INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL E OS DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO E À APRENDIZAGEM

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN ELEMENTARY EDUCATION AND THE CHALLENGES TO PARTICIPATION AND LEARNING

https://doi.org/10.63330/aurumpub.074-043

Luciano João da Silva
Mestrado
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife - PE
E-mail: luciano.joao@ufpe.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7521338210112105

Jairo Aldemar Bastidas Gustin
Doutor em Geografia
Universidade São Francisco - USF
Bragança Paulista - São Paulo SP.
E-mail: jairobg@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4072883527114864

Karoline de Sousa Silva
Graduada em Pedagogia.
Faculdade de Educação São Francisco (FAESF)
E-mail: kss@csaofrancisco.com.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5570359916383790

Marcela Galvão de Lemos
Pedagoga pela UFMT e especialista em Alfabetização e Letramento
Uninter e Neuropsicopedagoga pela Faculdade Metropolitana
Rondonópolis - MT
E-mail: marcela.roo@hotmail.com

Anna Paula de Oliveira do Vale
Especialização em Educação Especial e Inclusiva
Universidade Estadual do Maranhão
Chapadinha - MA
E-mail: annapauladovale@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/6523853097218661

Patriciana Sousa Nogueira
Licenciatura Plena em Pedagogia
Faculdade Latino Americana da Educação
E-mail: Patriciananogueira8@gmail.com
Lattes:http://lattes.cnpq.br/3642463636811531

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL E OS DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO E À APRENDIZAGEM

Giorgia Luciana Lima Castelo Branco
Pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar
IESF
Codó - Maranhão
E-mail: gll.cb@hotmail.com

Leidiane Maria Magalhães Nascimento
Mestrado em Letras/Linguística
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Teresina - PI
E-mail: leydymagna@hotmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/4451979234217493
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0964-2416

Meiry Cristiane Richil de Carvalho
Mestranda em Agroecologia
Universidade Estadual de Roraima
Boa Vista - Roraima
E-mail: meiryrichil10@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2048503580746268

Maria Roseane Alves Velez
Mestrado Profissional em Educação inclusiva em rede Nacional PROFEI/UEPB
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Campina Grande - PB
E-mail: roseane.velez@aluno.uepb.edu.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1152445846600936

Resumo

A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Fundamental demanda ultrapassar a garantia formal da matrícula e examinar as condições que tornam possíveis a participação, o pertencimento e a aprendizagem. Este capítulo tem por objetivo analisar os desafios pedagógicos e institucionais envolvidos na escolarização desses estudantes, discutindo possibilidades de organização curricular, mediação docente, avaliação e articulação entre escola, família e atendimento educacional especializado. Desenvolve-se um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, ancorado em publicações brasileiras sobre inclusão escolar e no marco normativo da educação inclusiva, complementado por contribuições relativas à equidade e ao desenho universal para a aprendizagem. A análise temática, de caráter interpretativo, organiza-se em quatro eixos: acesso e permanência; interações e participação; ensino e avaliação; e apoios e corresponsabilidade institucional. As discussões indicam que a oferta de recursos isolados não assegura inclusão: sua efetividade depende de intencionalidade pedagógica, planejamento compartilhado, acessibilidade comunicacional e acompanhamento dos percursos individuais sem reduzir expectativas de aprendizagem. Conclui-se que a inclusão escolar deve ser compreendida como

responsabilidade coletiva e processo permanente de remoção de barreiras, de modo que a presença de estudantes com TEA produza transformações reais na cultura e nas práticas da escola.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação inclusiva; Ensino Fundamental; Participação escolar; Transtorno do espectro autista.

Abstract

The inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) in elementary education requires moving beyond formal enrollment to examine the conditions that make participation, belonging, and learning possible. This chapter aims to analyze the pedagogical and institutional challenges involved in these students' schooling, discussing curriculum organization, teacher mediation, assessment, and coordination among schools, families, and specialized educational support. A qualitative bibliographic and documentary study is developed, based on Brazilian research on school inclusion and the legal framework of inclusive education, complemented by contributions regarding equity and universal design for learning. The interpretive thematic analysis is organized around four dimensions: access and permanence; interactions and participation; teaching and assessment; and support and institutional shared responsibility. The discussion suggests that isolated resources do not guarantee inclusion: their effectiveness depends on purposeful pedagogy, collaborative planning, communicational accessibility, and monitoring of individual trajectories without lowering learning expectations. It is concluded that school inclusion should be understood as a collective responsibility and an ongoing process of removing barriers so that the presence of students with ASD leads to meaningful changes in school culture and teaching practices.

Keywords: Autism spectrum disorder; Elementary education; Inclusive education; Learning; School participation.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é convocada a enfrentar uma questão que atravessa sua organização cotidiana: como garantir que o direito de estar na sala de aula se converta em oportunidades efetivas de participar, aprender e construir vínculos? No caso dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), essa pergunta assume particular importância, pois a ampliação do acesso ao ensino comum não elimina, por si só, barreiras relacionadas à comunicação, à interação social, à organização das atividades e às expectativas construídas sobre o desempenho escolar. O debate desloca-se, portanto, da simples presença física para a qualidade da experiência educativa oferecida a cada estudante.

No Ensino Fundamental, etapa marcada pela sistematização dos conhecimentos escolares, pelo desenvolvimento da linguagem escrita, pela ampliação das relações entre pares e pelo contato progressivo com diferentes componentes curriculares, as exigências de organização podem produzir obstáculos pouco visíveis. Uma orientação apenas oral, a cópia extensa do quadro, a prova cronometrada ou a alteração inesperada da rotina não representam a mesma experiência para todos. A questão central não é identificar um modelo universal de estudante com TEA, mas reconhecer que características e necessidades variam significativamente e precisam ser consideradas no planejamento pedagógico.

A literatura brasileira já indicava, há mais de uma década, a distância entre avanços normativos e condições concretas de escolarização. Ao mapear estudos disponíveis, Oliveira e Paula (2012) identificaram um conjunto restrito de investigações empíricas nacionais e apontaram dificuldades na oferta de educação de qualidade. Essa constatação histórica não deve ser transposta automaticamente para o cenário atual, mas permanece relevante como advertência metodológica: números de matrículas e declarações de intenção inclusiva não substituem a observação das experiências de aprendizagem e participação efetivamente proporcionadas.

