

# **CURRÍCULO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DE NÍVEIS 1 E 2 DE SUPORTE NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA**

Alessandra Carvalho Santos<sup>1</sup>

Fredson Barreto Santos<sup>2</sup>

Vinícius Barreto Santos<sup>3</sup>

## **Resumo**

Este estudo trata sobre as dimensões teóricas e práticas da organização curricular destinada a estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que necessitam de níveis 1 e 2 de suporte, especificamente no contexto das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). A transição característica deste segmento educacional, marcada pela departamentalização disciplinar, multiplicidade docente e intensificação das demandas sociais, configura-se como período particularmente desafiador para este público estudantil. O trabalho fundamenta-se numa revisão bibliográfica que articula conhecimentos provenientes da psicologia do desenvolvimento, pedagogia inclusiva e neurociências, buscando estabelecer diretrizes curriculares que transcendam adaptações meramente superficiais. Argumenta-se que a construção de currículos verdadeiramente inclusivos demanda transformações paradigmáticas nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e na valorização da neurodiversidade como manifestação legítima da variação humana.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Currículo Acessibilizado. Educação Inclusiva. Ensino Fundamental. Desenho Universal Para a Aprendizagem.

## **Introdução**

Os anos finais do ensino fundamental representam período de transformações significativas. Nesta etapa, adolescentes ampliam suas redes sociais, aprofundam saberes em distintas áreas e preparam-se para etapas posteriores. Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa transição carrega complexidades que ultrapassam o meramente pedagógico, exigindo respostas educacionais pensadas e estruturadas.

---

<sup>1</sup> Psicopedagoga Clínica e Institucional. Pedagoga. Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – E-mail: [lissa2904@gmail.com](mailto:lissa2904@gmail.com)

<sup>2</sup> Especialista em Finanças Empresariais. Administrador. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – E-mail: [felejeu26@gmail.com](mailto:felejeu26@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciado em Matemática. Fluente em Inglês, tendo formação concluída e certificada por curso completo em Língua Inglesa. E-mail: [viniciusbsantos@outlook.com.br](mailto:viniciusbsantos@outlook.com.br)

A Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e a Base Nacional Comum Curricular estabelecem princípios claros: educação de qualidade para todos é obrigação do Estado e responsabilidade compartilhada pelas instituições de ensino. Não se trata apenas de acesso físico às escolas, mas de transformação profunda dos processos educativos e currículos para atender à diversidade real. Este documento propõe um currículo acessibilizado para as séries finais do fundamental que reconheça os diferentes níveis de suporte necessários aos estudantes com TEA, valorize suas potencialidades e responda adequadamente às demandas particulares dessa população. Assume-se que acessibilidade não reduz expectativas educacionais, mas abre múltiplas vias para aprendizagem significativa e inclusiva.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Compreensão dos Níveis de Suporte no TEA**

A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais reorganizou a compreensão do autismo em um continuum dimensional, estabelecendo três níveis distintos de suporte necessário (American Psychiatric Association, 2014). O nível 1 caracteriza indivíduos que requerem apoio, enquanto o nível 2 engloba aqueles que demandam apoio substancial. Esta diferenciação não possui caráter meramente classificatório, mas reflete distinções qualitativas nas necessidades educacionais e na intensidade das intervenções pedagógicas demandadas.

Estudantes classificados no nível 1 frequentemente apresentam desenvolvimento adequado das habilidades verbais, porém enfrentam dificuldades significativas na compreensão de aspectos implícitos da comunicação social, flexibilidade cognitiva diante de mudanças e autorregulação emocional em contextos desafiadores. Aquelos classificados no nível 2 tendem a necessitar de estruturas de apoio mais sólidas e explícitas para comunicação funcional, interação social recíproca e manejo adaptativo de alterações na rotina estabelecida. Pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento demonstram que a heterogeneidade característica do espectro autista exige abordagens educacionais individualizadas e sensíveis às singularidades de cada estudante (Klin, 2006). A compreensão

aprofundada destas características são pré-requisito fundamental para a elaboração de propostas curriculares verdadeiramente responsivas às necessidades deste público.

## **PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

A construção de currículos destinados a estudantes com TEA deve fundamentar-se em três pilares essenciais e interdependentes: acessibilidade, funcionalidade e personalização. A acessibilidade curricular extrapola a eliminação de barreiras arquitetônicas, englobando a criação de múltiplas formas de representação da informação, diversificação das possibilidades de expressão do conhecimento adquirido e ampliação das estratégias de engajamento discente, conforme proposto pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018).

O princípio da funcionalidade relaciona-se diretamente com a aplicabilidade dos conteúdos curriculares à vida cotidiana e futura dos estudantes. Estudos longitudinais evidenciam que a aprendizagem de habilidades com relevância prática demonstra maior probabilidade de generalização para diferentes contextos, promovendo autonomia e autodeterminação crescentes (Mesibov; Shea, 2010). Este princípio adquire particular importância no segmento das séries finais do ensino fundamental, período no qual os adolescentes com TEA começam a desenvolver maior consciência sobre sua trajetória de transição para a vida adulta. A personalização curricular, terceiro pilar fundamental desta tríade, reconhece que cada estudante com TEA apresenta perfil único de potencialidades, interesses específicos e necessidades individuais. Não se trata de reduzir expectativas educacionais ou estabelecer objetivos menos visionários, mas, sim, de diversificar os percursos formativos de modo que metas educacionais relevantes sejam alcançadas através de múltiplas trajetórias, todas igualmente válidas e respeitadas às particularidades de cada aprendiz.

