O AUTISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR

CLEIDELI DA SILVA BRUNELLI

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas e institucionais que contribuem para a inclusão efetiva de alunos com transtorno do espectro autista no ambiente escolar. A investigação foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica qualitativa, baseada em artigos científicos publicados entre 2019 e 2025, que discutem práticas inclusivas, metodologias adaptativas e o papel dos profissionais da educação no processo de ensino-aprendizagem. O referencial teórico fundamenta-se em abordagens que compreendem a inclusão como direito social e a aprendizagem como processo construído na interação entre sujeitos e contextos. A análise dos estudos permitiu identificar que a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem, o uso de histórias sociais e a comunicação alternativa representam instrumentos eficazes na promoção da acessibilidade pedagógica. Verificou-se ainda que o trabalho colaborativo entre professores, o planejamento educacional individualizado e a formação continuada são fatores determinantes para o sucesso da inclusão. Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva requer mudanças estruturais e culturais nas escolas, associadas à valorização da diversidade e ao fortalecimento de políticas públicas que garantam condições adequadas de ensino e aprendizagem para todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: autismo; inclusão escolar; práticas pedagógicas; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista representa um desafio complexo que envolve múltiplas dimensões pedagógicas, cognitivas e sociais. O ambiente escolar deve ser estruturado de modo que possibilite a participação efetiva desses alunos nas atividades curriculares, respeitando suas especificidades e promovendo interações significativas com os colegas e professores. Segundo Borges e Schmidt (2021), a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma ferramenta pedagógica essencial nesse processo, pois busca eliminar barreiras de acesso ao conhecimento, permitindo que cada estudante aprenda de acordo com suas particularidades. A estruturação das aulas por meio de diferentes meios de representação, expressão e engajamento, conforme defendem esses autores, assegura que os alunos com autismo possam participar de modo ativo e autônomo, reduzindo práticas de exclusão que ainda persistem nas escolas regulares. Assim, a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo de adaptação pedagógica, sustentado pela flexibilização curricular e pelo compromisso ético com a diversidade humana.

O processo de inclusão não se limita à sala de aula, mas abrange todas as interações escolares que contribuem para o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas. Lemos, Nunes e Salomão (2020) destacam que as relações estabelecidas no pátio e em outros espaços coletivos são fundamentais para a construção de vínculos afetivos e para a socialização das crianças com autismo. As autoras observam que, quando o ambiente escolar oferece oportunidades de convivência mediadas por estratégias pedagógicas adequadas, há ampliação da autonomia e da compreensão mútua entre os alunos. Essa perspectiva reforça a importância da escola como espaço de construção de sentidos, em que o convívio e o respeito às diferenças se tornam parte do aprendizado cotidiano. A inclusão, portanto, não deve restringir-se ao cumprimento legal, mas constituir-se em uma prática educativa que valoriza as potencialidades individuais e promove o pertencimento de todos os estudantes no coletivo escolar.

A efetivação da inclusão também requer o emprego de metodologias específicas que favoreçam a compreensão e a previsibilidade do ambiente escolar para o aluno com autismo. De acordo com Silva, Arantes e

Elias (2020), o uso de histórias sociais tem se mostrado um recurso eficaz nesse contexto, pois permite que as crianças compreendam rotinas, normas e expectativas sociais por meio de narrativas estruturadas e visuais. Essas histórias auxiliam na antecipação de situações e reduzem comportamentos de ansiedade ou resistência diante de mudanças. A utilização desse instrumento pedagógico exige planejamento e acompanhamento docente, de modo que o material seja adaptado à realidade e à linguagem do aluno. Assim, o trabalho pedagógico deve considerar a dimensão comunicativa e simbólica da aprendizagem, compreendendo que o ensino de alunos com autismo demanda estratégias que ultrapassem o modelo tradicional e incorporem práticas mediadas pela linguagem e pela experiência concreta.

