



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



Anamir Ribeiro da Silva
Míriam Aparecida Apolinário Pereira

Educação inclusiva e autismo: Caminhos para a
aprendizagem na Escola Regular

Mariana
2026

Anamir Ribeiro da Silva
Míriam Aparecida Apolinário Pereira

Educação inclusiva e autismo: Caminhos para a
aprendizagem na Escola Regular

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Cristina de Sousa
Coorientador: Prof. Dr. Erisvaldo P. dos Santos

Mariana

2026



FOLHA DE APROVAÇÃO

Anamir Ribeiro da Silva
Míriam Aparecida Apolinário Pereira

Educação Inclusiva e autismo: caminhos para a aprendizagem na escola regular

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga

Aprovada em 03 de março de 2026

Membros da banca

Doutora Aline Cristina de Souza - Orientador(a) - Universidade Federal de Ouro Preto
Doutor Erisvaldo Pereira dos Santos - Universidade Federal de Ouro Preto

Aline Cristina de Souza, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 23/03/2026



Documento assinado eletronicamente por **Aline Cristina de Souza, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 23/03/2026, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1080158** e o código CRC **E38A7A98**.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma jornada intensa, cheia de desafios, aprendizados e conquistas. Sem o apoio de pessoas especiais que caminharam ao nosso lado, nada disso seria possível.

Agradecemos a Deus, à nossa família, aos amigos, que sempre estiveram presentes com palavras de apoio, risadas e companheirismo nos dias difíceis.

A nossos orientadores, pela dedicação, orientação e confiança, que foi de fundamental importância para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Aos professores e colegas do DEEDU, que contribuíram com conhecimento, críticas construtivas e apoio acadêmico. Todos que de alguma maneira contribuíram para a realização e conclusão deste trabalho.

À Universidade Federal de Ouro Preto e ao curso de Pedagogia pela oportunidade e a todos os professores pelos valiosos ensinamentos.

Este TCC é a materialização de um ciclo de esforço, perseverança e superação. Gratidão a todos que fizeram parte dessa etapa tão significativa de nossas vidas.

"A educação é um processo social, é desenvolvimento.

Não é preparação para a vida, é a própria vida"

(John Dewey)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender, por meio de uma revisão de literatura, quais práticas pedagógicas favorecem o processo de aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 2 de suporte, na escola regular. O TEA é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento que implica desafios na comunicação, na interação social e no comportamento, exigindo da escola a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às singularidades dos estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica em bases de dados científicas, como Scielo, considerando publicações no período de 2020 a 2025. Foram encontrados 16 documentos. Os estudos analisados evidenciam que práticas como a adaptação curricular, a mediação pedagógica intencional, o uso de recursos visuais e a organização estruturada das atividades contribuem significativamente para a aprendizagem e a participação dos estudantes com TEA nível 2 no ambiente escolar. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar exige formação docente contínua, trabalho colaborativo e compromisso institucional, de modo a garantir o direito à aprendizagem em uma perspectiva verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Escola regular; Práticas pedagógicas; Transtorno do Espectro Autista; TEA nível 2.

ABSTRACT

This article aims to understand, through a literature review, which pedagogical practices favor the learning process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), level 2 support, in regular schools. ASD is characterized as a neurodevelopmental disorder that involves challenges in communication, social interaction, and behavior, requiring schools to adopt inclusive pedagogical practices that are sensitive to the unique needs of students. The research, of a qualitative nature, was developed through a bibliographic review in scientific databases, such as Scielo, considering publications from 2020 to 2025. Sixteen documents were found. The analyzed studies show that practices such as curriculum adaptation, intentional pedagogical mediation, the use of visual resources, and structured organization of activities contribute significantly to the learning and participation of students with Level 2 ASD in the school environment. It is concluded that the implementation of school inclusion requires continuous teacher training, collaborative work, and institutional commitment, in order to guarantee the right to learning from a truly inclusive perspective.

Keywords: Inclusive Education; Regular school; Pedagogical practices; Autism Spectrum Disorder; Level 2 ASD.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quantitativo de documentos encontrados - pré-análise.....	21
Quadro 2. Quantitativo de documentos encontrados - selecionados pelo título.....	21
Quadro 3. Quantitativo de documentos encontrados - leitura do resumo.....	21
Quadro 4. Quantitativo de documentos encontrados - leitura do texto todo.....	22
Quadro 5. Documentos selecionados.....	22

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista.....	15
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CDCP	Centros de Controle e Prevenção de Doenças
TEA	Transtorno do Espectro Autista
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ABA	Análise do Comportamento Aplicada
CAA	Comunicação Alternativa Ampliada
PBE	Práticas Baseadas em Evidências

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1. Educação Inclusiva e o direito à aprendizagem do estudante com TEA	13
2.2 Adaptação curricular como prática pedagógica inclusiva	16
3 METODOLOGIA	19
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	21
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
7 REFERÊNCIAS	29

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um compromisso que garante os direitos de crianças e adolescentes à educação, sem restrições, na escola regular. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos. Portanto, a escola precisa se adequar para receber os estudantes, independente de suas condições cognitivas, emocionais, físicas ou sociais. A inclusão é um desafio para a escola, demanda a valorização da diversidade, reconhecendo as singularidades de cada um e dando condições para que os alunos com deficiência se desenvolvam.