A inclusão envolve também uma revisão do modo como a escola entende diferenças. Para Mantoan (2006), a perspectiva inclusiva interroga práticas seletivas e estruturas escolares que esperam que os estudantes se ajustem a um padrão único. Ainscow (2020), por sua vez, relaciona inclusão e equidade à identificação de barreiras presentes nos sistemas educacionais. Nesse encontro entre perspectivas, ganha força a compreensão de que o trabalho educativo não se limita a realizar adaptações individuais: é preciso planejar condições que permitam a aprendizagem de grupos heterogêneos, preservando singularidades e objetivos comuns.

Esse desafio exige cautela diante de duas simplificações frequentes. A primeira supõe que todo estudante com TEA aprende do mesmo modo, tornando rotinas visuais, tecnologias ou tarefas reduzidas respostas automáticas. A segunda considera que a socialização seria suficiente para caracterizar uma experiência inclusiva, ainda que o estudante participe pouco das decisões, realize atividades sem relação com o currículo ou seja sistematicamente afastado das situações coletivas. Em ambos os casos, corre-se o risco de confundir apoio com padronização e acolhimento com baixa expectativa de aprendizagem.

Diante desse cenário, o presente capítulo parte da seguinte questão orientadora: quais barreiras pedagógicas e institucionais dificultam a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA no Ensino Fundamental, e que princípios podem orientar práticas escolares mais inclusivas? O objetivo geral consiste em analisar esses desafios à luz de pesquisas e documentos normativos, discutindo possibilidades de intervenção no planejamento, na mediação, na avaliação e na articulação entre os profissionais envolvidos. Trata-se de uma reflexão teórico-analítica, sem pretensão de apresentar dados de campo inéditos ou resultados de uma intervenção realizada.

Para desenvolver a discussão, o texto organiza-se em cinco movimentos. Inicialmente, apresenta a escolarização de estudantes com TEA sob a perspectiva dos direitos e da heterogeneidade dos percursos. Em seguida, examina a participação escolar e as interações como dimensões da aprendizagem; discute planejamento curricular, acessibilidade e avaliação; explicita o percurso metodológico; e sistematiza, nos resultados e discussões, desafios e encaminhamentos possíveis em um quadro analítico. As considerações finais retomam as implicações dessa leitura para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o direito de aprender.

2 O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO E A SINGULARIDADE DOS ESTUDANTES COM TEA

2.1 DO ACESSO FORMAL ÀS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

O percurso brasileiro de reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência reúne transformações jurídicas e mudanças de concepção que não ocorreram de maneira linear. A Constituição Federal de 1988 inscreveu a educação como direito de todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, tratou a educação especial como modalidade transversal; e a Declaração de Salamanca, de 1994, fortaleceu internacionalmente a compreensão de que sistemas escolares precisam acolher a diversidade humana. Esses marcos contribuíram para deslocar a discussão da suposta aptidão individual para frequentar a escola em direção à responsabilidade pública de organizar ofertas educacionais acessíveis.

Com a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, consolidou-se o reconhecimento da pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, reforçou o dever de oferecer condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, o que implica enfrentar práticas discriminatórias e assegurar recursos de acessibilidade adequados. Trata-se de um princípio distinto da ideia de que o estudante precisa demonstrar previamente um conjunto de habilidades para merecer o espaço da sala comum.

A atualização normativa precisa ser considerada em análises publicadas após 2025. O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, com alterações introduzidas pelo Decreto nº 12.773/2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a respectiva rede nacional. O dispositivo reafirma o compromisso com escolas e classes comuns apoiadas por serviços e recursos necessários à escolarização. Sua presença no debate não autoriza supor implementação uniforme nas redes: entre a norma e a prática existem desafios de financiamento, formação, estruturação dos atendimentos, gestão curricular e acompanhamento pedagógico que variam conforme o contexto.

É nesse intervalo entre direitos reconhecidos e condições concretas que se situa parte das tensões da inclusão. A matrícula pode estar garantida e, ainda assim, o estudante permanecer isolado durante trabalhos em grupo, receber atividades desarticuladas do conteúdo coletivo ou não encontrar meios acessíveis de comunicar o que compreendeu. Nesses casos, a permanência não se traduz integralmente em participação. Por outro lado, respostas pedagógicas construídas com a escuta do estudante e da família podem revelar possibilidades de envolvimento pouco evidentes quando se observam apenas dificuldades ou comportamentos considerados inadequados.

Os estudos de Teodoro, Godinho e Hachimine (2016) contribuem para essa problematização ao discutirem o contraste entre a incorporação de estudantes com TEA à escola e as mudanças requeridas para acolhê-los educacionalmente. Embora o artigo tenha caráter bibliográfico e deva ser interpretado conforme seu contexto de produção, sua contribuição permanece na ênfase sobre planejamento, formação docente e trabalho conjunto. A afirmação de que a escolarização inclusiva exige mais do que a inserção física não constitui uma conclusão isolada, mas um ponto de convergência de distintas tradições de investigação em educação especial.

Reconhecer o direito à aprendizagem implica, ainda, afastar a oposição simplista entre igualdade e diferenciação pedagógica. Oferecer a mesma atividade no mesmo tempo e pelo mesmo canal comunicativo pode produzir desigualdades, assim como diminuir automaticamente a complexidade de todas as tarefas dirigidas ao estudante com TEA pode limitar oportunidades de desenvolvimento. A equidade exige examinar objetivos, condições de acesso, formas de apoio e evidências de aprendizagem para decidir quais flexibilizações fazem sentido. O foco desloca-se da padronização da resposta para a ampliação das oportunidades de construir conhecimento.

2.2 O ESPECTRO AUTISTA E A HETEROGENEIDADE DOS PERCURSOS ESCOLARES

O transtorno do espectro autista é uma condição do neurodesenvolvimento associada a diferenças na comunicação e interação social e à presença de padrões restritos ou repetitivos de interesses, atividades ou comportamentos. Na escola, entretanto, essa descrição geral não permite antecipar o modo de aprender de uma criança, seu repertório linguístico, suas sensibilidades sensoriais, sua autonomia ou seu vínculo com os colegas. Não existe uma trajetória pedagógica única decorrente do diagnóstico, e tratar o espectro como uma escala simples de capacidade compromete a leitura de necessidades concretas.

A heterogeneidade exige que o planejamento considere não apenas dificuldades, mas interesses, habilidades já construídas, formas preferidas de comunicação, condições de regulação e recursos que favorecem a atenção. Um estudante pode compreender textos complexos e necessitar de apoio para organizar tarefas longas; outro pode utilizar comunicação alternativa e demonstrar conhecimentos por

imagens, objetos, escolhas ou produções mediadas. A diferença entre modos de expressão não deve ser confundida com ausência de pensamento ou impossibilidade de participação curricular.