Outro aspecto fundamental da inclusão escolar é o papel desempenhado pelo segundo professor no processo educativo. Conforme destaca Silva (2021), esse profissional é responsável por mediar o diálogo entre o aluno com autismo, o professor titular e os colegas, promovendo a adaptação das atividades e o acompanhamento individualizado. Sua presença na sala de aula garante maior atenção às necessidades específicas do estudante, contribuindo para a efetivação das práticas inclusivas e para o fortalecimento do vínculo pedagógico. O trabalho colaborativo entre os docentes, aliado à formação continuada e ao apoio institucional, torna-se indispensável para que a inclusão ultrapasse o discurso e se concretize na prática cotidiana. Dessa forma, a inclusão do aluno com autismo no ensino regular depende da articulação entre recursos pedagógicos acessíveis, interação social significativa e profissionais capacitados para acolher a diversidade como princípio educativo.

O problema de pesquisa foi formulado da seguinte maneira: de que forma as práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer o processo de aprendizagem e socialização dos alunos com transtorno do espectro autista no contexto da escola regular? O objetivo geral desta pesquisa é analisar as estratégias pedagógicas e institucionais que contribuem para a inclusão efetiva de alunos com autismo no ambiente escolar, considerando os desafios enfrentados por educadores e as possibilidades de adaptação curricular e metodológica. Os objetivos específicos são: (I) identificar as principais abordagens teóricas e práticas sobre inclusão escolar de alunos com autismo a partir da literatura científica recente; (II) examinar o papel do professor e do segundo professor no desenvolvimento de práticas inclusivas voltadas para o autismo, com foco na mediação e na interação social; e (III) discutir as contribuições de metodologias e recursos pedagógicos, como o Desenho Universal para a Aprendizagem e o uso de histórias sociais, para o fortalecimento da inclusão de alunos com autismo no ensino regular.

A realização desta pesquisa justifica-se pela relevância social e educacional do tema, visto que a inclusão escolar de alunos com autismo representa um dos maiores desafios para a educação contemporânea, exigindo a construção de práticas pedagógicas que superem barreiras atitudinais e estruturais. Além disso, a investigação permitirá compreender como o ambiente escolar pode ser transformado em um espaço de acolhimento, equidade e aprendizado mútuo, promovendo o direito à educação e a valorização da diversidade como princípio formativo essencial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista requer a compreensão das bases teóricas que sustentam o conceito de inclusão e sua aplicação no campo educacional. A perspectiva inclusiva implica reconhecer o direito de todos à educação, independentemente de suas condições cognitivas, sensoriais ou comportamentais. Lamar (2021) explica que o processo de inserção do aluno com autismo deve ir além da simples presença física na sala de aula, exigindo adaptações estruturais, pedagógicas e relacionais que possibilitem a aprendizagem significativa. Essa visão demanda uma mudança paradigmática na prática docente e na gestão escolar, que devem se orientar por princípios de equidade e acessibilidade, conforme asseguram os dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão. A efetivação desse

princípio depende da superação de barreiras atitudinais e da compreensão de que a diversidade é elemento constitutivo do espaço escolar e não um obstáculo à aprendizagem.

A concepção de autismo no contexto educacional deve ser entendida como um espectro de possibilidades, com diferentes níveis de interação, comunicação e comportamento, o que exige do professor sensibilidade e formação adequada. Silva (2019) argumenta que a inclusão educacional do aluno com autismo só ocorre plenamente quando há planejamento individualizado e suporte pedagógico que considere as especificidades de cada estudante. Essa compreensão é reforçada pela ideia de que a aprendizagem deve ocorrer dentro de um ambiente que estimule o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, respeitando o ritmo e as formas de expressão do aluno. O papel da escola, nesse sentido, é garantir a igualdade de oportunidades e oferecer meios para que o estudante possa se desenvolver integralmente, não se restringindo à dimensão acadêmica, mas também promovendo o desenvolvimento emocional e social.

