

DIFICULDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA NAS SÉRIES INICIAIS

DILL, Letícia Sella¹
LIMA, Jussara Chagas de²

RESUMO: A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas séries iniciais do Ensino Fundamental constitui um desafio complexo que envolve aspectos históricos, legais, pedagógicos e estruturais. Este estudo tem como propósito compreender as dificuldades enfrentadas pelas escolas regulares na efetivação desse processo, tomando como referência a legislação vigente, como a Lei Berenice Piana e a Lei Brasileira de Inclusão, bem como das práticas pedagógicas implementadas. Evidencia-se que entraves, como a ausência de formação docente especializada, a insuficiência de recursos pedagógicos e as deficiências estruturais, incidem de maneira direta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento social dos alunos com TEA. Destaca-se a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas, tais como adaptações curriculares, uso de recursos visuais e materiais concretos, organização da rotina e atuação colaborativa entre equipe pedagógica, professores regentes e familiares. A pesquisa indica que a consolidação da inclusão depende não apenas de políticas públicas e infraestrutura, mas também do compromisso ético e social da escola em reconhecer a diversidade como valor fundamental. Outrossim, práticas inclusivas geram benefícios que transcendem a esfera do aluno com TEA, promovendo valores de empatia, respeito e cooperação em toda a comunidade educativa. O estudo reforça a imprescindibilidade de reflexão crítica e de atualização constante das práticas pedagógicas, visando à construção de ambientes educativos mais acolhedores e efetivamente inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista (TEA), educação inclusiva, práticas pedagógicas.

DIFFICULTIES AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH ASD IN THE EARLY GRADES

ABSTRACT: The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early grades of Elementary School constitutes a complex challenge that involves historical, legal, pedagogical, and structural aspects. This study aims to understand the difficulties faced by regular schools in implementing this process, taking into account the current legislation, such as the Berenice Piana Law and the Brazilian Inclusion Law, as well as the pedagogical practices implemented. It is evident that obstacles, such as the lack of specialized teacher training, insufficient pedagogical resources, and structural deficiencies, directly affect the learning and social development of students with ASD. The importance of differentiated pedagogical strategies is highlighted, such as curriculum adaptations, the use of visual resources and concrete materials, routine organization, and collaborative work among the pedagogical team, classroom teachers, and families. The research indicates that the consolidation of inclusion depends not only on public policies and infrastructure but also on the ethical and social commitment of the school to recognize diversity as a fundamental value. Furthermore, inclusive

¹Acadêmica do curso de Pedagogia do Centro Universitário FAG, lsdill@minha.fag.edu.br.

²Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, docente do Centro Universitário FAG, jussaralima@fag.edu.br.

practices generate benefits that transcend the sphere of the student with ASD, promoting values of empathy, respect, and cooperation throughout the educational community. The study reinforces the indispensability of critical reflection and the constant updating of pedagogical practices, aiming at the construction of more welcoming and effectively inclusive educational environments.

KEYWORDS: School inclusion, Autism Spectrum Disorder (ASD), inclusive education, pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, o debate em torno da inclusão escolar vem emergindo com expressividade no cenário educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à inserção de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares. Essa evidente expansão do debate reflete as transformações sociais, políticas e pedagógicas que aspiram à consolidação de uma educação justa, democrática e equitativa para todos. O avanço no diagnóstico do TEA, o crescente aumento de matrículas na educação especial e a exigência de práticas pedagógicas inclusivas denota que a escola contemporânea precisa estar comprometida em contemplar a diversidade e promover o desenvolvimento integral de cada estudante.

No entanto, a inclusão de crianças com TEA nas séries iniciais do Ensino Fundamental ainda enfrenta inúmeros desafios. As escolas, muitas vezes, não possuem estrutura para oferecer o apoio necessário, seja pela falta de recursos físicos e humanos ou pela ausência de formação adequada desses profissionais. Além disso, é constante o relato proveniente dos docentes acerca das dificuldades na adaptação de metodologias de ensino e em se articular diante de comportamentos típicos do transtorno, o que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem e, em alguns casos, a própria permanência desses alunos no ambiente escolar.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental refletir frente às dificuldades que impedem a efetivação da inclusão e buscar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos com TEA desde os primeiros anos escolares.