A perspectiva de Camargo e Bosa (2009) é especialmente importante ao discutir a competência social como processo situado nas interações e não como atributo isolado da criança. Em vez de considerar que a convivência acontece espontaneamente pelo simples compartilhamento do espaço, as autoras convidam a observar oportunidades de interação e as condições que as favorecem. Essa compreensão recoloca o papel da escola: organizar situações de cooperação, reduzir barreiras comunicacionais e criar oportunidades legítimas de pertencimento sem impor um único padrão de sociabilidade.

A leitura dos comportamentos também demanda cuidado. Recusas, movimentos repetitivos, afastamentos ou sinais de desconforto podem ter sentidos diversos, relacionados à sobrecarga sensorial, à dificuldade de antecipar uma transição, à incompreensão da proposta ou a formas próprias de autorregulação. Interpretá-los exclusivamente como desobediência pode produzir intervenções punitivas e afastar ainda mais o estudante do conhecimento. O trabalho docente ganha consistência quando pergunta o que aconteceu antes, quais demandas estavam presentes e que mudanças no ambiente podem tornar a atividade mais compreensível e acessível.

É necessário distinguir a função pedagógica da escola das intervenções clínicas. Informações produzidas por profissionais de saúde podem auxiliar na compreensão de necessidades de apoio, mas não substituem avaliação pedagógica, planejamento curricular ou observação das aprendizagens. A instituição de ensino não é uma extensão do consultório, e o estudante não deve ter sua participação condicionada à obtenção de determinados resultados terapêuticos. O encontro entre diferentes áreas deve respeitar competências profissionais e colocar os direitos educacionais no centro das decisões.

Também importa considerar as diferenças entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Nos primeiros, a continuidade de referências adultas e a organização mais integrada das atividades podem facilitar determinado tipo de acompanhamento, ainda que persistam barreiras importantes na alfabetização e na convivência. Nos anos finais, a alternância de professores, os registros escritos mais extensos e a multiplicidade de regras de cada componente curricular tornam a coordenação dos apoios especialmente necessária. Não se trata de hierarquizar etapas, mas de reconhecer que mudanças na organização escolar modificam as exigências feitas aos estudantes.

3 PARTICIPAÇÃO, INTERAÇÕES E PERTENCIMENTO NA VIDA ESCOLAR

3.1 PARTICIPAR É MAIS DO QUE ESTAR PRESENTE

A participação escolar pode ser compreendida como possibilidade real de tomar parte em experiências coletivas, fazer escolhas, ser escutado, acessar conteúdos e reconhecer-se como integrante da

turma. Essa definição não se reduz à frequência, à realização de atividades impressas ou à ausência de conflitos. Um estudante pode permanecer o turno inteiro na sala e participar de modo muito restrito, sobretudo quando lhe são atribuídas tarefas repetitivas desconectadas do que os demais estão aprendendo. A inclusão, nessa perspectiva, requer observar a qualidade dos vínculos e o sentido das atividades, e não somente a presença no ambiente escolar.

No estudo de Camargo e Bosa (2009), a revisão da literatura sobre competência social e autismo destaca a relevância das oportunidades de convivência entre crianças. Essa contribuição ajuda a compreender por que o recreio, os trabalhos em dupla e os projetos coletivos precisam ser considerados objetos de planejamento pedagógico. Esperar que relações se estabeleçam espontaneamente pode expor estudantes com dificuldades comunicacionais a isolamento, interpretações equivocadas ou situações de rejeição, especialmente quando a turma não desenvolve uma cultura de respeito às diferenças.

Planejar a participação não significa forçar interações permanentes nem exigir contato visual, fala ou comportamento social padronizado. Significa criar convites acessíveis à interação, oferecer papéis diversos em atividades compartilhadas e reconhecer que a participação pode ocorrer por meio de escrita, desenho, gestos, recursos tecnológicos ou comunicação alternativa. Em uma pesquisa de Ciências, por exemplo, o estudante pode registrar observações por imagens enquanto colegas descrevem hipóteses oralmente; todos permanecem envolvidos com o mesmo problema de conhecimento, embora utilizem caminhos distintos.

O pertencimento é particularmente ameaçado quando o apoio individual se transforma em separação sistemática. A presença de um profissional de apoio pode favorecer segurança, acessibilidade e organização, quando necessária, mas sua atuação não deve substituir a relação do professor com o estudante nem impedir vínculos com os colegas. É importante que tarefas, combinados e intervenções sejam compartilhados entre docente e equipe de apoio, com revisão periódica do grau de ajuda empregado e atenção ao desenvolvimento da autonomia.

Ainscow (2020) propõe olhar para inclusão e equidade por meio da identificação de barreiras que persistem dentro dos sistemas. Aplicada ao cotidiano escolar, essa leitura sugere que situações antes atribuídas exclusivamente ao estudante podem revelar obstáculos institucionais: uma instrução que não admite esclarecimentos, uma avaliação que depende de um único meio expressivo ou uma rotina que muda sem aviso. Observar a barreira não é negar necessidades individuais, mas ampliar o conjunto de respostas possíveis e repartir responsabilidades.

A participação deve ser acompanhada em sua dimensão temporal. Há estudantes que se envolvem em determinadas situações e se afastam em outras, sem que isso autorize classificá-los como incluídos ou excluídos de forma definitiva. Registros de observação podem considerar quais momentos favorecem iniciativa, quais recursos ampliam a comunicação e em que condições o estudante consegue negociar ajuda

ou compartilhar descobertas. Essas evidências permitem rever o planejamento e avaliar se as escolhas institucionais estão ampliando ou restringindo o acesso à experiência escolar.

3.2 MEDIAÇÃO DOCENTE, CONVIVÊNCIA E CULTURA ESCOLAR

A mediação pedagógica constitui uma dimensão decisiva da escolarização inclusiva porque organiza relações entre o estudante, os objetos de conhecimento e as interações sociais. Explicar uma atividade de duas formas, antecipar o objetivo da aula ou oferecer uma sequência visual não são estratégias isoladas de boa vontade; são decisões didáticas que precisam estar vinculadas ao que se pretende ensinar. O desafio consiste em evitar que o recurso se transforme em fim em si mesmo, deslocando a atenção do conteúdo para o cumprimento mecânico de uma rotina.