No Brasil, a caminhada para a efetivação da inclusão ainda encontra-se lenta, no entanto, muitas políticas públicas já promulgadas garantem os direitos às pessoas com deficiência, leis como:

O artigo 208, inciso III da Constituição Federal de 1988, assegura que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente em escolas regulares;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), propondo a transformação do sistema educacional para atender a todos os alunos, com ou sem deficiência, defendendo a eliminação de barreiras e o apoio às escolas regulares;

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024. Meta 4 - universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE);

O Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº13.146/2015, em que garante o direito à educação inclusiva em todos os níveis, com acesso, permanência, participação e aprendizagem, proibindo cobrança de valores adicionais por escolas privadas a alunos com deficiência;

O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e o financiamento das salas de recursos multifuncionais. Estabelece diretrizes para garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, define que a educação especial deve garantir serviços de apoio especializado voltados a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

A Lei nº 12.764/2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, essa lei reconhece o autista como pessoa com deficiência, e garante acesso à educação e à inclusão social, com adaptações necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda assim, mesmo com tantas políticas evidenciando o desenho inclusivo, o cenário tem se mostrado desafiador, sobretudo considerando as lacunas educacionais, tais como falta de formação continuada para professores; infraestrutura inadequada nas escolas; ausência de profissionais de apoio, dentre outros aspectos. Há que se ressaltar que, algumas escolas ainda mantêm práticas excludentes, a maioria conta com falta de investimento e fiscalização, nem sempre o currículo é flexibilizado, e a ausência de compromisso coletivo. Muitas vezes, a responsabilidade para com o aluno fica por conta só do professor e do profissional da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), eximindo os demais profissionais da escola da corresponsabilização junto à educação do estudante.

Por outro lado, Schmidt et al. (2016) revelam que há um crescimento nos casos diagnosticados de autismo. Estudos americanos apontam que, para cada 68 crianças nascidas, uma possui Transtorno do Espectro Autista (Centers For Disease Control and Prevention - CDCP, 2012). No Brasil, estudos indicam que cerca de 600.000 pessoas possuem TEA, correspondendo a aproximadamente 0,3% da população total do país (Paula, Ribeiro, Fombonne, & Mercadante, 2011).

De acordo com Claudia Werneck (1997), a inclusão é um processo contínuo de transformação da escola para atender a diversidade, e é um direito humano e não favor ou concessão. Segundo Mantoan (2003), a presença do aluno com deficiência em sala de aula não garante a inclusão se não houver mudanças na cultura escolar, no currículo e nas práticas pedagógicas. Portanto, é fundamental um investimento na formação continuada, no apoio institucional e no engajamento coletivo da comunidade escolar, para que essa inclusão se torne uma prática cotidiana e efetiva.

Nesse sentido, Booth e Ainscow (2002) definem que a "inclusão é um processo de aumentar a participação dos alunos e reduzir a sua exclusão da cultura, dos currículos e da comunidade da escola local", (p. 2-3). A inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas envolve a garantia de sua participação ativa e significativa em todas as atividades escolares, sendo que, para isso é importante criar um ambiente em que todos participem ativamente e se sintam parte da escola. Incluir requer o apoio de todos, professores, pais, apoio profissional, enfim, a comunidade em geral.

É nesse contexto que se apresenta discussões sobre o atendimento aos alunos com TEA, entendendo que só será possível a concretização da inclusão, a partir do momento em que se reconheça as especificidades desses alunos, e se adotem práticas pedagógicas favorecendo sua participação e a aprendizagem no ensino regular.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta a forma como uma pessoa se comunica, interage, se comporta e aprende. É chamado de "espectro" porque há uma ampla variação na forma como ele se manifesta em cada indivíduo, mas é, geralmente, caracterizado por dificuldades na comunicação social, comportamentos repetitivos e o interesse restrito, o que demanda da escola estratégias pedagógicas diferenciadas e individuais, de acordo com as dificuldades que cada aluno apresenta.

Como indicado anteriormente, o TEA se manifesta de várias formas, o que configura os diferentes níveis de suporte, de acordo com o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o TEA é classificado em três níveis de suporte: nível 1 (leve), nível 2 (moderado) e nível 3 (severo), além disso pode apresentar outras características, como: alteração sensorial, seletividade alimentar, distúrbio do sono, dentre outras.

O aluno com TEA requer uma abordagem individualizada e sensível, levando em consideração suas características e necessidades específicas. Nesse sentido, o tema desta pesquisa é “Educação inclusiva e aprendizagem”, a partir do qual busca-se entender: Quais práticas pedagógicas realizadas junto a estudantes com autismo nível 2 de suporte, que auxiliam na promoção da aprendizagem?

Esse tema é extremamente relevante diante de todos os desafios que as escolas têm enfrentado na construção de ambientes inclusivos, especialmente para aqueles alunos que necessitam de um atendimento interventivo mais abrangente.

Diante disso, o estudo tem como objetivo compreender, a partir de uma revisão de literatura, quais práticas pedagógicas, auxiliam no processo de aprendizagem de estudantes diagnosticados com TEA, nível 2 de suporte.

Enquanto que os objetivos específicos são:

- Caracterizar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e descrever os diferentes níveis de suporte;
- Identificar, por meio de revisão da literatura, quais práticas pedagógicas, são utilizadas junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 2 de suporte;

- Descrever, por meio de revisão da literatura, quais práticas pedagógicas foram efetivas para o processo de aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 2 de suporte;

A pesquisa se ancora em um levantamento teórico de caráter exploratório e descritivo, voltado à análise da educação inclusiva e das estratégias pedagógicas direcionadas à aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 2 de suporte, com o propósito de identificar práticas eficazes no contexto da escola regular. Para tanto, foram consultados estudos publicados entre 2020 e 2025, indexados na base SciELO, selecionados a partir dos descritores: TEA nível 2, TEA e escola regular, e TEA e práticas pedagógicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Educação Inclusiva e o direito à aprendizagem do estudante com TEA

Compreender o direito da criança, independente de sua condição, é imprescindível, para que o ambiente escolar se torne acessível, acolhedor e preparado para que o respeito às diferenças seja um hábito, a inclusão é um direito de todos. O direito da criança estar e permanecer na escola é garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990. Essa legislação reconhece a educação como um direito fundamental, assegurando que todas as crianças tenham acesso à escola e condições para nela permanecer e aprender. Esse direito não se restringe apenas à matrícula, mas envolve o compromisso de oferecer uma educação que respeite as necessidades e características de cada criança.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; (ECA, 1990, Capítulo IV).

