



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ADRIELLE LAYANA SANTOS DA SILVA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA):
POSSIBILIDADES DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR**

**Bragança - Pará
2026**

ADRIELLE LAYANA SANTOS DA SILVA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA): POSSIBILIDADES DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará como requisito básico para a obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neide Maria Fernandes

Bragança - Pará
2026

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA): POSSIBILIDADES DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará como requisito básico para a obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neide M.F. R de Sousa

Bragança, 6 de março de 2026.

BANCA AVALIADORA

Profa. Dra. Neide M. Fernandes Rodrigues de Sousa – Orientadora
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Elton Luís da Silva Júnior – Avaliador
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profa. Esp. Amanda Xavier da Costa Cazares - Avaliadora
Universidade Federal do Pará - UFPA

Dedico aos meus filhos que foram a
minha base, minha força e minha
motivação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter guiado meu caminho, ter me dado forças até aqui para eu não desistir e pelo dom da vida. Sem sua graça e direção, nada disso teria sido possível.

Aos meus filhos, José Miguel Santos e Ana Luísa Santos, por serem meu propósito de vida, os presentes enviados por Deus para eu aprender sobre o verdadeiro amor, com eles eu aprendo todos os dias sobre o amor através de pequenos gestos, eles são minha força para que eu continue lutando sempre, são meus companheiros de vida e de “faculdade”.

Aos meus pais, Iraci Santos e Raimundo Fonseca, pelo apoio sem medir esforços, através de palavras de incentivos que sempre me ajudaram muito, na ajuda com meus filhos, e principalmente, aos ensinamentos que carrego comigo até hoje, que ajudaram na construção do meu caráter e faz com que eu seja essa Adrielle, meu muito obrigada por tudo mãe e pai por toda conversa de apoio e ajuda.

Ao meu pai, José da Silva, que mesmo de longe, como poucos contatos e conversas, me ajudou muito, através gestos de carinho.

À minha prima, Profa. Dra. Jociane Fonseca, que no momento mais difícil da minha vida ela segurou minha mão e não me deixou desistir, me incentivou ao extremo, me ajudou sem medir esforços, foi minha psicóloga quando precisei, me deu muitas palavras de conforto pra eu não desistir. Sem a ajuda dela este trabalho não seria realizado, não esquecerei nunca da frase dela: “tia, sei que não está sendo fácil a tua vida, mas se você tiver que chorar, chora em cima do teu TCC, porque ele sim merece tuas lágrimas”, e com a ajuda dela conseguir finalizar este TCC.

À minha orientadora, Profa. Dra. Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa, que com toda a paciência me orientou minuciosamente e muito atenciosa, me escutou e entendeu o momento em que eu estou passando, ela com sua bondade sugeriu que modificássemos o TCC. Sou muito grata.

À minha amiga de graduação, Camilly Vitória Araujo dos Santos, que passamos por muitos desafios acadêmicos e nunca desistimos uma da outra, sempre só nós duas enfrentando as adversidades e aprendemos com ela, choramos juntas, rimos juntas, nos estressávamos e nos desentendíamos, mas sempre estávamos juntas. Conversávamos sobre nossos problemas pessoais e

nos ajudávamos, mesmo você sendo difícil de lhe dar, mas eu te entendia e respeitava, assim como eu, e você me respeitava, brigávamos, mas depois estava tudo bem. Na faculdade, além do conhecimento, me proporcionou sua amizade que pretendo levar para toda vida.

A minha comadre, Letícia de Oliveira, que sempre me incentivou muito a seguir a vida acadêmica, sempre me apoiou mesmo estando longe, sempre me ouvia e dava palavras de conforto, tanto acadêmica quanto pessoal, não media esforços para me ajudar, sou muito grata.

Agradeço também à instituição de ensino, pela formação acadêmica que me proporcionou, pelos professores que contribuíram com a minha trajetória.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse realizado, meu mais sincero e profundo agradecimento.

RESUMO

Este trabalho, de natureza bibliográfica tem como objetivo geral refletir sobre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista -TEA e a possibilidade de flexibilização curricular. Para tanto, destacamos alguns aportes legais e políticos na Educação Especial e na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência. Fizemos algumas discussões conceituais sobre o TEA, currículo e flexibilização curricular e educação especial inclusiva. Inicialmente descrevemos um breve histórico do TEA; em seguida, apresentamos um debate sucinto sobre currículo a partir da teoria crítica, trazendo algumas ideias de Sacristán (2019), Pacheco (1996); Roldão (2003) entre outros, bem como, destacamos o conceito de flexibilização curricular a partir de autores como Pletsch e Glat. Posteriormente indicamos algumas possibilidades de flexibilização curricular por meio da mediação do currículo, adaptação de materiais e estratégias metodológicas, assim também, por meio das tecnologias assistivas e comunicação alternativa. A pesquisa vem indicar que apesar dos diversos avanços, e a efetivação do direito à educação, a inclusão escolar vai além da matrícula, exige transformações culturais e pedagógicas nas instituições escolares e políticas públicas mais efetivas. Nesse contexto, o currículo assume papel central, sendo fundamental discutir suas possibilidades de flexibilização para garantir uma educação acessível e significativa para o aluno com TEA.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Currículo; Flexibilização curricular.