A relevância acadêmica deste estudo justifica-se não apenas pela necessidade da garantia do cumprimento das legislações vigentes, mas especialmente por reconhecer que a educação inclusiva é um direito humano básico na construção de uma sociedade plural. É preciso pensar a inclusão não apenas como um direito, mas também como um olhar atento às singularidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos.

Este artigo tem como propósito compreender as dificuldades enfrentadas pelas escolas regulares na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas séries iniciais do Ensino Fundamental e identificar práticas pedagógicas que possam ser utilizadas para promover essa inclusão de forma efetiva. A escolha pela ênfase neste estágio do processo educativo justifica-se pela importância que os anos iniciais têm na construção das bases do desenvolvimento acadêmico, social e emocional da criança, configurando-se, assim, como uma etapa crucial para o êxito das práticas educacionais inclusivas.

Trata-se de uma pesquisa teórica, de natureza bibliográfica, que se fundamenta em autores clássicos e contemporâneos da área da educação, como Vygotsky (2002), Piaget (2012), Mantoan (2003), Bosa (2006), Grandin (2006), Kanner (1971), Saviani (2002) e Schmidt (2015), além de legislações e documentos oficiais, como a LDB, a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei Berenice Piana. À luz desses referenciais, busca-se refletir sobre as práticas inclusivas e apresentar possíveis caminhos para que a escola se torne, de fato, um espaço acolhedor e acessível para todos os estudantes.

O artigo está organizado em três núcleos fundamentais: inicialmente, apresenta-se um panorama histórico da Educação Especial e sua contribuição para o desenvolvimento da Educação Inclusiva no Brasil; na sequência, analisa-se o papel da legislação na consolidação dos direitos educacionais dos alunos com TEA; por fim, discutem-se as principais dificuldades enfrentadas nas escolas e algumas práticas pedagógicas que podem contribuir para a efetivação da inclusão nas séries iniciais.

2 CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

A trajetória da Educação Especial evidencia uma longa jornada de segregação e, mais recentemente, de avanços em direção à inclusão. No Brasil Império, durante o reinado de D. Pedro II, surgiram os primeiros conceitos e práticas voltados à educação de pessoas com deficiência. Assim, instauraram-se as primeiras escolas específicas, focadas no atendimento de crianças surdas e com deficiência visual. Contudo, o ensino era compartimentado em esferas distintas e as crianças com necessidades especiais eram excluídas do convívio escolar regular (Saviani, 2002).

É importante observar que o estigma associado às deficiências vem de uma era longínqua. Na Grécia Antiga, em Esparta, por exemplo, crianças com algum tipo de deficiência eram vistas com repúdio pela sociedade, sendo frequentemente sacrificadas ou abandonadas. Após o nascimento, o pai apresentava o bebê ao conselho espartano, que decidia se a criança poderia viver, com base no padrão físico desejado. Os meninos eram preparados para a vida militar, e aqueles com deficiência eram considerados ineptos para o desempenho das funções exigidas.

Na obra “A Política”, Aristóteles (2013) descreve:

Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação. Se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida) (2013, p. 345).

Ao final dos séculos XII a XIX, instituições de acolhimento ligadas à Igreja, como a *Roda dos Expostos* ou *Excluídos*, ofereciam abrigo a crianças com deficiência, doença ou consideradas “anormais” pela sociedade. Embora as condições fossem precárias, essas instituições marcaram um passo importante no reconhecimento dessas crianças, oferecendo um mínimo de estrutura (Marcílio, 2006).

Com o Renascimento, marcando o início da Idade Moderna, os avanços científicos começaram a surgir na tentativa de entender e categorizar as deficiências, sendo um passo importante para a posterior descoberta do autismo e suas diferenciações das demais condições neurológicas. Apesar disso, as concepções sobre deficiência ainda eram fortemente influenciadas por questões morais e religiosas (Descartes, 2006).