A organização do ambiente também comunica expectativas. Salas em que os materiais são acessíveis, as transições são explicadas e as orientações podem ser consultadas reduzem a necessidade de depender continuamente da intervenção de um adulto. Estratégias de previsibilidade podem beneficiar vários estudantes, mas devem preservar espaço para escolhas, criatividade e mudanças negociadas. Uma rotina excessivamente rígida pode ser tão limitadora quanto a ausência completa de referências. O critério deve ser o efeito do apoio sobre participação e autonomia, nunca sua adoção automática.

Teodoro, Godinho e Hachimine (2016) retomam a importância de conhecer a singularidade do estudante e de organizar o ambiente como condição de aprendizagem. Essa proposição encontra eco nas pesquisas que analisam a qualidade das interações entre professores e estudantes com TEA. A contribuição da mediação não decorre de uma técnica universal, mas da capacidade de observar respostas, ajustar apoios, oferecer desafios e reconhecer progressos que não se manifestam necessariamente nos mesmos tempos ou formatos de toda a turma.

As relações entre pares precisam integrar o projeto pedagógico. A cultura da turma pode ser construída por meio de atividades cooperativas com papéis definidos, regras de respeito, resolução dialogada de conflitos e discussão de diferentes formas de comunicar e aprender, preservando a privacidade dos estudantes. É inadequado transformar uma criança em objeto de explicação pública sobre seu diagnóstico ou colocá-la permanentemente na posição de quem recebe ajuda. O objetivo é uma convivência na qual todos possam contribuir e receber apoio em diferentes momentos.

Nos anos finais, quando crescem as demandas de autonomia e a circulação entre diferentes salas e docentes, a mediação depende de acordos coletivos. Um professor que oferece instruções por escrito pode obter bons resultados em sua disciplina, mas os ganhos se tornam frágeis quando cada componente adota regras imprevisíveis ou avaliações incompatíveis com os apoios já identificados. A coordenação pedagógica

tem papel estratégico na construção de critérios comuns que preservem a especificidade das áreas sem produzir rupturas desnecessárias na rotina do estudante.

O reconhecimento de experiências inclusivas exige ainda escutar as próprias pessoas autistas, sempre que possível por meio de formas acessíveis de comunicação. A interpretação adulta sobre o que significa participar pode não coincidir com o modo como o estudante vivencia a escola. Preferências de agrupamento, desconfortos sensoriais, interesses acadêmicos e formas de pedir ajuda são informações relevantes para decisões didáticas. Uma cultura escolar inclusiva não se estabelece apenas quando os profissionais falam sobre a criança, mas quando constroem condições para que ela também participe das decisões que afetam sua experiência.

4 CURRÍCULO, ACESSIBILIDADE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

4.1 PLANEJAR PARA A DIVERSIDADE SEM ESVAZIAR O CURRÍCULO

O currículo representa simultaneamente um direito e um campo de escolhas pedagógicas. Garantir sua acessibilidade não significa reduzir previamente o conjunto de conhecimentos a que o estudante com TEA terá acesso. Significa perguntar quais objetivos são essenciais, que conhecimentos prévios precisam ser mobilizados, quais barreiras estão presentes na atividade e que alternativas permitem demonstrar compreensão. Esse movimento desloca a adaptação de um procedimento reativo e individual para uma dimensão do planejamento que considera, desde o início, a diversidade da turma.

A versão 3.0 das diretrizes de desenho universal para a aprendizagem, publicada pelo CAST (2024), organiza alternativas de engajamento, representação e ação/expressão e enfatiza a remoção de barreiras relacionadas a vieses e estruturas excludentes. O documento não constitui um protocolo específico para autismo nem substitui o acompanhamento individualizado. Seu valor para o Ensino Fundamental está em oferecer perguntas de planejamento: de quantas maneiras o conteúdo poderá ser acessado? Que alternativas existem para responder? Como os estudantes poderão reconhecer propósitos e participar das decisões sobre a tarefa?

Em uma sequência de Língua Portuguesa, por exemplo, a leitura de uma narrativa pode envolver escuta do texto, leitura compartilhada, antecipação do vocabulário, apoio visual para organizar acontecimentos e diferentes formas de demonstrar compreensão. O estudante pode reconstruir a ordem dos eventos com cartões e, gradualmente, elaborar respostas escritas com apoio. O núcleo conceitual — identificar ações, relações temporais e sentidos do texto — permanece comum, ainda que os caminhos de acesso e expressão se diferenciem. O planejamento inclusivo não precisa abandonar exigências intelectuais; precisa tornar os desafios compreensíveis e alcançáveis com apoios proporcionais.

Na Matemática, a tradução de enunciados abstratos em representações manipuláveis pode favorecer a compreensão de operações e problemas, especialmente quando o estudante dispõe de oportunidade para

retornar gradualmente aos registros simbólicos. Em História, linhas do tempo e esquemas de relações causais podem apoiar a organização de informações; em Ciências, experiências guiadas podem ampliar a observação e o uso de linguagem específica. Esses exemplos não constituem prescrições para todos os estudantes com TEA. São possibilidades didáticas que exigem avaliação de pertinência e acompanhamento dos efeitos sobre a aprendizagem.

As flexibilizações de tempo e de formato também precisam ser compreendidas pedagogicamente. Conceder mais tempo pode favorecer a elaboração de uma resposta, mas não resolve um enunciado inacessível. Reduzir a quantidade de questões pode ser adequado em situações específicas, mas deve preservar uma amostra significativa dos objetivos avaliados. Oferecer apenas atividades simplificadas pode produzir aparente tranquilidade ao custo de afastar o estudante das discussões da turma. A decisão responsável exige combinar acessibilidade, exigência cognitiva e evidências do que foi efetivamente aprendido.

É fundamental que o planejamento contemple progressão. Apoios utilizados no início de uma sequência podem ser modificados à medida que o estudante compreende procedimentos, constrói repertórios e encontra novas formas de participação. A permanência indefinida de uma atividade extremamente guiada pode restringir a autonomia que se pretende desenvolver. Por isso, o registro da aprendizagem deve considerar não apenas se a tarefa foi concluída, mas em que condições ocorreu, que ajuda foi necessária e quais possibilidades emergiram para desafios posteriores.