A teoria da aprendizagem social oferece suporte conceitual para a inclusão de alunos com autismo, ao considerar que a interação entre pares e mediadores é essencial no processo educativo. Whalon (2020) enfatiza que a teoria da mente, relacionada à capacidade de compreender pensamentos, intenções e emoções dos outros, é um ponto central para o trabalho pedagógico com alunos do espectro autista. A escola, como espaço social de trocas simbólicas, precisa criar condições para que esses alunos compreendam e participem de situações sociais de forma gradual e orientada. Esse processo demanda do professor um olhar pedagógico que reconheça o potencial de cada estudante, criando oportunidades para a construção de sentidos e a aprendizagem colaborativa. A compreensão da teoria da mente, portanto, deve orientar a prática docente na mediação entre o aluno e o conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de competências socioemocionais e comunicativas.

As bases legais da inclusão escolar no Brasil, especialmente após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial e da Lei Brasileira de Inclusão, asseguram o direito de estudantes com autismo à educação regular. Battistello (2024) defende que o Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui uma ferramenta essencial para a concretização desse direito, pois permite adaptar conteúdos e métodos conforme as necessidades de cada aluno. O PEI promove o alinhamento entre as práticas pedagógicas e as características individuais do estudante, favorecendo a personalização da aprendizagem e a definição de metas educacionais realistas e mensuráveis. A implementação desse plano deve ser resultado de um trabalho colaborativo entre professores, profissionais de apoio e famílias, que juntos constroem um ambiente escolar mais inclusivo e democrático.

A comunicação constitui uma das principais barreiras enfrentadas por alunos com autismo no ambiente escolar. Nunes (2021) discute o uso de tecnologias e estratégias de comunicação alternativa como instrumentos para superar dificuldades expressivas e favorecer a interação social. A adoção desses recursos possibilita ampliar a participação dos alunos nas atividades escolares e promover sua autonomia, especialmente em contextos nos quais a linguagem verbal é limitada. A comunicação alternativa, quando bem aplicada, torna-se um meio eficaz para incluir o aluno nas rotinas da escola, reduzir frustrações e potencializar o aprendizado. Esse processo requer capacitação docente e sensibilidade para reconhecer a pluralidade das formas de expressão humana, entendendo que a comunicação vai além da fala e abrange gestos, imagens e tecnologias assistivas.

A perspectiva de um ensino acessível e adaptável encontra respaldo nas propostas do Desenho Universal para a Aprendizagem. Borges (2021) explica que o DUA propõe a flexibilização de currículos, métodos e avaliações de modo que todos os alunos, inclusive os com autismo, tenham acesso ao conhecimento. Essa abordagem elimina barreiras que tradicionalmente limitam a participação de estudantes com deficiência e cria oportunidades para diferentes formas de representação e engajamento. O DUA rompe com

a lógica da padronização e incentiva a criação de ambientes educativos diversificados, nos quais o foco está na potencialidade do aluno e não em suas limitações. Essa perspectiva requer que os educadores planejem suas aulas de forma proativa, antecipando as necessidades de seus alunos e utilizando recursos variados que promovam a aprendizagem colaborativa e significativa.

O papel do professor e do segundo professor é determinante na consolidação da inclusão escolar. Silva (2021) defende que o segundo professor exerce função de mediação, articulando o trabalho pedagógico e oferecendo suporte individualizado ao aluno com autismo. Sua presença contribui para a adaptação das atividades e para o fortalecimento das relações sociais no espaço escolar. A atuação conjunta entre o professor titular e o segundo professor favorece a integração entre os estudantes e a criação de um ambiente mais colaborativo. Esse trabalho requer planejamento compartilhado, diálogo constante e compreensão das necessidades específicas do aluno, de modo que a inclusão se estabeleça como prática cotidiana e não como exceção.

A socialização de alunos com autismo em diferentes espaços escolares é um fator relevante para sua inclusão efetiva. Lemos (2020) observa que o pátio, os corredores e os momentos coletivos são ambientes que permitem o desenvolvimento de interações espontâneas e contribuem para o aprendizado social. Essas experiências, mediadas pelo professor, ajudam o aluno a compreender normas, papéis e dinâmicas sociais, promovendo sua integração ao grupo. A escola, nesse contexto, deve garantir que todos os espaços sejam inclusivos e seguros, reconhecendo que o aprendizado ocorre também nas interações informais. Essa ampliação do olhar sobre o processo educativo reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o convívio, a empatia e o respeito à diferença.

