

AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PARA A PARTICIPAÇÃO E A APRENDIZAGEM

AUTISM AND INCLUSIVE EDUCATION: PEDAGOGICAL MEDIATION, PLANNING, AND PRACTICES FOR PARTICIPATION AND LEARNING

Daiane de Lourdes Alves Velho¹

Andréia Santos Gomes Almeida²

Amanda Tatiane Nunes da Costa³

Franciele Aparecida Fiorini Gomes da Silva⁴

Patricia Aparecida Dias⁵

Maria Socorro Vasconcelos⁶

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i9.828>

Aceito em: 23.09.2026

Resumo: A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é discutida neste artigo a partir de três dimensões que se atravessam no cotidiano escolar: o acesso ao currículo comum, a mediação das relações e a construção de um planejamento atento às singularidades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, sustentada por estudos sobre inclusão, experiências em redes públicas de ensino e situações de brincadeira mediada. A leitura das produções consultadas mostra que estar matriculado na classe comum é apenas o início de um percurso que precisa assegurar pertencimento, participação e aprendizagem. Para isso, tornam-se relevantes a observação do estudante, a escolha criteriosa de estratégias e recursos, formas de avaliação compatíveis com o processo vivido e o diálogo entre sala comum, Atendimento Educacional Especializado, gestão, família e demais profissionais. A brincadeira e as relações entre pares também ganham destaque, sobretudo quando a intervenção do adulto favorece aproximações, comunicação e compartilhamento de experiências. Ao final, defende-se uma

- 1 Doutora em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.
- 2 Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.
- 3 Pedagoga e licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Libras. Pós-graduada em Psicopedagogia, Libras e Fundamentos Jurídicos da Educação, com formação pelas instituições FAVENI, UNIFAEH e UNOPAR.
- 4 Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Ludopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante.
- 5 Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí.
- 6 Graduada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Enfermagem pela FAMETRO. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela FACUMINAS e em Interpretação e Tradução de Libras no Ensino Superior pelo Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7). Técnica e intérprete de Libras no CREECE.



escola capaz de reconhecer as particularidades do estudante sem aprisioná-lo ao diagnóstico e de transformar esse conhecimento em decisões pedagógicas concretas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação inclusiva. Mediação pedagógica. Planejamento individualizado. Aprendizagem.

Abstract: This article discusses the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) through interconnected dimensions of everyday school life: access to the common curriculum, mediation of social relationships, and planning that takes individual characteristics into account. This qualitative bibliographic study draws on research on inclusive education, experiences in public school systems, and mediated play situations. The literature indicates that enrollment in a mainstream classroom is only the beginning of a process that must ensure belonging, participation, and learning. This requires careful observation of the student, thoughtful selection of strategies and resources, assessment practices consistent with the learning process, and dialogue among the mainstream classroom, Specialized Educational Assistance, school management, families, and other professionals. Play and peer relationships are also relevant, especially when adult mediation promotes interaction, communication, and shared experiences. The discussion supports an educational approach that recognizes each student's particularities without reducing the individual to a diagnosis and translates this understanding into concrete pedagogical decisions.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Inclusive education. Pedagogical mediation. Individualized planning. Learning.

1 Introdução

A chegada cada vez mais frequente de estudantes com Transtorno do Espectro Autista às classes comuns recoloca uma pergunta essencial para a escola: o que acontece depois da matrícula? Garantir a vaga é indispensável, mas o direito à educação ganha sentido quando o aluno encontra condições para participar das experiências da turma, estabelecer vínculos e se apropriar dos conhecimentos. Silveira, Santos e Stascxak (2021) situam essa discussão no cotidiano escolar ao destacarem a necessidade de intervenções e adaptações que tornem a inclusão efetiva, e não apenas formal.

Falar em autismo, contudo, significa falar de percursos muito diferentes entre si. Comunicação, interação, interesses, flexibilidade e respostas aos estímulos podem se apresentar de maneiras distintas e repercutir no modo como cada estudante acompanha uma explicação, inicia uma tarefa ou permanece em uma atividade coletiva. Por isso, o diagnóstico não deve servir para antecipar limites. Para o professor, ele é uma informação que precisa ser lida junto com aquilo que a convivência diária revela sobre possibilidades, necessidades e modos de aprender.

