

Inclusão e Interação Social da Criança com Autismo: Discussão Sobre Desenvolvimento e Direitos no Contexto Escolar

Inclusion and Social Interaction of Children with Autism: A Discussion on Development and Rights in the School Context

Julia Renata da Luz Benites¹ e João Jorge Correa²

1. Graduada de Pedagogia (Unioeste).

2. Pós-doutor em Educação. Professor Associado nos Colegiados de Enfermagem e Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Foz do Iguaçu. <https://orcid.org/0009-0006-2589-9026>

juliabenites09@hotmail.com e joaojorgecorrea@gmail.com

Palavras-chave

Autismo
Interação
Inclusão Social
Inclusão Escolar

Keywords

Autism
Interaction
Social Inclusion
School Inclusion

Resumo:

Atualmente, o autismo é compreendido a partir de diferentes níveis de necessidade de suporte, considerando as especificidades de cada pessoa. No contexto educacional, a inclusão do aluno autista na escola regular constitui direito assegurado pela legislação brasileira, porém a efetivação ainda apresenta desafios relacionados à formação dos profissionais, às práticas pedagógicas e à organização dos espaços escolares. Nesse sentido, torna-se importante diferenciar integração e inclusão, compreendendo que a inclusão exige mudanças na própria escola para atender à diversidade e às necessidades dos alunos. A interação social também apresenta papel fundamental nesse processo, uma vez que o ambiente escolar pode favorecer o desenvolvimento social, comunicativo e cognitivo, além da construção do sentimento de pertencimento. A mediação do professor, as adaptações pedagógicas e o acolhimento podem contribuir para ampliar a participação do aluno autista nas experiências escolares, favorecendo sua autonomia e suas relações com os pares. Dessa forma, a inclusão escolar não deve se limitar ao acesso e à permanência na escola regular, mas possibilitar a participação efetiva, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, reconhecendo suas singularidades e promovendo condições para sua convivência e participação social.

Abstract:

Currently, autism is understood in terms of varying levels of support needs, taking into account each individual's specific characteristics. In the educational context, the inclusion of autistic students in mainstream schools is a right guaranteed by Brazilian legislation; however, its implementation still faces challenges regarding professional training, pedagogical practices, and the organization of school environments. In this regard, it is important to distinguish between integration and inclusion, recognizing that inclusion requires changes within the school itself to accommodate student diversity and needs. Social interaction also plays a fundamental role in this process, as the school environment can foster social, communicative, and cognitive development, as well as a sense of belonging. Teacher mediation, pedagogical adaptations, and a welcoming atmosphere can help expand the autistic student's participation in school activities, thereby fostering their autonomy and relationships with peers. Thus, school inclusion should not be limited to mere access to and retention in mainstream schools; rather, enable effective participation, learning, and student development by acknowledging individual uniqueness and creating conditions for social interaction and engagement.

Artigo recebido em: 08.07.2026.

Aprovado para publicação em: 19.08.2026.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está presente na literatura há muitos anos e, ao longo desse período, sua compreensão passou por diferentes transformações. O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez por Bleuler, em 1911, tendo origem no grego *autos*, que significa “próprio” ou “em si mesmo”, relacionado às características de isolamento apresentadas por algumas pessoas (Resende, 2023). Posteriormente, em 1943, Kanner realizou estudos que contribuíram para a compreensão do autismo, destacando características relacionadas à interação social, à comunicação e aos padrões restritos e repetitivos de comportamento. Em 1944, Asperger também desenvolveu estudos sobre pessoas que apresentavam dificuldades significativas na interação social e na comunicação, contribuindo para a construção histórica dos conhecimentos acerca do autismo (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008; Resende, 2023).

Com o avanço das pesquisas científicas, novas compreensões foram construídas acerca do autismo. Atualmente, o DSM-5-TR apresenta como uma das principais características os déficits persistentes na comunicação e na interação social em diferentes contextos, considerando também as necessidades de suporte de cada pessoa (American Psychiatric Association, 2024). Dessa forma, compreender o autismo significa reconhecer que existem diferentes formas de manifestação e diferentes necessidades, sendo importante considerar as singularidades de cada indivíduo. Essa compreensão também se torna necessária quando pensamos na inserção da criança autista no ambiente escolar, principalmente diante da necessidade de que a inclusão aconteça de maneira significativa.

