



PRÁXIS PEDAGÓGICA INCLUSIVA: AUTISTAS

GT 9 – INFÂNCIAS E CRIANÇAS

Trabalho completo

Rafael Arcanjo Fidelis (Graduando em Pedagogia/Estácio)

rafaelarcanjo.f@gmail.com

Iadson Guilherme Rueda Ramos (Pedagogo)

riadson@yahoo.com.br

Luiz Fernando espana Vieira (Professor de artes da rede estadual/SEDUC)

Luizespana85@gmail.com

Fábio Alexandre Leal dos Santos (Pós-doutorando - Programa de Pós-graduação em Ensino/UFMT)

alexandre1607@gmail.com

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) impacta significativamente o processo de aprendizagem, apresentando características como dificuldades na comunicação, interação social e sensibilidade sensorial. A legislação brasileira, incluindo a Lei nº 12.764/2012, promove a inclusão escolar, mas enfrenta desafios na implementação efetiva. A formação contínua dos educadores é crucial para adaptar práticas pedagógicas às necessidades dos alunos com TEA. A colaboração entre educadores e família é essencial para garantir intervenções eficazes. A inclusão deve ser vista como um processo contínuo, beneficiando não apenas as crianças com TEA, mas enriquecendo a experiência educacional de todos os alunos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Especial. Autista.

1 Introdução

A práxis pedagógica inclusiva refere-se a um conjunto de práticas e abordagens educacionais que visam garantir a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, como deficiência, origem étnica, gênero ou orientação sexual. Essa abordagem é fundamentada em princípios de equidade, respeito à diversidade e promoção de um ambiente de aprendizagem que valorize as diferenças como elementos enriquecedores do processo educativo (Oliveira, 2021).

Um dos aspectos centrais da práxis pedagógica inclusiva é a formação contínua dos educadores. Estudos indicam que a formação inicial e continuada dos professores é crucial para a implementação efetiva da educação inclusiva. Costa (2015) argumenta que, apesar dos avanços na formação docente, ainda existem lacunas significativas que precisam ser abordadas, especialmente no que diz respeito à compreensão teórica da inclusão. A resistência dos educadores à mudança e à adoção de práticas inclusivas é um desafio recorrente, conforme evidenciado por Costa *et al.* (2022), que destacam a percepção de que a educação igualitária é frequentemente vista como uma utopia.

A cultura da inclusão nas escolas é um fator determinante para a efetivação da práxis pedagógica inclusiva. Espinoza *et al.* (2021) ressaltam que a cultura inclusiva é heterogênea e dinâmica, variando entre diferentes contextos educacionais. Essa diversidade cultural influencia diretamente como as práticas pedagógicas são desenvolvidas e implementadas. Oliveira e colaboradores (2023) complementam essa ideia ao discutir a importância de práticas pedagógicas adaptadas, especialmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfatizando que a inclusão deve ir além da mera presença física do aluno na sala de aula. Além disso, a práxis pedagógica inclusiva deve ser sustentada por políticas educacionais que promovam a justiça social e a equidade.

Ainda segundo Oliveira (2023), a educação inclusiva deve ser entendida como um direito fundamental, que não apenas busca a inserção de alunos com necessidades especiais, mas também transforma o ambiente escolar em um espaço de aprendizado colaborativo e respeitoso. A implementação de currículos adaptados e a capacitação de profissionais são essenciais para a inclusão ser efetiva e não apenas simbólica (Carvalho *et al.*, 2021).

As políticas públicas e a legislação que sustentam a inclusão escolar de crianças com TEA no Brasil são fundamentais para garantir o direito à educação e promover um ambiente escolar inclusivo. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, é um marco legal que estabelece diretrizes para a inclusão de indivíduos com TEA no sistema educacional, reconhecendo-os como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais (Andrighetto; Gomes, 2020). Essa legislação visa assegurar que as crianças com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades específicas, e promove a formação de professores para lidar com essa diversidade (Souza; Yaegashi; Gonçalves, 2023).

Além da Lei nº 12.764/2012, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 também garantem o direito à educação inclusiva, estabelecendo que todos têm direito à educação sem discriminação (Lima; Matias; Ribeiro, 2021). A LDB, em seu artigo 58, enfatiza a necessidade de atender às peculiaridades de cada aluno, incluindo a adaptação do currículo e a formação de profissionais capacitados para lidar com as especificidades do TEA (Cabral; Falcke; Marin, 2021). A legislação brasileira, portanto, não apenas reconhece o direito à educação, mas também impõe a responsabilidade ao Estado e às instituições de ensino de promover as condições necessárias para a inclusão efetiva.