Ribeiro, Melo e Sella (2017), ao investigarem a inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de Maceió, encontraram fragilidades na formação específica dos professores e reflexos desse cenário no planejamento, nos materiais e nas avaliações diferenciadas. O estudo chama atenção para uma dimensão central: quando a escola não organiza apoios e estratégias

de ensino coerentes com as necessidades do estudante, a inclusão corre o risco de permanecer apenas no plano formal.

Em outra direção complementar, Chicon et al. (2019) demonstram que situações de brincadeira, quando sustentadas por mediação de adultos e colegas mais experientes, podem favorecer a aproximação e o compartilhamento entre crianças com autismo e seus pares. A relevância desse achado está em mostrar que a interação não deve ser tratada como requisito prévio para aprender, mas como processo que também pode ser ensinado, apoiado e ampliado no interior das práticas educativas.

A partir dessas questões, este artigo tem como objetivo analisar desafios e possibilidades da inclusão escolar de estudantes com TEA, enfatizando a mediação pedagógica, o planejamento individualizado, a brincadeira, a avaliação e a organização de apoios. A questão que orienta a discussão é: quais condições pedagógicas favorecem uma inclusão que produza participação e aprendizagem, e não apenas presença física na escola?

2 Percorso metodológico

Esta pesquisa é qualitativa e bibliográfica. O percurso escolhido permitiu aproximar estudos que tratam do autismo em contextos educacionais distintos e, a partir deles, construir uma leitura voltada às questões que atravessam a prática escolar. Mais do que reunir publicações, buscou-se compreender o que os trabalhos revelam sobre participação, aprendizagem, mediação e organização do ensino.

A revisão dialoga com produções acadêmicas voltadas à escolarização de estudantes com autismo, contemplando desafios da educação inclusiva, formação docente, planejamento pedagógico, avaliação, mediação e relações entre pares. A literatura selecionada foi analisada de modo articulado, buscando compreender como diferentes condições escolares interferem na participação e na aprendizagem.

Durante a leitura, os textos foram aproximados por núcleos de discussão: inclusão e participação, repercussões do TEA no cotidiano escolar, formação docente, planejamento individualizado, currículo, avaliação, brincadeira, mediação, trabalho entre profissionais e acompanhamento do desenvolvimento. Essa organização permitiu colocar os autores em diálogo, em vez de apresentar uma sequência de resumos independentes.

Também se adotou como princípio de escrita não transformar características frequentemente associadas ao autismo em descrições rígidas ou universais. O espectro reúne sujeitos singulares, com repertórios, necessidades, interesses e modos de comunicação diferentes. Assim, as proposições apresentadas ao longo do texto devem ser compreendidas como referências para a tomada de decisão pedagógica, e não como receitas aplicáveis de forma idêntica a todos os estudantes.

Da comparação entre os estudos emergiram dois movimentos. O primeiro evidencia obstáculos recorrentes, como lacunas na formação, planejamento pouco consistente e recursos insuficientes. O segundo mostra possibilidades que nascem do próprio trabalho pedagógico: mediações mais cuidadosas, experiências lúdicas, acompanhamento individual e situações em que as crianças podem aprender umas com as outras. É a tensão entre esses limites e possibilidades que conduz a discussão desenvolvida a seguir.

3 Autismo, singularidade e escolarização

Compreender o TEA no campo educacional requer cuidado para que o diagnóstico não se transforme em explicação totalizante sobre o estudante. A escola recebe uma criança ou um adolescente com história, preferências, conhecimentos, formas de comunicação, vínculos e experiências anteriores. O diagnóstico pode orientar a compreensão de determinadas necessidades, mas não substitui a observação pedagógica. É no cotidiano que o professor identifica como o estudante responde a diferentes propostas, quais apoios favorecem sua participação e quais barreiras dificultam o acesso ao currículo.