A inclusão escolar é assegurada por diferentes dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses documentos garantem o direito à educação e à participação dos estudantes com deficiência no ensino regular, bem como os recursos e apoios necessários para atender às suas necessidades. Apesar dos avanços presentes na legislação, a efetivação da inclusão ainda apresenta desafios no cotidiano escolar, principalmente relacionados à formação dos profissionais, às práticas pedagógicas e à organização da própria escola.

Nesse sentido, é importante compreender a diferença entre integração e inclusão. Enquanto a integração parte da ideia de que o aluno precisa se adaptar às condições já estabelecidas pela escola, a inclusão propõe mudança na própria organização escolar, para que possa atender à diversidade presente nas salas de aula (Mantoan, 2015). Assim, incluir o aluno autista não significa apenas garantir sua matrícula e permanência na escola, mas possibilitar sua participação, aprendizagem, comunicação e interação com os demais alunos.

A interação social apresenta um papel importante nesse processo, especialmente porque o aluno com TEA pode apresentar maiores dificuldades em situações que envolvem comunicação e relacionamento com seus pares. Nesse contexto, o ambiente escolar e a mediação do professor podem contribuir para que a criança desenvolva habilidades sociais e cognitivas, estabeleça vínculos e construa um sentimento de pertencimento. A partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentada por Vygotsky (1991), compreende-se a importância da mediação e do apoio no desenvolvimento das habilidades que a criança ainda apresenta dificuldades para realizar de forma independente.

Dessa forma, discutir a inclusão e a interação social da criança com autismo no contexto escolar torna-se necessário para compreender os desafios ainda presentes e as possibilidades de transformação da escola. Mais do que inserir o aluno em uma sala de aula regular, é necessário construir um ambiente que respeite suas singularidades, valorize suas potencialidades e ofereça condições para sua participação. Nesse processo, a

formação dos profissionais da educação, as adaptações pedagógicas, a organização dos espaços e o acolhimento tornam-se elementos importantes para que a inclusão aconteça de maneira efetiva e contribua para o desenvolvimento e para a construção da autonomia da criança autista.

BREVE HISTÓRIA DO AUTISMO E DEFINIÇÃO CLÍNICA

O autismo está presente na literatura há muitos anos. O psiquiatra Bleuler, em 1911, foi o primeiro a utilizar o termo “autismo”, que tem origem no grego *autos* e significa “próprio” ou “em si mesmo”, relacionado às características de isolamento apresentadas por algumas pessoas (Resende, 2023).

Historicamente, os estudos sobre o autismo começam com Kanner, em 1943, que descreveu condições relacionadas ao distúrbio no comportamento afetivo. Entre as características observadas, estava a tríade de prejuízos nas áreas de interação social, comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, sendo observado um maior diagnóstico no sexo masculino (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008).

Em 1944, Asperger utilizou o termo “psicopatia autística” para descrever pessoas que apresentavam interferência severa na interação social, falta de comunicação, rigidez no desenvolvimento motor e outros aspectos similares. Seus estudos buscavam assimilar os aspectos físicos e comportamentais das pessoas que apresentavam o mesmo transtorno (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008; Resende, 2023).

Com o avanço das pesquisas científicas, outras compreensões sobre o autismo foram sendo desenvolvidas. Para Gauderer (1997 apud Michel, s.d., p. 1), “o autismo é uma desordem que faz parte do grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)”. Nesse contexto, podem ser encontrados sinais antes dos três anos de idade, apresentando características significativas nas alterações qualitativas na interação social, que já afetam a capacidade de comunicação e o uso da imaginação. Atualmente, a condição do autismo também é compreendida a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), que apresenta como uma das principais características os déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos. Esses déficits podem se manifestar por meio de prejuízos na reciprocidade socioemocional, na comunicação verbal e não verbal, além da dificuldade de desenvolver, manter e compreender relações sociais (American Psychiatric Association, 2024; Resende, 2023).

Dessa forma, a compreensão sobre o autismo foi sendo modificada ao longo dos anos a partir dos avanços nos estudos e nas pesquisas científicas. A American Psychiatric Association (2024, p. 96) assim define os níveis de suporte para a condição de diagnóstico e acompanhamento da pessoa autista:

Nível 1 de suporte: Requer apoio parcial às demandas para uma futura vida independente. Sua maior dificuldade reside nas esferas social e socioemocional. Nível 2 de suporte: Requer apoio substancial. Suas maiores características são a dificuldade cognitiva e o déficit de comunicação. Nível 3 de suporte: Requer apoio muito substancial (apoio total). Apresenta déficits severos na comunicação (muitas vezes não verbal) e grande dificuldade em lidar com mudanças, exigindo acompanhamento constante.