Nos séculos XVII e XVIII, a medicina e a psicologia começaram a se distanciar das crenças místicas e religiosas e a adotar uma abordagem científica, o que levou ao estudo sistemático do corpo humano em sua totalidade e à descoberta de algumas condições neurológicas. O filósofo e matemático René Descartes (2006), com seu Dualismo Cartesiano, dissociou corpo e mente, redefinindo os parâmetros de entendimento do corpo humano.

O Iluminismo, que ocorreu no século XVII, impulsionou a ciência e a razão, afetando a forma como a deficiência era vista pela sociedade. No âmbito pedagógico

começou-se a se pensar em uma educação que atendesse essas crianças, ainda que de maneira isolada. Embora a deficiência intelectual e os transtornos neurológicos começassem a ser reconhecidos, as classificações eram imprecisas e universalizantes, com termos como "idiotia" e "imbecilidade" sendo usados para descrever pessoas com transtornos mentais (Saviani, 2002).

Durante o regime Nazista, pessoas com qualquer tipo de deficiência ou transtorno, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista, que por sua vez ainda não possuíam diagnóstico formal, foram tratadas de maneira profundamente desumana. O ditador alemão Adolf Hitler, ao invadir a Polônia em 1939 e deflagrar a Segunda Guerra Mundial, implementou uma política sistemática de genocídio baseada em uma ideologia eugenista, cujo objetivo era “purificar” a população, eliminando todos os indivíduos considerados “indesejáveis” ou “defeituosos”. Entre esses grupos estavam as pessoas com deficiência, assim como outros coletivos que não se enquadravam aos rígidos padrões do regime (United States Holocaust Memorial Museum, s.d.).

O Aktion T4 foi um programa de eutanásia criado durante a Alemanha Nazista para o extermínio de pessoas com deficiência, resultando em um número estimado entre setenta mil e duzentos e cinquenta mil vítimas, assassinadas em campos de concentração. Os métodos genocidas utilizados consistiam, principalmente, em conduzir as vítimas a locais fechados onde eram mortas por envenenamento em câmaras de gás, injeções letais, fome ou exposição a condições insalubres (United States Holocaust Memorial Museum, s.d.).

Divulgado à população com a justificativa de aliviar a sociedade de um “fardo”, o programa reforçava a ideologia eugenista de purificação racial. Esse episódio ilustra a brutalidade a que pessoas com deficiência foram submetidas, configurando um dos capítulos mais sombrios na história da luta pela inclusão (United States Holocaust Memorial Museum, s.d.).

Dentro do panorama histórico da época, o autismo era pouco compreendido, e seu diagnóstico geralmente levava a uma ampla classificação de doença mental, o que expunha esses indivíduos a tratamentos cruéis (United States Holocaust Memorial Museum, s.d.). Qualquer comportamento considerado fora do padrão era visto como indesejável, levando a práticas desumanas. Indivíduos com essa condição e outras limitações eram considerados improdutivos e, conseqüentemente, rejeitados e eliminados (Czech, 2018; Passos-Santos & Herold Júnior, 2024).

Embora essas práticas tenham sido abolidas ao término da Segunda Guerra Mundial, a marginalização e o preconceito contra essas pessoas persistiram. Somente nas décadas seguintes, com o surgimento de movimentos sociais, houve avanços na promoção da inclusão, incluindo o reconhecimento do espectro autista como condição distinta (Mantoan, 2003; Bosa, 2011).

Em meados do século XX, o autismo foi reconhecido pelos médicos e psicólogos. Leo Kanner e Hans Asperger tiveram papel central nesse processo: Kanner, em 1943, descreveu as crianças com dificuldades severas de comportamento e interação social, chamando a condição de "Autismo Infantil Precoce", e observou que essas crianças tinham dificuldades em estabelecer laços sociais e exibiam comportamentos repetitivos. Já Asperger, em 1944, estudou indivíduos com dificuldades semelhantes, mas com habilidades cognitivas preservadas, criando o conceito de Síndrome de Asperger (Kanner, 1971; Grandin, 2006).

Esses estudos ajudaram a ampliar o entendimento do autismo, reconhecido como um transtorno do desenvolvimento distinto de outras condições psiquiátricas. Ao longo do tempo, diversas teorias buscaram explicar suas causas, abordando aspectos afetivos, sociais e cognitivos.