Silveira, Santos e Stascxak (2021) destacam dificuldades que podem aparecer na comunicação verbal e não verbal, na reciprocidade social e diante de mudanças. No ambiente escolar, tais aspectos podem se manifestar de formas variadas: desconforto em transições inesperadas, dificuldade para compreender instruções longas, menor iniciativa para entrar em uma brincadeira ou necessidade de maior previsibilidade para realizar uma atividade. A resposta pedagógica precisa nascer da situação concreta, e não de uma lista abstrata de características.

Essa perspectiva ajuda a superar dois equívocos. O primeiro é esperar que o estudante se adapte sozinho a uma rotina pensada para um padrão único de participação. O segundo é simplificar excessivamente as experiências, oferecendo atividades paralelas, repetitivas ou pouco desafiadoras. Em ambos os casos, a diferença pode se converter em exclusão: no primeiro, porque as barreiras permanecem; no segundo, porque o estudante é afastado do conhecimento que circula na turma.

Uma escola comprometida com a inclusão mantém objetivos educacionais relevantes, mas não exige que todos percorram exatamente o mesmo caminho para alcançá-los. Antecipar a rotina, dividir uma tarefa extensa em etapas, recorrer a imagens ou materiais concretos, ampliar o tempo e oferecer diferentes modos de resposta são decisões que podem favorecer o acesso à proposta. Não se trata de diminuir a exigência pedagógica, e sim de retirar obstáculos que pouco têm a ver com o conhecimento que se deseja ensinar.

Assim, conhecer o estudante é parte do planejamento. Registros sobre interesses, formas de comunicação, situações que geram engajamento, estratégias que funcionam e dificuldades recorrentes ajudam a equipe a tomar decisões menos intuitivas. A singularidade deixa de ser obstáculo quando passa a informar a organização do ensino.

4 Educação inclusiva: do acesso à participação

A educação inclusiva pressupõe que a escola comum seja capaz de acolher a diversidade e reorganizar suas práticas para assegurar participação e aprendizagem. Ribeiro, Melo e Sella (2017) lembram que a inclusão não se resume ao acesso ao ensino regular; ela envolve desenvolvimento e aprendizagem. Essa distinção é decisiva porque um estudante pode estar matriculado, frequentar a sala e, ainda assim, permanecer à margem das interações, das explicações e das atividades que estruturam a experiência escolar.

A participação precisa ser observada em diferentes momentos. Durante uma roda de conversa, por exemplo, participar pode significar acompanhar visualmente, responder por fala, gesto ou recurso de comunicação, esperar sua vez com apoio ou permanecer no grupo por um tempo progressivamente maior. Em uma atividade escrita, pode envolver registrar por escrita convencional, selecionar alternativas, organizar imagens, manipular letras móveis ou ditar uma resposta. A diversidade das formas de participação não reduz o valor pedagógico da atividade quando o objetivo de aprendizagem permanece claro.

Na prática, participação assume formas variadas. Em uma roda de conversa, um aluno pode acompanhar o grupo, responder por gestos, fala ou outro recurso de comunicação e ampliar gradualmente o tempo de permanência. Em uma proposta de registro, talvez escreva, selecione alternativas, organize imagens ou dite uma resposta. O ponto central é preservar o objetivo da atividade e reconhecer modos legítimos de demonstrar compreensão.

O olhar inclusivo, portanto, pergunta menos ‘por que ele não consegue?’ e mais ‘o que nesta situação está dificultando sua participação e que mediação pode ser construída?’. Essa mudança de pergunta não elimina a responsabilidade do estudante por seu processo de aprendizagem, mas reconhece que ensinar é criar condições para que a ação educativa aconteça.

A inclusão se concretiza quando o estudante é reconhecido como integrante da turma, participa de experiências comuns com os apoios necessários e tem seu progresso acompanhado. Isso requer continuidade: uma estratégia que funciona em determinado momento precisa ser registrada, compartilhada e revista. O trabalho inclusivo não depende de uma atividade isolada, mas da coerência entre planejamento, mediação, avaliação e organização institucional.