É importante analisar a inserção do aluno autista no contexto escolar regular, considerando a necessidade de que a inclusão aconteça de forma significativa, por meio de adaptações que atendam às suas necessidades. Esse processo contribui para a construção de sua autonomia e para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas, favorecendo sua convivência no ambiente escolar e sua participação na sociedade.

DIFICULDADES PARA INCLUSÃO DO AUTISMO NA ESCOLA REGULAR

O autismo e a construção de espaços educacionais inclusivos vêm sendo temas amplamente discutidos no campo da educação, principalmente ao defender o direito de todos os estudantes à participação e à aprendizagem em ambientes educacionais regulares. Nesse sentido, dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), garantem o acesso, a permanência e a participação dos estudantes na escola, assegurando uma educação pautada no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na promoção da equidade, por meio da oferta de recursos e apoios necessários para atender às necessidades específicas de cada indivíduo.

No entendimento de Mantoan (2015), ainda persiste a concepção de que o lugar da pessoa autista é somente em escolas especiais ou clínicas terapêuticas. Entretanto, para discutir essa questão, é necessário compreender a complexidade das leis que asseguram a inclusão, bem como analisar se os sistemas de ensino e as escolas proporcionam integração ou inclusão, além da formação e do preparo do profissional da educação. A partir desse esforço, torna-se possível a análise, discussão e elaboração de propostas que promovam o desenvolvimento e as oportunidades para as crianças e jovens autistas no contexto da escola regular.

Antes de desenvolver os questionamentos que cercam este tema, é importante relembrar que, embora tenhamos avançado consideravelmente, a inclusão ainda merece maior atenção no contexto das políticas públicas destinadas à inclusão social e escolar.

Após tantos anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, ainda é comum que professores do ensino regular sintam que não estão preparados para atender todos os alunos. Muitos se consideram incapazes de lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência. Isso ocorre porque, historicamente, esses alunos foram encaminhados para classes e instituições especializadas, sendo reconhecidos no contexto escolar pela habilidade de promover sua aprendizagem (Mittler, 2000 apud Mantoan, 2015, p. 13).

Segundo Mantoan (2015), as práticas educacionais podem ser configuradas na perspectiva da integração ou da inclusão, sendo importante diferenciar esses dois processos, pois, embora sejam semelhantes, apresentam significados distintos e expressam situações diferentes, a partir de perspectivas teóricas e metodológicas divergentes. A não diferenciação desses processos pode induzir o olhar para a permanência do paradigma tradicional e dos serviços educacionais.

A integração surgiu em 1969 e estava relacionada à inserção do aluno com deficiência nas escolas regulares, mantendo seus atendimentos escolares especiais. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (Mantoan, 2015, p. 26). Nessa modalidade, entende-se que nem todos os alunos cabem nas turmas, sendo realizada uma seleção prévia daqueles que estão aptos à inserção. Para isso, são utilizados procedimentos como a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Dessa forma, a escola não muda como um todo, e são os alunos que precisam se adaptar às exigências das escolas (Mantoan, 2015, p. 27).

A inclusão, por sua vez, começa não somente questionando as políticas e a organização educacional, mas também propondo uma mudança na forma de compreender o ensino. Por isso, não possui um marco específico de surgimento, mas está relacionada a todo um movimento desde 1990 até os dias atuais, em que se

debate sobre esse termo e as práticas de inclusão. Seu objetivo é inserir um aluno ou um grupo anteriormente excluído, fazendo com que a escola de ensino regular se adapte ao aluno, considerando suas normas, currículos, salas de aula, métodos, planos de ensino e aplicações de avaliações, entre outros. Dessa forma, busca-se não deixar ninguém fora do ensino regular desde o começo da vida escolar.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, buscando o sucesso de todos na corrente educativa geral. Nesse sentido, o aluno autista pode gerar preocupações relacionadas ao ensino e à aprendizagem, principalmente quando a escola não está preparada para compreender suas necessidades. Mantoan (1999 apud Mantoan, 2015, p. 28) destaca que “(...) todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente acabará nele”.