4.2 COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIAS ACESSÍVEIS E RECURSOS DE APOIO

Os recursos de comunicação e tecnologia oferecem possibilidades relevantes, desde que sua escolha responda a demandas pedagógicas identificadas. Cartões de sequência, agendas visuais, instruções escritas, pictogramas, recursos de comunicação alternativa, leitores de texto e dispositivos móveis podem ampliar o acesso a informações e a expressão de conhecimentos. O uso de qualquer ferramenta, contudo, deve considerar sua acessibilidade, a idade do estudante, o contexto de uso, a manutenção disponível e a formação de quem irá mediar a atividade.

Santarosa e Conforto (2015) investigaram, em estudo qualitativo com três participantes dos anos iniciais, as relações entre estudantes com TEA e dispositivos móveis. Os resultados analisados pelas autoras sugerem que características da interface e do modo de interação influenciam a experiência de acesso e engajamento: determinadas interfaces de laptop apresentaram barreiras, enquanto a manipulação direta do tablet criou possibilidades de uso. O alcance desses achados deve ser compreendido no contexto e no tamanho reduzido da pesquisa, sem convertê-los na afirmação de que tablets sejam superiores para todas as pessoas autistas.

Uma tecnologia só é inclusiva quando amplia oportunidades de participação no currículo. O estudante que assiste isoladamente a vídeos enquanto sua turma debate um problema pode estar ocupado, mas não necessariamente integrado ao trabalho intelectual coletivo. De outro modo, um recurso digital usado para organizar ideias antes de uma exposição, registrar observações ou produzir respostas multimodais pode fortalecer a presença do estudante na mesma proposta de aprendizagem. O critério de qualidade é a relação entre o recurso, o objetivo da atividade e a autonomia que ele possibilita.

Aspectos de acessibilidade precisam ser examinados antes da implementação: excesso de elementos na tela, mensagens ambíguas, ruídos automáticos, exigências de coordenação motora fina, tempo curto de resposta e mudanças inesperadas de interface podem criar novas barreiras. A escolha também deve respeitar condições de conectividade e disponibilidade de equipamentos, evitando que a solução proposta aprofunde desigualdades entre estudantes ou dependa permanentemente de recursos que a escola não consegue garantir.

Outro cuidado diz respeito à privacidade. Registros de comportamento, imagens, laudos e informações sobre estratégias individuais não devem circular indiscriminadamente em grupos ou plataformas. O compartilhamento entre profissionais precisa ter finalidade educacional legítima, acesso restrito e respeito à dignidade do estudante e da família. A intenção de facilitar o trabalho pedagógico não justifica exposição de dados pessoais ou divulgação pública de condições de saúde.

A acessibilidade comunicacional pode ser construída com recursos simples, não necessariamente digitais. Uma folha com instruções sequenciadas, uma demonstração prática, o anúncio antecipado de mudanças na rotina ou a possibilidade de responder por escolha de imagens podem ser decisivos. O mais importante é que a escola não confunda sofisticação tecnológica com adequação pedagógica. Recursos acessíveis são aqueles que funcionam no contexto concreto, ajudam a enfrentar barreiras e podem ser revisados em diálogo com quem os utiliza.

4.3 AVALIAR CONHECIMENTOS SEM CONFUNDIR DESEMPENHO E BARREIRAS

A avaliação escolar é um dos momentos em que as barreiras podem aparecer com maior intensidade. Provas extensas, instruções múltiplas, exigência de resposta exclusivamente escrita ou ambientes marcados por ruído e interrupções podem interferir na expressão do que o estudante sabe. Quando tais condições não são consideradas, a escola corre o risco de avaliar simultaneamente o conteúdo curricular e dificuldades de acesso ao instrumento, atribuindo todo o resultado à capacidade do estudante.

Uma avaliação inclusiva começa pela clareza do objetivo. Se a intenção é verificar compreensão de um texto, convém distinguir essa habilidade de demandas secundárias, como velocidade de escrita ou exposição oral diante de colegas. Se a meta é resolver um problema matemático, a leitura do enunciado pode ser apoiada quando não constitui o conhecimento sob avaliação. Isso não significa desconsiderar

habilidades de leitura e escrita, mas avaliá-las em situações nas quais sejam efetivamente os objetos centrais de aprendizagem.

O acompanhamento formativo oferece uma alternativa à dependência exclusiva de uma prova final. Produções sucessivas, registros de participação, tarefas resolvidas com diferentes níveis de apoio, autoavaliação acessível e observações docentes podem tornar mais visível a progressão individual. Cabe ao professor, entretanto, interpretar esses registros de modo criterioso, evitando atribuir aprendizagem à simples conclusão de uma atividade realizada integralmente por outra pessoa. A pergunta essencial é o que o estudante compreende, o que consegue fazer e que mediações favorecem passos seguintes.

Também não se pode estabelecer automaticamente uma prova 'mais fácil' com base no diagnóstico de TEA. Estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar desempenhos muito diferentes; alguns precisam de apoio de organização ou sensorial sem qualquer redução da complexidade das questões. Outros podem necessitar de maior flexibilização de objetivos ou de comunicação, conforme avaliação pedagógica contextualizada. O planejamento individual de apoios precisa estar articulado ao currículo, com decisões justificadas e revisáveis.

A avaliação deve dialogar com a família e com os profissionais envolvidos, sem perder sua natureza escolar. Relatórios que descrevem apenas comportamentos ou adaptações realizadas não permitem compreender avanços conceituais. É importante registrar exemplos concretos de aprendizagem, desafios encontrados e encaminhamentos acordados. Esse tipo de documentação contribui para a continuidade entre séries, evita recomeços desnecessários e fortalece a responsabilidade coletiva pela trajetória educativa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo configura-se como estudo teórico de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O propósito não foi medir a eficácia de uma intervenção nem produzir generalizações estatísticas, mas interpretar contribuições de estudos já publicados e de documentos normativos para construir uma síntese crítica sobre participação e aprendizagem de estudantes com TEA no Ensino Fundamental. Essa delimitação distingue o presente trabalho de uma revisão sistemática: não houve protocolo de busca exaustiva, registro prospectivo, avaliação formal de risco de viés ou metanálise.

A delimitação temática considerou três materiais centrais fornecidos para a elaboração do capítulo: o estudo de Oliveira e Paula (2012), dedicado ao estado da arte da escolarização de estudantes com TEA no Brasil; o artigo de Teodoro, Godinho e Hachimine (2016), voltado à inclusão desses estudantes no Ensino Fundamental; e a pesquisa de Santarosa e Conforto (2015), que discute dispositivos móveis e inclusão escolar e digital. A seleção desses textos orientou a identificação de problemas recorrentes, especialmente

a distância entre matrícula e aprendizagem, a necessidade de mediação e a relevância das condições de acessibilidade.