ABSTRACT

This bibliographic study aims to reflect on the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and the possibility of curricular flexibility. To this end, we highlight certain legal and policy developments in special education and the consolidation of the rights of people with disabilities. We present some conceptual discussions on ASD, curriculum, curricular flexibility, and inclusive special education. First, we provide a brief history of ASD; next, we present a concise discussion of the curriculum from a critical theory perspective, drawing on ideas from Sacristán (2019); Pacheco (1996), Roldão (2003), and others, and we highlight the concept of curricular flexibility based on authors such as Pletsch and Glat. Subsequently, we indicated some possibilities for curricular flexibility through curriculum mediation, adaptation of materials and methodological strategies, as well as through assistive technologies and alternative communication. Research indicates that despite various advances and the realization of the right to education, school inclusion goes beyond enrollment; it requires cultural and pedagogical transformations in educational institutions and more effective public policies. In this context, the curriculum plays a central role, and it is essential to discuss ways to make it more flexible to ensure accessible and meaningful education for students with ASD.

Keywords: Inclusive education; Autism Spectrum Disorder; Curriculum; Curriculum flexibility.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1.2 Objetivo Geral	12
1.3 Objetivos específicos	12
2. A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM TRANSTORNO DO SPECTRO AUTISTA (TEA)	13
2.1 Breve histórico do TEA	13
2.2 O Currículo e a Flexibilização para Inclusão	16
2.3 Estratégias de mediação curricular	21
2.3.1 Adaptação de Materiais e Atividades	21
2.3.2 Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva	22
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS	26

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se inseriu nos campos de conhecimento da Educação Especial e do currículo escolar, investigando a atuação do pedagogo na mediação entre as diretrizes curriculares e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto do ensino fundamental.

O interesse por esta temática emergiu durante a graduação, consolidando-se a partir da disciplina de Educação Especial e da experiência prática em um estágio extracurricular, onde atuei como apoio direto a uma criança com TEA em uma escola de ensino fundamental. Essa vivência despertou a necessidade de um aprofundamento teórico sobre como as instituições de ensino podem transpor as barreiras da padronização curricular para acolher a singularidade desses estudantes.

A delimitação do objeto de estudo, refinada ao longo das sessões de orientação acadêmica, concentrou-se nas possibilidades de flexibilização curricular no ensino fundamental para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas, sob uma perspectiva teórica crítica. Desse modo, o objeto de estudo configura-se como a análise dessas possibilidades de flexibilização curricular no contexto da inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental.

De forma geral, nos últimos anos, o TEA ou autismo tem se destacado nos debates tanto no âmbito social quanto no âmbito educacional e científico. No âmbito educacional, o Censo Escolar de 2024 indica altos índices de alunos com deficiência matriculados em classes comuns. Em particular, observa-se um crescimento expressivo das matrículas de estudantes com TEA em turmas regulares, com maior concentração no ensino fundamental (Brasil, 2024).

Nas últimas décadas, no aspecto legal e político do Brasil, houve uma ampliação de legislação e políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência, tais como, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-(Lei nº 9.394/96, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência -Lei nº 13.146/2015 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2025 (Brasil, 1988, 1996, 2015, 2025).

Diante disso, observamos uma ampliação nos aportes legais e políticos que asseguram o direito das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Lei nº 15.256/2025, que rege sobre diagnóstico de pessoas com autismo; o Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, a Lei 14.992/2024 (outubro/2024), que impulsiona a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com TEA; a 13.169/2025, que proíbe os planos de saúde a suspender o atendimento a serviços específicos; a Lei Berenice Piana - 12.764/12, que trata sobre os direitos as pessoas com TEA (Brasil, 2025, 2024, 2012).

No entanto, no âmbito educacional a realidade vem indicar que a efetivação desses direitos não assegura - em diversos aspectos - uma educação de qualidade, demandando uma transformação cultural das instituições de ensino para que construam práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade e a singularidade dos estudantes com TEA (Glat; Pletsch, 2011).

Nesse sentido, ao tratar sobre a inclusão escolar da pessoa com TEA inicialmente é significativo compreender as características gerais das pessoas com autismo.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é referente ao neurodesenvolvimento, é um espectro caracterizado de forma geral por comprometimentos na comunicação, na interação social e pela presença de comportamentos restritos e repetitivos (American Psychiatric Association-APA, 2022; Brasil, 2015).

Diante de um cenário educacional ainda marcado pela padronização do ensino, a flexibilização curricular torna-se essencial para que o currículo atue como instrumento de inclusão, e não de exclusão.