Nessa perspectiva, a escola deve atender a todos os alunos sem discriminação, garantindo sua participação no ensino sem segregação. Não se trata de trabalhar à parte com determinados estudantes, mas de promover adaptações pedagógicas que considerem a diversidade presente na sala de aula, sem excluir ou simplificar o ensino de forma reducionista. As práticas pedagógicas da escola regular devem ser repensadas para atender às necessidades de todos, evitando estratégias que reforcem a exclusão, como atividades desconectadas da realidade do aluno ou avaliações que não promovam seu desenvolvimento.

A inclusão é um sistema de ensino cujo objetivo não é excluir, mas promover adaptações que melhorem as condições de ensino e aprendizagem desses alunos. Corroborando essa ideia, Marsha (1987, p. 23 apud Mantoan, 2015) nos diz que o processo do ensino “precisa de todos os pedaços que o compõem (...) Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”.

Nesse sentido, as escolas estão caminhando para uma transformação que permita acolher todos os alunos, em todas as salas de aula e níveis de ensino. Dessa forma, é possível comparar e reinterpretar o processo de implementação da inclusão escolar, compreendendo que ainda existem desafios para que essa realidade aconteça de maneira efetiva. As escolas ainda não se encontram plenamente preparadas para atender às demandas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sejam elas de ordem física, pedagógica ou social. Torna-se fundamental, portanto, que os profissionais da educação estejam em constante processo de formação e atualização, a fim de compreender as especificidades desses alunos e os desafios envolvidos em sua escolarização.

Diante disso, torna-se necessário construir um novo paradigma do conhecimento a partir das interfaces da inclusão e das novas conexões que se formam entre os saberes e as dimensões do cotidiano, entre o social e o cultural. Mantoan (2015) destaca que as redes de ensino ampliaram seu acesso a novos grupos sociais, mas não incorporaram, na mesma medida, os conhecimentos que esses sujeitos trazem para o ambiente escolar. No contexto dessa exposição de argumentos, Mantoan (2015, p. 24) propõe uma reflexão crítica acerca da organização do sistema escolar, afirmando que:

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe (Mantoan, 2015, p. 24).

Dessa forma, torna-se necessária uma transformação estrutural na educação, que supere práticas fragmentadas e promova uma abordagem mais inclusiva, sem preconceito, sensível à diversidade e às singulari-

dades dos alunos. Para a construção de escolas inclusivas, é necessário adotar uma perspectiva diferente, considerando a formação continuada dos profissionais da educação, bem como o acompanhamento das transformações sociais e educacionais ao longo do tempo.

Para que essa articulação se concretize, é fundamental que a escola incorpore princípios como flexibilidade, interdependência e transversalidade em suas práticas pedagógicas. Essa mudança também está relacionada à luta pelo direito de inclusão das crianças com algum tipo de necessidade especial na educação e no ensino regular. No Brasil, um dos marcos fundamentais foi a Constituição Federal de 1988, que, em seu Artigo 205, determina:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

No Artigo 208, a Constituição Federal de 1988 mostra o dever do Estado com o acesso à educação. A letra da lei também determina o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, Art. 208).

Outro marco importante foi a Declaração de Salamanca, ocorrida em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada em cooperação com a UNESCO. O documento faz referência à igualdade e à oportunidade de acesso e permanência na educação para crianças com deficiência, considerando materiais adaptáveis e o ambiente escolar. Dessa forma, sugere que os “sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades”, ressaltando que:

[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1998, p. 17-18).

No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determina, em seu Capítulo V, que trata da educação especial, que essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, contar com serviço de apoio especializado e adaptações no processo de ensino e aprendizagem para atender aos diferentes tipos de deficiência (Brasil, 1996, Art. 58).

A partir de 2008, intensifica-se e se expande a discussão sobre a organização da educação inclusiva, com avanços como a inclusão de alunos com TEA na escola regular, a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das Salas de Recursos Multifuncionais. Outro marco histórico acontece em 2012, com o reconhecimento do autismo como deficiência por meio da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. A referida lei estabelece, em seu parágrafo 1º, que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012).

Em 2015, ocorre a consolidação da inclusão no âmbito legislativo, com a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que assegura condições de igualdade, visando à inclusão social e à cidadania. Como podemos observar em seu Art. 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015).