A essas fontes foram articuladas publicações de Camargo e Bosa (2009), Gomes e Mendes (2010), Dessen e Polonia (2007), Mantoan (2006) e Ainscow (2020), bem como as diretrizes do CAST (2024). O exame documental contemplou a Constituição de 1988, a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.764/2012, a Lei nº 13.146/2015, a Declaração de Salamanca e o Decreto nº 12.686/2025 em sua redação atualizada. O conjunto foi intencional e orientado pela relevância dos materiais para o problema; portanto, não representa a totalidade da produção brasileira ou internacional sobre o assunto.

A leitura foi organizada em quatro eixos interpretativos: (a) direito, acesso e permanência; (b) interações, pertencimento e participação; (c) planejamento, acessibilidade curricular e avaliação; (d) articulação institucional e redes de apoio. Esses eixos foram construídos a partir da convergência entre questões apresentadas nos estudos e desafios da prática pedagógica. O procedimento consistiu na identificação de argumentos, comparação de enfoques, exame de limites de cada fonte e elaboração de inferências fundamentadas. O termo 'resultados' refere-se, neste texto, à síntese analítica da literatura e dos documentos, não a achados provenientes de coleta empírica própria.

Foram adotados três cuidados interpretativos. Primeiramente, as afirmações de estudos datados foram situadas historicamente, de modo que números e diagnósticos do cenário escolar de 2012 ou 2016 não fossem apresentados como retrato estatístico de 2026. Em segundo lugar, evitou-se converter experiências com pequenos grupos de participantes em prescrições universais. Por fim, procurou-se distinguir direitos assegurados em lei, achados de pesquisas e proposições pedagógicas formuladas nesta análise. Essa distinção é fundamental para que a discussão mantenha coerência entre evidências disponíveis e recomendações construídas.

As limitações decorrem da natureza e do recorte do estudo. A seleção intencional das fontes não permite afirmar abrangência bibliométrica, e a ausência de trabalho de campo impede descrever práticas reais de escolas específicas. Além disso, o Ensino Fundamental reúne anos, currículos e contextos institucionais bastante diversos. Por essa razão, o quadro apresentado a seguir deve ser interpretado como instrumento reflexivo de planejamento, e não como protocolo fechado ou comprovação de resultados escolares.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES: BARREIRAS E POSSIBILIDADES PARA UMA INCLUSÃO EFETIVA

6.1 O QUE A LITERATURA PERMITE AFIRMAR

O primeiro resultado da análise é a identificação de uma tensão persistente entre direito formal de acesso e condições efetivas de participação. Oliveira e Paula (2012), em estudo situado no início da década

de 2010, registraram a escassez de investigações empíricas brasileiras sobre escolarização de estudantes com TEA e apontaram problemas relacionados à qualidade da oferta. O valor atual dessa contribuição está menos em quantificar a realidade contemporânea e mais em demonstrar que a análise da inclusão exige conhecer o que acontece dentro da escola, para além dos registros de matrícula.

Na síntese do levantamento realizada pelas autoras, encontra-se uma advertência metodológica particularmente relevante para interpretações abrangentes da realidade educacional brasileira: a pesquisa encontrou um conjunto pequeno de estudos empíricos, em grande parte baseados em casos, o que restringia generalizações. A formulação original evidencia esse limite:

A descrição do percurso de seleção das publicações esclarece, ainda, a composição dos trabalhos que sustentaram a análise naquele momento histórico:

> "Em resumo, com todas essas estratégias, foram identificados dois artigos, uma dissertação de mestrado e duas teses de doutorado brasileiras sobre o tema, sendo três resultados de estudos de caso (Suplino, 2007; Serra, 2008; Farias; Maranhão; Cunha, 2008), uma pesquisa etnográfica (Martins, 2007) e apenas um trazendo uma amostra expressiva, com uma abordagem descritiva e enfoque quanti-qualitativo (Gomes; Mendes, 2010)." (Oliveira; Paula, 2012, p. 55).
> "Foram identificados 5 estudos com dados empíricos brasileiros sobre inclusão escolar dos TEA; em geral apontam dificuldades na oferta de escolarização de qualidade. Pode-se concluir que há carência de estudos empíricos no Brasil que relatem a situação atual de inclusão dos TEA, sendo a maioria baseada em estudos de casos, insuficientes para generalizações." (Oliveira; Paula, 2012, p. 53).

Esse diagnóstico de pesquisa, produzido em 2012, ajuda a compreender por que práticas educativas precisam ser examinadas a partir de situações concretas. O fato de existir uma estratégia de apoio não constitui, por si só, evidência de êxito. É necessário observar se o estudante se envolve na atividade, consegue expressar conhecimento, estabelece vínculos e avança em relação aos objetivos propostos. Sem essa observação, um currículo apenas formalmente acessível pode continuar gerando exclusão silenciosa.

O segundo resultado diz respeito à centralidade da mediação. A revisão de Camargo e Bosa (2009) favorece a compreensão de que competências sociais se desenvolvem nas relações e são influenciadas pelas oportunidades disponíveis. Estudos sobre escolarização, como Gomes e Mendes (2010), complementam essa perspectiva ao chamar atenção para as condições de ensino oferecidas em escolas comuns. O problema da inclusão, portanto, não pode ser atribuído exclusivamente às características da criança: é preciso considerar a organização da proposta pedagógica, o apoio recebido e a participação efetiva nas atividades.

O terceiro resultado refere-se ao potencial e aos limites das tecnologias. A investigação de Santarosa e Conforto (2015) demonstra, em seu contexto específico, a importância de examinar a interface e as condições de interação, e não apenas a presença de equipamentos. O acesso digital pode ampliar expressão e autonomia, mas também produzir novas barreiras quando há excesso de complexidade ou

incompatibilidade com necessidades do estudante. A decisão pedagógica adequada depende da avaliação de funcionalidades concretas, do objetivo curricular e do acompanhamento do uso.

O quarto resultado aponta para a necessidade de corresponsabilidade institucional. A defesa de uma educação inclusiva perde força quando se transforma em tarefa individual de um professor ou de um profissional de apoio. Coordenação, gestão, AEE, docentes dos componentes curriculares e famílias precisam construir canais de comunicação sobre objetivos, apoios, dificuldades e progressos. A contribuição de Dessen e Polonia (2007), ao examinar escola e família como contextos de desenvolvimento, auxilia a compreender que essas relações precisam ser colaborativas, sem transferência unilateral de responsabilidades.

