguchi (2020) relatam que 97% desses profissionais não se sentem preparados para trabalhar com o autismo devido à escassez da própria formação. Outro dado está relacionado ao fato de que 66% dos professores não apresentam engajamento no processo de planejamento de atividades que viabilizem a inclusão, ou seja, não há uma mobilização do próprio profissional. Esses acabam limitando-se aos conteúdos das disciplinas específicas. De acordo com Rezende (2015), todos os profissionais da educação devem renovar e ampliar seus conhecimentos, desenvolvendo novas habilidades para lidar com a heterogeneidade dos alunos. O aperfeiçoamento da prática, através da capacitação, implica na melhoria da qualidade da educação ofertada para os alunos.

A partir da perspectiva das entrevistadas, a capacitação é fundamental para auxiliar o segundo professor, e esse déficit implica diretamente no resultado de sua prática. As narrativas exemplificam as consequências da falta de aperfeiçoamento, refletindo em outras dificuldades como: lidar com ambiente da sala de aula e lidar com os próprios alunos, necessitando do suporte metodológico, profissional e científico. Outra questão, é a participação do professor, sendo ele um dos agentes responsáveis da sua própria prática, além da formação ou da capacitação fornecida, pois a prática pedagógica inclui o segundo professor, com as suas singularidades, conhecimentos e o apoio da escola para que continue se desenvolvendo profissionalmente.

A categoria **dificuldades no ambiente escolar** refere-se aos impasses encontrados no ambiente da sala de aula para a aplicação de estratégias que desenvolvam as habilidades socioemocionais no autismo. As entrevistadas E1 e E3 relatam que, atualmente, a sala de aula não é um ambiente maleável para utilização de estratégias além dos conteúdos referentes às disciplinas. Devido à falta de tempo ou outros alunos para atender e as cobranças em relação a dar conta das matérias obrigatórias, o trabalho direto com o aluno autista e suas especificidades nem sempre figura como central. Entretanto, E2 e E4 relatam que o ambiente é algo adaptável, exigindo que o professor organize suas atividades previamente, porém, há uma dificuldade em ministrar o tempo de um aluno para o outro, devido às demandas do planejamento. De acordo com a E2:

A dificuldade maior seria o tempo para estar trabalhando com esse aluno, porque seria interessante fazer essas atividades mais na prática, para que o aluno com autismo possa ter uma compreensão maior. E em sala de aula fica difícil porque além do currículo a ser seguido a gente não tem só aquele aluno, e não se dá oportunidade de parar e trabalhar com o aluno com autismo e com a turma geral, porque quando trabalhado as emoções acaba sendo só uma pincelada, não é explorado de forma efetiva.

Segundo Souza, Silva e Yamaguchi (2020), a maior parte das escolas apresentam limitações estruturais e de materiais didáticos, além da falta de qualificação do segundo professor, que reduz a possibilidade de desenvolver uma aprendizagem significativa capaz de contribuir mais significativamente com o desenvolvimento socioemocional no processo de ensino de alunos com autismo. Para que a escola seja um espaço de acolhimento e formação, o ambiente precisa ser adaptado conforme as necessidades de cada indivíduo, para que o segundo professor consiga atender os seus alunos, oferecendo um ensino integral. Souza (2019) afirma que os alunos com TEA precisam de um ambiente adaptado, com atividades estruturadas, através de profissionais capacitados para atender às suas demandas, proporcionando a convivência e interação com os demais alunos.

De acordo com os relatos, uma sala adequada para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais deveria possuir recursos como: materiais, tempo, espaço e flexibilidade no planejamento das aulas para que os alunos tenham acesso aos assuntos das disciplinas e as demais estratégias. Outro aspecto está relacionado ao amparo da escola através do fornecimento de um espaço adequado para que o trabalho seja efetivado, onde o professor consiga atender a todos os seus alunos de forma igualitária, suprimindo as necessidades de cada um, refletindo a realidade das escolas públicas atualmente. Na questão de planejamento, as falas das participantes apresentam uma inflexibilidade em incluir outras atividades no plano de aula e compreende-se que esse aspecto ocorre devido à falta do trabalho em conjunto com o professor titular, considerando que as entrevistadas trabalham no ensino fundamental de uma escola pública e o planejamento ocorre através do compartilhamento de ideias de ambos os profissionais junto a equipe pedagógica.