As histórias sociais constituem um instrumento pedagógico relevante no ensino de alunos com autismo. Silva (2020) destaca que essas narrativas estruturadas ajudam a preparar o aluno para situações cotidianas da escola, explicando regras, comportamentos esperados e respostas possíveis diante de determinados eventos. Esse recurso favorece a previsibilidade e reduz comportamentos de ansiedade, além de estimular o desenvolvimento da linguagem e da compreensão social. O uso de histórias sociais requer adaptação à idade, ao nível de compreensão e às experiências do estudante, sendo uma estratégia que fortalece a autonomia e a confiança do aluno no ambiente escolar. A prática deve ser incorporada de forma sistemática ao planejamento pedagógico, em consonância com outras estratégias de ensino inclusivo.

A efetivação da inclusão de alunos com autismo depende da criação de ambientes escolares organizados e adaptáveis. Regini (2025) argumenta que as estratégias práticas de adaptação da sala de aula, como o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e espaços previsíveis, são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Essas medidas contribuem para a redução de estímulos sensoriais excessivos e permitem que o aluno compreenda melhor as demandas do ambiente escolar. A adoção de práticas adaptativas deve ser acompanhada por um compromisso institucional com a inclusão, que envolva formação docente, gestão participativa e políticas educacionais voltadas à diversidade. Assim, a inclusão se consolida como expressão de justiça educacional e como um processo contínuo de transformação das práticas escolares.

As estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com autismo exigem que o planejamento docente seja orientado por práticas que promovam a acessibilidade cognitiva, social e comunicacional dentro do espaço escolar. Lamar (2021) destaca que a atuação do professor deve partir de um diagnóstico pedagógico cuidadoso, identificando as barreiras que dificultam a aprendizagem e propondo intervenções ajustadas às necessidades individuais do estudante. Essa postura requer o reconhecimento das singularidades do autismo e a busca por métodos que favoreçam a participação ativa do aluno nas atividades. A estruturação de rotinas, a clareza nas instruções e o uso de recursos visuais são medidas que permitem a previsibilidade e reduzem comportamentos de

ansiedade, criando um ambiente propício à aprendizagem. Assim, a inclusão efetiva se concretiza quando o ensino é planejado com base na diversidade de modos de aprender e nas formas múltiplas de interação que compõem o contexto escolar.

A concepção de inclusão pressupõe que o aluno com autismo participe de todas as dimensões da vida escolar, e isso demanda o uso de metodologias adaptativas que respeitem seu ritmo e suas habilidades comunicativas. Nunes (2021) discute o papel da comunicação alternativa como meio para ampliar a expressão e a compreensão dos alunos com autismo, especialmente daqueles com dificuldades verbais. A introdução de pictogramas, pranchas e aplicativos digitais auxilia na mediação entre o aluno, o professor e os colegas, fortalecendo a interação social e a autonomia. Esse tipo de recurso não substitui a linguagem oral, mas funciona como um apoio pedagógico para a construção de significados, favorecendo o engajamento e o entendimento das atividades escolares. A escola, nesse sentido, deve reconhecer a comunicação como um processo plural e adaptável, incorporando ferramentas que promovam o direito à participação.

A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem constitui um dos pilares metodológicos mais relevantes na promoção de práticas inclusivas. Borges (2021) explica que o DUA propõe múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, buscando atender à diversidade de estilos cognitivos presentes em sala de aula. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais centrados em um único padrão de ensino e amplia as possibilidades de aprendizagem para alunos com autismo. Ao adotar o DUA, o educador passa a planejar atividades que contemplem recursos visuais, auditivos e táteis, além de permitir que os alunos escolham diferentes modos de demonstrar seus conhecimentos. Essa flexibilidade didática garante que o processo educativo se adapte às capacidades individuais e que as barreiras pedagógicas sejam gradualmente eliminadas, reforçando a ideia de que a escola deve ser um espaço de acesso universal ao saber.