Nesse mesmo sentido, a educação inclusiva é um direito assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, que estabelece que pessoas com deficiência devem ter garantido o acesso à educação em igualdade de condições com os demais estudantes. Essa lei reforça a importância de uma escola que acolha a diversidade e promova oportunidades reais de aprendizagem para todos. Para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um avanço importante ocorreu com a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Essa legislação reconheceu oficialmente o

TEA como uma deficiência, o que fortaleceu a garantia de direitos antes muitas vezes negados ou dificultados. A partir desse reconhecimento, ficou assegurado o direito de crianças e jovens com TEA frequentarem a escola regular e, quando necessário, receberem apoio por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Até então, a ausência desse reconhecimento legal gerava entraves no acesso a políticas públicas e dificultava a efetivação do direito à educação inclusiva. A partir dessa legislação, ficou legalmente estabelecido que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista, é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Lei nº 12.764/12 p. 01). Esse reconhecimento fortaleceu a garantia do direito à matrícula e à permanência do estudante com TEA na escola regular.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência reafirma o compromisso com a inclusão social e a valorização da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida, defendendo uma educação baseada no respeito, na igualdade de oportunidades e na participação social. Assim, essas legislações contribuem para a construção de uma escola mais justa, humana e inclusiva, que reconheça as diferenças como parte da diversidade humana e promova o direito de aprender de todos os estudantes, independente da sua condição.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por alterações na comunicação social, na interação e no comportamento, podendo incluir interesses restritos, rigidez cognitiva e dificuldades na compreensão de normas sociais (Bosa, 2001). Tais características exigem da escola um olhar atento e sensível às necessidades individuais do estudante.

O transtorno do espectro autista está classificado em três níveis de gravidade: Nível 3 (Exigindo apoio muito substancial). Nível 2 (Exigindo apoio substancial). Nível 1 (Exigindo apoio), cada nível está relacionado ao grau de apoio na comunicação social, comportamentos restritos e repetitivos exigido pela pessoa no desenvolvimento de suas tarefas básicas (DSM-5, 2014, p. 96).

Para compreender melhor essas diferenças e as necessidades de cada estudante, é importante conhecer como o Transtorno do Espectro Autista é organizado e classificado, especialmente no que se refere aos níveis de apoio que cada pessoa pode precisar.

Nesse sentido, os especificadores de gravidade (Tabela 1) podem ser usados para descrever, de maneira sucinta, a sintomatologia atual (que pode situar-se aquém do nível 1), com o reconhecimento de que a gravidade pode variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo. A gravidade de dificuldades de comunicação social e de comportamentos restritos e repetitivos deve ser classificada em separado. As categorias descritivas de gravidade não devem ser usadas para determinar a escolha e a provisão de serviços; isso

somente pode ser definido de forma individual e mediante a discussão de prioridades e metas pessoais (DSM-5, p. 51).

TABELA 1 - Níveis de gravidade para o Transtorno do Espectro Autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança comportamentos restritos/repetitivos acentuadamente ou outros interferem no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não acentuadamente estranha. verbal	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou comportamentos restritos/repetitivos outros aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e comunicação, envolver-se embora não apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-V, 2014.

De acordo com o DSM-5 (2014), o TEA nível 2 é caracterizado pela necessidade de suporte substancial, especialmente no que se refere à comunicação social e à flexibilidade comportamental. Estudantes nesse nível podem apresentar dificuldades significativas para iniciar interações, compreender regras implícitas e adaptar-se a mudanças de rotina, o que impacta diretamente o processo de aprendizagem escolar.

Compreender essas características é fundamental para evitar interpretações equivocadas do comportamento do aluno com TEA, frequentemente associado à indisciplina ou desinteresse. Conforme destacam estudos sobre o comportamento de crianças com TEA, muitas condutas consideradas inadequadas são, na verdade, formas de comunicação ou respostas a estímulos sensoriais e emocionais intensos.

Sendo assim, o professor assume papel central como mediador do processo de aprendizagem, em que é preciso desenvolver estratégias pedagógicas que considerem os interesses, as potencialidades e os limites do estudante, promovendo um ambiente de segurança emocional e previsibilidade.

2.2 Adaptação curricular como prática pedagógica inclusiva

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se consolidado como uma realidade nas escolas brasileiras, especialmente após os avanços legais e pedagógicos que defendem o direito de todos à educação em contextos comuns de ensino. No entanto, conforme apontam Lumertz e Menegotto (2019), a simples presença do aluno com TEA na escola regular não garante, por si só, uma inclusão efetiva. Para que essa inclusão contribua de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante, torna-se imprescindível a realização de adaptações no currículo escolar.

Essas adaptações não significam a redução ou empobrecimento do currículo, mas sim sua flexibilização, considerando diferentes ritmos de aprendizagem, formas de comunicação, interesses e necessidades específicas. Dessa forma, o currículo deixa de ser rígido e homogêneo, passando a assumir um caráter mais inclusivo e humanizado, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e das aprendizagens escolares, bem como a construção de vínculos, o fortalecimento da autonomia e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

Nesse sentido, acreditamos que adaptar o currículo é reconhecer que todos aprendem, ainda que de formas diferentes, e que cabe à escola criar condições para que essa

aprendizagem aconteça. Portanto, a adaptação curricular deve ser entendida como uma responsabilidade coletiva da instituição escolar, envolvendo professores, equipe pedagógica e demais profissionais, e não como uma ação isolada ou pontual.

