



## A TRANSIÇÃO DE ALUNOS COM TEA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (5º ANO) PARA OS ANOS FINAIS (6º ANO)

Lorene Sousa Guimarães<sup>1</sup>

Thalyta Gabrielle Martins Nogueira<sup>2</sup>

Prof. Me. Vinicius Iuri de Menezes<sup>3</sup>

### RESUMO

Este estudo investiga como a transição entre as etapas escolares impacta alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco na passagem para o 6º ano do ensino fundamental. Justifica-se pela necessidade de compreender os efeitos emocionais, sociais e acadêmicos dessa transição, considerando as especificidades dos estudantes com TEA. O objetivo principal é analisar os impactos dessa mudança no desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos, avaliando as estratégias educacionais e familiares que favorecem sua adaptação. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender as experiências vividas pelos alunos e profissionais envolvidos, por meio da análise das práticas pedagógicas, rotinas escolares e apoios oferecidos. Os dados revelam que há uma carência significativa de atendimento educacional especializado, refletida em elevadas taxas de evasão escolar, especialmente antes do ensino médio. Observou-se que a escola tem papel central no desenvolvimento integral dos alunos com TEA, indo além do conteúdo acadêmico, ao promover habilidades socioemocionais e estruturando ambientes que favorecem a inclusão. Conclui-se que o sucesso da transição depende de um planejamento cuidadoso, apoio psicopedagógico contínuo e articulação entre escola, família e profissionais de saúde, o que pode transformar esse momento em uma oportunidade de crescimento e inclusão para o estudante.

**Palavras-chave:** TEA. Inclusão escolar. Transição escolar. Ensino fundamental. Suporte educacional.

---

<sup>1</sup> Graduando em Pedagogia na FAAG - Faculdade de Agudos

<sup>2</sup> Graduando em Pedagogia na FAAG - Faculdade de Agudos

<sup>3</sup> Orientador da Pesquisa e Docente Titular da Faculdade Agudos - FAAG



## **1 INTRODUÇÃO**

A proposta da educação inclusiva está fundamentada na necessidade de transformação de atitudes sociais. Isso implica tornar os ambientes e as formas de comunicação mais acessíveis e diversificadas. Nesse contexto, a escola assume o papel de desenvolver metodologias pedagógicas e currículos que garantam a participação de todos os estudantes, assegurando equidade no processo de aprendizagem (Ferreira, 2014).

A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (TEA), define o autismo, em seus incisos I e II, como uma condição caracterizada por:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, p. 1).

Diante dessas características, é essencial planejar ações que minimizem os impactos da transição escolar, visto que mudanças bruscas podem ser prejudiciais para esses estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de garantir um percurso educativo contínuo, especialmente no momento de transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, promovendo uma maior articulação entre essas etapas. Tal continuidade reforça a importância de garantir um percurso educativo contínuo, especialmente no momento de transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, promovendo uma maior articulação entre essas etapas. Tal continuidade é um direito assegurado a todos os alunos (Brasil, 2017).

De acordo com o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), observa-se que a maioria das crianças nos Anos Iniciais está matriculada nas redes municipais, enquanto os estudantes dos Anos Finais frequentam, majoritariamente, escolas estaduais. Essa transição entre redes pode provocar mudanças significativas em toda a organização escolar, desde os objetivos pedagógicos até os métodos de ensino, além da relação entre professores e alunos. A partir do 6.º ano, os estudantes passam a conviver com vários professores, por períodos reduzidos, e



devem adaptar-se a diferentes estilos de ensino e exigências. Isso demanda atenção para que o processo de aprendizagem não seja comprometido.

Hauser (2007) aponta que essa mudança de etapa é, frequentemente, marcada por rupturas que contribuem para a reprovação ou até o abandono escolar. Se esse cenário já representa um desafio para muitos alunos, para aqueles com TEA, cuja adaptação a mudanças pode ser mais difícil, o impacto pode ser ainda mais significativo. A ausência de suporte adequado pode comprometer o desenvolvimento educacional desses estudantes, contrariando os princípios da inclusão.

Lima e Laplane (2016) indicam que muitos alunos com autismo abandonam a escola durante os últimos anos do Ensino Fundamental, especialmente quando há a transição da rede municipal para a estadual, que nem sempre oferece o apoio necessário. Além disso, os próprios responsáveis demonstram insegurança diante das mudanças nas etapas escolares, principalmente entre os 6.º e 9.º anos (Lima; Laplane, 2016).

Diante desse cenário, este estudo busca responder a duas questões centrais: Como a transição entre as etapas escolares impacta os alunos com o TEA (TEA), e quais estratégias de suporte educacional e familiar são mais eficazes para minimizar os desafios relacionados às mudanças de rotina e ambiente escolar?