O uso de histórias sociais surge como outra ferramenta essencial no contexto do ensino de alunos com autismo, ao contribuir para a compreensão das regras e dinâmicas do ambiente escolar. Silva (2020) afirma que essas narrativas estruturadas ajudam os alunos a antecipar situações cotidianas, compreender expectativas comportamentais e reagir de forma mais adequada a eventos imprevistos. Essa metodologia reduz comportamentos de resistência e melhora o entendimento das relações sociais, promovendo a autonomia e o senso de pertencimento. A elaboração das histórias deve considerar a realidade do aluno e ser apresentada em formato visual e textual simples, permitindo a assimilação gradual das informações. Dessa forma, o uso das histórias sociais constitui um recurso pedagógico que associa aprendizado cognitivo e desenvolvimento emocional, favorecendo o equilíbrio entre rotina e flexibilidade dentro do processo educativo.

A atuação do professor e do segundo professor no ensino inclusivo é decisiva para o sucesso das estratégias pedagógicas aplicadas. Silva (2021) observa que o segundo professor cumpre uma função de mediação, auxiliando o aluno com autismo na realização das tarefas e apoiando o professor titular na adaptação das atividades. Essa parceria docente possibilita a divisão de responsabilidades e a personalização do ensino, garantindo acompanhamento mais próximo e intervenções direcionadas. A presença do segundo professor também contribui para a criação de ambientes menos excludentes, pois permite um olhar atento às reações e progressos do aluno. Essa colaboração, no entanto, depende da comunicação constante entre os profissionais e do reconhecimento institucional da importância dessa função dentro da equipe pedagógica.

A inclusão de alunos com autismo envolve também a valorização das interações sociais em diferentes contextos da escola. Lemos (2020) explica que a socialização no pátio, nos corredores e nas atividades coletivas é fundamental para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e emocionais desses alunos. As interações mediadas pelos professores e colegas permitem que o aluno aprenda a lidar com regras sociais e a expressar sentimentos e desejos de for-

ma mais adequada. Para que isso ocorra, o ambiente escolar precisa ser organizado de modo a favorecer a convivência e o respeito às diferenças, estimulando a empatia e a cooperação. A inclusão, portanto, não se limita às estratégias pedagógicas formais, mas se estende às vivências cotidianas que contribuem para a construção de vínculos afetivos e sociais.

O planejamento educacional individualizado é uma prática que possibilita o atendimento das necessidades específicas de cada aluno com autismo. Battistello (2024) defende que o Plano Educacional Individualizado (PEI) deve orientar as ações pedagógicas, estabelecendo metas claras e estratégias adequadas ao perfil do estudante. Esse instrumento auxilia o professor na definição de objetivos de curto e longo prazo, promovendo o acompanhamento sistemático do progresso do aluno. O PEI também favorece a integração entre escola, família e equipe de apoio, fortalecendo a rede de suporte necessária para a inclusão efetiva. A elaboração e o acompanhamento desse plano exigem registro contínuo e reflexão sobre as práticas, de modo que as adaptações possam ser ajustadas conforme as necessidades e avanços do aluno.

A formação continuada dos professores é outro elemento essencial para a consolidação das práticas inclusivas. Silva (2019) argumenta que os desafios da inclusão de alunos com autismo exigem atualização constante sobre metodologias, recursos e legislações educacionais. O preparo docente deve incluir não apenas conteúdos teóricos sobre o transtorno, mas também experiências práticas que permitam ao educador desenvolver sensibilidade e estratégias de intervenção eficazes. A formação voltada à inclusão deve ser institucionalizada como política pública e articulada com o trabalho cotidiano da escola. Dessa forma, os professores se tornam agentes de transformação, capazes de criar ambientes mais acessíveis e de promover a aprendizagem equitativa para todos os alunos.