Nessa perspectiva, o estudo de caso apresentado por Lumertz e Menegotto (2019) exemplifica de forma concreta como a adaptação curricular pode se constituir em um instrumento efetivo de inclusão escolar. As autoras descrevem a trajetória de um aluno com TEA nível 2, matriculado no ensino fundamental regular, que apresenta ausência de fala comunicativa, presença de ecolalias, comportamentos restritos e repetitivos, além de sensibilidades sensoriais. Diante dessas características, a escola optou por uma adaptação curricular de caráter funcional, priorizando aspectos essenciais para o desenvolvimento do aluno, como autonomia, comunicação, previsibilidade da rotina e participação nas atividades escolares, em detrimento da simples reprodução dos conteúdos curriculares tradicionais.

O caso evidencia que a adaptação curricular não implica exclusão do aluno do currículo comum, mas sim sua reorganização de modo a torná-lo acessível e significativo. O trabalho colaborativo entre professora titular, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e coordenação pedagógica demonstra que a inclusão escolar exige planejamento coletivo, acompanhamento sistemático e intencionalidade pedagógica. As estratégias utilizadas, como o uso constante de apoio visual associado à instrução oral, a organização previsível das atividades e a valorização de experiências concretas e funcionais, favorecem a compreensão, a segurança e a participação do aluno no ambiente escolar.

Assim, o estudo de Lumertz e Menegotto (2019) corrobora a compreensão de que a adaptação curricular, quando pensada a partir das potencialidades do aluno e articulada ao contexto escolar, promove não apenas a inclusão física, mas a efetiva participação e aprendizagem, reafirmando o direito de todos à educação em uma perspectiva inclusiva. Importante considerar que, o desenvolvimento das habilidades sociais é também um aspecto fundamental no processo de inclusão de estudantes com TEA.

Golfetto (2021) destaca que práticas pedagógicas inclusivas devem ir além da transmissão de conteúdos, promovendo experiências sociais que auxiliem o aluno a compreender e antecipar situações do cotidiano escolar. No ambiente escolar o aluno precisa se sentir acolhido, como se a escola fosse uma extensão de sua casa, por isso a importância da adaptação curricular em conjunto com a família.

Com base nas contribuições de Massion (2006), compreende-se que as práticas inclusivas voltadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista exigem do professor uma postura pedagógica sensível e flexível, capaz de considerar as singularidades de cada aluno.

Ao adaptar sua ação educativa às características individuais, o docente amplia as possibilidades de desenvolvimento e favorece a participação do estudante em diferentes contextos e grupos sociais. Essa perspectiva contribui não apenas para a superação de barreiras pedagógicas, mas também para o enfrentamento de preconceitos historicamente construídos, promovendo aprendizagens significativas e experiências sociais que auxiliam o aluno a antecipar e compreender situações cotidianas. Atividades lúdicas, jogos, leitura compartilhada, uso de recursos visuais e organização previsível da rotina são estratégias que contribuem para o desenvolvimento da interação social e da comunicação.

Diante dessa realidade, torna-se importante buscar estratégias e abordagens que ajudem o professor a compreender melhor as necessidades dos alunos com TEA e a organizar sua prática pedagógica de maneira mais eficaz. Nesse contexto, algumas metodologias vêm sendo utilizadas como apoio ao trabalho docente, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem e para a participação do estudante no ambiente escolar.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem sido utilizada no contexto escolar como uma importante aliada no trabalho pedagógico com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estudos apontam que essa abordagem contribui para uma melhor compreensão do comportamento do estudante, permitindo ao professor identificar o que motiva determinadas ações e planejar intervenções mais adequadas às suas necessidades. No ambiente escolar, a ABA auxilia na organização da rotina, no incentivo a comportamentos que favorecem a aprendizagem e na diminuição de atitudes que podem dificultar a participação do aluno nas atividades propostas.

É importante destacar que a utilização da ABA no contexto escolar deve ocorrer de maneira ética e integrada ao projeto pedagógico da escola. Quando aplicada de forma sensível e humanizada, essa abordagem respeita a individualidade do aluno, evita práticas mecânicas e contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor. Assim, a ABA não deve ser vista como um conjunto de técnicas rígidas, mas como um apoio que, aliado às práticas pedagógicas inclusivas, favorece o desenvolvimento e a participação do estudante com TEA no ensino regular.

O estudo desenvolvido por Rosa e Albrecht (2021) ressalta a relevância da ABA como uma ciência que oferece estratégias eficazes para o ensino e a inclusão de crianças com TEA, no Ensino Fundamental I, especialmente aquelas que necessitam de maiores níveis de suporte. As autoras destacam que a ABA se fundamenta em evidências científicas e utiliza estratégias como: análise funcional do comportamento, ensino sem erro, tentativas discretas e reforço positivo, que auxiliam no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e de

autonomia, além de contribuir para a redução de comportamentos que interferem no processo de aprendizagem.

O artigo também reforça a importância do planejamento individualizado, do apoio especializado e do envolvimento da família e da equipe escolar para que a inclusão ocorra de forma efetiva. Mostra que a ABA contribui para ampliar repertórios comportamentais, desenvolver habilidades sociais e acadêmicas, reduzir comportamentos disruptivos e favorecer a autonomia.

A inclusão escolar de crianças com TEA que demandam maior suporte exige mais do que garantir a matrícula na escola regular. É necessário um trabalho contínuo e colaborativo, no qual professores, profissionais de apoio e familiares atuem de maneira articulada. Nesse contexto, a ABA se apresenta como um recurso que possibilita a adaptação do ensino ao ritmo e às necessidades de cada criança, transforma desafios em oportunidades de aprendizagem e favorece o desenvolvimento da autonomia e da participação social do aluno.