## **COMPONENTES ESSENCIAIS DO CURRÍCULO ACESSIBILIZADO**

### **Estruturação do Ambiente de Aprendizagem**

A previsibilidade e a estruturação sistemática do ambiente educacional constituem elementos basilares para o êxito acadêmico de estudantes com TEA. Investigações desenvolvidas no âmbito do programa Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) demonstraram consistentemente que a organização visual e temporal do ambiente

de aprendizagem contribui para a redução de níveis de ansiedade e potencializa o envolvimento acadêmico produtivo (Mesibov; Shea, 2010).

No contexto específico das séries finais do ensino fundamental, caracterizado pela mobilidade estudantil entre diferentes ambientes físicos e pela diversidade de profissionais docentes, a implementação de rotinas visualizáveis, cronogramas previsíveis e sistemas estruturados de transição torna-se ainda mais crítica. A utilização de agendas visuais personalizadas, mapas de deslocamento pelo ambiente escolar e antecipação sistemática de mudanças são estratégias que possibilitam aos estudantes com TEA maior autonomia de navegação no espaço escolar e redução significativa da sobrecarga sensorial frequentemente experimentada.

### **Acessibilizações nas Áreas do Conhecimento**

**Linguagens e suas Tecnologias** - Na área de Linguagens, as acessibilidades curriculares devem considerar as especificidades comunicativas dos estudantes com TEA. Muitos apresentam tendência à interpretação literal da linguagem, dificuldades com inferências contextuais e limitações na compreensão de metáforas e textos que exigem análise social. O ensino de língua portuguesa deve incorporar, de forma sistemática, a instrução sobre aspectos pragmáticos da linguagem e utilizar organizadores gráficos para facilitar a compreensão textual. Estratégias metacognitivas devem ser implementadas para tornar visíveis os processos mentais na construção de significados. Segundo Duffy e Roehler (1986), validar interesses específicos e oferecer alternativas diversificadas de expressão são estratégias pedagógicas eficazes.

**Matemática** - A matemática pode ser uma área de grande potencial para estudantes com TEA, especialmente aqueles que possuem habilidades em raciocínio lógico-dedutivo. Sua estrutura previsível atrai mentes que naturalmente buscam padrões e organização. Estudantes com TEA frequentemente apresentam aptidão natural para trabalhar com estruturas lógicas e identificar padrões, característica que adquire relevo especial nesta disciplina.

No entanto, problemas matemáticos contextualizados podem apresentar desafios significativos, não pela complexidade matemática em si, mas pelas

demandas de interpretação social e contextual implícita que demandam. Para facilitar a aprendizagem, as acessibilizações curriculares devem incluir a apresentação visual clara dos problemas, a redução de informações que possam causar sobrecarga cognitiva e a criação de conexões explícitas entre conceitos abstratos e suas aplicações concretas no cotidiano dos alunos. Isso promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

**Ciências da Natureza e Ciências Humanas** - As ciências naturais oferecem oportunidades valiosas para engajamento profundo, especialmente quando estabelecem conexões com os interesses específicos dos estudantes. A acessibilização curricular deve investir, de forma estratégica, nestes interesses, utilizando-os como pontes cognitivas para a aprendizagem de conteúdos mais amplos. Atividades experimentais práticas, procedimentos investigativos estruturados e documentação visual sistemática são estratégias particularmente efetivas neste contexto. Nas ciências humanas, cujos conteúdos frequentemente envolvem compreensão de motivações psicológicas complexas, contextos sociais pluralizados e consideração de diferentes perspectivas, as acessibilizações devem incluir uso extensivo de linhas temporais, mapas conceituais estruturados, dramatizações didáticas e discussões estruturadas que tornem explícitas as expectativas implícitas presentes no discurso social.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece o desenvolvimento socioemocional como uma das competências gerais da educação básica (Brasil, 2018). Para estudantes com TEA, este componente curricular requer abordagem intencional, sistemática e explícita. Programas estruturados de ensino de habilidades sociais têm demonstrado eficácia significativa na promoção de competências sociais em adolescentes com TEA. Os programas possuem características comuns, como o ensino sistemático de regras sociais, prática de habilidades em contextos controlados e uso de roteiros sociais com feedback imediato. Sua integração ao currículo das séries finais do ensino fundamental deve ser orgânica, abrangendo todas as áreas do conhecimento e a rotina escolar. Isso garante uma abordagem mais eficaz e integrada no desenvolvimento dos alunos.