A teoria da mente e os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de alunos com autismo também devem ser considerados na formulação das estratégias pedagógicas. Whalon (2020) descreve que a dificuldade desses alunos em compreender emoções, intenções e perspectivas de outras pessoas pode afetar a dinâmica em sala de aula, tornando necessária a adoção de práticas mediadas. O uso de jogos simbólicos, dramatizações e atividades colaborativas contribui para o desenvolvimento da empatia e da compreensão social. O professor atua como facilitador, guiando o aluno na interpretação das situações e na construção de respostas adequadas. Esse tipo de intervenção estimula a aprendizagem significativa e contribui para o fortalecimento das habilidades socioemocionais, que são essenciais ao convívio escolar e à formação integral do estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados encontrados pelos autores sobre estratégias pedagógicas e práticas inclusivas no ensino de alunos com autismo evidencia que há uma convergência teórica no reconhecimento da escola como espaço de equidade e de direito, mas divergências quanto à operacionalização das práticas. Borges (2021) entende que o Desenho Universal para a Aprendizagem representa uma ruptura necessária com os modelos uniformizadores de ensino, ao passo que Lamar (2021) ressalta que, para que essa ruptura se concretize, o professor precisa de suporte institucional e formação contínua. Essa relação entre teoria e prática é um ponto central na discussão sobre inclusão, pois, embora as propostas metodológicas sejam amplas e bem fundamentadas, sua implementação ainda enfrenta barreiras estruturais e atitudinais. As ideias desses autores se complementam ao apontar que a acessibilidade não deve ser apenas física, mas também pedagógica e simbólica, alcançando todas as dimensões da experiência escolar.

Ao abordar o papel do professor, Silva (2021) enfatiza a importância do segundo docente como mediador e articulador de práticas inclusivas, enquanto Battistello (2024) propõe o Plano Educacional Individualizado como ferramenta concreta de organização do processo pedagógico. Ambos convergem ao reconhecer que a personalização do ensino é indispensável para atender às singularida-

des de alunos com autismo. Entretanto, há uma diferença de foco: Silva (2021) destaca a dimensão relacional e colaborativa do trabalho docente, enquanto Battistello (2024) concentra-se na estrutura administrativa e metodológica do planejamento educacional. Essa distinção não representa oposição, mas ampliação de perspectiva, mostrando que a inclusão requer tanto sensibilidade nas interações humanas quanto planejamento técnico sistemático.

As contribuições de Nunes (2021) e Silva (2020) reforçam a centralidade da comunicação como eixo estruturante da inclusão. Nunes (2021) defende o uso da comunicação alternativa como estratégia para favorecer a expressão e reduzir barreiras linguísticas, enquanto Silva (2020) apresenta as histórias sociais como recurso narrativo para antecipar e interpretar situações escolares. Ambas as abordagens convergem na busca por ampliar a autonomia dos alunos e favorecer sua inserção no ambiente escolar, embora partam de metodologias distintas. A comunicação alternativa atua sobre a expressão e compreensão cotidiana, enquanto as histórias sociais operam na dimensão simbólica e comportamental. A combinação dessas práticas revela-se complementar, pois integra linguagem, emoção e comportamento no processo educativo inclusivo.

Ao tratar do desenvolvimento social dos alunos, Lemos (2020) destaca a relevância das interações no pátio e em espaços coletivos, apontando que a aprendizagem ocorre também fora da sala de aula. Essa perspectiva dialoga com Whalon (2020), que explora a teoria da mente como ferramenta para compreender como alunos com autismo interpretam emoções e intenções alheias. Ambos reconhecem que o convívio e a mediação docente são fundamentais para a construção de competências sociais e comunicativas. Contudo, Lemos (2020) foca no ambiente físico e na convivência entre pares, enquanto Whalon (2020) enfatiza processos cognitivos internos e simbólicos. A interação dessas visões contribui para uma compreensão mais ampla da inclusão, que envolve tanto o contexto social quanto os mecanismos psicológicos da aprendizagem.