5 Formação docente e responsabilidade coletiva

A formação docente aparece como uma das questões mais sensíveis no debate sobre a escolarização de estudantes com autismo. No estudo de Ribeiro, Melo e Sella (2017), a insuficiência de formação específica esteve associada à quase ausência de planejamento, materiais e avaliações diferenciadas. Esse dado não deve ser interpretado como responsabilização individual do professor, mas como sinal de que a inclusão exige investimento institucional em conhecimento pedagógico, tempo de planejamento e condições de trabalho.

Formar para a inclusão não significa transformar o professor da classe comum em especialista clínico. Sua tarefa central permanece pedagógica: conhecer os objetivos curriculares, observar como o estudante aprende, selecionar estratégias, organizar interações e avaliar progressos. Conhecimentos sobre o TEA são importantes quando ajudam a interpretar situações escolares e a escolher apoios adequados, sem substituir a análise do contexto nem reduzir o estudante a categorias diagnósticas.

A formação continuada tende a ser mais significativa quando parte de situações reais. Estudar como adaptar uma sequência didática, construir um recurso visual, elaborar critérios de avaliação ou analisar registros de participação aproxima teoria e prática. Reuniões pedagógicas podem se tornar espaços de estudo quando a equipe discute casos sem exposição indevida, identifica barreiras e planeja intervenções compartilhadas.

A formação continuada ganha densidade quando conversa com problemas reais da escola. Analisar uma sequência didática, discutir a construção de um apoio visual, rever critérios de avaliação ou estudar registros de participação aproxima conhecimento teórico e decisão pedagógica. Nessa perspectiva, reuniões pedagógicas deixam de ser apenas momentos administrativos e podem se converter em espaços de estudo, desde que preservem a dignidade dos estudantes e se concentrem nas barreiras e nas possibilidades de intervenção.

Uma escola que aprende com sua própria prática cria registros, avalia o que funcionou e transforma experiências individuais em conhecimento coletivo. Essa cultura reduz a dependência de soluções improvisadas e fortalece a continuidade entre anos, turmas e profissionais. A formação, assim, deixa de ser evento pontual e passa a compor o modo como a instituição enfrenta problemas pedagógicos.

6 Planejamento individualizado e acesso ao currículo

O planejamento individualizado é uma estratégia importante para organizar prioridades, apoios e formas de acompanhamento sem separar o estudante do currículo comum. Ribeiro, Melo e Sella (2017) ressaltam que intervenções educacionais para crianças com autismo devem ser planejadas de modo individualizado e relacionam o Plano de Ensino Individualizado às adaptações necessárias para garantir acesso ao currículo e orientar ações pedagógicas.

Um planejamento dessa natureza precisa começar por uma avaliação pedagógica inicial: o que o estudante já realiza com autonomia, o que realiza com ajuda, quais habilidades estão emergindo, como se comunica, quais interesses favorecem engajamento e quais situações produzem maior dificuldade. A partir desse retrato, a equipe pode definir objetivos observáveis e possíveis de acompanhar. Expressões vagas, como ‘melhorar a socialização’, são menos úteis do que metas situadas, por exemplo: participar de uma atividade em dupla com mediação, solicitar ajuda por um recurso de comunicação ou acompanhar uma rotina visual com redução progressiva de prompts.

Individualizar não significa criar um currículo completamente paralelo. Sempre que possível, o estudante deve participar do mesmo tema trabalhado pela turma, com adequações na forma de apresentação, na quantidade de itens, nos materiais, no tempo ou na maneira de responder. Em uma atividade de leitura, enquanto a turma produz respostas escritas, um estudante pode organizar uma sequência de imagens e responder oralmente ou por seleção. O objetivo central continua vinculado à compreensão do texto.

O ponto de partida de um plano individualizado é uma boa leitura pedagógica do estudante: o que já faz sozinho, em que situações necessita de ajuda, quais habilidades estão em construção, como se comunica e o que costuma favorecer ou dificultar seu envolvimento. Metas amplas, como ‘melhorar a socialização’, pouco orientam o professor. É mais útil registrar objetivos observáveis, relacionados a situações concretas da rotina e passíveis de acompanhamento ao longo do tempo.

O planejamento individualizado é, portanto, instrumento de coerência pedagógica. Ele conecta avaliação inicial, objetivos, estratégias, recursos e acompanhamento, permitindo que a equipe enxergue o percurso do estudante ao longo do tempo.