Apesar dos avanços legislativos, ainda se observa uma luta constante pelo reconhecimento do autismo e pela efetivação da inclusão no ensino regular, de modo que essa aconteça de forma adequada e significativa. Com base nessa escola real, Mantoan (2015, p. 64) destaca a seguinte reflexão: “Mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado é encarar a escola real. Esse é o nosso alvo e o grande problema da educação destes novos tempos”.

INCLUSÃO ESCOLAR E INTERAÇÃO SOCIAL DO ALUNO AUTISTA

A inclusão é a inovação da escola e dos métodos tradicionais da educação, As mudanças das medidas de organização da escola podem ser observadas de três ângulos, como Mantoan (2015) destaca:

[...] observadas de três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar com a implementação de projetos inclusivos. (Mantoan, 2015, p. 62)

O ambiente físico escolar pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento social e cognitivo. Nesse contexto, nota-se que o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta maiores dificuldades em atividades que envolvem a interação social. É nesse processo que se relaciona o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentado por Vygotsky (1991). No contexto do aluno autista, a ZDP pode ser compreendida como uma ferramenta importante, considerando que, muitas vezes, o aluno apresenta um nível de desenvolvimento real elevado em áreas de interesse específico, mas necessita de maior mediação em competências sociais e de comunicação.

No processo de inclusão, é fundamental possibilitar que a criança consiga se comunicar, se expressar e interagir com seus pares. Com a intervenção e o apoio do professor, por meio de adaptações e estímulos, o aluno pode desenvolver aspectos sociais e cognitivos. Quando se sente acolhido e confortável no espaço escolar, pode gradualmente evoluir no processo de socialização e imitação, desenvolvendo autonomia e confiança, além de estabelecer sentimentos e laços positivos de pertencimento. Esse processo também pode contribuir para o aprimoramento da aprendizagem, pois, como pedagogos, compreendemos que não há ensino sem afeto. Quando o aluno estabelece um vínculo, a aprendizagem se torna mais eficaz.

A função do professor como mediador é essencial para possibilitar que o aluno autista socialize e avance diante das dificuldades de interação social, podendo superar barreiras sonoras, sensoriais, interpessoais, relacionadas à rotina ou aos vínculos. Esse processo de pertencimento social envolve as próprias crianças típicas, que passam a compreender e respeitar as diferenças e, assim, contribuir para o processo de evolução.

Na concepção de Gibson (1986 apud SILVA; BARROS, 2025), os aspectos ambientais estão relacionados à experiência imediata. Nesse sentido, aos professores e profissionais de apoio caberia proporcionar aos estudantes com TEA estímulos à criatividade, à socialização e à aprendizagem. Gibson (1979) e Castro e Ferreira (2022) apresentam critérios como legibilidade espacial, zoneamento sensorial e segurança, que dialogam diretamente com o conceito relacional de Gibson.

Na inclusão, torna-se importante compreender como o estudante com autismo se apropria do espaço escolar, construindo uma relação que contribua para o uso efetivo e significativo desse ambiente, para a ampliação da coordenação motora global e para o estímulo à criatividade por meio de brincadeiras. A disponibilização de objetos simples, que ofereçam diferentes oportunidades de interação e exploração, pode favorecer a inclusão e o engajamento nas práticas escolares.

Crianças autistas podem desenvolver a interação com os pares e seu desenvolvimento físico e comportamental por meio de métodos adaptados e da imitação. Como a dificuldade na interação social está relacionada às emoções e às vivências comunitárias que organizam a fala e a razão, e considerando que muitas escolas ainda não estão preparadas para essas demandas, torna-se fundamental buscar informações sobre esses desafios. O pedagogo tem o compromisso de conhecer os direitos e orientar as famílias, garantindo um ensino flexível e uma relação social que favoreça o sentimento de pertencimento, essencial para o desenvolvimento da interação social e dos demais aspectos promovidos pela inclusão.

O processo de socialização da criança inicia-se no meio familiar. No caso da criança autista, o desenvolvimento secundário dessa interação ocorre no ambiente escolar e em outros espaços coletivos. Cada ambiente de socialização possibilita a assimilação de comportamentos e contribui para a compreensão das normas sociais e das “regras” próprias de cada espaço. Para Camargo e Bosa (2012), é necessário proporcionar orientação e estímulos adicionais para que a criança autista desenvolva habilidades sociais e supere as possíveis barreiras que surgem durante o processo de socialização.