A formação docente aparece como ponto de intersecção entre diferentes autores, especialmente na análise de Silva (2019) e Borges (2021). Silva (2019) argumenta que o preparo do professor é a base para o sucesso das práticas inclusivas, pois sem formação contínua não há consolidação de metodologias adequadas. Borges (2021) complementa ao afirmar que o DUA só pode ser efetivo se os professores dominarem as estratégias de flexibilização curricular e souberem aplicá-las de modo contextualizado. Ambos convergem ao indicar que a formação deve ser articulada à prática cotidiana e não restrita à teoria, pois o desafio da inclusão é dinâmico e multifatorial. Essa consonância entre capacitação e prática revela a importância de políticas educacionais que sustentem a formação como processo permanente.

O estudo de Regini (2025) acerca das adaptações físicas e metodológicas complementa as ideias de Lamar (2021) sobre a organização do ambiente de aprendizagem. Regini (2025) demonstra que a previsibilidade e a estruturação dos espaços reduzem a ansiedade e melhoram o engajamento dos alunos com autismo, enquanto Lamar (2021) enfatiza que a clareza nas rotinas e instruções pedagógicas é igualmente necessária para garantir a inclusão. Ambos evidenciam que o espaço e o tempo didático precisam ser estruturados de modo coerente, pois a desorganização do ambiente pode comprometer a aprendizagem. A harmonia entre o planejamento do espaço físico e a sequência didática constitui, assim, uma estratégia prática que traduz em ações o princípio da acessibilidade universal.

O papel do professor como mediador da aprendizagem é analisado de forma complementar por Silva (2021) e Lemos (2020). O primeiro destaca que o segundo professor atua diretamente na mediação pedagógica e no acompanhamento individualizado, enquanto o segundo evidencia que as mediações sociais no ambiente escolar ampliam as oportunidades de aprendizagem e pertencimento. Ambos reconhecem que o vínculo entre professor e aluno é decisivo para o êxito das práticas inclusivas, mas divergem quanto à ênfase: Silva (2021) aborda a mediação como recurso pedagógico formal, e Lemos (2020) como vivência cotidiana e so-

cial. A articulação dessas dimensões mostra que a inclusão não se restringe ao planejamento técnico, mas envolve relações de empatia e reciprocidade.

O debate sobre as barreiras comunicacionais, tratado por Nunes (2021) e Regini (2025), revela uma aproximação entre a linguagem e a organização pedagógica do espaço. Nunes (2021) explica que a comunicação alternativa amplia o repertório expressivo do aluno com autismo, permitindo-lhe participar das atividades, enquanto Regini (2025) demonstra que o ambiente adaptado facilita a compreensão e reduz estímulos sensoriais conflitantes. Ambas as análises partem da premissa de que a inclusão depende da criação de condições que tornem a aprendizagem acessível, o que inclui tanto o discurso quanto o espaço escolar. Essa convergência reforça a ideia de que inclusão não é uma adaptação isolada, mas uma integração de práticas que envolvem comunicação, ambiente e metodologia.

A abordagem de Borges (2021) sobre o DUA encontra pontos de diálogo com Battistello (2024), especialmente na defesa de estratégias que valorizem o planejamento individualizado e a diversidade cognitiva. Borges (2021) propõe um currículo flexível e aberto, que atenda a diferentes estilos de aprendizagem, enquanto Battistello (2024) sugere o PEI como mecanismo institucional de acompanhamento personalizado. Ambos compartilham a concepção de que a inclusão é um processo de construção contínua, no qual o aluno é protagonista e o professor, mediador do conhecimento. O DUA e o PEI, embora distintos em natureza, se complementam como instrumentos teórico-práticos que garantem o acesso e a permanência do aluno com autismo na escola regular.

Ainda, Lamar (2021) e Lemos (2020) sustentam que a inclusão escolar se realiza por meio de ações que unem estrutura, convivência e aprendizagem. Lamar (2021) defende que a organização pedagógica e o planejamento são fundamentais para atender às particularidades do autismo, enquanto Lemos (2020) argumenta que a convivência e as relações interpessoais constituem espaços privilegiados de aprendizagem social. Essa síntese entre estrutura e experiência social mostra que a inclusão vai além da técnica: trata-se de um processo humano e coletivo, em que o aprendizado ocorre no diálogo entre diferença e convivência. Dessa forma, as ideias dos autores convergem na defesa de uma escola que acolhe, compreende e transforma a diversidade em potencial educativo.