É a partir desse desafio de converter o acesso em permanência e aprendizagem real, que emerge a seguinte questão central de pesquisa: de que maneira a flexibilização curricular pode contribuir para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino fundamental?

Diante disso, surgem questões secundárias, a saber: qual o conceito do TEA e suas implicações educacionais? Como se caracteriza o currículo do ensino fundamental na perspectiva da educação especial inclusiva? Quais

estratégias de mediação pedagógica e flexibilização curricular que favoreçam a aprendizagem de estudantes com TEA no ensino fundamental?

Para responder a esses questionamentos, este estudo apresenta objetivos geral e específicos.

1.2 Objetivo Geral

De maneira geral, pretendeu-se analisar as possibilidades de flexibilização curricular para inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental, considerando o papel do pedagogo nesse processo.

1.3 Objetivos específicos

- a) Discutir o conceito de Transtorno do Espectro Autista e suas implicações educacionais;
- b) Analisar o currículo na perspectiva da educação especial inclusiva, destacando a flexibilização como princípio pedagógico;
- c) Identificar estratégias de mediação pedagógica e flexibilização curricular que favoreçam a aprendizagem de estudantes com TEA no ensino fundamental.

Tratou-se de pesquisa de natureza bibliográfica, baseada na análise de produções acadêmicas como livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam as categorias conceituais centrais deste trabalho: TEA, inclusão escolar, currículo e flexibilização curricular.

O texto organizou-se em seções que articulam essas categorias. Inicialmente, apresentou-se um breve percurso histórico sobre a compreensão da pessoa com TEA. Em seguida, aprofundou-se a discussão sobre currículo e flexibilização como caminhos para a inclusão escolar. Por fim, refletiu-se sobre estratégias de mediação curricular, explorando possibilidades como adaptação de materiais, comunicação alternativa e tecnologias assistivas, com vistas a subsidiar a prática pedagógica na construção de uma escola inclusiva.

2. A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM TRANSTORNO DO SPECTRO AUTISTA (TEA)

Esta seção aborda de forma sucinta a trajetória histórica do atendimento a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) até a atualidade, uma política de inclusão escolar. Iremos descrever um conjunto de conceitos sobre o TEA, bem como desafios e as estratégias pedagógicas no processo de inclusão escolar

2.1 Breve histórico do TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é, na contemporaneidade, compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios persistentes na comunicação social e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2022).

Contudo, a trajetória para chegar a essa concepção foi longa, marcada por mudanças paradigmáticas que influenciaram diretamente a forma como a pessoa autista é percebida e incluída no ambiente escolar. O termo "autismo" tem sua gênese na psiquiatria do início do século XX. Derivado da palavra grega autós (que significa "eu mesmo"), foi inicialmente utilizado pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, para descrever um sintoma de retirada social e alheamento da realidade observado em alguns casos de esquizofrenia adulta (Silva; Multini, 2021).

Na década de 1940, dois médicos, de forma independente, realizaram os primeiros estudos formais que delimitariam a condição que conhecemos hoje. A primeira descrição formal e detalhada do autismo - como uma síndrome clínica distinta - foi realizada em 1943, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, então radicado nos Estados Unidos.

Em seu artigo seminal intitulado "Autistic Disturbances of Affective Contact", Kanner analisou o comportamento de 11 crianças que apresentavam características específicas e recorrentes, tais como: isolamento social extremo, descrito como "solidão autística"; um intenso desejo por invariabilidade, ou "desejo obsessivo pela mesmice"; habilidades de memória mecânica acentuadas; hipersensibilidade a estímulos sensoriais; além de marcadas dificuldades na comunicação verbal e não verbal (Kanner, 1943 *apud* Volkmar; Wiesner, 2018).

Por meio dessa publicação, Kanner não apenas identificou um padrão comportamental, até então não sistematizado, como também cunhou o termo "autismo infantil precoce", diferenciando essa condição de transtornos psicóticos como a esquizofrenia. Seu trabalho estabeleceu as bases para o reconhecimento do autismo como uma síndrome neuropsiquiátrica distinta e impulsionou o desenvolvimento de investigações científicas no campo, sendo, por isso, considerado um marco na história da psiquiatria infantil.

Paralelamente aos estudos de Leo Kanner, o pediatra austríaco Hans Asperger também realizou, em 1944, uma descrição clínica de crianças com traços comportamentais semelhantes aos observados por Kanner, mas com características distintivas.

Em seu trabalho, publicado originalmente em alemão, Asperger identificou um grupo de crianças que apresentavam dificuldades significativas nas interações sociais, porém com linguagem verbal relativamente preservada e com interesses intelectuais profundos, específicos e, muitas vezes, altamente desenvolvidos. A essa condição, deu o nome de "psicopatia autística" (Frith, 1991). Embora os estudos de Asperger tenham sido realizados de forma independente e focados em manifestações distintas do espectro autista, suas observações contribuíram significativamente para o entendimento das variações dentro do transtorno.