7 Mediação pedagógica e interação entre pares

A mediação pedagógica ocupa lugar central na criação de oportunidades de participação. Chicon et al. (2019) mostram que um ambiente social inclusivo, potencializado pela ação de adultos e colegas mais experientes, favoreceu atitudes de compartilhamento em situações de brincadeira. O resultado é relevante porque evidencia que relações sociais podem ser apoiadas intencionalmente, sem que isso signifique controlar todas as ações da criança.

Mediar é criar pontes. Em alguns momentos, o professor aproxima materiais de interesse comum; em outros, ajuda um colega a formular um convite mais claro, modela uma forma de pedir um objeto, antecipa a sequência da brincadeira ou reduz gradualmente a ajuda quando percebe maior autonomia. A mediação eficaz não ocupa permanentemente o lugar do estudante. Seu propósito é oferecer o suporte necessário para que a participação se torne progressivamente mais independente.

Os pares também têm papel importante, desde que não sejam transformados em ‘pequenos terapeutas’. Relações entre crianças precisam preservar espontaneidade, reciprocidade e direito à brincadeira. O professor pode organizar duplas ou pequenos grupos, propor tarefas cooperativas e ensinar regras de convivência para toda a turma. Assim, a inclusão não aparece como favor dirigido a um colega, mas como modo de organizar uma comunidade em que diferentes formas de participação são reconhecidas.

Chicon et al. (2019) descrevem avanços observados em uma criança durante atividades lúdicas, como maior permanência, acompanhamento das ações dos colegas e envolvimento em momentos compartilhados. Esses indicadores mostram a importância de observar mudanças pequenas, porém significativas. Para um estudante que inicialmente evita atividades coletivas,

permanecer alguns minutos com o grupo e responder a uma ação do colega pode representar avanço relevante.

Na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, brincar não é um intervalo entre aprendizagens: é uma das formas pelas quais a criança experimenta papéis, negocia regras, produz linguagem, imagina e se relaciona. Ao analisarem situações lúdicas envolvendo crianças com autismo, Chicon et al. (2019) mostram que a mediação pode abrir possibilidades de compartilhamento com os pares. Esse dado reforça o lugar pedagógico da brincadeira sem transformá-la em atividade artificialmente dirigida.

8 Brincadeira, ludicidade e aprendizagem

Na Educação Infantil e nos anos iniciais, a brincadeira constitui espaço privilegiado para desenvolvimento da linguagem, imaginação, autorregulação, negociação de regras e construção de vínculos. Chicon et al. (2019) analisam justamente os aspectos relacionais de crianças com autismo em situações lúdicas e indicam que a ação mediadora pode ampliar a possibilidade de compartilhar brincadeiras. Essa compreensão afasta a ideia de que brincar é apenas intervalo entre atividades consideradas 'sérias'.

Para estudantes com autismo, a brincadeira pode assumir formas próprias. Algumas crianças repetem ações, preferem objetos específicos, mantêm brincadeiras solitárias ou demonstram dificuldade para compreender regras implícitas. Em vez de interromper imediatamente esses interesses, o professor pode utilizá-los como ponto de entrada para ampliar repertórios. Se uma criança organiza carrinhos em sequência, por exemplo, o adulto pode inserir contagem, comparação, turnos, trajetos, cores e pequenas narrativas, respeitando o engajamento já existente.

Silveira, Santos e Stascxak (2021) também atribuem importância às atividades lúdicas e sugerem que propostas prazerosas podem favorecer aprendizagem e interação. O valor pedagógico, porém, não está no jogo por si só. Uma atividade lúdica precisa ter intencionalidade: o professor deve saber o que pretende observar, ensinar ou ampliar. Jogos de pareamento podem trabalhar atenção e vocabulário; brincadeiras de turno podem apoiar espera e reciprocidade; dramatizações podem favorecer compreensão de situações sociais; materiais de construção podem mobilizar planejamento e resolução de problemas.