A inclusão de estudantes com deficiências, síndromes ou transtornos no ensino regular ainda representa um desafio constante no campo educacional. Nos últimos anos, diversas legislações brasileiras – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012, que trata especificamente dos direitos das pessoas com TEA (TEA) – têm garantido o direito desses alunos à matrícula em turmas comuns das escolas regulares (Brasil, 1996; 2012; 2015).

Nesse contexto, torna-se essencial repensar as práticas pedagógicas, valorizando as diferentes formas de aprendizagem de cada estudante. O processo educacional deve estar voltado não apenas à permanência desses alunos na escola, mas também à sua preparação para os estudos futuros e para a vida em sociedade. Um planejamento pedagógico bem estruturado, fundamentado nas reflexões trazidas por pesquisas na área, pode beneficiar não apenas os alunos com TEA, mas também os demais estudantes que vivenciam, por exemplo, as fases de transição escolar, marcadas por mudanças e desafios significativos.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar os impactos da transição entre as etapas escolares no desenvolvimento acadêmico e emocional de alunos com TEA, investigando o papel das estratégias de suporte educacional e familiar na facilitação desse processo de



adaptação. Especificamente, busca-se investigar as dificuldades enfrentadas por esses alunos na adaptação ao 6º ano, levando em consideração aspectos emocionais, sociais e acadêmicos; examinar as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas para apoiar a inclusão dos alunos com TEA nesse momento de transição; e propor sugestões para aprimorar tanto a prática pedagógica quanto o suporte psicopedagógico durante a passagem desses estudantes para os anos finais do ensino fundamental.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

O (TEA) é uma condição neurológica que afeta a comunicação, interação social e comportamento. O termo "autismo" tem origem no grego "autos", que significa "si mesmo", e foi utilizado pela primeira vez por Eugen Bleuer em 1911 para descrever o desinteresse e retraimento de adultos esquizofrênicos para o mundo exterior (Santos, 2019, p. 30). Com o tempo, o termo foi ampliado para "Transtorno do Espectro Autista" devido à diversidade das manifestações clínicas dessa condição.

A inclusão de alunos identificados com deficiências, síndromes ou transtornos no ensino regular tem sido um desafio constante e relevante no campo educacional. Nos últimos anos, diversas legislações nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e a Lei n.º 12.764/2012, que trata especificamente do TEA (TEA), garantem o direito à educação para crianças com deficiências em salas de aula regulares. Para assegurar uma educação de qualidade para esses alunos, o conhecimento sobre os transtornos é essencial (Vicari; Rahme, 2020).

O autismo, até o início do século XX, era muitas vezes confundido com esquizofrenia. Segundo Cunha (2009) e Goergen (2014), a palavra "autismo" foi empregada pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler. Derivada do grego *autos*, que significa "a si mesmo", a palavra foi usada na psiquiatria para descrever comportamentos centrados na pessoa, como aponta Orrú (2007, 2016), referindo-se a comportamentos humanos isolados e repetidos.

Na literatura técnico-científica sobre autismo, o nome de Leo Kanner, psiquiatra austríaco, é frequentemente associado ao autismo. De acordo com Orrú (2019), Kanner se dedicou ao estudo de comportamentos atípicos em crianças que exibiam estereotípias e dificuldades nas interações sociais. Durante um período de cinco anos, Kanner observou 11 crianças com menos de onze anos de idade e descreveu um quadro clínico ainda pouco conhecido. Essas crianças demonstravam dificuldade em se relacionar naturalmente com as



peças e o ambiente, apresentando um forte desejo por solidão e imutabilidade, como se ignorassem o mundo ao seu redor.

Além disso, essas crianças frequentemente não desenvolviam linguagem ou usavam-na de maneira peculiar, tinham uma fixação obsessiva por rotinas, eram hipersensíveis a estímulos e apresentavam alterações no desenvolvimento cognitivo. Kanner definiu o autismo como uma condição que surgia nos primeiros dois anos de vida, o que despertou o interesse da Psicanálise, especialmente com relação à mãe da criança. As características identificadas por Kanner permanecem relevantes na descrição clínica do autismo até os dias atuais, o que explica a constante referência aos seus estudos (Borges; Werner, 2018; Orrú, 2019).

## **2.1 Definição e Características do TEA**

O TEA abrange uma série de sintomas que podem variar significativamente de pessoa para pessoa. Isso é refletido na nomenclatura do transtorno, que enfatiza a variabilidade dos indivíduos dentro do espectro. As características principais incluem dificuldades na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos.

Entender as características do TEA (TEA) é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas e flexíveis, que de fato atendam à diversidade e assegurem a escolarização dos alunos. Muitas vezes, é necessário adaptar as atividades, utilizar diferentes instrumentos e recursos que favoreçam o aprendizado, sempre considerando cada aluno como um ser único, com características individuais e complexas. O propósito de conhecer as características do TEA é aprimorar as intervenções e as abordagens pedagógicas, permitindo que o aluno aprenda de forma progressiva e cada vez mais independente. As oportunidades de aprendizado oferecidas pela escola desempenham um papel importante na ampliação do repertório da criança, pois é nesse ambiente que ela aprende a conviver, compartilhar, ouvir e interagir com o outro, compreendendo as diferenças.