No entanto, seu trabalho permaneceu amplamente desconhecido no meio científico de língua inglesa até a década de 1980, quando foi redescoberto e promovido pela psiquiatra Lorna Wing, que cunhou o termo "Síndrome de Asperger" (Wing, 1981). A partir de então, a contribuição de Asperger passou a ser reconhecida como complementar à de Kanner, sendo ambas fundamentais para a diferenciação do autismo de outras condições psiquiátricas e para a construção das bases diagnósticas e classificatórias utilizadas nas décadas seguintes (Tamanaha, 2008).

Nesse sentido, a compreensão e a classificação do autismo sofreram transformações significativas ao longo das edições dos principais manuais diagnósticos internacionais, especialmente no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), publicado pela American Psychiatric Association (APA).

Inicialmente, o autismo era inexistente como categoria diagnóstica própria, sendo frequentemente confundido com quadros de psicose infantil. Um marco fundamental ocorreu em 1980, com a publicação do DSM-III, quando o “Transtorno Autista” foi reconhecido oficialmente como uma condição distinta, separando-se definitivamente da esquizofrenia (American Psychiatric Association, 2022). Posteriormente, o DSM-IV (1994) introduziu a categoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), que incluía o Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGD-SOE).

Essa categorização refletia uma tentativa de representar a heterogeneidade clínica observada, ainda que mediante subcategorias diagnósticas (Tamanaha, 2008).

A mudança conceitual mais significativa foi implementada com a publicação do DSM-V, em 2013. A nova edição abandonou as subcategorias do DSM-IV e adotou o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA), consolidando as condições anteriormente separadas sob uma única designação.

A referida modificação foi fortemente influenciada pelos estudos de Lorna Wing, que defendiam uma visão dimensional e contínua do autismo, ao invés de categorias fixas (American Psychiatric Association, 2022). O DSM-V passou, então, a classificar o TEA com base na intensidade do suporte necessário em duas dimensões principais: comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento.

Nesse sentido, estabeleceram-se três níveis diagnósticos, permitindo uma avaliação mais personalizada, a saber:

- Nível 1: indivíduos com dificuldades notáveis na iniciação de interações sociais e certa inflexibilidade comportamental, que impactam, mas não impedem completamente, o funcionamento cotidiano.
- Nível 2: pessoas com déficits mais evidentes na comunicação verbal e não verbal, além de comportamentos repetitivos mais frequentes, que interferem significativamente no funcionamento social e adaptativo.
- Nível 3: caracterizado por déficits graves na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos que causam prejuízos substanciais, exigindo maior suporte para o funcionamento diário. Essa evolução diagnóstica reflete uma compreensão mais aprofundada da complexidade do TEA,

reconhecendo a vasta heterogeneidade de manifestações e a necessidade de abordagens individualizadas.

Diante disso, compreende-se que a transição de um modelo categórico para um espectro dimensional tem implicações diretas para a educação, pois exige que as escolas e os profissionais de ensino considerem as necessidades específicas de cada aluno, afastando-se de generalizações e buscando estratégias pedagógicas que respeitem a singularidade de cada indivíduo no espectro (Volkmar; Wiesner, 2018).

Nessa direção, na próxima seção iremos tratar sobre um aspecto essencial da escola, importante para inclusão escolar: o currículo e a possibilidade de flexibilização curricular

2.2 O Currículo e a Flexibilização para Inclusão

O conceito de currículo no campo educacional é alvo de diversas interpretações teóricas e práticas, constituindo-se como um elemento central para a compreensão da organização do ensino e da aprendizagem. Em uma perspectiva tradicional, o currículo é frequentemente definido como um conjunto de disciplinas ou conteúdos oferecidos ao professor com o objetivo de orientar o processo de ensino em contexto escolar (Pacheco, 1999).

A partir de uma perspectiva crítica, o currículo é entendido como um instrumento dinâmico, flexível e político, e não como um conjunto rígido de conteúdos (Sacristán, 2019; Lopes; Macedo, 2011).

Sacristán (2019) concebe o currículo não como uma entidade abstrata, mas como uma construção cultural e social diretamente relacionada à prática educativa. Para o autor, o currículo se manifesta como projeto educativo, função social, instrumento de mediação e investigação, configurando-se, portanto, como uma ferramenta potencialmente transformadora da pedagogia.

Roldão (2003) considera o currículo como uma construção que só adquire sentido a partir de uma reconfiguração das relações entre escola e sociedade, o que exige a revisão das práticas curriculares para que novas propostas pedagógicas possam emergir.

Dessa forma, a prática curricular consolida-se como o exercício contínuo de planejar, executar, avaliar e ressignificar o ensino, fundamentado nas necessidades concretas dos discentes e nas demandas do meio social. Sob uma ótica ampliada, ao analisar o currículo em sua dimensão prática, evidencia-se

que ele não se restringe a um documento oficial ou a um plano preestabelecido. Trata-se de um processo que envolve escolhas metodológicas, valores, intencionalidades pedagógicas e um compromisso com a formação integral do educando. A prática curricular é, assim, moldada pelas interações entre professores, estudantes, conteúdos e contextos, o que demanda constante revisão e adaptação (Sacristán, 2019). Portanto, o currículo deixa de ser um conjunto estanque de conteúdos transmitidos e passa a ser um processo vivo, dinâmico e permeado por múltiplas vozes, histórias e experiências.