Outro cuidado é garantir acessibilidade às regras. Instruções curtas, demonstração concreta, pistas visuais e repetição da sequência podem permitir que o estudante compreenda a proposta sem depender de longas explicações verbais. Em brincadeiras coletivas, a previsibilidade ajuda a reduzir incertezas e aumenta a chance de permanência.

Quando planejada com intenção, a ludicidade aproxima currículo, relação e experiência. Ela cria situações em que a criança pode aprender com o corpo, com objetos, com colegas e com a linguagem, ampliando possibilidades de participação sem descaracterizar a infância.

Recursos de acessibilidade fazem diferença quando respondem a uma necessidade identificada no cotidiano. Rotinas visuais, cartões com imagens, organizadores, materiais concretos, pistas de sequência e formas alternativas de comunicação podem ampliar compreensão e autonomia. O recurso, entretanto, não substitui a relação pedagógica: ele precisa estar ligado a um objetivo e fazer sentido para aquele estudante, naquela situação.

9 Recursos, comunicação e organização da rotina

Recursos pedagógicos acessíveis podem reduzir barreiras quando são escolhidos a partir de uma necessidade real. Quadros de rotina, cartões com imagens, organizadores visuais, modelos concretos, pistas de sequência e recursos de comunicação alternativa são exemplos que podem apoiar compreensão e autonomia. Seu uso, entretanto, precisa estar integrado ao ensino. Um recurso colocado sobre a mesa sem mediação ou sem relação com um objetivo dificilmente produz, sozinho, inclusão.

A organização da rotina é especialmente relevante quando o estudante demonstra dificuldade diante de mudanças. Antecipar o que acontecerá, sinalizar transições e mostrar quando uma atividade termina pode tornar o ambiente mais previsível. Essa previsibilidade não significa tornar o dia inflexível. Ao contrário, pode ajudar o estudante a lidar gradualmente com mudanças, porque ele recebe informações que permitem compreender o que está acontecendo.

Na comunicação, é importante reconhecer respostas que não se limitam à fala. Gestos, apontar, imagens, escrita, expressões faciais e sistemas de comunicação podem compor o repertório do estudante. A escola precisa assegurar meios para que ele faça escolhas, peça ajuda, recuse, comente e participe das atividades. Comunicação não é apenas responder ao adulto; é também iniciar interações e produzir sentidos.

Ribeiro, Melo e Sella (2017) relacionam a ausência de materiais diferenciados às fragilidades observadas no processo de inclusão. A questão, porém, não se resolve pela quantidade de materiais. É mais produtivo ter poucos recursos bem selecionados, usados de modo consistente e revistos conforme o estudante avança, do que acumular atividades descontextualizadas.

A escolha de recursos deve considerar idade, objetivos curriculares e dignidade do estudante. Materiais excessivamente infantilizados para alunos mais velhos podem gerar estigma. Da mesma forma, tarefas repetitivas e sem finalidade acadêmica podem ocupar o tempo escolar sem ampliar aprendizagem. A acessibilidade deve aproximar o estudante do currículo e das relações, e não criar um universo paralelo dentro da sala comum.

Avaliar um estudante com TEA requer coerência entre as experiências de ensino e a maneira pela qual ele poderá mostrar o que aprendeu. Quando apoios visuais, tempo ampliado ou recursos de comunicação fazem parte de sua rotina, suprimi-los no momento da avaliação pode fazer com que o instrumento registre a barreira, e não o conhecimento. A pergunta decisiva, portanto, é se a forma de avaliar permite observar aquilo que realmente se pretende verificar.

Avaliar estudantes com TEA exige coerência entre o que foi ensinado, os apoios oferecidos e a forma escolhida para demonstrar aprendizagem. Se durante as atividades o estudante utiliza recursos visuais, tempo ampliado ou formas alternativas de comunicação, retirar esses apoios na avaliação pode transformar a prova em medida de barreiras, e não do conhecimento construído.

Ribeiro, Melo e Sella (2017) identificaram fragilidades também no campo das avaliações diferenciadas. Esse achado reforça a necessidade de tratar avaliação como parte do planejamento. Antes de elaborar um instrumento, o professor precisa definir qual conhecimento deseja verificar e distinguir esse objetivo de habilidades acessórias. Se a meta é compreender relações de quantidade, por exemplo, uma dificuldade de escrita não deveria impedir que o estudante demonstre o conceito por manipulação, seleção ou resposta oral.