Implementar essas políticas, no entanto, enfrenta desafios significativos. Estudos indicam que, apesar do aumento das matrículas de alunos com TEA em escolas regulares após a promulgação da Lei nº 12.764/2012, a inclusão efetiva ainda é uma meta distante. A falta de

formação adequada dos professores e a resistência a mudanças nas práticas pedagógicas são obstáculos que precisam ser superados (Favacho; Santos, 2023; Costa, 2022).

A pesquisa de Lima, Matias e Ribeiro (2021) destaca que a infraestrutura das instituições deve ser adaptada para atender às necessidades desses alunos, o que é uma exigência das políticas públicas, mas que muitas vezes não é cumprida. Outro aspecto importante é a necessidade de um trabalho colaborativo entre educadores, famílias e profissionais de saúde. A relação entre a escola e a família é crucial para o sucesso da inclusão, pois a comunicação e a parceria podem facilitar a adaptação do ambiente escolar às necessidades das crianças com TEA (Cabral; Falcke; Marin, 2021). A formação continuada dos professores é essencial para que eles se sintam preparados para atender a essa demanda e para poderem implementar práticas pedagógicas inclusivas eficazmente. Por fim, para compreender melhor possíveis práticas pedagógicas e práxis, construímos esse trabalho tendo em vista discutir práticas e metodologias que promovam a inclusão de autistas com base na práxis pedagógica inclusiva.

2 Desenvolvimento

Trata-se de um trabalho de revisão sistemática de literatura seguindo o modelo PRISMA (Galvão e Ricarte, 2019) com buscas em duas plataformas de busca (Portal Periódicos CAPES e Scielo).

Após várias tentativas e combinações, chegamos às estratégias de busca que usaram os seguintes descritores (com a menor quantidade de resultados inespecíficos): ((autista AND “prática pedagógica”) OR (“Transtorno do espectro autista” AND “prática pedagógica”) OR (TEA AND práxis)) AND ((autista AND práxis) OR (“Transtorno do espectro autista” AND práxis)). Os trabalhos, identificados nos mecanismos de busca, foram avaliados quanto aos seguintes critérios de inclusão e exclusão:

Os critérios de inclusão foram de trabalhos que tenham os seguintes:

- Artigos originais que abordem o tema.
- Artigos em português.
- Trabalhos publicados após o ano de 2018.

Os critérios de exclusão foram:

- Idioma diferente do português.
- Trabalhos anteriores ao ano de 2018.
- Revisões, resumos de eventos, teses, dissertações e editoriais.



O percurso de busca e seleção preenchidos e apresentados conforme, fluxograma 1, adaptado de Galvão e Ricarte (2019).