Para os alunos autistas, esse currículo deve ser construído com base em seus interesses, motivações e modos particulares de estar no mundo, rompendo com modelos padronizados e excludentes. Nesse contexto, deve estar alinhado às teorias críticas e pós-críticas do currículo, defendidas por autores como Sacristán (2019) e Moreira (2001), a prática curricular para alunos com TEA precisa promover a emancipação, o reconhecimento e a dignidade. Logo, é uma prática que questiona o *status quo* e propõe novas formas de ensinar e aprender, valorizando a diversidade como princípio estruturante e não como exceção.

É nesse sentido que o currículo assume sua inegável dimensão política. Ele pode funcionar como instrumento de inclusão ou de exclusão, de libertação ou de opressão.

Nesse viés, entende-se que optar por um currículo genuinamente inclusivo representa, portanto, uma escolha ética que reafirma o direito de todos à educação e a uma vida plena de significados. Por tanto, é crucial distinguir os conceitos de integração e inclusão, cuja confusão pode gerar uma falsa percepção de acolhimento.

A integração está relacionada à quantidade, à simples inserção física do aluno no ambiente comum, muitas vezes sem a devida preparação ou adaptação.

A inclusão, por sua vez, refere-se à qualidade dessa permanência. Envolve respeitar as necessidades educacionais especiais de cada discente, oferecendo-lhes um ambiente adaptado e um olhar pedagógico inclusivo que garanta a aprendizagem e a participação social de todos (Mantoan, 2015).

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de construção da cidadania, tem o dever de acolher os alunos com TEA de forma integral. Isso significa promover práticas pedagógicas que contemplem suas necessidades

específicas, assegurem sua participação nas atividades escolares e favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades. A inclusão, para além de um princípio legal, deve constituir-se como uma prática cotidiana, alicerçada em valores como respeito, empatia e solidariedade.

A prática curricular inclusiva, nesse contexto, configura-se como um processo contínuo de escuta, reflexão e transformação, que demanda dos educadores sensibilidade, criatividade e compromisso social. Dessa forma, ao repensar o currículo na perspectiva dos alunos autistas, está-se simultaneamente repensando o papel da escola e da educação em sua totalidade.

Reafirma-se, sobretudo, que cada estudante, em suas especificidades, merece ser reconhecido, respeitado e ter garantido seu direito inalienável de aprender, participar e desenvolver-se plenamente.

No contexto da inclusão de alunos com TEA, o currículo adquire contornos ainda mais significativos. Tais discentes apresentam formas particulares de percepção, comunicação e interação, exigindo uma prática curricular sensível às suas singularidades. A inclusão efetiva vai além da mera presença física em sala de aula, pressupondo participação ativa, o que demanda estratégias diferenciadas, recursos visuais, mediação especializada e uma postura dialógica por parte dos educadores.

Mota (2020), ao tratar sobre currículo social no autismo, defende que o currículo deve ser repensado à luz de uma abordagem humanista, na qual a consideração das limitações caminha paralelamente à valorização das reais capacidades de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

Para o autor, o currículo se fundamenta na articulação entre os conteúdos escolares e a realidade cotidiana dos alunos com autismo. Essa proposta curricular visa integrar experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da interação social, dimensões frequentemente comprometidas no quadro do TEA.

Inspirado nos princípios do Son-Rise Program, o currículo social prioriza o envolvimento da família e o fortalecimento das relações interpessoais como eixos centrais da prática educativa. Nesse modelo, a escola transcende sua função de transmissão de conteúdo para se tornar um ambiente de acolhimento, escuta e construção colaborativa do conhecimento.

Essa proposta alinha-se à noção de "currículo-como-vida", defendida por Sousa (2012), que o compreende como um campo de experiências vividas, privilegiando a aprendizagem significativa e a construção da subjetividade dos estudantes. Para os alunos autistas, esse conceito é particularmente relevante, pois respeita seus tempos, modos de expressão e formas próprias de participação no espaço escolar. A prática curricular inclusiva, nesse cenário, exige uma abordagem flexível que permita a personalização das estratégias pedagógicas.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 respalda legalmente essa flexibilização, ao preconizar uma educação centrada nas potencialidades de cada aluno e na criação de condições que favoreçam seu pleno desenvolvimento.

Portanto, a personalização do ensino não deve ser entendida como uma mera adaptação pontual, mas como um compromisso ético e pedagógico de reconhecer e valorizar a diversidade. Essa perspectiva exige dos educadores uma postura reflexiva e crítica sobre suas práticas, além de uma formação continuada que os capacite a enfrentar os desafios da inclusão (Mota, 2020). Nessa concepção, a avaliação também assume um novo significado. Ela deve ser contínua, formativa e orientada para o progresso individual do aluno, considerando suas possibilidades reais de desenvolvimento.