Por isso, é essencial conhecer essas características para compreender, por exemplo, que os déficits linguísticos associados ao transtorno não significam que o aluno não esteja ouvindo o que os professores ou outras pessoas estão dizendo. Também é importante perceber que para um estudante com TEA, ficar sentado em uma cadeira escolar por longos períodos pode ser um grande desafio. Ao entender as particularidades do TEA e as maneiras únicas de aprendizado de cada aluno, começam a surgir caminhos viáveis para a escolarização desses estudantes. A escola deve desenvolver práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada aluno, levando em consideração seu ritmo de desenvolvimento e a construção de conhecimento



(Piaget, 2003).

Na versão DSM-V, o diagnóstico do autismo passou a ser baseado em dois critérios principais: (1) comunicação e interação social, e (2) comportamentos (APA, 2014). Heradão (2020) destaca que Schwartzman (1994) é uma referência importante no Brasil sobre o tema, tendo divulgado a questão por meio de diferentes mídias e utilizando a definição de autismo presente na Classificação Internacional de Doenças (CID). Tanto o DSM quanto a CID são os dois principais manuais psiquiátricos que embasam os laudos médicos. A CID é uma publicação oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS) e é adotada pelos países membros, incluindo o Brasil. O DSM é publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), dos Estados Unidos. Assim como o DSM, a CID também passou por modificações ao longo dos anos. A versão CID-11 foi aprovada pela Assembleia Mundial da Saúde em 2019, entrando em vigor em janeiro de 2022. A nova versão da CID propôs o agrupamento das categorias de transtornos em uma única, o TEA (TEA).

### 2.1.1 Níveis de Suporte

O DSM-5, manual de diagnóstico de transtornos mentais, classifica o TEA em três níveis de suporte, variando de 1 (necessidade mínima de suporte) a 3 (necessidade intensa de suporte). Esses níveis determinam a quantidade de apoio necessário para que o indivíduo participe de atividades diárias.

Tabela 1 - Níveis de Suporte de acordo com o DSM-5

NÍVEL	DESCRIÇÃO
NÍVEL 1	Necessita de pouco suporte, podendo realizar tarefas cotidianas complexas com certa autonomia. Porém, o acompanhamento contínuo de profissionais da educação e saúde é essencial para o seu desenvolvimento.
NÍVEL 2	Apresenta dificuldades acentuadas de comunicação, socialização e mudanças de rotina, necessitando de um acompanhamento mais intensivo.
NÍVEL 3	A condição é severa, com grande



	comprometimento nas habilidades sociais e no desempenho de atividades básicas, necessitando de apoio constante.
--	---

Indivíduos com TEA enfrentam desafios significativos, especialmente no ambiente escolar e em interações sociais. Comportamentos como estereotípias intensas e dificuldades de adaptação a mudanças são comuns, especialmente em níveis mais graves de TEA.

A socialização com os colegas pode ser um processo complicado, e é comum que as pessoas com TEA apresentem dificuldades de concentração em atividades que não envolvem seus interesses restritos (Tomaz, 2020). As falas repetitivas e as conversas restritas são frequentemente observadas, assim como a falta de empatia, o que dificulta a interação social.

Além dos desafios comportamentais e sociais, indivíduos com TEA podem apresentar alterações sensoriais intensas, como desconforto com certos tecidos, alimentos, sons e temperaturas. Esses fatores podem intensificar o estresse e dificultar o funcionamento diário, especialmente em ambientes de aprendizagem (Tomaz, 2020).

## 2.2 A Transição entre Etapas Escolares

A transição entre as etapas escolares é um período de grande ansiedade e desafios para crianças com TEA, dado o impacto das mudanças de rotina, ambiente e carga horária escolar. Em muitas situações, essa transição pode resultar em crises de adaptação, prejudicando o desempenho acadêmico e a interação social (Oliveira, 2018).

Nos últimos anos da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, a criança com TEA está acostumada com uma carga horária de 9 horas diárias. Com a transição para as etapas seguintes, como o 6º ano, essa carga horária diminui para 5 horas, o que pode ser benéfico, pois diminui os estímulos e permite um ritmo mais tranquilo para o aluno (Santos, 2019).

O debate sobre a "inclusão" é de grande relevância e, se esse tema está sendo discutido, isso indica que há indivíduos sendo privados de direitos fundamentais. Quando se trata de pessoas com deficiência, a situação de exclusão social se torna ainda mais grave. A escola, enquanto instituição inserida nesse contexto de exclusão, por muitos anos desconsiderou aqueles que não se encaixavam nos padrões considerados normais pela sociedade. Como afirma o documento "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (Brasil, 2008), a escola sempre foi marcada por uma visão de educação que limita a escolarização a um grupo privilegiado, uma exclusão que foi legitimada por políticas e práticas educacionais que reforçavam a ordem social vigente.