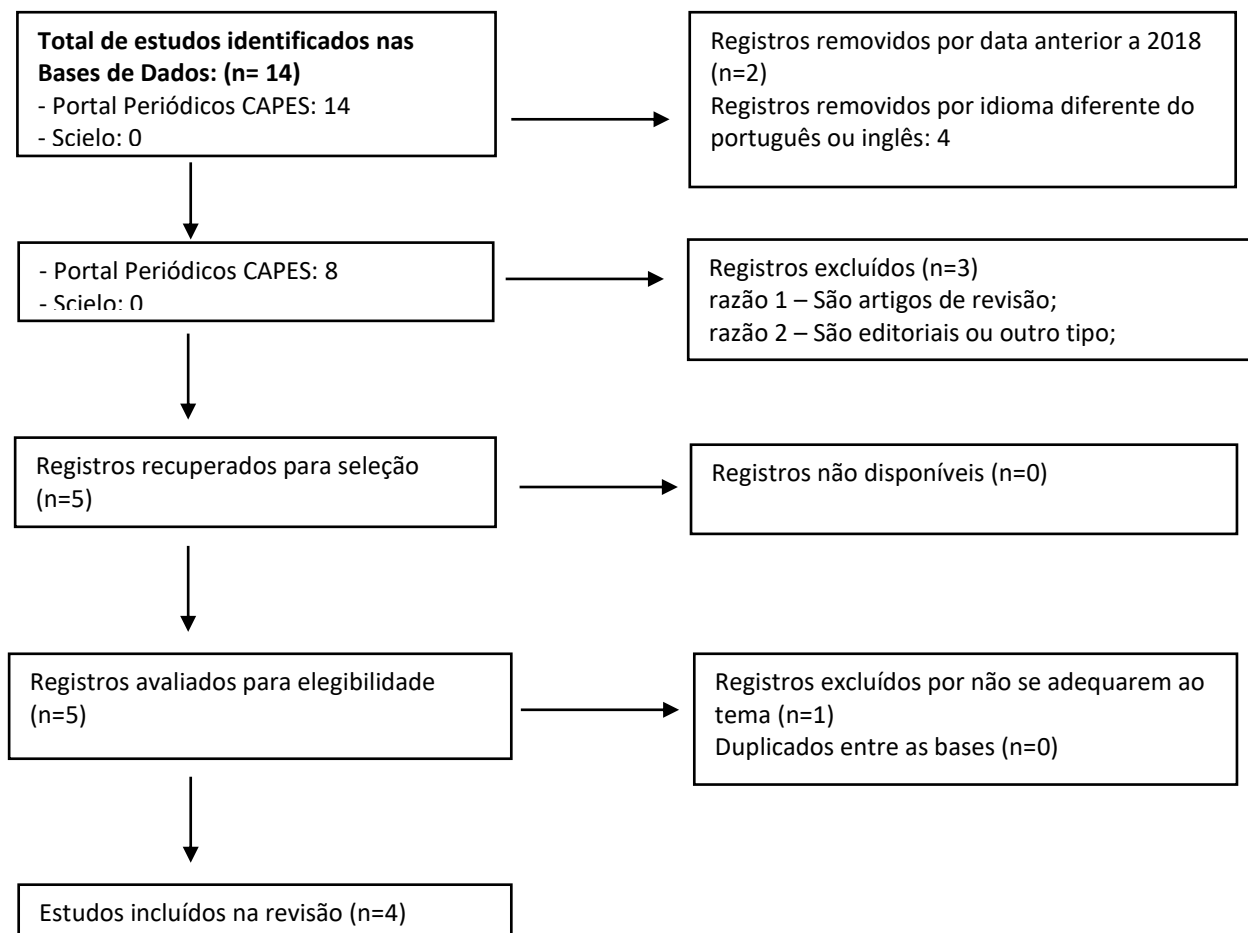


Figura 1. Fluxograma da seleção dos artigos incluídos no estudo, adaptado de Galvão e Ricarte (2019).

Por se tratar de um estudo de revisão sistemática que evitou a literatura cinzenta e trabalhos não revisados por pares, tivemos a dificuldade de encontrar vasta literatura. Isso por si só é um resultado interessante, demonstrando que mesmo com imensa quantidade de trabalhos publicados no tema, muitos são trabalhos de revisão ou pouco contribuem para o conhecimento.

Quatro foram os estudos selecionados, em todos foram adotadas práticas em diferentes situações (Carneiro; Paula, 2021; Alves; Santos; Coelho-Neto, 2022; Pereira *et al.*, 2023; Yazawa; Colombani; Zafani, 2023).

O primeiro destaca a necessidade de metodologias que respeitem as particularidades dos alunos autistas, a bocha adaptada promove um ambiente acolhedor que valoriza as habilidades e necessidades de cada participante. Além de desenvolver habilidades motoras e sociais, a prática contribui para a autoestima e autoconfiança dos envolvidos, facilitando a socialização

entre pessoas com e sem deficiência. Em um contexto desafiador como o da pandemia de Covid-19, iniciativas como essa se tornam essenciais para minimizar os impactos negativos na inclusão e no bem-estar dos indivíduos, reforçando a necessidade de uma educação que priorize a diversidade e a empatia (Pereira *et al.*, 2023).

No segundo trabalho, a pesquisa revela que a inclusão efetiva requer não apenas a modificação de métodos de ensino, mas também a formação contínua dos educadores para poderem compreender e aplicar estratégias que respeitem as singularidades do desenvolvimento cognitivo e emocional dos autistas. A autora argumenta que a alfabetização deve ser vista como um processo dinâmico e interativo, onde a interação social e o uso de recursos visuais e lúdicos são fundamentais para engajar os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize suas potencialidades e minimize as barreiras que possam enfrentar. Assim, a prática pedagógica inclusiva se torna uma ferramenta essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade e significativa (Yazawa; Colombani; Zafani, 2023).

O terceiro, demonstra um relato de experiência docente em Cascavel, onde a inclusão foi efetivada de maneira positiva mesmo em um contexto remoto, o artigo enfatiza que a prática pedagógica deve ser adaptativa e centrada nas necessidades específicas de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem que favoreça a interação e a comunicação. A formação contínua dos educadores, aliada a um currículo que respeite e integre as diversidades, é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade e significativa, refletindo um compromisso ético e político com a inclusão e a humanização no espaço escolar (Carneiro; Paula, 2021).