A convivência entre crianças da mesma faixa etária oferece oportunidades sociais importantes, permitindo momentos de troca, solução de problemas, experimentação de papéis e participação em atividades colaborativas. Dessa forma, a escola possui um papel essencial no processo de socialização e no desenvolvimento da interação, considerando a dinâmica das relações, a orientação dos professores e as características particulares de cada aluno (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014, p. 119).

Vygotsky (2007) compreende que o conhecimento é adquirido por meio das relações interpessoais e que a visão singular da pessoa é resultado da construção de sua relação com o outro e com o coletivo, estando enraizada na cultura. Por meio do processo de humanização, a relação entre o indivíduo e a cultura ocorre na interação mediada pela língua, pela linguagem e pelos símbolos. Em sua obra *“A formação social da mente”*, Vygotsky (2007, p. 11) destaca que, por meio da colaboração entre pares e da interação com o meio, a criança evolui em seu processo autônomo, desempenhando um papel central no desenvolvimento das funções mentais superiores.

A diversidade da interação social ocorre de maneira singular em cada sujeito, sob influência direta do ambiente social e cultural. Nesse sentido, Vygotsky (2001) destaca que o desenvolvimento humano acontece por meio das relações sociais estabelecidas com o meio em que o indivíduo está inserido. Assim, a cultura e a sociedade não são fenômenos isolados, mas produtos das interações sociais.

É nesse contexto que se torna necessária a inserção das crianças atípicas em escolas regulares, buscando romper com as barreiras do preconceito. A convivência desde a infância permite compreender que as pessoas são diferentes e que, com a devida adaptação, desenvolvimento e acompanhamento, todos possuem os mesmos direitos de pertencimento. Esse processo de ensino-aprendizagem também faz parte do processo de humanização, no qual o indivíduo desenvolve autoestima, confiança, independência e autonomia. Compreender as regras e o convívio social faz parte da vida humana, tornando fundamental o desenvolvimento da interação social do aluno autista.

PROMOVENDO DESENVOLVIMENTO DA INTERAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA

Promover o desenvolvimento de forma lúdica e livre envolve brincadeiras que contenham regras, formas de jogar e a participação de outras pessoas, favorecendo a interação social. Esse processo, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, também impulsiona os aspectos físicos e sociais de maneira mais rápida e visível, por meio de recompensas e atividades que estimulam o engajamento da criança autista.

A promoção desse desenvolvimento ocorre também por meio das relações estabelecidas na escola entre alunos atípicos e típicos. Entretanto, a interação significativa não deve atribuir ao aluno típico a responsabilidade pela interação, regulação ou desenvolvimento social do colega autista. Essa responsabilidade cabe, primordialmente, ao professor regente, que conduz as metodologias e estratégias junto ao professor de apoio ou ao acompanhante terapêutico em sala de aula. Para promover a interação social e torná-la uma ação positiva, são essenciais métodos que envolvam treino, desejo, engajamento, relação entre pares da mesma faixa etária e reforços positivos. Também é necessário ensinar a iniciativa social, fornecer dicas para o aluno com TEA e utilizar comportamentos recompensatórios após a realização das atividades propostas.

Segundo Bruner (1997), essa dinâmica tem origem nas experiências interativas entre a criança e seus cuidadores, manifestando-se predominantemente durante os “jogos sociais”. Para que esse desenvolvimento ocorra, é fundamental compreender o papel do professor como mediador desse processo. Nesse sentido, o autor destaca que, para promover a comunicação de crianças autistas, são importantes estratégias como jogos e brincadeiras com indivíduos da mesma faixa etária, favorecendo a resolução de problemas por meio de pensamentos equivalentes.

Para Legoff (2004), os resultados nessa área demonstram avanços significativos, com ganhos na capacidade de sustentar interações, redução do isolamento e da rigidez comportamental. Corroborando essa posição, Nelson et al. (2007) apontam evidências de aumento nas iniciativas de brincar e no nível de sofisticação das brincadeiras em contextos inclusivos. Nesse sentido, observam-se resultados como o aumento na frequência e duração das interações sociais, maior responsividade tanto dos alunos com autismo quanto de seus pares e ganhos na interação social recíproca e no jogo simbólico, como as brincadeiras de faz de conta.