Assim, avaliar um aluno com TEA com os mesmos critérios utilizados para seus pares, sem a mesma condição, ignora as particularidades de seu processo de aprendizagem e pode reforçar práticas excludentes. A prática curricular voltada para o aluno autista implica, ainda, na reorganização dos espaços escolares e na utilização de materiais pedagógicos acessíveis.

Outro elemento central no processo de inclusão de alunos com TEA e de flexibilização curricular é a colaboração entre os diferentes agentes da comunidade escolar. Professores, pedagogos, auxiliares, terapeutas, gestores e familiares devem atuar de forma articulada, construindo um projeto pedagógico comum que contemple as necessidades dos alunos com TEA e promova seu desenvolvimento global.

A escuta da família é fundamental nessa construção. Como propõe o modelo do Son-Rise Program, a intervenção educativa deve incorporar o conhecimento que os familiares detêm sobre o aluno, integrando esse saber às práticas escolares. Tal parceria fortalece a coesão entre os diferentes contextos

de vida do estudante e favorece a continuidade de suas aprendizagens (Mota, 2020).

Na perspectiva da inclusão escolar, a flexibilização curricular, envolve adaptação de conteúdo, metodologias e procedimentos avaliativos às singularidades de cada estudante com TEA. Estas modificações devem considerar as diferentes formas de processamento informacional, comunicação e interação social características do espectro, conforme detalhado na caracterização do TEA apresentada neste trabalho.

A flexibilização curricular envolve o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas, atividades lúdicas e estímulos sensoriais potencializa as aprendizagens e reduz as barreiras de comunicação e interação (Oliveira, 2021). Paralelamente, é crucial considerar a dimensão afetiva e social, promovendo o respeito às singularidades e fortalecendo as competências sociais por meio de experiências de interação e cooperação no cotidiano escolar (Sousa, 2022).

Na implementação do currículo social, conforme proposto por Mota (2020) com base nos princípios do Son-Rise Program, se faz necessário articular os conteúdos escolares com a realidade cotidiana dos alunos autistas.

Tal articulação se concretiza através do desenvolvimento de recursos visuais, organização de ambientes estruturados e adequação temporal das atividades, considerando as particularidades sensoriais e cognitivas dos estudantes com TEA.

A mediação comunicacional se faz presente através da implementação de Sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e Tecnologias Assistivas, assegurando canais efetivos de expressão e interação. Paralelamente, a facilitação das interações sociais ocorre através da criação de situações pedagógicas que promovam o engajamento social, respeitando os diferentes níveis de conforto e interesse dos estudantes.

O trabalho colaborativo, é um elemento essencial para inclusão escolar. Para Boavida e Ponte (2002), no desenvolvimento de projetos curriculares a colaboração é uma dimensão importante, no alcance de certos objetivos, com condições diversas. Envolve ações entre professores, profissionais da escola e familiares e demais profissionais envolvidos no processo educativo.

O trabalho colaborativo, por sua vez, envolve a construção de uma rede de apoio que inclua professores da sala regular, professores de atendimento

educacional especializado (AEE), terapeutas (fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais), gestores escolares e, fundamentalmente, a família do aluno (Fontoura, 2017; Santos, 2021).

A parceria com a família é um pilar essencial para o sucesso da inclusão. Os pais são os maiores conhecedores de seus filhos e suas experiências e conhecimentos devem ser valorizados e incorporados ao planejamento educacional. A escola deve estabelecer canais de comunicação abertos e transparentes, promovendo reuniões periódicas, oficinas e momentos de escuta que fortaleçam essa relação (Cecierj, 2021).

Esta articulação em um trabalho colaborativo é fundamental para a construção de Planos de Ensino Individualizados (PEIs) que contemplem as necessidades específicas de cada estudante, conforme preconizado pelas atuais políticas de educação inclusiva.

2.3 Estratégias de mediação curricular

As estratégias, fundamentadas em princípios de equidade e no respeito às singularidades, são essenciais para transformar o currículo em instrumento de acesso, e não de exclusão. A seguir, detalham-se as principais abordagens que orientam a prática pedagógica nesse processo.

2.3.1 Adaptação de Materiais e Atividades

A adaptação de materiais e atividades didáticas configura-se como uma das bases da flexibilização curricular para alunos com TEA. O pedagogo, em colaboração com os docentes, atua na modificação de recursos pedagógicos para torná-los mais acessíveis e compreensíveis. Essa prática envolve a simplificação da linguagem, a redução de textos complexos, o emprego de vocabulário mais simples e frases curtas, bem como a substituição de informações textuais por esquemas ou imagens que facilitem a compreensão (Brasil, 2018).