Finalmente, a última pesquisa enfatiza que a prática docente deve ser mediada por estratégias que considerem as dificuldades cognitivas e emocionais desses estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem que favoreça a construção de conhecimentos significativamente. A utilização de recursos tecnológicos, como jogos digitais, é destacada como uma alternativa eficaz para engajar esses alunos, permitindo que eles desenvolvam habilidades de organização de ideias e elaboração de conceitos. Além disso, a pesquisa ressalta a necessidade de formação contínua dos educadores, para poderem adaptar suas práticas e criar um espaço inclusivo que atenda às necessidades específicas de cada aluno, contribuindo assim para sua inclusão escolar e social (Alves; Santos; Coelho-Neto, 2022).

Uma das principais características do TEA é a dificuldade na comunicação verbal e não verbal. Muitas crianças com TEA podem ter um atraso no desenvolvimento da linguagem ou podem não utilizar a fala como meio de comunicação. Isso pode dificultar a interação com os

colegas e professores, limitando as oportunidades de aprendizagem colaborativa (Montenegro *et al.*, 2021). A utilização de tecnologias assistivas, como aplicativos de comunicação alternativa, tem se mostrado eficaz para ajudar essas crianças a expressar suas necessidades e sentimentos, promovendo uma melhor interação social e um ambiente de aprendizagem mais inclusivo (Costa *et al.*, 2022).

Crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades em compreender normas sociais e em interpretar sinais sociais, o que pode levar a mal-entendidos e isolamento social. A pesquisa de Melo *et al.* (2021) destaca que essas dificuldades podem resultar em um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, afetando habilidades como motricidade global e equilíbrio, essenciais para a participação em atividades escolares. Portanto, é essencial que as intervenções educacionais considerem essas especificidades e busquem adaptar as metodologias de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Outro aspecto relevante é a sensibilidade sensorial, comum em crianças com TEA. Muitas delas podem ser hipersensíveis ou hipossensíveis a estímulos sensoriais, como luzes, sons e texturas. Essa sensibilidade pode interferir na capacidade de concentração e no engajamento em atividades escolares (Maia; Lustosa, 2023). A criação de ambientes de aprendizagem que minimizem estímulos excessivos e que ofereçam espaços sensoriais adequados pode ser uma estratégia eficaz para melhorar a experiência educacional dessas crianças.

A motivação e o interesse das crianças com TEA também desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem. Estudos mostram que essas crianças frequentemente se interessam por atividades que envolvem tecnologia, como jogos eletrônicos e aplicativos educacionais, que podem ser utilizados como ferramentas de ensino (Montenegro *et al.*, 2019). A integração de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas pode facilitar a aprendizagem, tornando-a mais envolvente e acessível.

Por fim, a formação e a sensibilização dos educadores são fundamentais para o sucesso da inclusão escolar de crianças com TEA. Professores que compreendem as características do TEA e que estão preparados para implementar práticas pedagógicas inclusivas podem criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz. A colaboração entre educadores, terapeutas e famílias é essencial para desenvolver estratégias que atendam às necessidades específicas de cada criança, promovendo um aprendizado significativo e inclusivo (Cabral; Falcke; Marin, 2021).

A formação contínua dos educadores é um aspecto fundamental para a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de alunos com TEA. Professores bem preparados e informados podem utilizar estratégias diferenciadas e recursos tecnológicos

que facilitem a aprendizagem e a comunicação, promovendo um ambiente de aprendizado mais acolhedor e eficaz. Além disso, a colaboração entre educadores, terapeutas e famílias é essencial para garantir que as intervenções sejam consistentes e adaptadas às necessidades individuais de cada criança. Por fim, é importante ressaltar que a inclusão de crianças com TEA não deve ser vista apenas como uma questão de matrícula, mas como um processo contínuo que requer comprometimento, reflexão e adaptação por parte de todos os envolvidos. A promoção de um ambiente escolar inclusivo não apenas beneficia as crianças com TEA, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos, promovendo valores de empatia, respeito e solidariedade.

3 Considerações finais

A inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar é um desafio que demanda esforços coletivos e uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida e praticada. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva é um caminho que requer a participação ativa de toda a comunidade escolar, visando garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Referências

ALVES, A. A.; SANTOS, A. P. S.; COELHO-NETO, J. Jogos digitais na elaboração conceitual de alunos com transtorno do espectro autista. **Ensino & Pesquisa**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 70–82, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7195>. Acesso em: 6 out. 2024.