De acordo com Serra (2004), nos anos 1970, o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência gerou discussões sobre educação inclusiva. Na década de 1980, as pesquisas de Kanner e Asperger passaram a influenciar a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares, com base em modelos educacionais de países como os Estados Unidos e a Europa.

O DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), publicado em 2013, representou um marco importante na identificação e diagnóstico do TEA. Entre suas inovações, destaca-se a fusão dos subtipos de autismo anteriormente utilizados, como o Transtorno de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento, em uma única categoria: o Transtorno do Espectro Autista. Com isso, as particularidades desses indivíduos, antes diagnosticadas separadamente, passaram a ser compreendidas como um conjunto singular de características, com prejuízos que variam do leve ao severo, eliminando a necessidade de classificações dissociadas.

Na educação especial, o DSM-5 contribuiu substancialmente, possibilitando diagnósticos mais precisos e abordagens educacionais personalizadas no contexto escolar. O manual, ao reconhecer as diversas formas como o transtorno pode se

manifestar, auxiliou na adaptação de estratégias didáticas, propiciando práticas individualizadas para atender às especificidades de cada estudante. Somado a isso, o DSM-5 acrescenta a importância do diagnóstico precoce, possibilitando intervenções desde os primeiros anos de vida da criança, o que promove a inclusão efetiva desses alunos no ambiente escolar, tornando-o acolhedor e compreensivo.

Por fim, a Educação Especial, especialmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista passou por um desenvolvimento progressivo ao longo do tempo. Nos primórdios, crianças com esse e outros transtornos eram totalmente excluídas da sociedade, sendo designadas a ambientes segregados, distantes da vivência escolar comum. Com o avanço nas formas de pensamento e nas práticas educativas, a inclusão tornou-se um direito fundamental, com foco na flexibilização curricular e no uso de estratégias pedagógicas individualizadas.

Todavia, a plena inclusão enfrenta dificuldades, como a formação de educadores, a falta de recursos, os profissionais resistentes às mudanças e adequações, entre outros. Com isso, ainda que a integração desses educandos tenha avançado significativamente, se faz necessário evoluir ainda mais, criando condições realmente acessíveis para todos.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DA LEGISLAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A legislação brasileira ao longo dos anos teve um avanço significativo na garantia do direito à uma educação inclusiva para educandos com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um estudo dos Centros de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (CDC), publicado em 2020, aponta que uma em cada cinquenta e quatro crianças têm algum grau de TEA, tornando a inserção destes indivíduos cada vez mais indispensável dentro do sistema educacional (CDC, 2020). Dessa forma, o acesso à educação de qualidade para todos passou a ser uma prioridade das políticas públicas educacionais tanto a nível nacional quanto a nível internacional.

O termo Transtorno do Espectro Autista é amplamente utilizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) para descrever uma condição de desenvolvimento caracterizada por dificuldades na interação social e na comunicação do indivíduo. A

palavra “espectro”, nesse contexto, foi incluída para abranger a variedade de manifestações e intensidades do transtorno. Tanto a OMS quanto o DSM-5 corroboram que o transtorno pode se apresentar de formas diversas e em diferentes níveis de gravidade, necessitando, portanto, diferentes tipos de suporte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) estabelece que o ensino deve ser oferecido a todos os alunos, sem distinção, e que as escolas têm o dever de adaptar seus currículos e métodos de ensino conforme as necessidades dos educandos com deficiência (Brasil,1996).

Em contrapartida, foi com a Lei nº 12.764/2012 (mais conhecida como Lei Berenice Piana) que o Transtorno do Espectro Autista passou a ser oficialmente reconhecido, garantindo direitos específicos aos indivíduos com autismo. A lei assegura o direito ao atendimento educacional especializado nas escolas regulares de forma adaptada, promovendo a igualdade de direitos. Além disso, enfatiza que a formação adequada de professores é imprescindível para que possuam o conhecimento necessário para gerenciar as especificidades do transtorno.