Mendes e Vilaronga (2014) destacam que “a proposta da educação inclusiva se tornou um dos pilares da política educacional atual, impulsionada pelos movimentos sociais e com a intenção de garantir igualdade de oportunidades para aqueles que anteriormente eram excluídos da sociedade” (Mends; Vilaronga, 2014, p. 141). Entre as políticas voltadas para a inclusão, destaca-se a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e defende que os alunos que necessitam de serviços especializados devem ser, preferencialmente, educados nas classes regulares das escolas comuns.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 9.394/96) também prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro da rede regular de ensino. Dessa forma, a escola passa a ter como objetivo atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, ou seja, a proposta é educar na diversidade, criando um ambiente de fato inclusivo. Segundo Mantoan (2006), a inclusão só é possível quando se reconhece a importância do outro, considerando suas especificidades e promovendo um ambiente de aceitação e respeito.

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada. (Mantoan, 2006, p. 81).

A proposta de inclusão escolar está alinhada aos princípios de uma sociedade democrática e plural, que valoriza e respeita cada indivíduo. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica destacam que o respeito está intrinsecamente relacionado à valorização da singularidade de cada pessoa: "A conscientização do direito de construir uma identidade própria, reconhecendo a identidade do outro, traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, garantindo oportunidades diferenciadas (equidade), conforme necessário" (Brasil, 2001, p. 26). No que diz respeito ao currículo, destaca-se que, se todos os estudantes brasileiros tiverem acesso aos conhecimentos socialmente reconhecidos e considerados essenciais para o exercício da cidadania, estará sendo dado um passo crucial para a construção de uma sociedade justa e solidária (Brasil, 2001). É importante ressaltar que a maneira como cada indivíduo tem acesso a esse currículo pode variar de acordo com suas necessidades e características específicas.

Uma estratégia fundamental para apoiar os alunos durante a transição escolar é a



preparação antecipada. Isso envolve familiarizar os estudantes com o novo ambiente, os novos professores e a rotina escolar, a fim de tornar as mudanças mais confortáveis e minimizar o risco de crises (Freire, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) enfatiza que os sistemas de ensino devem elaborar um planejamento focado na equidade, o que implica um compromisso com os alunos com deficiência. Este compromisso reconhece a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015). Com base na BNCC, as redes de ensino devem desenvolver currículos alinhados às aprendizagens essenciais e propor um "plano de ações e gestão curricular que envolva decisões e ações determinantes para o currículo e sua dinâmica" (Brasil, 2017, p. 20).

Diante disso, pode-se concluir que a mera presença de alunos com deficiência nas escolas não é suficiente para garantir sua inclusão ou aprendizagem. É essencial estabelecer objetivos de aprendizagem claros, que devem ser transformados em ações concretas. Nesse contexto, Mendes e Vilaronga (2014) afirmam que pesquisas realizadas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) indicam a ausência de aspectos básicos que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o aprendizado dos alunos da Educação Especial em salas de aula comuns.

A presença desses alunos na escola regular exige uma revisão das práticas pedagógicas por parte de toda a equipe, buscando soluções que viabilizem o aprendizado desses estudantes. Como afirmam Mendes e Vilaronga (2014):

"Estudos sobre inclusão escolar demonstram que os profissionais que atuam sozinhos nas salas de aula não conseguem responder à maioria das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos de ensino eficazes para alunos com deficiência quando trabalham individualmente" (Mendes; Vilaronga, 2014, p. 140).

Em uma revisão de literatura, Wuo, Yaedu e Wayszceyk (2019) analisaram abordagens sobre o autismo e inclusão escolar em teses e dissertações, classificando-as em dois modelos: o médico e o crítico. O modelo médico, predominante nos estudos sobre o autismo, baseia-se em manuais como o DSM, refletindo o modelo biomédico da deficiência e utilizando termos como distúrbio, transtorno e comprometimento para descrever o autismo. Em contraste, o modelo crítico enfoca os aspectos sociais e culturais que influenciam a subjetividade dos indivíduos com TEA e de todos os envolvidos em seu processo educacional, adotando uma visão crítica em relação ao modelo médico. Desenvolver um modelo crítico do TEA implica



perceber a educação como um processo transformador para esses alunos, rompendo com o determinismo biológico centrado nos déficits e prejuízos, que não consideram as barreiras pedagógicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais em seu processo de escolarização. Esse modelo propõe que as dificuldades educacionais não sejam explicadas apenas pelo diagnóstico, mas pelo contexto de aprendizagem em uma escola inclusiva.