A categoria **o manejo do aluno com autismo**, está relacionada às diferentes características que os alunos com TEA apresentam, que acabam sendo desafiadores para o processo de ensino. As dificuldades relatadas estão relacionadas aos comportamentos, dificuldades pedagógicas, estabelecimento de rotina e a questões que não estão diretamente ligadas ao aluno, mas à escola e à formação do segundo professor. As entrevistadas E1 e E4 expressam ter dificuldades em manejar os comportamentos atrelados a recusa em fazer atividades e/ou seguir as rotinas estabelecidas. Já E2 e E3 trazem os conflitos do dia a dia, diante do relacionamento com os demais colegas, devido à inflexibilidade em lidar com as adversidades, os alunos acabam tendo comportamentos agressivos, dificultando as interações sociais. Entretanto, todas relataram ser possível trabalhar as habilidades socioemocionais com os três especificadores de gravidades, necessitando conhecer cada aluno e adaptar-se às diferentes características. Desse modo, E4 aponta que:

As dificuldades estão relacionadas ao fato de que nenhum aluno é igual, a maneira de entender e de pensar também vai ser diferente, sendo assim são várias tentativas falhas em atividades e jogos até conseguir uma que dê resultados, pois alguns comportamentos são difíceis de manejar, choram muito, acabam entrando em conflito com outros colegas, por não entenderem alguns aspectos da convivência em sala de aula, mas todos os casos que peguei (moderado e severo) eu consegui trabalhar essas habilidades, alguns mais fáceis outros com meses de interação, que é fundamental para criar vínculo com os alunos e a partir disso conseguir ajudá-los.

Segundo Schmidt *et al.*, (2018), estudantes com TEA podem apresentar dificuldades para engajar-se em atividades escolares devido às características do próprio diagnóstico como, por exemplo, os interesses restritivos que ocasionam uma inflexibilidade em realizar atividades que não são escolhidas pelo próprio aluno. Desse modo, trata-se de um conjunto de dificuldades comportamentais individuais que precisam ser compreendidas a partir das preferências dos

alunos e de suas dificuldades. Quanto à agressividade, ela não é considerada um critério diagnóstico para autismo, mas podem apresentá-la mediante conflitos. Isso ocorre devido a problemas para comunicar o que está acontecendo, sentindo e pode ser direcionada para o professor, colegas de sala ou a si mesmo.

A Associação Americana de Psiquiatria (2014) afirma que a diferenciação nos especificadores de gravidades está relacionada a autonomia nas interações sociais, comunicação e adaptação, com uma variação de características que alteram de quadros leves a quadros graves. Assim, Souza (2019) afirma que o segundo professor precisa conhecer as particularidades de cada aluno, considerando as dificuldades, mas, também, as potencialidades.

Conforme a fala das participantes, as dificuldades estão relacionadas ao déficits nas habilidades socioemocionais, algumas características são típicas do diagnóstico, outras são ocasionadas pelos conflitos em sala de aula. Essas habilidades visam desenvolver a expressividade, o autocontrole e autoconhecimento, através da capacidade de resolução de conflitos, ampliando o bem-estar do aluno. Dessa forma, há uma sequência de dificuldades que estão interligadas umas nas outras: a falta de formação, de um ambiente adequado e o manejo do aluno. Assim, as entrevistadas enxergam os benefícios de utilizar as habilidades socioemocionais, porém, as dificuldades retratam a prática das professoras que acabam não utilizando dessas estratégias.