Adicionalmente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015), homologada em 2015, é considerada um grande avanço legal na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista. A LBI estabelece que as instituições escolares devem propiciar o acesso, a permanência e a participação plena de educandos com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo adaptações de currículo e práticas de ensino quando necessário. A lei também assegura que o ambiente escolar seja adequado e acessível às necessidades dos estudantes, bem como que haja recursos didáticos e profissionais qualificados para esse atendimento, enfatizando o respeito à diversidade e a igualdade de direitos para todos.

A legislação no processo de inclusão escolar de indivíduos com TEA é imprescindível para garantir qualidade e efetividade no ensino, respeitando suas limitações. Sob a perspectiva de Mantoan (2003), para que o ambiente seja realmente inclusivo, é necessário mais do que uma simples adaptação; exige-se uma transformação, e a formação de professores deve ser ampla e abrangente, preparando-os para lidar com a pluralidade em sala de aula. A mudança precisa ser mútua, envolvendo toda a comunidade escolar.

Mantoan (2003) também destaca as dificuldades que as instituições enfrentam ao implementar legislações que asseguram um ensino de qualidade a todos. A autora

observa que, na maioria das escolas, a infraestrutura é inadequada, os recursos pedagógicos adaptados são inexistentes e a formação específica dos profissionais não supre as necessidades do ensino. Em seu livro *A Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*, infere que, junto à obrigação legal, o comprometimento das escolas deve ser efetivo para que, de fato, se implementem mudanças pedagógicas e estruturais. Esse ponto de análise reforça que a legislação isolada não transforma a realidade escolar, sendo o envolvimento coletivo, aliado à formação crítica e à ação pedagógica, o verdadeiro agente da efetivação do direito à inclusão.

Contudo, diversos desafios ainda permeiam a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares brasileiras. Apesar das leis apresentarem clareza e objetivos bem definidos na garantia de direitos aos alunos com deficiência, a realidade escolar nem sempre corresponde adequadamente a essas expectativas. A infraestrutura inadequada é a grande barreira de muitas instituições, principalmente na rede pública de ensino (Mantoan, 2003). Esse fato se torna ainda mais evidente quando analisadas as escolas de periferia, localizadas em regiões menos privilegiadas e que enfrentam limitações financeiras.

Outro fator contribuinte para essa efetivação está na capacitação contínua dos profissionais da educação. Mesmo que as legislações, como a Lei Berenice Piana, prevejam essa formação especializada, ainda existe uma grande carência na oferta de cursos preparatórios que abordem como deve ser realizado o atendimento do aluno com TEA em sala de aula. A ausência de acesso às práticas pedagógicas que podem ser utilizadas ao trabalhar com este educando impacta diretamente na qualidade do ensino. Consoante, Saviani (2002) elucida que a formação de docentes seja crítica e reflexiva, em que o professor, além de estudar as práticas pedagógicas também compreenda a realidade social que atua na escola, com o propósito de fomentar uma educação justa.

Essa realidade é confirmada pela pesquisa de Silva, Tartuci e Deus (2015), realizada no estado de Goiás, com professores do Atendimento Educacional Especializado, em que 78,5% dos docentes afirmaram não possuir formação específica para assistência a alunos com Transtorno do Espectro Autista, em concomitância 66,2% disseram não se sentir seguros para atender esses alunos em sala de aula. E, 83,1% consideraram sua formação inadequada. Esses dados revelam que, embora as legislações assegurem o direito à educação inclusiva, a carência de preparo adequado persiste como um obstáculo relevante à sua plena efetivação.

O financiamento insuficiente das instituições escolares também é uma dura realidade enfrentada na tentativa de colocar em prática as políticas públicas da educação. A ausência de recursos necessários resulta na falta de apoio pedagógico especializado. Nesse viés, é primordial que os investimentos na educação inclusiva sejam aumentados a fim de que as escolas possuam recursos adequados para o atendimento de todos os educandos. Gadotti (2001), afirma que a educação de qualidade não se concretiza apenas de boas intenções, mas, em conjunto, de instrumentos suficientes e políticas públicas bem aplicadas.