Assim, a inclusão de recursos visuais, como pictogramas, agendas visuais e sequências lógicas, é fundamental, uma vez que muitos alunos com TEA processam informações visuais de forma mais eficiente (Sacristán, 2019). A adequação de tempo e espaço, juntamente com a divisão de tarefas em etapas menores, também se mostra crucial para promover o engajamento e a aprendizagem. Cabe ao pedagogo orientar os professores na criação de

materiais com design limpo e organizado, reduzindo a sobrecarga sensorial e facilitando a leitura (Nunes, 2021).

Adiante, citamos alguns exemplos práticos da adaptação de materiais, por exemplo, a utilização de cartões com imagens (PECS - Picture Exchange Communication System) para auxiliar na comunicação e na organização de rotinas, ou a simplificação de textos com o uso de fontes legíveis e espaçamento adequado. Em aulas de História, por exemplo, os professores podem adaptar um texto complexo sobre a Segunda Guerra Mundial em um formato de história em quadrinhos ou com infográficos, facilitando a compreensão de sequências e relações de causa e efeito para um aluno com TEA.

2.3.2 Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva

A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e as Tecnologias Assistivas (TA) representam ferramentas essenciais para ampliar as habilidades funcionais e comunicativas de alunos com TEA. Na identificação, seleção e implementação desses recursos, que podem complementar ou substituir a fala, permite que os estudantes expressem necessidades, desejos e pensamentos (Nunes, 2021). Sistemas como o PECS (Picture Exchange Communication System) ou aplicativos de comunicação são exemplos de CAA passíveis de introdução. Ademais, softwares educativos que favorecem a interação e o desenvolvimento de habilidades específicas podem ser integrados ao planejamento pedagógico, sempre com o acompanhamento e a orientação do pedagogo.

A escolha e a aplicação dessas tecnologias devem ser individualizadas, considerando as necessidades e potencialidades de cada aluno (Leafwing Center, 2024). Enfim, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e as Tecnologias Assistivas (TA) são estratégias vitais para a educação escolar de alunos com autismo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo caracterizou-se como uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória. A escolha da abordagem qualitativa se deu em função de se buscar a compreensão sobre a flexibilização curricular para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental.

Para isso, o percurso metodológico foi estruturado em três etapas fundamentais, a saber:

Etapa 1: definição do tema, objeto de estudo e questão problema.

Etapa 2: levantamento bibliográfico nas Bases de Dados Consultadas.

A busca pelos materiais bibliográficos foi realizada em bases de dados eletrônicas reconhecidas pela sua relevância acadêmica e abrangência. As principais plataformas consultadas foram o Google Acadêmico e o SciELO (Scientific Electronic Library Online), que oferecem acesso a uma vasta gama de produções científicas qualificadas.

Etapa 3: Seleção das Obras Analisadas.

A seleção das obras foi realizada de forma criteriosa, com base em critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, objetivando assegurar a relevância teórica e a validade científica do estudo. O levantamento bibliográfico foi conduzido em bases de dados acadêmicas, priorizando artigos científicos, teses, dissertações, e livros publicados por periódicos e editoras de renome que abordassem diretamente o tema central da pesquisa. Para a seleção dos materiais, foram adotadas as seguintes estratégias:

- Estratégias de Busca: Foram utilizados textos na íntegra, disponíveis em bases de dados e a aplicação de palavras-chave alinhadas ao problema da pesquisa, tais como: "Transtorno do Espectro Autista"; "Currículo Escolar"; "Inclusão" e "Flexibilização Curricular". Adicionalmente, a busca incluiu autores de referência indicados pela orientadora, como Pacheco (1996); Sacristán (2019); Roldão (2003), entre outros, cujas contribuições são fundamentais para a discussão proposta.

- Critérios de Exclusão: Foram descartados artigos de opinião, notícias sem fundamentação científica rigorosa e publicações que não apresentavam alinhamento direto com o objeto de estudo da pesquisa.

Etapa 4: Procedimentos de Análise da Leitura.

Após a seleção dos materiais, procedeu-se à análise criteriosa por meio dos seguintes procedimentos:

- **Leitura Exploratória e Fichamento:** Inicialmente, foi realizada uma leitura superficial de todo o material selecionado para uma compreensão geral do conteúdo. Posteriormente, foram elaborados fichamentos e resumos expandidos, procedimentos que serviram para extrair e organizar os dados essenciais das obras, incluindo a identificação dos autores, objetivos do estudo, ano de publicação, principais conclusões e referenciais teóricos.

- **Categorização Temática:** A partir dos fichamentos, os conteúdos foram organizados em grupos de eixos temáticos semelhantes, o que permitiu uma leitura mais focada e a identificação de abordagens e perspectivas convergentes ou divergentes entre os estudos.

- **Interpretação e Síntese:** Esta etapa final envolveu a comparação das informações levantadas, por meio de uma análise crítica, buscando identificar padrões, pontos de convergência e lacunas entre os diferentes estudos. A síntese resultante forneceu a base argumentativa necessária para a construção dos argumentos e discussões apresentadas no trabalho.