A categoria os **benefícios de trabalhar as habilidades socioemocionais**, refere-se à utilização de estratégias que desenvolvam essas competências em alunos com autismo. Todas as entrevistadas relataram que os benefícios estão relacionados à comunicação, autonomia e interação social, pois os alunos conseguirão identificar os seus estados emocionais e se comunicar de forma assertiva através da capacidade de resolução de conflitos no dia a dia. Outro aspecto está relacionado ao autocontrole, que possibilita a discriminação de comportamentos adequados para cada situação, adaptando-se socialmente ao ambiente do qual faz parte:

Eu creio que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais primeiramente vai melhorar a relação que o aluno autista tem com ele mesmo e melhorar o relacionamento entre o aluno e professor, pois ele vai poder organizar “os pensamentos” ou sentimentos, então isso vai melhorar a relação com ele mesmo e isso vai gerar uma consequência, porque também vai melhorar o relacionamento que ele vai ter com as outras pessoas, organizando o que ele pensa, o que ele sente, vai poder se expressar com as outras pessoas que o cercam nas diferentes vivências que ele tem no dia a dia. (E2)

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), as habilidades socioemocionais visam trabalhar com o autocontrole, expressividade, assertividade e resolução de conflitos que implicam no estabelecimento de relações. Malheiros *et al.*, (2017) afirma que, no autismo, há

um comprometimento das habilidades sociais e de comunicação que ocasionam em dificuldades na aprendizagem espontânea e social. Schmidt *et al.*, (2018) relata que a escola deve fornecer estratégias facilitadoras das habilidades socioemocionais através de procedimentos que trabalhem a assertividades nas relações, além da compreensão das próprias emoções. O ambiente escolar reflete em inúmeras experiências colocando o aluno em situações nas quais não está habituado ou adaptado, despertando comportamentos e emoções. Nesse momento, os profissionais deparam-se com às adversidades em realizar o manejo de comportamentos, pelo fato de não contarem com uma estrutura básica geral que os ajudem a compreenderem as especificidades do diagnóstico, dificultando o seu trabalho em sala de aula. A escola, em sua quase totalidade, coloca o aluno em contato com um ambiente que não é pensado nele e nem nos seus interesses. Assim, desenvolver as habilidades socioemocionais permite que o estudante torne-se um indivíduo ativo e participativo em diferentes contextos:

Eu compreendo que trabalhar com criança autista não é nada fácil, cada um tem a sua característica própria então não dá para se basear em outros. A pessoa que pegar um aluno assim para trabalhar tem que ter muito amor, entender o mundinho deles e saber que tem que se adaptar a eles, e não o contrário. (E4)

A partir dos relatos, entende-se que é fundamental, para o segundo professor, orientação sobre as estratégias de ensino das habilidades socioemocionais para os alunos com TEA, pois relatam ter consciência dos benefícios para o aluno, principalmente sobre os aspectos da expressão das emoções que viabilizam as interações sociais, ou seja, a inclusão se torna efetiva. Organizar o ambiente com rotina, elaborar e dar sequência em atividades que busquem a autonomia ocasiona mudanças para o aluno e para a sala de aula. Diante das estratégias utilizadas pelas entrevistadas, muitas se encaixam nas habilidades socioemocionais, porém, a falta de formação, de um ambiente apropriado, faz com que não se tenha resultados ou incentivo para trabalhar diretamente esses aspectos. A entrevistada 4 que utiliza das habilidades no seu plano de aula relata a efetividade desta prática, no sentido de prevenção, tornando-o mais ativo em sala de aula. Investir no ensinamento de habilidades sociais e emocionais, permite que o aluno com autismo obtenha a eficácia nas relações com outras pessoas, preserve a autoestima e desenvolva comportamentos assertivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve, como objetivo, descrever a compreensão do segundo professor acerca do processo de ensino-aprendizagem das habilidades socioemocionais de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mediante os resultados obtidos, foi possível identificar os seguintes aspectos: a concepção sobre a sua prática, as dificuldades na efetivação do

planejamento de atividades que incluem as habilidades socioemocionais, problemas relacionados à falta de formação e/ou capacitação do segundo professor, ambiente adequado e manejo dos alunos com TEA. No entanto, as profissionais entrevistadas relataram que trabalhar essas habilidades auxilia no processo de aprendizagem dos alunos com autismo.