CONCLUSÃO

A análise sobre o autismo e a inclusão escolar permite compreender que a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende de uma mudança estrutural e conceitual no modo como a escola enxerga a diversidade. A inclusão vai além da simples presença física do aluno com autismo em sala de aula, exigindo adaptações curriculares, metodológicas e relacionais que garantam sua participação plena e significativa. É necessário que o ambiente educacional seja planejado de forma acessível, com rotinas claras, recursos visuais e estratégias de mediação que favoreçam a comunicação e o desenvolvimento das habilidades sociais. A escola precisa se constituir como espaço de equidade, no qual cada estudante tenha condições reais de aprender e se expressar de acordo com suas particularidades, consolidando o direito à educação como princípio de cidadania e não como privilégio.

A discussão evidencia também que a inclusão de alunos com autismo requer uma atuação pedagógica intencional, reflexiva e colaborativa. O trabalho docente precisa ser orientado por práticas que reconheçam o potencial de cada aluno, promovendo o uso de instrumentos pedagógicos adequados, a exemplo do planejamento individualizado e das metodologias diversificadas. A cooperação entre professores, gestores e famílias mostra-se essencial para construir uma rede de apoio que garanta continuidade no processo educativo. Assim, a inclusão deixa de ser uma ação isolada e passa a integrar o projeto político-pedagógico das instituições de ensino, representando um compromisso ético com o respeito à diferença e com a formação integral do sujeito.

Por fim, a pesquisa confirma que a inclusão de alunos com autismo é um desafio permanente, mas também uma oportunidade

de repensar o papel da escola na sociedade contemporânea. O ensino inclusivo amplia a compreensão sobre as múltiplas formas de aprender, estimula o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e reforça valores de solidariedade e empatia. A consolidação de uma cultura inclusiva exige investimento em formação docente, suporte institucional e políticas públicas consistentes, que assegurem recursos e condições adequadas para o trabalho educacional. Concluir uma reflexão sobre o autismo e a inclusão escolar é reconhecer que a escola só cumpre sua função social quando acolhe todas as diferenças e transforma a diversidade em caminho para a aprendizagem e o convívio humano.

REFERÊNCIAS

BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos; MARTINS, Rosemari Lorenz; LISBOA, Elise Ribas. Inclusão de Alunos com Autismo em Sala de Aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI). Linguagens, Educação e Sociedade (LES), v. 28, n. 57, 2024.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. Revista Teias, v. 22, n. 66, p. 27-39, 2021.

LAMAR, Artemes Cristina Pires; VALENZUELA, Robson Canteiro; DOS SANTOS NASCIMENTO, Raquel. Autismo: Inclusão da criança autista na sala de aula. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 10, p. 1288-1298, 2021.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 1, p. 69-84, 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, v. 27, p. e0212, 2021.

REGINI, Vanessa Boldarini Godoy et al. Estratégias práticas para adaptar a sala de aula regular a alunos com autismo. Caderno Pedagógico, v. 22, n. 6, p. e15494-e15494, 2025.

SILVA, Diego. O papel do segundo professor no processo da inclusão do autismo em sala de aula do ensino regular. Revista Renovare, v. 1, 2021.

SILVA, Marìlia Marluce; NUNES, Cícera Alves; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. A inclusão educacional de alunos com autismo: desafios e possibilidades. ID on line. Revista de psicologia, v. 13, n. 43, p. 151-163, 2019.

SILVA, Mirella Cassia da; ARANTES, Ana; ELIAS, Nassim Chamel. Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com autismo. Psicologia em Estudo, v. 25, p. e43094, 2020.

WHALON, Kelly; COX, Sarah. O papel da teoria da mente e da aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista na sala de aula. ETD: Educaçao Temática Digital, v. 22, n. 1, p. 10-26, 2020.