

Artigo

Inclusão de estudantes autistas na educação básica: desafios e perspectivas

Inclusion of autistic students in basic education: challenges and perspectives

Dayane Pereira de Sousa¹ & Mônica Rafaela de Almeida²

¹Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), campus avançado de Pau dos Ferros, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade World University Ecumenical, Flórida, Estados Unidos da América. Professora do Município de Tenente Ananias/Rio Grande do Norte e do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: dayanepereira2007@hotmail.com.

²Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba, campus I, João Pessoa, Paraíba. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), campus central, Natal, Rio Grande do Norte. Psicóloga e professora substituta da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa). E-mail: monica.almeida@ufersa.edu.br.

Resumo: A inclusão de estudantes autistas na educação básica apresenta desafios significativos, pois ainda não há um contexto escolar acessível, que considere as especificidades diversas de aprendizagem. No entanto, existem muitas possibilidades inclusivas que podem ser implementadas, de forma a garantir um ensino e uma aprendizagem para todos. Assim, este trabalho buscou analisar estratégias para a inclusão de um estudante autista na educação básica. Foi realizado um estudo de caso, tendo como referência o processo de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista, matriculada em uma escola pública da zona rural do nordeste brasileiro. Para isso, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados os registros das aulas e do processo de alfabetização presentes nos arquivos da escola e da professora. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo. Percebeu-se que o uso dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e da aprendizagem colaborativa teve grande impacto no ensino e na aprendizagem do estudante autista. Observou-se também que as adaptações pedagógicas foram essenciais para ampliar o acesso do estudante à comunidade escolar. Por outro lado, verificou-se a existência de muitas barreiras na inclusão escolar, principalmente no que diz respeito ao capacitismo e a ausência de formação continuada sobre inclusão educacional para os docentes. Assim, entende-se que práticas pedagógicas de inclusão e valorização da diversidade promovem a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação continuada; Adaptação escolar.

Abstract: The inclusive of autistic students in basic education presents significant challenges, as there is still no accessible school context that considers the diverse specificities of learning. However, there are many inclusive possibilities that can be implemented to ensure teaching and learning for all. Therefore, this study sought to analyze strategies for including an autistic student in basic education. Documentary research was conducted, focusing on the literacy process of a child with Autism Spectrum Disorder enrolled in a public school in rural northeastern Brazil. A case study was carried out, class and literacy process records from the school and teacher's files were used as data collection instruments. The data were analyzed using content analysis. It was found that the use of Universal Design for Learning (UDL) principles and collaborative learning had a significant impact on the teaching and learning of autistic students. It was also observed that pedagogical adaptations were essential to expanding students' access to the school community. On the other hand, many barriers to school inclusion were identified, particularly regarding ableism and the lack of ongoing training on educational inclusion for teachers. Therefore, it is understood that pedagogical practices that promote inclusion and the appreciation of diversity promote students' learning and comprehensive development.

Keywords: Inclusive Education; Continuing education; School adaptation.

1 Introdução

A sociedade contemporânea ainda é predominantemente excludente, um processo que reverbera nos contextos escolares, afetando o ensino e aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos, mais especificamente os com deficiência. Dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil, 2022), mostram que apenas 1 em cada 4 pessoas com deficiência conseguem concluir a educação básica obrigatória. Considerando que, em 2022, havia 18,6

milhões de pessoas com deficiência no Brasil, este cenário é preocupante e desafiador, evidenciando a urgente necessidade de práticas inclusivas voltadas para o público prioritário da educação básica que possua as mais variadas deficiências, sejam elas físicas, mentais, auditivas, intelectuais ou de desenvolvimento.

Neste contexto, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm encontrado muitas dificuldades nas escolas regulares, principalmente relacionados à formação docente, flexibilização

pedagógica e curricular e a oferta de recursos humanos que atenda às necessidades deste público.

O TEA é uma deficiência do neurodesenvolvimento, caracterizada por dificuldades nas interações sociais e na comunicação, com padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos, que surgem precocemente, desde a primeira infância (APA, 2022). As causas deste transtorno são multifatoriais e envolvem a influência mútua de aspectos neurobiológicos e ambientais, nos quais as pessoas são expostas durante os períodos peri e pré-natal, com fortes indicativos de agentes genéticos (Ia e Assumpção Júnior, 2023).