O acompanhamento contínuo é particularmente valioso. Registros de observação, portfólios, amostras de atividades, fotografias de produções quando autorizadas, listas de verificação e anotações sobre níveis de ajuda permitem visualizar progressos que uma avaliação pontual pode não captar. Silveira, Santos e Stascxak (2021) destacam a importância de registros individuais para acompanhar avanços e recuos no desenvolvimento.

Registrar não significa descrever apenas dificuldades. Um bom registro informa condições: em que contexto a resposta ocorreu, qual ajuda foi necessária, o que favoreceu engajamento e se a habilidade apareceu em diferentes situações. Essa precisão permite avaliar generalização e autonomia. Também evita expressões genéricas, como 'não participa' ou 'não aprende', que pouco orientam o trabalho pedagógico.

A avaliação inclusiva preserva expectativas de aprendizagem e diversifica formas de demonstrá-la. Seus resultados retornam ao planejamento: se o estudante não avançou, a equipe analisa objetivos, estratégias, recursos e intensidade dos apoios. Avaliar, nesse sentido, é produzir informação para ensinar melhor.

11 AEE, sala comum, gestão e família: articulação necessária

a inclusão também depende da conversa entre os diferentes lugares que o estudante ocupa na escola. Ribeiro, Melo e Sella (2017) apresentam o Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ou suplementar, voltado à oferta de recursos, estratégias e condições de acessibilidade. Essa compreensão impede que o AEE seja tratado como substituto da classe comum ou como espaço separado do projeto pedagógico vivido pela turma.

A colaboração entre professor regente e professor do AEE pode começar pela definição conjunta de prioridades. Se a turma trabalha determinado gênero textual, por exemplo, o AEE pode apoiar a construção de recursos de comunicação, organização visual ou tecnologias que ampliem o acesso do estudante à mesma experiência curricular. Quando os dois espaços planejam sem diálogo, corre-se o risco de oferecer atividades desconectadas e de desperdiçar informações importantes sobre o modo como o estudante aprende.

A gestão escolar tem papel decisivo na criação de condições para essa colaboração. Organizar horários de planejamento, promover estudos, acompanhar planos individualizados, favorecer comunicação entre profissionais e garantir materiais são ações institucionais. A inclusão não pode depender exclusivamente da boa vontade de um professor.

A família, por sua vez, possui conhecimentos sobre formas de comunicação, interesses, sensibilidades, rotinas e estratégias já utilizadas. Escutar essas informações pode qualificar o planejamento, desde que a escola preserve sua responsabilidade pedagógica. A parceria não significa transferir à família a tarefa de ensinar conteúdos escolares, mas construir comunicação respeitosa sobre objetivos, progressos e dificuldades.

Quando diferentes profissionais compartilham informações essenciais, o estudante encontra maior consistência nas expectativas e nos apoios. A articulação evita tanto a fragmentação quanto a sobreposição de intervenções e fortalece uma leitura mais ampla do desenvolvimento.

12 Desafios cotidianos e caminhos possíveis

Os estudos analisados convergem ao mostrar que os principais desafios da inclusão não estão apenas nas características do autismo, mas também nas condições em que o ensino é organizado. Formação insuficiente, planejamento pouco individualizado, materiais inadequados, avaliação rígida e baixa articulação entre profissionais podem limitar a participação. Reconhecer essas barreiras é importante porque permite transformá-las em objetos de intervenção pedagógica.

Os estudos reunidos neste artigo deslocam parte importante dos desafios da inclusão das características individuais do estudante para a maneira como o ensino é organizado. Lacunas de formação, planejamento pouco atento às singularidades, recursos inadequados, avaliações rígidas e comunicação frágil entre profissionais podem restringir a participação. Quando essas barreiras são reconhecidas, deixam de parecer inevitáveis e passam a ser questões sobre as quais a escola pode agir.