Em relação ao objetivo de identificar as práticas educacionais utilizadas pelo segundo professor para desenvolver habilidades socioemocionais nos alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), as atividades utilizadas referem-se aos conflitos apresentados pelos alunos no dia a dia, através de recursos como jogos, atividades em equipe, colocando o aluno em contato com os demais colegas, estabelecimento de rotina, criar um espaço para que aluno expresse suas emoções e tirar o foco das situações problemas. No entanto, não há uma frequência, quanto a aplicação dessas estratégias, ou uma elaboração prévia do que será trabalhado, apenas uma das entrevistadas inclui no seu planejamento algumas atividades.

Quanto ao objetivo de identificar a opinião do segundo professor acerca das dificuldades na aplicação de atividades que desenvolvam as habilidades socioemocionais, os resultados apontam para a falta de formação contínua, suporte pedagógico, sala de aula com recursos apropriados, tempo e o manejo do aluno com autismo. A partir das falas, percebe-se que essas dificuldades estão interligadas, representando alguns dos problemas encontrados no ensino público, no qual o segundo professor não possui suporte educacional, nem incentivo para aperfeiçoar a sua prática, tão pouco, tempo para desenvolver atividades que estão além do currículo estabelecido ou do planejamento elaborado pelo(a) professor (a) titular.

Quanto ao objetivo de identificar a opinião do segundo professor acerca dos benefícios para a sua prática com o aluno autista na aplicação de atividades que desenvolvam as habilidades socioemocionais, os resultados referem-se à facilitação do trabalho, pois auxiliam na relação aluno-professor, comunicação e aplicação de atividades, além do desenvolvimento profissional. A partir das entrevistas realizadas, utilizar das habilidades socioemocionais aproximam o aluno do professor, auxiliando-o a entender quais as demandas do seu aluno, além de contribuir para o desenvolvimento profissional, através da prática, experiência e estudos que são utilizados para elaborar estratégias efetivas e apropriadas para o diagnóstico. Apesar de identificarem os benefícios, não utilizam dessas estratégias devido às dificuldades citadas anteriormente.

Em relação ao objetivo de identificar a opinião do segundo professor acerca da relevância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais para a vida dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), os resultados apontam os seguintes benefícios para o aluno: autocontrole, expressividade, civilidade, empatia, assertividade, resolução de problemas

e melhora no estabelecimento das relações sociais facilitando o processo de inclusão do aluno no ambiente escolar.

Assim sendo, um dos problemas encontrados na pesquisa foi a falta de materiais sobre o assunto que enfatize a percepção do segundo professor no desenvolvimento de habilidades socioemocionais no autismo. Portanto, considera-se que essa pesquisa possibilitará reflexões em torno do desenvolvimento das habilidades socioemocionais no autismo, mas também sobre a prática do segundo professor, trazendo dificuldades que estão além da elaboração de estratégias.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. A. E. *et al.* Teoria da Mente em Pais de Pessoas com Autismo: Uma Análise Comparativa. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 789-795, dez./2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722015000400018&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 19 mai. 2020.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (org). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciência. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jun./2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.
- DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 9-270.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002. 173 p.
- GOMES, P. T. *et al.* Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 91, n. 2, p. 111-121, abr./2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S002175572015000200111&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 11 mai. 2020.
- WHITMAN, T. L. **O Desenvolvimento do Autismo: Social, Cognitivo, Linguístico, Sensório Motor e Perspectivas Biológicas**. 1. ed. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015. p. 15-313.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004. Acesso em: 22 maio 2020.