Portanto, embora o discurso seja de uma escola inclusiva, a prática ainda segue o modelo médico, que justifica suas ações com base nos rótulos diagnósticos. O que é necessário é "adotar novas perspectivas que não problematizem a condição, mas a situação de aprendizagem em um contexto de diversidade cognitiva e neurológica dos alunos" (Wuo; Yaedu; Wayszceyk, 2019, p. 16).

A tarefa de ensinar em um ambiente escolar tão diversificado é desafiadora e não pode ser realizada de forma isolada, apenas com o esforço dos professores da sala de aula regular. Uma escola inclusiva exige, entre outros aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que envolva parcerias com professores de Educação Especial e outros profissionais especializados para desenvolver e implementar práticas pedagógicas inclusivas (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149). Para isso, a escola deve contar com um Projeto Político Pedagógico<sup>4</sup> bem estruturado, que tenha como objetivo a implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

### **3 PERCURSO INVESTIGATIVO**

#### **3.1 Universo e Tipo de pesquisa**

Este estudo foi desenvolvido no contexto escolar, mais especificamente nas escolas do ensino fundamental, com foco na transição dos alunos com TEA (TEA) para os anos finais, especialmente o 6º ano. O estudo visa compreender as práticas pedagógicas, as estratégias de suporte educacional e familiar, e as dificuldades enfrentadas por esses alunos nesse processo de adaptação.

A abordagem adotada foi qualitativa, uma vez que o objetivo da pesquisa é compreender, de forma aprofundada, as experiências dos alunos e dos profissionais envolvidos, levando em consideração aspectos subjetivos e emocionais dessa transição escolar. A escolha pela abordagem qualitativa é fundamentada em autores como Minayo (2010), que destacam a

---

<sup>4</sup> O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento norteador da prática pedagógica de uma instituição de ensino, que define seus objetivos, metas, diretrizes e estratégias de ação para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.



relevância dessa metodologia na análise de fenômenos complexos, que envolvem as percepções e significados atribuídos pelos participantes a seus contextos.

### **3.2 Procedimentos para a coleta e seleção de dados**

A coleta de dados foi realizada a partir de artigos científicos publicados entre os anos de 2015 e 2025, com o objetivo de examinar a transição dos alunos com TEA (TEA) para os anos finais do ensino fundamental (6º ano). As buscas ocorrerão nas plataformas SCIELO<sup>5</sup>, PubMed, BDeinf e MEDLINE, utilizando operadores booleanos para otimizar a precisão e relevância dos resultados encontrados. As combinações de palavras-chave com operadores booleanos que foram empregadas incluem: "transição escolar" AND "TEA" AND "anos finais do ensino fundamental", "inclusão escolar" AND "TEA" AND "6º ano", "práticas pedagógicas" AND "alunos com TEA" AND "transição escolar". Esses operadores permitirão refinar e combinar os termos de pesquisa, garantindo que os artigos selecionados estejam diretamente relacionados ao tema proposto.

Foram adotados critérios de inclusão específicos para a seleção dos artigos no contexto da transição dos alunos com TEA (TEA) para os anos finais do ensino fundamental (6º ano): Forão selecionados artigos com procedência nacional, publicados entre os anos de 2015 e 2025, em idioma português, e que tratem especificamente do tema da transição escolar de alunos com TEA para o 6º ano. foram excluídos os materiais que não estiverem disponíveis na íntegra, artigos repetidos que já tenham sido citados em outras bases de dados e publicações sem data de publicação especificada.

A análise dos artigos selecionados foi realizada por meio de uma leitura cuidadosa, com o objetivo de compreender o conteúdo teórico de cada estudo. Em seguida, o conteúdo foi monitorado e avaliado para garantir que esteja alinhado com os objetivos da pesquisa e com a temática proposta. A coleta de dados concentrou na identificação dos autores, nas fontes de localização dos artigos e na análise de conteúdo, possibilitando uma visão detalhada sobre as práticas pedagógicas, estratégias de apoio e as dificuldades enfrentadas pelos alunos com TEA durante a transição para os anos finais do ensino fundamental. Essa abordagem ajudará a compreender as melhores práticas pedagógicas e os desafios enfrentados por esses alunos nesse processo de adaptação escolar.

### **3.3 Procedimentos para a análise de dados**

---

<sup>5</sup> Link de acesso: <https://www.scielo.br/>; <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>; <https://bvsenfermeria.bvsalud.org/blog/vhl/la-bdenf/>; [https://www.nlm.nih.gov/medline/medline\\_home.html](https://www.nlm.nih.gov/medline/medline_home.html).