## **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS**

### **Instrução Mediada por Interesses Específicos**

A presença de interesses restritos e intensos constitui uma das características definidoras do TEA. A pedagogia tradicional frequentemente interpreta estes interesses como obstáculos à aprendizagem, fenômenos a serem minimizados ou redirecionados. Contudo, investigações contemporâneas sugerem abordagem substancialmente diferente: a utilização estratégica desses interesses como instrumentos poderosos de engajamento cognitivo e aprendizagem significativa.

Quando os interesses dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista são incorporados ao currículo, há um aumento na motivação e engajamento, resultando em melhorias significativas na aprendizagem e na interação social (Meyer e Rose, 2005, 13-20). Estudos, como o de Meyer e Rose (2005), mostram que ao incorporar os interesses específicos de estudantes com TEA no currículo, há um aumento significativo na motivação, atenção e qualidade acadêmica. Por exemplo, um estudante interessado em sistemas de transporte pode melhorar suas habilidades de escrita ao criar textos informativos, aprender matemática ao elaborar mapas de rotas e explorar a história investigando a evolução dos meios de transporte. Essa abordagem torna o aprendizado mais envolvente e relevante.

A era digital permite a personalização curricular por meio de aplicativos e plataformas adaptativas, facilitando o acesso ao currículo para estudantes com TEA. Computadores e dispositivos móveis oferecem condições equitativas, permitindo que esses alunos avancem em seu próprio ritmo e recebam feedback imediato. A gamificação, quando bem aplicada, transforma tarefas desafiadoras em experiências motivadoras, aumentando o engajamento. Como afirma Rose e Meyer (2002), a tecnologia pode criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis e inclusivos.

### **Avaliação Autêntica e Multifacetada**

"A avaliação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista deve ser processual e multifacetada, utilizando métodos que reflitam suas verdadeiras competências, como portfólios e projetos práticos", de acordo com Kearns e Hagan-Burke (2016, p. 43-52), os processos avaliativos tradicionais muitas vezes não capturam as verdadeiras competências de estudantes com TEA. Instrumentos padronizados que exigem rapidez e compreensão autônoma podem subestimar seu conhecimento.

A avaliação deve ser processual, pluralizada e autêntica. Métodos como portfólios, projetos práticos e apresentações orais com suporte visual oferecem uma visão mais justa das competências desenvolvidas. Esses instrumentos refletem melhor o aprendizado ao longo do processo educativo.

### **Parceria Família-Escola e Planejamento Colaborativo**

A efetividade das adaptações curriculares depende da parceria entre família e escola. Famílias de estudantes com TEA frequentemente desenvolvem um conhecimento profundo sobre as necessidades de seus filhos e as estratégias que funcionam. Essa proficiência deve ser reconhecida e agregada ao planejamento educacional. O Plano Educacional Individualizado é um recurso indispensável para registrar acessibilizações, estabelecer objetivos mensuráveis e garantir a continuidade das intervenções pedagógicas.

A elaboração desse plano deve ser colaborativa, abarcando professores, profissionais de apoio, a família e, quando possível, o estudante. Pesquisas no campo da educação especial enfatizam que o planejamento deve partir das forças e interesses dos alunos, e não apenas de suas limitações (Shogren et al., 2015). Essa abordagem transforma a forma como o currículo é concebido e aplicado para estudantes com TEA, promovendo uma educação mais inclusiva e centrada no estudante.

### **Considerações Finais**

A elaboração de currículos inclusivos para estudantes com TEA nos níveis 1 e 2 de suporte exige mais do que ajustes superficiais. É necessária uma transformação na forma como entendemos ensino, aprendizagem e avaliação, reconhecendo a neurodiversidade como uma variação humana legítima a ser valorizada.

A proposta curricular deve considerar as maneiras únicas que esses estudantes têm de processar informações e demonstrar conhecimento. Ao oferecer múltiplos caminhos para a aprendizagem e utilizar avaliações autênticas, criamos condições para que eles acessem o currículo e desenvolvam seu potencial. As acessibilizações curriculares beneficiam não apenas os estudantes com TEA, mas

todo o corpo discente. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e a diversificação de instrumentos avaliativos promovem ambientes mais ricos e acessíveis. Embora o caminho para uma educação inclusiva seja desafiador, é fundamental para construir uma sociedade mais justa e diversa.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2025.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines**. 2018. Disponível em: <http://www.cast.org/our-work/publications/2018/udl-guidelines-3-0.html>. Acesso em: 30 out. 2025.

DUFFY, G.; ROEHLER, L. Constructivist Principles in Teaching and Learning. In: **Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1986. p. 13-20.

KEARNS, D. M.; HAGAN-BURKE, S. Assessment of Students with Autism Spectrum Disorders. In: **Assessment in Special Education**. New York: Pearson, 2016. p. 43-52.

KLIN, A. Autism Spectrum Disorders: A Developmental Perspective. In: **Developmental Psychology**. New York: Wiley, 2006.

MEYER, A.; ROSE, D. H. Learning to Read in the Digital Age. In: **Learning and Leading with Technology**. 2005. p. 13-20.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V. **The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders**. New York: Springer, 2010.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

SHOGREN, K. A. et al. The Role of Family in the Implementation of Individualized Education Programs. In: **Exceptional Children**. 2015.