Outro caminho é planejar a participação antes da atividade. Em vez de adaptar somente depois que o estudante encontra dificuldade, o professor pode antecipar barreiras: a instrução está clara? há apoio visual? o tempo é adequado? existe uma forma alternativa de resposta? o grupo está organizado para favorecer interação? Esse exercício beneficia não apenas estudantes com autismo, mas toda a turma.

A mediação entre pares também pode ser intencionalmente cultivada. Atividades cooperativas, jogos com turnos, projetos em pequenos grupos e responsabilidades compartilhadas criam oportunidades de convivência. Chicon et al. (2019) mostram que a participação de colegas e adultos pode ampliar o envolvimento da criança com autismo em brincadeiras, o que reforça o valor de contextos sociais cuidadosamente organizados.

Além disso, é preciso sustentar expectativas altas e realistas. Expectativas altas significam acreditar que o estudante pode aprender e oferecer experiências intelectualmente significativas;

expectativas realistas significam considerar seu ponto de partida e os apoios necessários. Entre a exigência padronizada e a simplificação excessiva existe um campo de decisões pedagógicas que precisa ser construído com observação, conhecimento e compromisso.

13 Considerações finais

A análise realizada permite afirmar que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista precisa ser compreendida como processo pedagógico, relacional e institucional. A matrícula na classe comum constitui condição fundamental, mas a efetivação do direito à educação depende da qualidade das experiências construídas depois do ingresso. Participar, comunicar-se, estabelecer vínculos e aprender conteúdos curriculares são dimensões que precisam aparecer de forma concreta no planejamento e na avaliação.

A literatura analisada converge ao indicar que a inclusão se torna mais consistente quando formação docente, planejamento, acompanhamento pedagógico e mediação das relações deixam de ocorrer de maneira isolada. As experiências discutidas mostram que a aprendizagem pode ser ampliada quando a escola reconhece as singularidades do estudante e organiza situações em que currículo, interação e apoio pedagógico se articulam no cotidiano.

A partir desse conjunto, é possível compreender que o estudante com autismo não deve ser colocado na posição de quem precisa provar previamente que está pronto para participar. Cabe à escola organizar condições para que a participação aconteça e se amplie. Isso envolve conhecer o estudante, definir objetivos claros, ajustar estratégias, utilizar recursos acessíveis, acompanhar evidências de progresso e rever decisões sempre que necessário.

Nenhum recurso, método ou serviço, tomado isoladamente, dá conta desse trabalho. PEI, AEE, jogos, apoios visuais e acompanhamento individual só ganham sentido quando articulados ao currículo e às relações que constituem a vida escolar. O foco permanece no encontro entre o que se pretende ensinar e as condições que permitem ao estudante aprender.

Considerar a diferença desde o início do planejamento muda a própria cultura da escola. Em vez de criar soluções apenas depois que um aluno encontra uma barreira, a equipe passa a pensar em diferentes formas de acesso, participação e expressão. Esse movimento amplia as possibilidades do estudante com autismo e, ao mesmo tempo, qualifica o ensino oferecido à turma inteira.

O estudante com autismo não precisa demonstrar previamente que está 'pronto' para pertencer à turma. É a experiência escolar que deve oferecer oportunidades para que sua participação cresça. Isso implica observar antes de concluir, planejar antes de improvisar, ajustar estratégias quando necessário e registrar avanços de maneira suficientemente precisa para orientar novas decisões.

Referências

- CHICON, José Francisco; OLIVEIRA, Ivone Martins de; GAROZZI, Gabriel Vighini; COELHO, Marcos Ferreira; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 41, n. 2, p. 169-175, 2019. DOI: 10.1016/j.rbce.2018.01.017.
- RIBEIRO, Daniela Mendonça; MELO, Nínive Rodrigues Cavalcanti de; SELLA, Ana Carolina. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 425-440, maio/ago. 2017. DOI: 10.5902/1984686X25264.
- SILVEIRA, Núbia Maria Gomes; SANTOS, Laissa Karen Faustino; STASCXAK, Francinalda Machado. Os desafios das crianças com autismo à Educação Inclusiva. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.
- CAMARGO, Sígla 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.
- FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos Transtornos do Espectro Autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, 2014.
- FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.
- 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*, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.
- VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.