A partir da coleta de dados foram elaborados os seguintes procedimentos de análise:

Quadro I: Quantitativo de artigos em cada base de dados de acordo com os descritores e palavras-chave sobre a transição escolar e o TEA

DESCRITORES	MEDLINE	LILACS	SCIELO
"transição escolar" AND "TEA"	200	13	6
"anos finais do ensino fundamental"	18	71	43
"inclusão escolar" AND "TEA" AND "6º ano"	11	10	3
"práticas pedagógicas" AND "alunos com TEA"	9	56	2
"transição escolar".	14	7	5

Fonte: Autória Própria, 2025

Para a seleção dos artigos, foram adotados critérios específicos de inclusão e exclusão. Os artigos selecionados deveriam atender aos seguintes critérios de inclusão: serem de procedência nacional, ou seja, publicados em periódicos de autoria e revisão brasileira; estarem no idioma português; e abordar especificamente a temática da transição escolar de alunos com TEA (TEA), com foco nos impactos educacionais durante o 6º ano do ensino fundamental. Por outro lado, foram excluídos os artigos que não estavam disponíveis na íntegra, aqueles que se encontravam duplicados em outras bases de dados e publicações que não apresentavam data de publicação especificada

Inicialmente, foram identificados 541 estudos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, a seleção resultou em 40 artigos. Com a leitura integral e a eliminação de duplicatas entre as bases de dados, restaram 7 artigos para compor o estudo.

Quadro II: Quantitativo de artigos encontrados nas bases de dados após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão

BASE DE DADOS	ARTIGOS SELECIONADOS
MEDLINE	1
LILACS	3
SCIELO	1
BDENF	2



Fonte: Autória Própria, 2025

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inclusão educacional de estudantes com deficiência, em especial aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem sido um tema central nas pesquisas contemporâneas sobre educação. A seguir, são apresentados os principais achados de pesquisas sobre a temática, com foco nas contribuições teóricas e práticas que abordam a inclusão escolar, as adaptações curriculares e as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. A tabela a seguir sintetiza as principais reflexões e propostas de autores que discutem essas questões, oferecendo uma visão ampla sobre os esforços acadêmicos e institucionais para promover uma educação mais equitativa e acessível.

AUTOR	ANO	TÍTULO	OBJETIVO/CONTRIBUIÇÃO
Macedo	2005	A escola inclusiva: a prática pedagógica e o acolhimento das diferenças	Reflete sobre a construção de uma escola inclusiva, destacando a necessidade de uma postura docente comprometida com o processo educativo e a transformação das concepções sobre deficiência e a organização escolar.
Walter, Netto e Nunes	2013	A inclusão escolar e os desafios da legislação e das políticas públicas	Aponta que, embora haja legislação e ações governamentais voltadas à inclusão, muitas vezes as medidas não atendem às necessidades reais das escolas, sendo mais focadas nas exigências de organismos internacionais do que nas necessidades de qualidade de ensino.
Santos	2020	Educação inclusiva e acesso ao conhecimento	Alerta sobre a privação do acesso ao conhecimento e à cidadania para alunos com deficiência, destacando a necessidade de desenvolver um currículo que garanta o acesso crítico ao saber e construa uma consciência cidadã
Pereira e Nunes	2018	Dificuldades do sistema de ensino para alunos com TEA	Discute as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino regular em atender às necessidades dos alunos com TEA e propõe a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), que deve adaptar o currículo e as estratégias



**9º CIM – Congresso Internacional Multidisciplinar  
Metaverso e Realidade Expandida: A Fusão entre Mundo Físico e Digital**

			pedagógicas para os alunos com TEA.
Lemos, Nunes e Salomão	2020	Interações de alunos com TEA em diferentes contextos escolares	Investiga as interações dos alunos com TEA, observando que as dificuldades não são barreiras intransponíveis para a socialização, com destaque para a interação entre alunos com TEA e seus colegas de desenvolvimento típico em momentos de atividades livres.
Lima e Laplane	2016	Acesso e permanência de estudantes autistas no ensino comum	Investiga o acesso e a permanência de estudantes autistas na educação regular, identificando lacunas no atendimento especializado e altas taxas de evasão escolar.
Faria et al.	2018	Desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e comportamentais em alunos com TEA	Aborda a importância da escola no desenvolvimento acadêmico e comportamental de estudantes com TEA, alertando para a falta de adaptações curriculares e estratégias adequadas que possam prejudicar o progresso e a adaptação desses alunos.

Ao revisitarmos a proposta da educação inclusiva, nos deparamos com inúmeros desafios, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas e à estrutura curricular presentes nas salas de aula. De acordo com Sacristán (2000), o currículo é um instrumento de acesso ao conhecimento, moldado culturalmente. O autor explica que, ao definirmos o currículo, estamos também delineando o papel da escola e a forma como ela atua dentro de um determinado contexto histórico e social, considerando o tipo de ensino e a organização institucional (Sacristán, 2000, p. 15).

Macedo (2005) contribui com essa discussão ao refletir sobre a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Para ele, a prática pedagógica inclusiva envolve o acolhimento das diferenças e exige do professor uma postura autoral, consciente e comprometida com o processo educativo. Isso demanda uma transformação nas concepções sobre deficiência, nos papéis docentes, nos objetos de ensino e na organização dos tempos e espaços escolares.