Em virtude do que foi mencionado, é possível perceber que, embora a legislação brasileira tenha evoluído consideravelmente, a efetivação dessas leis ainda enfrenta obstáculos a serem superados para que, de fato, a educação inclusiva seja implementada de forma eficiente, integrando o aluno ao ambiente escolar, respeitando suas especificidades e limites. Neste âmbito, constitui-se fundamental examinar as dificuldades e práticas pedagógicas que influenciam o processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares.

2.2 DIFICULDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dados do Censo Escolar apontam que, em 2023, havia 636.202 matrículas de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica brasileira, representando 35,9% do total de matrículas na Educação Especial (Brasil, 2024). Esse crescimento decorre do aprimoramento dos métodos diagnósticos, da transformação das percepções sociais frente à inclusão e ao respeito às diferenças, e da implementação de políticas públicas voltadas à promoção da inclusão escolar.

Segundo Silva e Schmidt (2020), “a escola tem sido cada vez mais desafiada a repensar suas práticas diante do aumento de alunos com autismo em sala de aula, exigindo um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem”. Sob essa perspectiva, a inclusão desses discentes requer que os educadores reconfigurem suas abordagens de ensino, enquanto a instituição escolar promove alterações estruturais e curriculares.

O Transtorno do Espectro Autista pode se manifestar de diferentes formas em cada indivíduo, por isso é denominado “espectro”, abrangendo características que vão

de níveis mais leves até os mais intensos. No contexto educacional, essa diversidade exige que os professores estejam atentos às especificidades de cada educando, adaptando suas práticas para favorecer uma aprendizagem acessível:

As dificuldades enfrentadas pelas crianças com autismo na escola estão diretamente relacionadas às características do transtorno, que afetam a forma como essas crianças percebem, processam e respondem aos estímulos do ambiente. Isso significa que, muitas vezes, o comportamento da criança pode ser mal interpretado pelos educadores, sendo confundido com desinteresse, birra ou desobediência, quando, na verdade, trata-se de uma dificuldade real de adaptação ao contexto escolar (Bosa, 2006, p. 42).

Em que pese as diretrizes de inclusão, alguns educadores não se sentem devidamente preparados para trabalhar com esses educandos (Mantoan, 2003). Na maioria dos casos, a formação de professores oferece apenas uma abordagem básica acerca da educação inclusiva, sem contemplar as singularidades do espectro. Assim, o profissional estará diante de comportamentos que não compreende, dificultando a adoção de estratégias eficazes.

Cumpre destacar, ainda, que a prática de acolhimento escolar está associada à carência de suporte adequado, principalmente nas escolas públicas, como os materiais adaptados e a presença de profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A falta de estrutura impacta não somente o aprendizado do aluno com o transtorno, mas também o planejamento do professor regente, que atende, em média, 25 alunos simultaneamente, incluindo aqueles com essa característica, sem auxílio adequado, resultando em sobrecarga emocional.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as crianças enfrentam desafios específicos na adaptação à rotina escolar, especialmente aquelas com TEA, visto que é uma etapa que envolve habilidades de interação social, compreensão de normas e regras de convivência. A rápida transição entre atividades e estímulos, assim como a necessidade de seguir instruções, constitui um obstáculo considerável para esses indivíduos, que apresentam dificuldade em processar mudanças de maneira ágil. Ademais, limitações na comunicação e nas expressões emocionais podem gerar frustração e comportamentos disruptivos, demandando estratégias específicas, como suportes gráficos ou táteis e apoio especializado.

A efetivação da inclusão de estudantes autistas nas séries iniciais exige práticas pedagógicas que considerem suas particularidades, favorecendo o desenvolvimento integral. Considerando isso, uma das estratégias mais relevantes

consiste na adaptação curricular e metodológica, ajustando o ritmo e as formas de comunicação, respeitando também o hiperfoco individual. Para isso, ilustrações, orientações simples e organização do tempo são essenciais, garantindo a participação ativa nas propostas pedagógicas. Além disso, o uso de materiais concretos revela-se produtivo, promovendo a compreensão e o engajamento.