MALHEIROS, G. C. *et al.* Benefícios da intervenção precoce na criança Autista. **Revista Científica da FMC**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 36-44, jul./2017. Disponível em: <http://www.fmc.br/ojs/index.php/RCFMC/article/view/121>. Acesso em: 6 abr. 2020.

MARTINS, E. C. O marca-passos das emoções no ritmo de crianças portuguesas com necessidades educativas especiais. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 23-47, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1147>. Acesso em: 2 abr. 2020.

MONTEIRO, S. A. D. S; RIBEIRO, P. R. M. A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula. **RPGE-Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 905-919, dez./2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11991>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MOTTA, P. C; ROMANI, P. F. A Educação Socioemocional e suas Implicações no Contexto Escolar: Uma Revisão de Literatura. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 49, p. 49-56, dez./2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200006. Acesso em: 26 maio de 2020.

OBADIA, S. A. Desvendando o autismo e a educação. **Estação Científica (unifap)**, Macapá, v. 6, n. 2, p. 33-41, 4 out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/2231>. Acesso em: 14 maio 2020.

PINTO, R. N. M. *et al.* Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1-9, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472016000300413. Acesso em: 23 abr. 2020.

PONCE, J. O; ABRÃO, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilo da Clínica**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 342-357, ago./2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-71282019000200014. Acesso em: 31 mar. 2020.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. D; **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013. p. 11-275.

RAPOSO, C. C. D. S; FREIRE, C. H. R; LACERDA, Aline Mendes. O cérebro autista e sua relação com os neurônios-espelho. **HumanÆ**, Recife, v. 2, n. 9, [n.p], jan./2015. Disponível em: <http://humanae.esuda.com.br/index.php/humanae/article/view/331>. Acesso em: 2 mai. 2020.

REZENDE, C.G.S. **Análise da atuação do professor de apoio no Processo de aprendizagem dos alunos com Necessidades educacionais especiais**. 2015. 75 f.

Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília, Ipatinga, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/15156>. Acesso em: 01 jun. 2020.

SANTA CATARINA. **Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017**. Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/legislacaoestadual/2017/017143-011-0-2017-001.htm> Acesso em: 03 jun. 2020.

SANTOS, M. V. D. *et al.* Competências Socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 4-10, jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100002. Acesso em: 28 maio 2020.

SCHMIDT, C. *et al.* **Autismo**: caminhos para a aprendizagem. 2.ed. Bogotá: Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana, 2018. p. 2-146.

SILVA, A. H, FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 1-14, jan./2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SOUZA, L. M. D. **O professor de apoio como mediador na aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista (tea) em uma escola pública no município de amargosa/BA**. 2019. 84 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019. Disponível em: <http://200.128.85.17/bitstream/123456789/1896/2/Monografia.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SOUZA, R. M. D, SILVA, R. M. D, YAMAGUCHI, K. D. L. Perspectiva docente sobre a inclusão de alunos portadores do Espectro Autista. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 1, p. 18-29, abr. 2020. Disponível em: <http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1188>. Acesso em: 15 jun. 2020.

TINÉ, E. B. L. **Conheça as características e aprenda mais sobre o Autismo**. 2019. Disponível em: <http://www.blog.saude.gov.br/index.php/53830-conheca-as-caracteristicas-e-aprenda-mais-sobre-o-autismo>. Acesso em: 02 abr. 2019.

VALENTE, M. N; MONTEIRO, A. P. Inteligência Emocional em contexto Escolar. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, Portugal, v. 7, p. 1-11, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315037489_Inteligencia_Emocional_em_Contexto_Escolar. Acesso em: 20 mar. 2020.

VARELA, B.; MACHADO, P. G. B. Uma breve introdução do autismo. **Cad. da Esc. de Educ. e Human.**, Curitiba, v. 1, n. 11, p. 25-39, jan./2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/312841529_Uma_breve_introducao_sobre_o_autismo.
Acesso em: 27 abr. 2020.