ANDRIGHETTO, A.; GOMES, F. F. R. Direitos do Portador de Transtorno do Espectro Autista: políticas públicas de inclusão escolar sob a ótica da Lei nº 12.764/2012. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 339–365, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistafadir/article/view/52277>. Acesso em: 6 out. 2024.

CABRAL, C. D. S.; FALCKE, D.; MARIN, Â. H. Relação Família-Escola-Criança Com Transtorno Do Espectro Autista: Percepção De Pais E Professoras. **Revista Brasileira De Educação Especial**, [S. l.], v. 27, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0156>. Acesso em: 6 out. 2024.

CARNEIRO, R. U. C.; PAULA, C. R. de. Relato de experiência docente na atuação no ensino remoto durante a pandemia com um sujeito com TEA. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 432–445, 2021. Disponível em:



<https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1132>. Acesso em: 6 out. 2024.

CARVALHO, R. K. S. *et al.* A acuidade da Escola Inclusiva e Especial para a promoção do desenvolvimento social e sustentável. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 15, p. e287101523196, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23196>. Acesso em: 6 out. 2024.

COSTA, V. A. da. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 28, n. 52, p. 405–416, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9628>. Acesso em: 6 out. 2024.

COSTA, W. C. P. *et al.* O Transtorno de Espectro Autista e a Educação Inclusiva sob a perspectiva de docentes em duas escolas de Belém no estado do Pará. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 10, p. e518111033275, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33275>. Acesso em: 6 out. 2024.

ESPINOZA, L., *et al.* Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria. **Revista CS**, v. 34, p. 17-42, 2021. Disponível em: https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/4211. Acesso em: 6 out. 2024.

FAVACHO, D. G. A.; SANTOS, N. C. Ensino-Aprendizagem em Ciências de Alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e40432, 1–7, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/40432>. Acesso em: 6 out. 2024.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion Filosofia da Informação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 25 ago. 2024.

LIMA, K. E. C.; MATIAS, K. T. G.; RIBEIRO, E. N. A utilização de um livro paradidático como recurso pedagógico no componente curricular Educação Física para pensar a Inclusão escolar e esportiva. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1156–1175, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/58811>. Acesso em: 6 out. 2024.

MAIA, J. B. M.; LUSTOSA, A. V. M. F. O processamento sensorial e a aprendizagem de crianças com TEA durante a pandemia por COVID-19. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023025, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2320>. Acesso em: 6 out. 2024.

MELO, H. P. *et al.* O transtorno do espectro autista e seu impacto no desenvolvimento infantil: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e52610312620, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12620>. Acesso em: 6 out. 2024.



MONTENEGRO, A. C. A. *et al.* Contribuições Da Comunicação Alternativa No Desenvolvimento Da Comunicação De Criança Com Transtorno Do Espectro Do Autismo. **Audiology - Communication Research**, [S. l.], v. 26, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6431-2020-2442>. Acesso em: 6 out. 2024.

OLIVEIRA, A. A. **As práxis inclusivas de crianças autistas nas escolas de educação infantil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano: 06, Ed. 08, Vol. 01, pp. 194-204. Agosto 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/as-praxis-inclusivas>. Acesso em: 6 out. 2024.

OLIVEIRA, J. F. L. Processos inclusivos na educação: Reflexões atuais sobre práticas pedagógicas e alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA. **Avances de investigación**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 11–37, 2023. Disponível em: <https://rifedu.ude.edu.uy/index.php/Avanz-Inv/article/view/238>. Acesso em: 6 out. 2024.

PEREIRA, G. V. *et al.* Bocha adaptado no sertão da paraíba. **Revista Práxis: saberes da extensão**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 96-106, dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/view/7821>. Acesso em: 06 out. 2024.

SOUZA, S. T. de .; YAEGASHI, S. F. R. .; GONÇALVES, K. K. I. . Políticas de inclusão escolar e o transtorno do espectro autista: considerações sobre as leis e marcos históricos. **Revista Saber Incluir**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2543>. Acesso em: 6 out. 2024.

YAZAWA, T.; COLOMBANI, F.; ZAFANI, G. S. Psicologia e educação: O manejo comportamental como práxis e estratégia de estudo para o TEA. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023064, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18689>. Acesso em: 6 out. 2024.