Bosa (2006), enfatiza a importância da estruturação física e emocional do ambiente escolar, reforçando que recursos de apoio como calendários, quadros com imagens de rotina e sinalizações claras, especialmente nos primeiros anos escolares, são fundamentais para reduzir a ansiedade da criança com Transtorno do Espectro Autista. Esses recursos auxiliam a compreensão das atividades diárias, tornando-as habituais e acessíveis à criança. Impõe-se sublinhar que a organização física do ambiente é imprescindível, uma vez que evita estímulos sensoriais excessivos, propicia uma experiência serena e contribui para a prevenção de episódios de crise.

Convém evidenciar que a colaboração entre os profissionais é essencial. É importante que haja parceria entre a gestão, professores regentes, equipe pedagógica e docentes de AEE, pois possibilita um planejamento adequado a esse aluno. O trabalho, quando planejado e executado de forma conjunta, favorece o compartilhamento de ideias e a construção de estratégias de ensino eficazes, assegurando a inserção significativa do aluno.

Dessarte, infere-se que a inclusão de educandos com Transtorno do Espectro Autista nas séries iniciais do Ensino Fundamental constitui um desafio substancial, em virtude das lacunas formativas e das barreiras estruturais e pedagógicas. Não obstante, a implementação de práticas pedagógicas, quando aliadas à estruturação do ambiente e o investimento na formação adequada para os docentes, é fundamental para a garantia de uma aprendizagem equitativa. A superação desses desafios depende não só da implementação de políticas públicas e da disponibilização de recursos, mas também do comprometimento da comunidade escolar em promover uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e estimule a participação plena de todos os alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas séries iniciais do Ensino Fundamental constitui um desafio complexo e heterogêneo,

pervadido por questões históricas, legais, estruturais e pedagógicas. A partir da revisão bibliográfica apresentada, suscita-se a inferência de que, ainda que a legislação, como a Lei Berenice Piana e a Lei Brasileira de Inclusão, tenha alcançado notável progresso, ainda persistem limitações que comprometem sua implementação prática.

Dessa forma, as dificuldades encontradas no atendimento a alunos com TEA estão atreladas às características do transtorno, incluindo desafios na comunicação, interação social e adaptação à rotina escolar. A ausência de formação específica de professores e a falta de recursos físicos e materiais adequados aumentam essas barreiras, levando a compreensões distorcidas dos padrões comportamentais observados nas crianças com o transtorno. Sob esse viés, a capacitação contínua, prática e reflexiva é essencial para a construção de ambientes de aprendizagem acolhedores e adaptados.

Nesse sentido, práticas pedagógicas diferenciadas são fundamentais para a inclusão efetiva, pois o uso de recursos visuais e concretos, a organização estruturada do ambiente e da rotina e a adaptação curricular de acordo com o ritmo do aluno contribuem para minimizar a ansiedade e favorecer a compreensão. Além disso, estratégias como instruções sequenciais, cronogramas visuais e materiais táteis promovem a autonomia do estudante e incentivam sua participação ativa.

Outro elemento de destaque é a colaboração entre todos os profissionais envolvidos, uma vez que professores regentes, profissionais do AEE e a equipe pedagógica devem trabalhar de forma articulada para planejar atividades e desenvolver soluções adequadas aos desafios. Essa atuação colaborativa viabiliza a partilha de saberes, o acompanhamento individualizado e a elaboração de intervenções pedagógicas consistentes, assegurando, assim, uma inclusão permanente e eficiente.

Somado à colaboração interna à escola, é imprescindível fortalecer o vínculo entre instituição, família e comunidade. O engajamento da família no processo educativo, quando sustentado pelo diálogo e pela cooperação mútua, potencializa não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o socioemocional do estudante. Essa articulação conjunta viabiliza a continuidade das estratégias pedagógicas no espaço familiar, garantindo maior coerência e estabilidade ao percurso formativo da criança.

Analogamente, cumpre salientar que a consolidação da inclusão não depende exclusivamente de recursos materiais, mas se fundamenta em um compromisso ético e social. Cabe à escola assumir a centralidade do estudante enquanto sujeito de direitos, ultrapassando concepções assistencialistas ou meramente regulamentares. A efetividade das práticas inclusivas emerge, portanto, na convergência entre políticas públicas sólidas, corpo docente qualificado e uma cultura escolar que reconheça a diversidade como alicerce da educação.