Nesse contexto, a maneira como entendemos a deficiência, como estruturamos o currículo e como planejamos as atividades pedagógicas tem impacto direto nos processos de inclusão. Walter, Netto e Nunes (2013) observam que, embora a legislação e as ações governamentais apontem um compromisso com a inclusão, muitas dessas medidas acabam respondendo mais às exigências de órgãos internacionais do que às reais necessidades das escolas e da qualidade da educação oferecida.



A legislação brasileira (Brasil, 2008) e as políticas públicas preveem uma educação inclusiva, mas a efetivação desse ideal depende da prática cotidiana nas escolas. Como alerta Santos (2020, p. 127), “alunos com deficiência se veem privados do acesso ao conhecimento e à cidadania”. Por isso, é fundamental desenvolver um currículo que garanta o acesso crítico ao saber e fomente a construção de uma consciência cidadã, habilitando os estudantes a enfrentarem os desafios da atualidade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares em Ação (Brasil, 1998), elaborados pela Secretaria de Educação Especial, as adaptações devem ocorrer em três esferas: 1) no projeto político-pedagógico da escola, por meio da identificação de dificuldades, estabelecimento de metas e envolvimento de toda a comunidade escolar; 2) na organização do currículo dentro da sala de aula; e 3) na elaboração de um plano educacional individualizado, voltado às necessidades específicas de cada aluno.

Pereira e Nunes (2018) destacam que estudos recentes evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino regular para oferecer um currículo que atenda às necessidades acadêmicas dos estudantes com TEA (TEA). Como alternativa, os autores sugerem a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), que visa traçar o desempenho atual do aluno e estabelecer metas de aprendizagem de curto e longo prazo, alinhadas ao currículo da educação regular. Segundo os autores, o uso de estratégias de ensino e avaliação personalizadas e adaptadas às características cognitivas, sensoriais, comunicativas e comportamentais dos estudantes com TEA contribui significativamente para o alcance dos objetivos escolares (Pereira & Nunes, 2018, p. 941). A pesquisa experimental colaborativa também destacou a relevância da ludicidade e da afetividade durante as atividades pedagógicas, indicando que recursos visuais e formas não verbais de comunicação — como expressões afetivas — favorecem o envolvimento e o progresso educacional desses estudantes.

Com o objetivo de compreender as interações de alunos com TEA em diferentes contextos escolares, como sala de aula e pátio, Lemos, Nunes e Salomão (2020) realizaram uma investigação que demonstrou que os desafios associados ao TEA não representam, necessariamente, barreiras intransponíveis à socialização. Os autores observaram que, durante momentos de atividades livres, os colegas de desenvolvimento típico não evitavam os estudantes com TEA e, ao contrário, interagem com eles com relativa frequência (Lemos, Nunes & Salomão, 2020, p. 82).

Já Lima e Laplane (2016), ao estudarem o acesso e a permanência de estudantes autistas no ensino comum, identificaram, por meio de uma pesquisa descritiva, importantes lacunas no processo educacional. O levantamento das trajetórias escolares desses alunos revelou que



menos de 10% recebia atendimento educacional especializado, e que muitos não conseguiam avançar até o ensino médio, em função de altas taxas de evasão escolar.

Esses achados reforçam o papel central da escola no desenvolvimento de crianças e adolescentes com TEA. Conforme Faria et al. (2018, p. 355), além de oferecer oportunidades de aprendizado acadêmico, a escola deve contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, comunicativas e comportamentais, estruturando ambientes e rotinas que minimizem comportamentos desafiadores, como estereótipias e agressividade. Os autores alertam que, na ausência de adaptações curriculares e estratégias adequadas de estimulação e manejo, as chances de progresso e adaptação dos estudantes com TEA podem ser extremamente limitadas — ou até inexistentes.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo central analisar os impactos da transição entre etapas escolares no desenvolvimento acadêmico e emocional de estudantes com TEA, com especial atenção ao papel das estratégias de suporte educacional e familiar no processo de adaptação. A partir da investigação realizada, foi possível compreender que a mudança para o 6º ano representa um momento de grandes desafios para esses alunos, envolvendo não apenas novas exigências acadêmicas, mas também alterações significativas na rotina, nos vínculos sociais e nas expectativas comportamentais.

Entre os objetivos específicos, identificamos as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA no ingresso aos anos finais do ensino fundamental, destacando-se questões como a fragmentação curricular, a diversidade de professores e metodologias, além do aumento da carga de conteúdos. Também foram analisadas as práticas pedagógicas utilizadas pelas escolas para apoiar esse público, sendo evidenciado que, embora existam avanços em termos de políticas inclusivas, muitas instituições ainda carecem de formação adequada para os docentes e de recursos específicos que favoreçam uma transição mais acolhedora.