6.2 QUADRO ANALÍTICO DOS DESAFIOS E ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS

O quadro a seguir sintetiza os principais desafios recorrentes na literatura e os relaciona a possibilidades de ação pedagógica. As proposições são interpretativas, derivadas da articulação entre as fontes examinadas; não correspondem a intervenções testadas nesta pesquisa.

Quadro 1 – Desafios à participação e à aprendizagem de estudantes com TEA no Ensino Fundamental

Dimensão	Barreira que pode ocorrer	Encaminhamentos pedagógicos	Indicadores de acompanhamento
Acesso curricular	Tarefas únicas, instruções extensas e materiais pouco acessíveis	Oferecer múltiplos modos de apresentação, antecipar vocabulário, organizar etapas e preservar objetivos centrais	Acesso ao mesmo tema, compreensão das orientações e realização progressiva das tarefas
Participação social	Isolamento nos grupos ou participação apenas nominal	Planejar cooperação, distribuir papéis significativos e criar formas diversas de comunicação	Interações iniciadas ou aceitas, contribuições aos grupos e percepção de pertencimento
Organização e sensorialidade	Mudanças abruptas, ruídos e sobrecarga de estímulos	Antecipar transições, negociar pausas e disponibilizar orientações consultáveis	Redução de barreiras observadas e retomada da atividade com maior autonomia
Avaliação	Instrumentos que confundem conteúdo com rapidez ou formato de resposta	Diversificar evidências, flexibilizar tempo quando pertinente e registrar apoios utilizados	Demonstração do conhecimento curricular e progressão em diferentes situações
Tecnologias e comunicação	Ferramentas incompatíveis com necessidades ou usadas isoladamente	Selecionar recursos acessíveis vinculados ao objetivo e revisar seu uso com o estudante	Autonomia de uso, qualidade da expressão e envolvimento na tarefa coletiva
Trabalho institucional	Responsabilidades fragmentadas e comunicação insuficiente	Articular docentes, AEE, apoio, gestão e família com metas claras e revisáveis	Continuidade das estratégias, qualidade dos registros e revisão conjunta dos apoios

Fonte: elaboração própria, com base em Oliveira e Paula (2012), Camargo e Bosa (2009), Santarosa e Conforto (2015), Ainscow (2020) e CAST (2024).

O quadro não pretende converter a complexidade da inclusão em uma sequência de procedimentos prontos. Sua função é explicitar que barreiras distintas demandam respostas articuladas e que cada encaminhamento necessita de indicadores observáveis. A dimensão curricular, por exemplo, não pode ser analisada separadamente da comunicação; da mesma forma, a convivência escolar depende de oportunidades de participar do conhecimento compartilhado. A organização por eixos favorece o diálogo entre docentes, mas não substitui a avaliação singular do estudante.

Cabe destacar a diferença entre organizar apoios e produzir dependência. O apoio pode ser indispensável para determinada atividade, mas a equipe precisa investigar se é possível torná-lo gradualmente mais discreto, transferir parte das orientações para materiais acessíveis ou favorecer a busca autônoma por ajuda. O desenvolvimento de autonomia não significa retirar recursos necessários nem exigir independência absoluta. Significa ampliar possibilidades de decisão, participação e comunicação com as condições adequadas a cada percurso.

6.3 FORMAÇÃO DOCENTE E RESPONSABILIDADE COLETIVA

O debate sobre formação de professores precisa escapar de uma lógica na qual a ausência de cursos especializados explica todos os obstáculos encontrados. A formação é importante, mas não atua no vazio: condições de trabalho, número de turmas, tempo de planejamento, acesso a materiais, apoio da gestão e continuidade dos serviços interferem nas possibilidades de transformar conhecimento em prática. Uma escola pode oferecer palestras sobre autismo e, ao mesmo tempo, não reservar momentos para que os docentes discutam objetivos curriculares, planejem coletivamente ou acompanhem o desenvolvimento de seus estudantes.

A formação continuada torna-se mais potente quando parte de problemas reais. Em vez de buscar uma lista fixa de atividades para 'alunos autistas', os professores podem analisar situações de ensino: por que o estudante participou de uma leitura compartilhada e não conseguiu acompanhar a produção escrita? Que apoio ajudou a compreender a regra de um jogo? O formato da avaliação estava coerente com a habilidade trabalhada? Questões desse tipo favorecem uma investigação pedagógica situada, na qual o diagnóstico é uma informação relevante, mas não o único organizador das decisões.

A leitura de Oliveira e Paula (2012) explicita a diversidade de posições históricas no debate sobre escolarização. Ao reunir discussões favoráveis ao ensino comum e críticas às condições precárias de implementação, as autoras mostram que o compromisso com qualidade é elemento incontornável. Em sua análise, destacam que a oferta escolar exige transformações concretas, sobretudo quando a instituição não dispõe das condições que a proposta inclusiva demanda. A conclusão deve ser lida à luz da legislação e da

concepção contemporânea de direitos: dificuldades institucionais exigem sua superação, não a responsabilização do estudante por barreiras que a escola precisa enfrentar.

A discussão registrada no estudo permite recuperar a preocupação com a efetiva qualidade da oferta escolar, expressa pelas autoras na passagem a seguir:

> "Apesar desta polêmica, há um consenso de que o que realmente importa é a oferta de uma educação de qualidade a todos os educandos, mesmo que ainda não haja um consenso sobre o local e a forma de fazê-lo. Neste sentido, cabe à escola capacitar seus professores e adaptar-se de uma forma ampla para lidar com esse desafio (Glat; Fontes; Pletsch, 2006; Serra, 2008; Camargo; Bosa, 2009)." (Oliveira; Paula, 2012, p. 57).

Uma parceria efetiva com as famílias requer escuta, regularidade e respeito. Informações sobre interesses, formas de comunicação e situações de sobrecarga podem contribuir para o planejamento, enquanto registros pedagógicos compartilhados ajudam os responsáveis a acompanhar avanços sem reduzir a experiência escolar à descrição de problemas. Dessen e Polonia (2007) compreendem família e escola como contextos fundamentais de desenvolvimento e enfatizam a necessidade de articular esses espaços. A parceria, contudo, não significa atribuir às famílias a responsabilidade de elaborar atividades, custear recursos pedagógicos ou suprir carências estruturais da instituição.