Dessa forma, compreende-se que a inclusão não se resume à presença física do estudante na escola, mas à sua participação efetiva no processo educativo. Ao oferecer estratégias práticas e fundamentadas, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) contribui para que crianças com TEA tenham acesso a uma experiência escolar mais significativa, justa e respeitosa, promovendo aprendizagens que dialogam com suas potencialidades e necessidades.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, abordando a temática da educação inclusiva e as práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 2 de suporte. Essa revisão teve caráter exploratório e descritivo, e buscou mapear as práticas pedagógicas voltadas à inclusão, verificando aquelas que têm se mostrado mais eficazes para estudantes com TEA em escolas regulares.

A revisão bibliográfica, segundo Cavalcante e Oliveira (2020) é compreendida "pelo uso e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos" (p.85). Portanto, corroborando com o pensamento de Gil (2017), a pesquisa bibliográfica, é desenvolvida a partir de conteúdos já existentes e publicados, sendo que, tradicionalmente, utiliza fontes como livros, teses, dissertações, jornais e revistas. No presente estudo, o recorte foi realizado com artigos científicos retirados de bases de dados importantes no cenário educacional. Somado a isso, delimita-se a pesquisa como exploratória. O autor indica ainda que ela tem como finalidade oferecer ao pesquisador maior aproximação com o tema investigado, de modo a esclarecê-lo melhor ou possibilitar a formulação de hipóteses iniciais. Por fim, tem-se a pesquisa descritiva, esta busca detalhar as características de um grupo ou fenômeno, além de verificar possíveis vínculos entre as variáveis (Gil, 2017).

O processo de revisão envolveu a análise de artigos científicos publicados entre os anos de 2020 e 2025, disponíveis na base de dados da Scielo, priorizando estudos que abordavam diretamente a temática. A escolha de materiais foi guiada por descritores como:

- TEA NÍVEL 2;
- TEA X ESCOLA REGULAR;
- TEA X PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

A revisão da literatura foi essencial para proporcionar uma visão geral e integradora sobre o tema, permitindo identificar padrões assertivos e possíveis lacunas na literatura existente acerca das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 2 de suporte. Ao adotar essa metodologia, a pesquisa buscou destacar as principais tendências, desafios e contribuições presentes nos estudos analisados, sem a pretensão de esgotar todos os aspectos do tema, mas oferecendo um panorama amplo, crítico

e acessível sobre as práticas pedagógicas inclusivas, que reconheçam a singularidade dos alunos com TEA e promovam sua participação efetiva no processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados abaixo, os principais resultados obtidos a partir da revisão bibliográfica.

Quadro 1. Quantitativo de documentos encontrados - pré-análise

DESCRITORES	QUANTITATIVO
TEA NÍVEL 2	4
TEA X ESCOLA REGULAR	6
TEA X PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	6

fonte: próprias autoras, 2026

Em uma análise preliminar, obteve-se um quantitativo de 16 artigos selecionados, considerando todos os filtros. A partir disso, foram selecionados os documentos por título, de modo que todos deveriam estar de acordo com a proposta investigativa. O quadro 2 apresenta os principais resultados quantitativos obtidos.

Quadro 2. Quantitativo de documentos encontrados – selecionados pelo título

DESCRITORES	QUANTITATIVO
TEA NÍVEL 2	2
TEA X ESCOLA REGULAR	4
TEA X PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	3

fonte: próprias autoras, 2026

Após a leitura dos títulos, uma nova filtragem foi realizada, agora com a leitura dos resumos. O quadro 3 apresenta os principais resultados.

Quadro 3. Quantitativo de documentos encontrados – leitura do resumo

DESCRITORES	QUANTITATIVO
TEA NÍVEL 2	0
TEA X ESCOLA REGULAR	4
TEA X PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	2

fonte: próprias autoras, 2026

Após nova filtragem, obteve-se um quantitativo de apenas seis artigos selecionados para leitura completa. O quadro 4 traz os principais resultados.

Quadro 4. Quantitativo de documentos encontrados - leitura do texto todo

DESCRITORES	QUANTITATIVO
TEA NÍVEL 2	0
TEA X ESCOLA REGULAR	3
TEA X PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	2

fonte: próprias autoras, 2026

Com base nos critérios acima descritos, foram localizados cinco artigos publicados em periódico científico, aos quais serão apresentados no quadro abaixo.

Quadro 5. Documentos selecionados

TÍTULO	AUTOR	ANO
Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de Ensino Fundamental	Ana Alice Sousa dos Santos; Daniela Soares Leite	2025
O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular	Silvia Szterling Munimos	2023
Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura	Débora Regina de Paula Nunes; Leila Regina de Paula Nunes	2021
Atendimento educacional especializado e autismo: uma aproximação às práticas baseadas em evidências	Carlo Schmidt; Mariele Finatto; Livia Ferreira	2022
Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes	Luana Stela Weizenmann; Fernanda Aparecida Szarecki; Regina Basso Zanon	2020

Fonte: próprias autoras, 2026

Com base nas análises bibliográficas realizadas, ao abordar a inclusão da criança com TEA no ensino regular, Santos e Leite (2025) evidenciam que a inclusão desses estudantes ainda se constitui como um desafio, sobretudo em função das fragilidades presentes na formação docente e na organização das práticas pedagógicas. As autoras se posicionam de forma crítica ao indicar que a simples inserção do aluno autista na escola regular não garante, por si só, a efetivação da inclusão, sendo necessária a construção de práticas pedagógicas intencionais, mediadas e sustentadas por uma formação continuada. Assim, defendem que o professor precisa ser apoiado institucionalmente para que possa exercer, de fato, seu papel no processo inclusivo.