Como contribuição prática, este trabalho propôs sugestões voltadas ao aprimoramento das práticas pedagógicas e do suporte psicopedagógico, tais como o uso mais sistemático do Plano Educacional Individualizado (PEI), a promoção de estratégias colaborativas entre professores e famílias, e a criação de ambientes escolares mais estruturados e sensíveis às necessidades emocionais dos alunos com TEA.

A transição entre as etapas escolares para alunos com TEA é um momento delicado,



que exige planejamento cuidadoso e suporte contínuo. Embora esses alunos enfrentem desafios devido à alteração de sua rotina e ao contato com novos professores e colegas, o apoio adequado pode minimizar as dificuldades e proporcionar uma experiência escolar mais positiva e integradora. O papel de educadores, familiares e profissionais de saúde é fundamental para garantir que o processo de adaptação seja o mais suave possível, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento desses alunos.

Os resultados aqui apresentados são relevantes para o campo da Educação Inclusiva, pois reforçam a importância de uma atuação integrada entre escola e família, bem como de políticas públicas que garantam apoio continuado aos profissionais da educação. Além disso, evidenciam a necessidade de aprofundar a compreensão sobre os efeitos da transição escolar no desenvolvimento de estudantes com TEA.

Como possibilidade para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem o percurso dos alunos ao longo das diferentes etapas da vida escolar, bem como investigações que explorem a percepção dos próprios estudantes sobre esse processo. Também seria pertinente analisar a atuação das equipes multidisciplinares nas escolas e sua contribuição para a adaptação e permanência dos alunos com TEA no ensino regular.

## **REFERÊNCIAS**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&id=QL4rDAAAQBAJ&printsec=frontcover>. Acesso em 07 de Abril 2025.(books.google.com.br)

BORGES, D.; WERNER, M. Inclusão escolar de alunos com TEA: desafios e possibilidades. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 123-138, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88285>. Acesso em: 14 maio 2025.(Portal de Periódicos UFSM)

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 28 Abril 2025.(Planalto)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 Abril 2025.



**9º CIM – Congresso Internacional Multidisciplinar  
Metaverso e Realidade Expandida: A Fusão entre Mundo Físico e Digital**

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 17 maio 2025.(Planalto)

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 14 Abril 2025.(Planalto)

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2025.

CUNHA, M. A. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: desafios e possibilidades. Revista Educação Especial, v. 22, n. 39, p. 45-58, 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.(Ministério da Educação)

FERREIRA, J. A. Desafios da inclusão escolar: o caso dos alunos com TEA. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, p. 123-138, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/>. Acesso em: 10 maio 2025.(SciELO Brasil)

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 Abril 2025.(nepegeo.paginas.ufsc.br)

GOERGEN, P. Inclusão escolar e formação docente: reflexões e práticas. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, p. 89-102, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88285>. Acesso em: 20 Abril 2025.(Portal de Periódicos UFSM)

HAUSER, M. D. A mente moral: por que somos os únicos animais morais. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/127891720/A\\_Mente\\_Moralista\\_Jonathan\\_Haidt](https://www.academia.edu/127891720/A_Mente_Moralista_Jonathan_Haidt). Acesso em: 20 Abril 2025.(Academia)

HERADÃO, A. M. O desafio da inclusão de alunos com autismo no ensino fundamental. Revista Educação Especial, v. 33, n. 62, p. 67-80, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88285>. Acesso em: 25 Abril 2025.(Portal de Periódicos UFSM)

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo: um estudo de caso em Atibaia. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/>. Acesso em: 25 Abril 2025.(SciELO Brasil)

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Inclus%C3%A3o-Escolar-Que-Por-Qu%C3%AA/dp/851605648X>. Acesso em: 07 Abril 2025.



MENDES, E. G.; VILARONGA, R. M. A inclusão de alunos com autismo: desafios e possibilidades. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 49, p. 135-150, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88285>. Acesso em: 07 Abril 2025.

OLIVEIRA, M. C. A inclusão de alunos com TEA: práticas e desafios. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 59, p. 101-116, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88285>. Acesso em: 14 Abril 2025.

ORRÚ, M. A. A inclusão de alunos com necessidades especiais: um estudo de caso. *Revista Educação Especial*, v. 20, n. 36, p. 75-88, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88285>. Acesso em: 7 maio 2025.

ORRÚ, M. A. A inclusão de alunos com autismo: desafios e possibilidades. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 54, p. 123-138, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88285>. Acesso em: 7 maio 2025.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/psicologia-da-crian%C3%A7a-Jean-Piaget/dp/8528600235>. Acesso em: 17 maio 2025.

SANTOS, R. M. A inclusão de alunos com TEA: desafios e perspectivas. *Revista Educação Especial*, v. 32, n. 61, p. 29-44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88285>. Acesso em: 7 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 15 maio 2025.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos invasivos do desenvolvimento: autismo e síndrome de Asperger. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 21, n. 2, p. 49-54, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/6vvZK>