No Brasil, os dados estatísticos oficiais sobre a incidência do autismo mostram um aumento significativo de diagnósticos, com 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas, sendo 1,2% da população, com maior concentração em meninos na faixa etária de 5 a 9 anos (Brasil, 2022). Estes dados estão em consonância com as estatísticas mundiais, que demonstram a existência de um diagnóstico de TEA a cada 36 crianças de até oito anos de idade e a prevalência do diagnóstico é maior no sexo masculino (CDC, 2023).

Em relação aos direitos das pessoas autistas no Brasil, existe a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e reconhece esse público como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. A lei reafirma também a necessidade de oferta de uma Educação Inclusiva e de qualidade para pessoas com autismo, respeitando suas especificidades e promovendo sua inclusão nas atividades escolares. Em 2015, foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que assegura, em condições de igualdade, o exercício dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, objetivando inclusão social e cidadania.

Essas legislações representam melhorias significativas na promoção dos direitos das pessoas com deficiências no Brasil, reforçam o compromisso com a inclusão e a igualdade de oportunidades, contudo, esse direito não é novo, e não foi amparado apenas pelas legislações mais recentes, o signatário de várias legislações que amparam a inclusão educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), lei regente educacional até os dias atuais, já estabelecia que a inclusão é um direito de todos, e é dever do Estado garantir o acesso à educação básica de forma inclusiva. A Constituição Federal, em seu Art. 205 também afirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (Brasil, 1988).

No entanto, observa-se que apesar de existirem legislações sobre o direito igualitário a educação de forma inclusiva e de qualidade, esse direito muitas vezes é compreendido apenas como acesso à matrícula. Os estudantes com deficiências, como no caso do TEA, são recebidos nas escolas, mas nem sempre existe promoção de uma escola inclusiva, considerando as especificidades individuais e as adaptações necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo entende-se que para além da simples matrícula e presença física de estudantes autistas dentro das escolas, é imprescindível que estes sejam acolhidos em suas necessidades e tenham garantia de desenvolvimento integral e aprendizagem contínua desde a educação básica,

que compreende a primeira etapa da educação formal, abrangendo a educação infantil e o ensino fundamental, para que assim possam progredir nas competências e habilidades necessárias para ingressar no ensino médio e ensino superior.

A elevada incidência de fracasso escolar, principalmente entre os estudantes com deficiência, é um indicativo de que a escola não tem conseguido possibilitar o processo de ensino e aprendizagem esperado. E para mudar esta realidade, é necessário que ocorram mudanças em diversos aspectos da escola, dentre os quais se destacam, a formação continuada de professores, aprimoramento das práticas pedagógicas, adaptações pedagógicas e físicas e a efetivação de políticas de inclusão nos mais diversos segmentos escolares e da sociedade.

Assim, considerando o contexto apresentado, este trabalho buscou analisar as estratégias utilizadas para a inclusão de um estudante autista na educação básica, procurando compreender as adaptações curriculares e pedagógicas, as interações sociais e as dificuldades, possibilidades e desafios no processo de ensino e aprendizagem do estudante autista ao longo do seu

trabalho formativo.

2 Material e Método

A instituição em que o trabalho foi realizado é uma escola pública localizada na zona rural de uma cidade do semiárido nordestino. E que no ano de 2024, tinha 45 estudantes matriculados na modalidade de ensino multisseriado, 3 professoras titulares, 2 professoras auxiliares, 2 auxiliares de serviços gerais, 1 porteiro, 1 supervisora administrativa, 1 coordenadora geral e 1 diretora geral.

A abordagem utilizada neste trabalho se relaciona aos princípios qualitativos da pesquisa educacional com base em um estudo de caso. Gil (2021) pontua que as principais características desse tipo de investigação são: ambiente como fonte natural de obtenção de dados, pesquisador como participante ativo do processo de coleta de dados e análise indutiva dos resultados. O estudo de caso envolve a coleta e análise de dados sobre um sujeito específico, um grupo ou uma comunidade, com objetivo de analisar os aspectos que são elementos de uma pesquisa (Gil, 2021).