Nesse contexto, Mantoan (2015) sustenta que a inclusão demanda uma transformação profunda na formação docente. Para a autora, cabe ao professor a responsabilidade de

construir um plano educacional especializado para cada estudante, com a finalidade de reduzir as barreiras específicas que atravessam seus processos de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um profissional flexível, qualificado e aberto à aprendizagem contínua, características consideradas essenciais nesse contexto. Assim, a inclusão impõe ao sistema educacional a necessidade de se reconfigurar, levando-o a repensar suas práticas pedagógicas, a explorar novas possibilidades de ensino e, conseqüentemente, a redefinir a própria concepção de aprendizagem.

Oliveira (2020) destaca que é indispensável considerar a figura do professor, uma vez que, em muitos casos, esse profissional não se sente devidamente preparado para acolher alunos com Transtorno do Espectro Autista. Nesse sentido, ao ser compreendido como mediador do processo inclusivo, cabe ao docente favorecer o primeiro contato da criança com o ambiente escolar, bem como com as atividades desenvolvidas junto à turma, criando condições para sua participação e aprendizagem.

Sousa (2015) aponta que a insegurança docente decorre, sobretudo, da ausência de capacitação específica e de experiências formativas que possibilitem a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Como resultado dessa fragilidade formativa, observa-se que, em alguns contextos, o professor tende a adotar uma postura excessivamente permissiva diante do aluno autista, deixando de lançar mão de estratégias pedagógicas, ainda que adaptadas, capazes de enfrentar os desafios do processo de ensino-aprendizagem. Tal postura, embora muitas vezes bem-intencionada, acaba por limitar as possibilidades de desenvolvimento e participação do estudante.

Diante disso, a construção de uma escola inclusiva não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um compromisso coletivo que envolve investimentos em políticas públicas, formação continuada e parcerias institucionais. Assim, entende-se que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece as diferenças individuais e organiza suas práticas e estruturas para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, reafirmando o princípio de que incluir é um processo complexo, contínuo e indispensável.

Com base na passagem analisada do artigo “O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular”, Silvia Szterling Munimos (2023) evidencia que o processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista não pode ser compreendido apenas a partir do desenvolvimento cognitivo, tal como proposto pela psicologia genética. Embora o campo psicogenético permita compreender certas dificuldades de aprendizagem e de cooperação, ele se mostra insuficiente para explicar manifestações singulares do comportamento autista, como

estereotípias, ecolalia, agressividade e recusas intensas ao laço social. Assim, a autora recorre à psicanálise para sustentar que tais manifestações dizem respeito à constituição do “sujeito do inconsciente”, marcada por entraves na articulação entre corpo, linguagem e cultura.

Nesse sentido, ao analisar o caso de João, aluno do 5º ano do ensino fundamental, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista e inserido no ensino regular, a autora demonstra que, apesar de apresentar comportamento considerado grave no contexto escolar, o aluno não possui comprometimento cognitivo significativo. Pelo contrário, João revela pensamento operatório, criatividade e domínio da linguagem escrita, o que evidencia a preservação do sujeito epistêmico. No entanto, suas dificuldades emergem justamente no campo da moralidade, da cooperação e da relação com a lei simbólica, apontando para fragilidades em sua constituição subjetiva. A escola, portanto, ao tomar essas manifestações apenas como indisciplina ou desobediência, corre o risco de reforçar processos de exclusão.

Além disso, Munimos (2023) discute que determinadas intervenções docentes, ainda que não intencionais, podem produzir efeitos estruturantes. Quando a professora ocupa simbolicamente uma função de interdição, possibilita ao aluno deslocar-se de uma posição dominada pela pulsão para uma posição mais ajustada às normas escolares, permitindo-lhe, ainda que provisoriamente, sustentar o lugar de aluno. Desse modo, a autora defende que a experiência escolar, aliada a acompanhamento especializado, pode funcionar como um espaço de subjetivação para alguns sujeitos do espectro autista.

Diante disso, compreende-se que a inclusão escolar de alunos com TEA exige uma leitura ampliada, que considere simultaneamente os aspectos cognitivos e subjetivos do desenvolvimento. A escola, sozinha, não dá conta de responder às complexidades desses sujeitos, mas também não pode se eximir de sua função estruturante. Assim, defender a inclusão implica reconhecer limites, investir em parcerias interdisciplinares e, sobretudo, sustentar a escola como um espaço legítimo de “lugar para ser”, onde o aluno autista possa existir para além de seus rótulos diagnósticos.

Em consonância, tem-se o estudo de Débora Regina de Paula Nunes, João Paulo da Silva Barbosa e Leila Regina de Paula Nunes (2021), que discutem os desafios que a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrenta no cotidiano escolar, ainda mais quando há dificuldade na comunicação. Sem falar de forma funcional e com limitações ao se expressar, as dificuldades e o desconforto nas atividades, interação com colegas e aprendizagem do dia a dia no ambiente escolar é inevitável.

Diante disso é usada a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), como um importante apoio para ajudar crianças com essas dificuldades, no ambiente escolar. A CAA é

um conjunto de métodos e ferramentas criados para ajudar pessoas com dificuldades de acesso à linguagem oral, fornece soluções de comunicação adaptadas à capacidade individual de cada indivíduo. De acordo com Iacono et al:

A CAA contempla o uso de gestos manuais, símbolos gráficos, sistemas assistidos de voz, dentre outros recursos empregados para substituir ou complementar, de modo temporário ou permanente, formas de expressões referentes à fala ininteligível, não funcional ou inexistente (Iacono et al., 2016).

Portanto, a CAA envolve o uso de recursos como imagens, figuras, cartões, pranchas de comunicação, softwares e outros apoios visuais que auxiliam a criança a expressar desejos, sentimentos, necessidades e ideias. Esses recursos não substituem a fala, mas ampliam as possibilidades de comunicação, especialmente quando a fala ainda não está desenvolvida.

