



Práticas Pedagógicas Crianças Atípicas

Pedagogical Practices for Neurodivergent Children

Elisa Penhavel Marmos

Escola Municipal Eça de Queirós – Lucas do Rio Verde/MT

Resumo: O presente estudo discute práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com base em revisão bibliográfica, analisa-se a importância da escola inclusiva e o papel mediador do professor do AEE no processo de ensino e aprendizagem. São apresentadas estratégias pedagógicas que envolvem recursos visuais, comunicação alternativa, ensino estruturado e atividades lúdicas, visando ampliar a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, aborda-se o papel da família, as políticas públicas nacionais e internacionais, bem como os aportes da neurociência para a aprendizagem inclusiva. Conclui-se que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas depende da formação docente, do planejamento colaborativo e da implementação de políticas públicas que assegurem condições materiais e pedagógicas adequadas.

Palavras-chave: inclusão; AEE; transtorno do espectro autista; práticas pedagógicas; educação especial.

Abstract: This study discusses inclusive pedagogical practices developed within Specialized Educational Services (AEE) for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Based on a literature review, it analyzes the importance of inclusive schools and the mediating role of AEE teachers in the teaching and learning process. Pedagogical strategies involving visual resources, alternative communication, structured teaching, and playful activities are presented, aiming to increase students' participation, autonomy, and comprehensive development. Furthermore, the article addresses the role of families, national and international public policies, and the contributions of neuroscience to inclusive learning. It concludes that the implementation of inclusive pedagogical practices depends on teacher training, collaborative planning, and the adoption of public policies that guarantee adequate material and pedagogical conditions.

Keywords: inclusion; special education; autism spectrum disorder; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um princípio basilar da escola contemporânea, ao reconhecer a diversidade como elemento inerente ao processo educativo (Mantoan, 2003; UNESCO, 2020). No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) consolidaram o direito de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, inclusive aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocupa lugar central nesse processo, pois complementa e suplementa a formação escolar, promovendo

acessibilidade pedagógica e eliminando barreiras para a aprendizagem (Glat; Pletsch, 2012; Batista; Souza; Pereira, 2021). Considerando que estudantes com TEA apresentam particularidades no desenvolvimento da linguagem, comunicação e interação social (APA, 2014; APA, 2022), torna-se fundamental investigar e implementar práticas pedagógicas que favoreçam sua inclusão.

REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva inclusiva pressupõe que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham direito à educação em ambientes regulares (Mittler, 2000). O AEE, conforme as diretrizes legais, não substitui a escolarização, mas a complementa, atuando de forma articulada ao ensino comum (Brasil, 2008).

As características do TEA, descritas no DSM-5 (APA, 2014; 2022), incluem déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Pesquisas brasileiras destacam a relevância de práticas estruturadas e mediadas por recursos visuais (Oliveira; Mendes, 2019; Schmidt, 2017; Fernandes; Dias, 2021). Entre as metodologias mais aplicadas, destacam-se o TEACCH, que organiza o ambiente e as rotinas, e o PECS, que promove a comunicação funcional por meio de troca de figuras (Bondy; Frost, 1994).

Vygotsky (1998) ressalta o papel da mediação e da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No caso do TEA, o professor do AEE atua como mediador entre recursos pedagógicos e o estudante, criando pontes para a aprendizagem. Piaget (1973) enfatiza o desenvolvimento cognitivo por estágios, permitindo compreender as diferentes formas de aprendizagem, valorizando o ensino que parte do concreto para o abstrato.

Avanços na neurociência destacam a plasticidade cerebral como fundamental para a aprendizagem de pessoas com TEA (Martins; Lopes, 2021). Estímulos como jogos, música e atividades interativas favorecem conexões neurais, potencializando habilidades de comunicação e autonomia.

HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A trajetória da inclusão escolar no Brasil é marcada por avanços legais e sociais. Desde a Conferência de Salamanca (1994) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o país consolidou políticas de inclusão (Brasil, 2008; Brasil, 2015; Oliveira; Santos, 2022). A Constituição Federal de 1988, a LDB (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) garantem o direito à educação de estudantes com deficiência.