Esta metodologia permitiu a construção de um referencial teórico sólido e aprofundado, capaz de sustentar a discussão sobre a atuação do pedagogo na mediação curricular para a inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas possibilidades de flexibilização curricular.

Ao longo da pesquisa bibliográfica, evidenciou-se que a inclusão não se restringe à mera inserção física do aluno no ambiente escolar, mas exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, na flexibilização curricular e na construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e respeite as singularidades de cada estudante.

Nesse sentido, observou-se que a trajetória histórica do TEA, desde suas primeiras descrições até a atual conceituação dimensional do DSM-5, revela uma evolução na compreensão da condição, que passou de um estigma para uma perspectiva de neurodiversidade. Essa mudança de paradigma tem implicações diretas para a educação.

Assim, compreende-se que a flexibilização curricular emergiu como um pilar fundamental para a inclusão. O currículo, compreendido não como um conjunto estanque de conteúdo, mas como um processo vivo e dinâmico, deve ser adaptado para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Dessa forma, na flexibilização curricular são realizadas as adaptações de materiais e atividades, na promoção da comunicação alternativa e no uso de tecnologias assistivas é crucial para garantir o acesso ao conhecimento e a participação ativa desses estudantes.

Adicionalmente, a pesquisa destacou a importância do trabalho colaborativo. A parceria com a família, em particular, mostrou-se essencial para a continuidade das aprendizagens e para a construção de um projeto pedagógico coerente e significativo. A escola, ao acolher e valorizar a diversidade, reafirma seu compromisso com uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Este trabalho reforça a convicção de que, com conhecimento, sensibilidade e colaboração, é possível construir ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, onde cada aluno, em sua singularidade, tenha seu direito inalienável de aprender, participar e desenvolver-se plenamente.

Portanto, espera-se que as reflexões iniciais apresentadas sirvam como um instrumento para mais discussões sobre o papel do currículo na escolarização da criança autista e para inspirar novos estudos e ações que fortaleçam a educação inclusiva no Brasil sobre o objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of disorders: DSM-5-TR. 5. Ed. Text rev. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022. **E-book.** Disponível em: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

ASPERGER, Hans; FRITH, Uta. **Autism and Asperger syndrome**. Cambridge University, 1991.

BRASIL. **Decreto nº 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

BRASIL. **Lei nº 15.256**, de 12 de novembro de 2025. Institui incentivo ao diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em adultos e idosos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 13 nov. 2025

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Brasília: Diário Oficial da União. BRASIL.

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

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

CECIERJ. Inclusão e mediação escolar: relato do processo inclusivo de uma criança autista. **Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 14, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/31/inclusao-e-mediacao-escolar-relato-do-processo-inclusivo-de-uma-crianca-autista>

FONTOURA, Joana Newlands. **Mediação pedagógica de aluno com transtorno do espectro autista: desafios na inclusão**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GLAT, R.&; PLETSCHE, M. D. (2011). **Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais**. EdUERJ.

KANNER, Leo *et al.* Autistic disturbances of affective contact. **Nervous child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

LEAFWING CENTER. **Histórias sociais e autismo**. Califórnia: LeafWing, 2024. Disponível em: <https://leafwingcenter.org/pt/social-stories-and-autism/>.

LOPES, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas**: contribuições psicopedagógicas. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional), Universidade de Brasília, Brasília, (2011).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Summus. Editorial, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOTA, José Carlos Costa. **O currículo social no autismo: um estudo de caso múltiplo**. Tese de Doutorado. Universidade da Madeira (Portugal), 2020.

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, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0212>.

OLIVEIRA, Mércia Cabral de *et al.* **Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular. 2018.

PACHECO, José Augusto Brito. **Currículo: teoria e práxis**. 1996.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores**. 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a Prática. Penso Editora, 2019.

SANTOS, Rayane de Sousa. **Dificuldades e atuação dos docentes na intervenção pedagógica do transtorno do espectro autista (TEA)**, 2021.

SILVA, M. O. da; MULTINI, T. C. Autismo: História, Conceito e Neurodiversidade. *In*: CAMARGOS, W. (Org.). **Transtorno do Espectro do Autismo na Prática Clínica**. São Paulo: Editora Manole. p. 3-15, 2021.

SOUSA, Neide M. Fernandes R.; OLIVEIRA, Luane de Cássia Carvalho. O transtorno do espectro autista (TEA) e a inclusão escolar: os sentidos dos professores do ensino fundamental. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n. 3, p. 43-53, 2022.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues et al. O Transtorno de Espectro Autista e a Educação Infantil: o que dizem as dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 5, p. e54511528560-e54511528560, 2022.

SOUSA, S. M. Z. L. Currículo como vida: uma perspectiva para a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 87-100, 2012.

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

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. Artmed Editora, 2018.

WING, Lorna. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychological medicine**, v. 11, n. 1, p. 115-129, 1981.