O texto ainda nos mostra que, esses recursos usados em ambiente escolar, nas situações reais da rotina, por exemplo, em sala de aula, nos recreios, na contação de histórias, nas atividades em grupo, os alunos participam mais, a interação é bem maior e mais aproveitada, o que resulta numa compressão melhor do que está sendo proposto nas atividades. Atividades simples, como organizar a rotina com imagens, usar figuras durante histórias ou apoiar pedidos e respostas com cartões, fazem uma grande diferença no envolvimento do aluno.

Os autores destacam também o papel do professor, a relatos de professores sobre as dificuldades, por falta de uma formação específica, e falta de orientações claras de como trabalhar com alunos com TEA, simplesmente colocam o aluno na sala e o professor que se vire, ele precisa buscar essas orientações por outros meios, uma formação particular, sites.

Por isso, o texto reforça a necessidade de aproximar o conhecimento científico da prática escolar, que se ofereça estratégias possíveis de serem aplicadas na realidade da escola, que respeite o ritmo e as características de cada criança. A comunicação acontece pelas interações, se os recursos visuais forem usados em diálogo com o professor e os colegas, em situações significativas, ganham novos sentidos, a criança precisa ser incentivada, acolhida e compreendida, para que se sinta mais segura. Utilizar a CAA na escola traz uma contribuição muito importante, para que a educação seja mais inclusiva e humana, a CAA garante meios para que a criança com TEA possa se comunicar e tenha uma aprendizagem com menos dificuldades.

Nesta perspectiva, os autores Carlo Shimidt, Mariele Finatto e Lívia Ferreira (2022) argumentam em seu artigo, o crescimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, e das dificuldades que vários professores passam para encontrar

práticas pedagógicas que sejam adequadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A finalidade do AEE é dar apoio ao processo de ensino e aprendizagem, com possibilidades de reduzir barreiras e ampliar a participação de alunos com deficiência, porém, de acordo com o texto, não há clareza nas orientações pedagógicas e nem formação específica, o que traz insegurança aos docentes no tocante às práticas pedagógicas que auxiliem esses estudantes em seu aprendizado.

Sem orientações claras nos documentos oficiais, os autores analisaram intervenções que foram realizadas com alunos com TEA, relacionando-as a estratégias cientificamente comprovadas, as Práticas Baseadas em Evidências (PBE). Houve o acompanhamento de oito alunos com TEA atendidos no AEE, foram analisados registros e filmagens dessas intervenções.

Tais práticas (PBE) surgiram como um importante apoio ao trabalho pedagógico, apresentando resultados positivos, podendo ser adaptadas e utilizadas no contexto escolar. Foram identificadas diferentes práticas pedagógicas, como o uso de recursos visuais, reforço positivo, organização das atividades em etapas menores, mediação por colegas e estratégias de comunicação alternativa, descritas de forma prática e contextualizada.

O Tangram foi o recurso visual utilizado como prática pedagógica, com duas alunas, o apoio visual foi intencionalmente usado como um norteador das tarefas propostas, tendo um resultado positivo em ambos os casos. A importância de se utilizar o apoio visual é justificada:

Por estes educandos frequentemente demonstrarem certa força no pensamento concreto, nas rotas de memória e na compreensão das relações viso-espaciais, enquanto demonstram dificuldade no raciocínio simbólico, comunicação e atenção (Fonseca & Ciola, p. 20).

Além do uso do apoio visual como estratégia facilitadora da compreensão e organização das atividades, outras práticas pedagógicas também se mostraram eficazes no processo de aprendizagem, especialmente quando consideram os interesses e as características individuais de cada aluno.

O reforço positivo foi utilizado com um aluno de 9 anos, em que seu interesse restrito e estereotipado, era de escrever no papel, e esse foi o reforçamento utilizado como estratégia, a medida que ele cumpria suas tarefas ele sabia que iria ser recompensado com um papel e caneta depois, o que fez com que ele se empenha-se em realizar outras atividades.

Na organização das atividades em etapas menores, o aluno apresentava pouca persistência e desorganização frequentes, devido a complexidade da tarefa, a separação das palavras em unidades menores fez com que o aluno alcançasse pequenos sucessos seguidos, até o objetivo final.

A mediação por colegas teve o objetivo de manter o aluno com TEA, engajado na atividade de leitura, através de instruções passadas pelo professor à dois colegas de classe, mediando a leitura, indicando trechos a serem lidos e elogiando a cada leitura feita, o que trouxe motivação na realização da tarefa.

As estratégias de comunicação alternativa, foram utilizadas com um aluno não verbal com problemas de comportamento, foi confeccionada a pasta de comunicação, e o treinamento ocorreu com o aluno, a família, o professor da educação especial e o segundo professor, com o tempo o educando evoluiu, passou a formar frases para solicitar algo, informar e expressar-se dentro de vários contextos.

Segundo os autores, a aproximação entre essas práticas e o cotidiano escolar contribui para que o professor organize melhor suas intervenções, respeitando as necessidades e as potencialidades de cada aluno. Dessa forma, o uso de estratégias fundamentadas em evidências fortalece o trabalho desenvolvido no AEE e favorece a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dos estudantes com TEA, reafirmando os princípios de uma educação inclusiva mais humana e significativa.

Aproximar a teoria científica e à prática escolar tem a possibilidade de ajudar o professor a planejar intervenções bem mais eficazes, em que o respeito às necessidades individuais dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a sua participação e aprendizagem, sejam favorecidos no contexto escolar.