A capacidade docente de mediar as interações e identificar pares mais “habilidosos” que possam auxiliar no desenvolvimento do aluno atípico também se mostra importante nesse processo. A escola regular foi implementada para que os alunos possam interagir e evoluir por meio das trocas de conhecimentos. Indivíduos diferentes enxergam o mesmo mundo de maneiras distintas, reafirmando o papel indispensável do professor no suporte à ampliação do repertório social da criança com autismo.

Diante dessas evidências, entende-se que a interação com os pares contribui para a construção de um ser mais humanizado, com possibilidades de trabalhar em equipe, pedir ajuda e desenvolver suas emoções. Esse complexo “lugar no mundo” permite que o sujeito compreenda o funcionamento da sociedade e consiga se adaptar às mudanças do dia a dia.

Nesse contexto, destaca-se também o papel do professor de apoio no processo de interação social da criança autista nas classes regulares. Para garantir um bom desenvolvimento social do aluno com TEA, é necessário um profissional adequado e preparado para essa função, conforme se destina a legislação. No contexto atual da escola, torna-se fundamental buscar uma formação continuada adequada, considerando a responsabilidade docente em trabalhar a integralidade dos alunos, as relações entre professor e aluno e o processo de ensino-aprendizagem.

Essa abordagem é essencial para incentivar o desenvolvimento de competências interpessoais e socioemocionais, que envolvem a capacidade de conviver com a diversidade, adaptar-se e ser flexível diante das diferentes situações cotidianas (SANTOS; NASCIMENTO; MELO, 2023, p. 22). Atualmente, na educação, a ação do professor de apoio no contexto da diversidade requer um trabalho em rede, envolvendo saberes, práticas, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos e perspectivas avaliativas. Dessa forma, constituem-se sujeitos coletivos.

O professor de apoio tem como fundamento reformular documentos e realizar adaptações para a melhoria do ensino-aprendizagem do aluno com seus pares e em tudo o que a escola propõe, atuando em conjunto com as metodologias do professor regente (SANTOS; NASCIMENTO; MELO, 2023, p. 32).

Assim, o foco está em desenvolver uma educação que valorize e respeite as diferenças, compreendendo-as como uma oportunidade para favorecer o desenvolvimento pessoal e social, além de enriquecer os processos de aprendizagem. Para além das abordagens sob responsabilidade do processo de inclusão, o professor de apoio precisa participar do processo educativo, promovendo a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares e superando a mera transmissão e assimilação de conceitos ou comportamentos estereotipados.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2024.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 14724:2025: informação e documentação — trabalhos acadêmicos — apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2025. Disponível em: <https://abnt.org.br/>. Acesso em: 30 jun. 2026
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2026.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRUNER, Jerome. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- CASTRO, M. R.; FERREIRA, K. P. M. Ambientes físicos inclusivos a crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão de literatura. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 35, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X68331>. Acesso em: 19 abr. 2026.
- GAUDERER, E. C. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1997. LP
- LEGOFF, Daniel B. Use the Lego as a therapeutic medium for improving social competence. Journal of Autism and Developmental Disorders, [s. l.], v. 34, p. 557-571, 2004.
- LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas).
- MICHEL, Fernanda Vach. A criança autista na escola regular. Brasil Escola, [s.d.]. Disponível em: <https://meuartigo-brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-crianca-autistana-escola-regular.htm>. Acesso em: 21 jun. 2026

RESENDE, Gabriela Santos Rocha. Inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 14, n. 2, p. 284-292, jun./jul. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep>. Acesso em: 18 abr. 2026.

SANTOS, Elizandro Aparecido Rocha dos; NASCIMENTO, João Luiz Nunes do; MELO, Elzineide Ramos de (org.). Pedagogia: desafios e práticas pedagógicas no contexto amazônico. Belo Horizonte: Poisson, 2023. v. 1. ISBN 978-65-5866-259-4.

SILVA, Talissa Marihá Feijó; BARROS, Hellen Chystianne Lucio. A importância da acessibilidade no ambiente escolar para a inclusão de alunos com autismo: um estudo bibliográfico. Revista Caderno Pedagógico, v. 22, n. 12, 2025.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: UNESCO, 1998

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. O problema de método. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 67-88.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