O atendimento educacional especializado deve dialogar com o ensino comum, de forma complementar e articulada. Quando seus recursos não chegam ao planejamento cotidiano, corre-se o risco de criar dois percursos paralelos: um na classe regular, frequentemente pouco acessível, e outro na sala de recursos, sem relação clara com os conteúdos coletivos. A atuação integrada pode envolver identificação de barreiras, seleção de recursos, orientação para comunicação acessível e avaliação conjunta das condições de participação, preservando as atribuições específicas de cada profissional.

A gestão escolar, por sua vez, tem a responsabilidade de transformar iniciativas individuais em práticas institucionais. Isso envolve registrar acordos pedagógicos, assegurar acessibilidade nos espaços e eventos escolares, organizar a transição entre anos e professores, promover formação vinculada às demandas da equipe e acompanhar situações de exclusão. A inclusão torna-se mais consistente quando não depende exclusivamente da permanência de um professor sensibilizado, mas está incorporada ao projeto pedagógico e às decisões cotidianas da escola.

6.4 A APRENDIZAGEM COMO CRITÉRIO DE QUALIDADE DA INCLUSÃO

A análise desenvolvida permite afirmar que a participação e a aprendizagem precisam ser consideradas dimensões inseparáveis. A convivência com pares pode ampliar repertórios e oportunidades de desenvolvimento, mas não substitui o trabalho com conhecimentos escolares; inversamente, atividades individuais que produzem acertos mecânicos, sem vínculo com o grupo ou com o sentido do conteúdo,

podem restringir o pertencimento. Uma proposta inclusiva busca sustentar ambas as dimensões: o estudante participa de uma comunidade de aprendizagem e encontra nela condições reais de elaborar conhecimentos.

A ênfase na aprendizagem também exige cautela com indicadores simplificados de sucesso. Frequência, quantidade de tarefas concluídas e ausência de crises podem informar determinados aspectos da rotina, mas não traduzem por completo a experiência educacional. Registros mais ricos observam iniciativa, compreensão de conceitos, uso de estratégias, possibilidade de pedir ajuda, contribuição às atividades coletivas e mudanças nas condições de acesso ao currículo. Esses indicadores precisam ser definidos de modo situado e analisados sem comparações descontextualizadas com um padrão único de desempenho.

A reflexão sobre equidade proposta por Ainscow (2020) contribui para deslocar o foco da suposta inadequação do estudante para a transformação das oportunidades educacionais. Essa perspectiva não elimina a necessidade de apoios individualizados; ao contrário, confere sentido a eles. O apoio deixa de ser um favor concedido a quem se afasta da norma e passa a integrar a responsabilidade da escola de garantir o direito de aprender. Ao mesmo tempo, a singularidade de cada estudante impede que se adotem soluções rígidas e indiferentes aos efeitos concretos das intervenções.

Nos documentos e estudos examinados, a inclusão de estudantes com TEA aparece, assim, como desafio pedagógico, político e institucional. A análise aponta para uma mudança de pergunta: em lugar de indagar apenas se a criança consegue adaptar-se à sala de aula, torna-se necessário perguntar como a sala, o currículo, as relações e os apoios podem ser reorganizados para ampliar sua participação. Essa mudança tem consequências práticas: exige planejamento comum, formação conectada ao cotidiano, revisão de instrumentos avaliativos e compromisso explícito com o acompanhamento das aprendizagens.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi analisar os desafios à participação e à aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista no Ensino Fundamental, articulando pesquisas brasileiras, referenciais sobre inclusão e equidade e documentos normativos. A discussão evidenciou que o avanço do reconhecimento legal, embora indispensável, não resolve automaticamente dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. A inclusão somente adquire densidade pedagógica quando a matrícula corresponde à experiência de pertencer a uma turma, acessar conhecimentos e desenvolver formas progressivamente mais amplas de participação.

A leitura das fontes permitiu identificar quatro dimensões interdependentes: acesso e permanência, interações e pertencimento, organização do ensino e da avaliação, e articulação dos apoios institucionais. Em todas elas, a heterogeneidade dos estudantes com TEA impede respostas uniformes. Recursos visuais, tecnologias, flexibilizações e profissionais de apoio podem oferecer contribuições importantes, desde que

sua escolha esteja ligada aos objetivos curriculares, às condições concretas do estudante e à avaliação contínua de seus efeitos.

A análise também destacou a necessidade de evitar duas reduções: compreender o diagnóstico como previsão de capacidade acadêmica e entender inclusão como convivência desvinculada de aprendizagem. Nenhuma dessas perspectivas contempla a complexidade da escolarização. O desafio é manter expectativas de desenvolvimento, assegurando diferentes caminhos para o acesso aos conteúdos e respeitando modos diversos de comunicação, interação e expressão. A mediação docente ganha sentido justamente quando transforma a diferença em elemento constitutivo do planejamento, e não em justificativa para afastar o estudante das experiências coletivas.

O quadro analítico apresentado sistematizou barreiras recorrentes e possíveis encaminhamentos, com indicadores que podem apoiar processos de reflexão pedagógica. Sua contribuição está em oferecer perguntas e critérios de acompanhamento, não em prescrever soluções universais. Como o estudo é bibliográfico e documental, não se pode afirmar que as propostas tenham sido testadas ou que produzam resultados iguais em contextos diferentes. Investigações futuras poderão acompanhar trajetórias escolares, ouvir estudantes autistas e suas famílias e examinar como decisões curriculares e institucionais interferem na participação ao longo dos anos do Ensino Fundamental.

Conclui-se que uma escola comprometida com a inclusão não é aquela que afirma não encontrar dificuldades, mas a que reconhece barreiras e se organiza coletivamente para enfrentá-las. Garantir a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA significa sustentar um trabalho pedagógico exigente, sensível e permanentemente revisável, no qual a responsabilidade pelo direito de aprender não recai sobre uma única pessoa. Quando a escola transforma suas práticas para acolher diferentes modos de estar, comunicar-se e construir conhecimentos, amplia suas possibilidades educativas para toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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. **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**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Texto atualizado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. DOI: 10.1590/S0102-71822009000100008.

CAST. CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Wakefield, MA: **CAST**, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 11 nov. 2026.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. DOI: 10.1590/S0103-863X2007000100003.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010. DOI: 10.1590/S1413-65382010000300005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Juliana de; PAULA, Cristiane Silvestre de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 349-366, 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000400003.

TEODORO, Graziele Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127-143, 2016. DOI: 10.17648/rsd-v1i2.10.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.