Desse modo, compreende-se que embora existam políticas públicas voltadas à inclusão escolar, as quais asseguram a matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, compreende-se que a efetivação desse processo é permeada por diversos desafios (Schmidt et al., 2016). Nesse sentido, ainda que muitos professores reconheçam os benefícios da inclusão para o desenvolvimento educacional, uma parcela significativa do corpo docente a percebe como difícil de ser concretizada no cotidiano escolar, especialmente diante das limitações estruturais, pedagógicas e formativas ainda presentes.

Esses desafios se refletem diretamente nos sentimentos e nas práticas docentes. Conforme apontam Luana Stela Weizenmann, Fernanda Aparecida Szarecki Pezzi e Regina Basso Zanon (2020), no momento inicial da inserção de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na turma, sentimentos como medo e insegurança tendem a prevalecer entre

as professoras. Contudo, à medida que o aluno se adapta ao contexto escolar e que os vínculos afetivos são estabelecidos, tais sentimentos passam a ser ressignificados, favorecendo a emergência de percepções mais positivas e a construção de práticas pedagógicas orientadas pelas singularidades do estudante.

No que se refere à atuação docente, as autoras destacam que o professor assume progressivamente uma postura mais próxima e mediadora do processo de aprendizagem, o que contribui para o engajamento do aluno com TEA na rotina da turma e para a promoção de seu desenvolvimento integral. Esse movimento evidencia que a inclusão, quando acompanhada de vínculo e reflexão pedagógica, pode produzir transformações significativas tanto na prática docente quanto na experiência escolar do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, compreende-se que a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um processo complexo, que ultrapassa a simples inserção do estudante na sala de aula regular, exigindo transformações profundas nas práticas pedagógicas, na formação docente e na organização institucional da escola. Os estudos discutidos evidenciam, de modo convergente, que a efetivação da inclusão demanda investimentos contínuos em formação, apoio institucional, parcerias interdisciplinares e adoção de estratégias pedagógicas fundamentadas em evidências científicas.

Além disso, os resultados apontam que estratégias como o uso de recursos visuais, reforço positivo, organização das tarefas em etapas menores, mediação por pares e comunicação alternativa promovem avanços significativos na aprendizagem, na interação social e no engajamento dos alunos, reafirmando a importância de práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas às necessidades individuais.

Destaca-se, de forma especial, a centralidade do professor como mediador do processo inclusivo, cuja atuação sensível, reflexiva e intencional pode favorecer não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a constituição subjetiva, a participação social e o fortalecimento dos vínculos escolares dos alunos com TEA.

Por fim, entende-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer um compromisso coletivo, que envolva gestores, professores, famílias, profissionais e formuladores de políticas públicas. Somente por meio dessa articulação será possível assegurar condições reais de acesso, permanência, participação e aprendizagem aos alunos

com TEA, reafirmando a educação inclusiva como um direito fundamental e como um caminho indispensável para a promoção de uma sociedade mais humana.

Para tanto, é preciso evidenciar que durante a elaboração da pesquisa, notou-se a limitação de literaturas abordando especificamente o TEA nível 2 de suporte no contexto das práticas pedagógicas do ensino regular. A maioria trata o Transtorno do Espectro Autista de maneira ampla. Tal constatação exigiu um olhar mais atento das fontes, e um exercício constante de articulação entre as pesquisas, que mesmo não tendo como foco o TEA nível 2 de suporte, trazem contribuições relevantes para a compreensão das necessidades desses alunos. Este cenário revela a urgência de ampliar investigações que considerem as especificidades do estudante que demanda maior apoio, e fortaleça a construção de práticas mais fundamentadas e coerentes com a realidade da escola.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Índice para inclusão: desenvolvendo aprendizagem e participação nas escolas*. Bristol: Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva, 2002.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 281-283, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Método de revisão bibliográfica nos estudos científicos. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLFETTO, Vando. A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no desenvolvimento das habilidades sociais. In: CONGRESO VIRTUAL INTERNACIONAL DESARROLLO ECONÓMICO, SOCIAL Y EMPRESARIAL EN IBEROAMÉRICA, 5., 2020. *Anais* [...]. 2020. Disponível em: <https://www.eumed.net/actas/20/desarrollo-empresarial/16-a-incluso-de-pessoas-com-transtorno-de-espectro-autista.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

LUMERTZ, Fábila Daniela Schneider; MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira. Adaptação curricular como instrumento de inclusão escolar de um aluno com TEA: relato de experiência. *Revista Gepesvida*, v. 5, n. 13, 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/366>. Acesso em: 15 de outubro de 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MUNIMOS, Silvia Szterling. O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e257162, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257162>. Acesso em: 17 nov. 2025.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 27, e0212, p. 655-672, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0212>. Acesso em: 15 out. 2025.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 34, 8 set. 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/720317171/Oliveira-2020-TEA>. Acesso em: 10 out. 2025.

ROSA, Sandra de Oliveira; ALBRECHT, Ana Rosa Massolin. *Estudo sobre a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e sua contribuição para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), graus II e III, no Ensino Fundamental I*. 2021. 20 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/717140758/Estudo-sobre-a-analise-do-comportamento-aplicada-ABA-e-sua-contribuicao-para-a-inclusao-de-criancas-com-transtorno-do-espectro-autista-TEA-graus-I>. Acesso em: 14 de outubro de 2025.

SCHMIDT, Carlo; FINATTO, Mariele; FERREIRA, Livia. Atendimento educacional especializado e autismo: uma aproximação às práticas baseadas em evidências. *SciELO*

Preprints, [S.l.], [s.n.], 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3990>. Acesso em: 05 novembro de 2025.

SANTOS, Ana Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, e41278, p. 1-19, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469841278>. Acesso em: 16 nov. 2025. Preprint disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4471>.

SOUSA, Maria Josiane Sousa de. *Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade*. 2015. 34 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) — Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Brasília, 2015.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, e217841, p. 1-8, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 25 out. 2025.