No que tange ao impacto social, as práticas beneficiam toda a comunidade escolar, desenvolvendo empatia, respeito às diferenças e cooperação entre pares, consolidando valores democráticos e éticos. À vista das perspectivas futuras, a educação inclusiva contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com uma sociedade ética e humanizada.

Diante do exposto, os resultados desta investigação indicam que a inclusão de alunos com TEA nas séries iniciais constitui uma construção contínua, que pressupõe reflexão crítica e constante aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. A superação das dificuldades identificadas torna-se realidade mediante a mobilização coletiva de esforços aliada à preservação de um olhar atento às características individuais de cada estudante. Com base nessa concepção, a escola inclusiva configura-se como um ambiente que transcende a aprendizagem, tornando-se um espaço de cidadania, de convivência democrática e de reconhecimento das múltiplas dimensões da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2014.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução de José da Silva. São Paulo: Editora XYZ, 2013.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 31 mar. 2025.

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 e dá**

outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 31 mar. 2025.

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, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BOSA, Cleonice. **Autismo: intervenções psicoeducacionais.** 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 3 mai. 2025.

BOSA, Célia Maria. **Autismo: Entre o mito e a realidade.** São Paulo: Editora Paulinas, 2011.

CDC - Centers for Disease Control and Prevention. **Prevalência do Transtorno do Espectro Autista entre crianças de 8 anos** — Rede de Monitoramento de Deficiências do Desenvolvimento, 11 localidades, Estados Unidos, 2016. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, v. 69, n. 4, p. 1-10, 2020. DOI: 10.15585/mmwr.mm6904a3.

CZECH, H. **Did Hans Asperger actively assist the Nazi euthanasia program?** *Molecular Autism*, v. 9, n. 1, p. 29, 2018. Disponível em: <https://molecularautism.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13229-018-0209-5>. Acesso em: 10 out. 2025.

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas.** Tradução de Álvaro de Vita. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação e democracia: A pedagogia de Paulo Freire.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GLAT, Rute. **A inclusão escolar e os desafios da educação.** 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

GRANDIN, Temple. **Pensando em imagens: Meu cérebro autista.** Tradução de Martha S. R. Peixoto. São Paulo: Editora Gente, 2006.

KANNER, L. *Psiquiatria Infantil.* Buenos Aires: Paidós, 1971.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão escolar: o que é? por que é? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

MARÍCILIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil.** In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) *História social da infância no Brasil.* 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MARTINS, Yasmine. **DSM-5 e o diagnóstico de TEA**. Instituto PENSI. Autismo e Realidade, [s.d.]. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/cartilha-dsm-5-e-o-diagnostico-de-tea/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Transtornos do espectro autista (TEA)**. Genebra: OMS, 2013. Disponível em: <https://www.who.int/pt/news-room/factsheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 31 mar. 2025.

PASSOS-SANTOS, A.; HEROLD JÚNIOR, A. **História do autismo na Viena Nazista de Hans Asperger: da educação curativa à eutanásia infantil**. Revista HISTEDBR On-line, v. 24, n. 74, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668131>. Acesso em: 10 out. 2025.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Trad. Yara Frateschi Vieira. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Educação Brasileira e suas raízes históricas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SERRA, Dayse Carla Gênero. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: https://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/dayse_carla_genero_serra-me.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

SCHMIDT, Leandro. **Autismo e a educação: Contribuições para o ensino inclusivo**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SILVA, Adriana; SCHMIDT, Ana Paula. **Educação inclusiva e autismo: desafios e possibilidades para a prática docente**. Revista Educação Especial, v. 33, n. 1, 2020.

SILVA, C. M. da; TARTUCI, M. S.; DEUS, A. F. **Transtorno do Espectro Autista e aprendizagem: crenças e conhecimentos dos professores de Atendimento Educacional Especializado**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 577-598, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/P74KMqPRv3yjssNMv8C89XJ/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Euthanasia program**. Enciclopédia do Holocausto. Washington, DC: USHMM. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/euthanasia-program>. Acesso em: 10 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. M. H. G. A. Teixeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.