No cenário internacional, destacam-se a legislação norte-americana (IDEA Act) e o Decreto-Lei nº 54/2018, de Portugal, que oferecem referenciais importantes (Garcia; Mendes, 2023). Entretanto, persistem desafios, como a formação continuada insuficiente, a carência de recursos pedagógicos e a ausência de acompanhamento longitudinal.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos legais sobre práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA no AEE. Foram selecionadas produções publicadas entre 2000 e 2024, em português e inglês, disponíveis em bases como SciELO, CAPES e Google Scholar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As práticas pedagógicas inclusivas mais eficazes para estudantes com TEA no AEE envolvem:

- a) Organização do espaço e definição de rotinas;
- b) Uso de recursos visuais e comunicação alternativa;
- c) Intervenções lúdicas e artísticas;
- d) Tecnologias assistivas e aplicativos digitais;
- e) Parceria escola-família;
- f) Formação docente continuada.

Essas práticas dialogam com o conceito de DUA, que propõe múltiplos meios de engajamento, representação e expressão (Cast, 2021; Pacheco; Lima, 2021). Adaptar materiais visuais, oferecer diferentes formas de registro e valorizar múltiplas linguagens ampliam a participação dos estudantes com TEA.

Projetos de parceria família-escola, como oficinas de comunicação alternativa, reuniões de acompanhamento e rodas de conversa, têm se mostrado eficazes na construção de uma rede de apoio (santos; silva, 2022). A sensibilização da comunidade escolar reduz preconceitos e fortalece uma cultura inclusiva.

LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Apesar dos avanços, persistem limitações, como a escassez de pesquisas empíricas nacionais e a distância entre teoria e prática. Recomenda-se o desenvolvimento de estudos longitudinais e políticas públicas integradas, que contemplem formação, recursos e acompanhamento contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas inclusivas no AEE para estudantes com TEA representam não apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e social da escola com a diversidade humana. Estratégias como ensino estruturado, comunicação alternativa, ludicidade e parceria família-escola favorecem aprendizagem e autonomia. Para sua efetivação, é necessário:

- a) Investimento em formação docente contínua;
- b) Apoio institucional e políticas públicas consistentes;
- c) Produção e distribuição de materiais acessíveis;
- d) Fortalecimento da articulação entre ensino comum e AEE;
- e) Sensibilização da comunidade escolar.

O professor do AEE assume papel essencial como mediador de saberes, articulador de práticas e defensor do direito à aprendizagem, garantindo que cada estudante com TEA tenha sua singularidade reconhecida e valorizada (Vygotsky, 1998; Piaget, 1973; Batista; Souza; Pereira, 2021).

REFERÊNCIAS

AMERICAN Psychiatric Association. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5-TR**. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

BATISTA, M.; SOUZA, A.; PEREIRA, R. **Práticas inclusivas no atendimento educacional especializado para estudantes com autismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n. 2, p. 289-308, 2021.

BONDY, A.; FROST, L. **The Picture Exchange Communication System**. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018 (reimp. 2021). Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>.

FERNANDES, L. M.; DIAS, C. **Inclusão escolar e práticas pedagógicas inovadoras com uso de tecnologias digitais no TEA**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 29, p. 1201-1220, 2021.

GARCIA, R. L.; MENDES, E. G. **Políticas públicas de educação inclusiva: avanços e desafios no Brasil contemporâneo**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 39, n. 1, p. 45-66, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Rio de Janeiro: WVA, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, R.; LOPES, C. **Neurociência e inclusão escolar: perspectivas para a aprendizagem de alunos com TEA.** Cadernos de Educação Especial, v. 38, n. 1, p. 55-72, 2021.

MESIBOV, G.; HOWLEY, M. **TEACCH: Approaches to Autism Spectrum Disorders.** New York: Springer, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, A. C.; MENDES, E. G. **Práticas pedagógicas para alunos com autismo: desafios e possibilidades.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 3, p. 423-438, 2019.

OLIVEIRA, M. L.; SANTOS, J. P. **Educação inclusiva no Brasil: desafios e perspectivas pós-BNCC.** Educação em Revista, v. 38, n. 1, p. 1-19, 2022.

PACHECO, R. A.; LIMA, T. F. **Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia pedagógica inclusiva.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. 3, p. 1762-1781, 2021.

PLETSCH, M. D. **Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas pedagógicas e formação de professores.** Revista Teias, v. 15, n. 36, p. 32-47, 2014.

SANTOS, F.; SILVA, A. **Família e escola: uma parceria necessária para a inclusão de alunos com TEA.** Educação & Realidade, v. 47, n. 1, p. 1-19, 2022.

SCHMIDT, C. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: estratégias pedagógicas na educação infantil.** Revista Educação Especial, v. 30, n. 58, p. 563-578, 2017.

UNESCO. **Education for All 2020: Inclusive Education Guidelines.** Paris: UNESCO, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.