A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo. Fez-se uma leitura flutuante dos dados registrados, procurando explorar as informações e organizá-las em unidades de significado. Posteriormente, realizou-se a triangulação com pesquisas sobre inclusão, construindo categorias temáticas (Valle e Ferreira, 2025). Assim, a metodologia escolhida buscou capturar a complexidade e a riqueza das experiências inclusivas, de modo a apreender práticas educativas que contemplem a diversidade humana.

3 Resultados e Discussão

3.1 O estudante autista e suas particularidades

O estudante, uma criança de sete anos, estava matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental I, em uma turma multisseriada, que reunia crianças de diferentes

idades e anos escolares (1º ao 5º ano), resultando em níveis variados de aprendizado e um ambiente diversificado.

A criança apresentava características específicas do TEA, como dificuldades de comunicação, comportamentos repetitivos, interesses restritos e dificuldades com interações sociais, preferindo, em grande parte do tempo, brincar e permanecer sozinho. Essas especificidades são condizentes com os dois impactos presentes na díade do autismo: prejuízos sociais e de comunicação e comportamento repetitivo ou restrito (Martins, Barcelos, Betone, 2023).

De acordo com os registros presentes na ficha do estudante, nos anos anteriores, havia uma rejeição pelo ambiente escolar, frequentemente chegava chorando e exibia comportamento inquieto, se envolvendo em conflitos com os colegas, resultando em machucados mútuos. Além disso, apresentava um atraso na fala, com uma comunicação pouco desenvolvida.

Verificou-se que o estudante possuía hiperfoco em animais e tinha facilidade em armazenar e recuperar informações de longo prazo desde que fossem de seu interesse. Percebeu-se também que a capacidade de manter a atenção em tarefas era limitada a curtos períodos. O estudante tinha um vocabulário reduzido, mas conseguia compreender as instruções de atividades quando dadas de forma simples e expressava sentimentos abstratos como tristeza e alegria.

Ao longo das aulas foi possível perceber que a coordenação motora fina do estudante ainda era incipiente. Em relação à autonomia, o estudante necessitava de apoio em tarefas como ir ao banheiro, vestir roupas, tomar água e iniciar e concluir atividades acadêmicas. Verificou-se também que era muito curioso e questionador, mas demonstrava desinteresse quando enfrentava dificuldades com alguma atividade proposta.

O estudante demonstrou conhecer as letras do alfabeto e os números de 0 a 20 e conseguia relacionar números e quantidades desde que houvesse a apresentação de materiais concretos, mas percebeu dificuldades para compreender e resolver problemas matemáticos com conceitos mais abstratos. Diante das particularidades apresentadas, a professora realizou um planejamento educacional, procurando incluir estratégias que auxiliassem no desenvolvimento integral do estudante (Zerbato e Mendes, 2021).

3.2 Estratégias de adaptações curriculares e pedagógicas com o estudante autista

A inclusão de estudantes autistas na educação básica requer uma abordagem acolhedora e que garanta o atendimento de suas necessidades individuais. Assim, as estratégias de adaptação são fundamentais para criar um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento e o aprendizado de forma integral e humanizada.

Assim, percebeu-se que antes de receber o estudante em sala de aula, a professora da turma realizou uma reunião com a mãe. Durante esse encontro, verificou-se que foi feita uma anamnese para criar um perfil prévio do estudante, identificando desafios e construindo adaptações que pudessem proporcionar uma inserção escolar tranquila e acolhedora.

Para criar o perfil do estudante, foi utilizado um questionário com perguntas abertas, para coletar dados sobre o histórico de desenvolvimento, marcos e desafios enfrentados no percurso familiar, social e educacional. Além disso, explorou-se as preferências e interesses do estudante e que poderiam ser utilizadas para criar atividades engajadoras.

Através da anamnese com a mãe do estudante, foi verificado a necessidade de um professor auxiliar para apoiar nas demandas de cuidados pessoais, idas ao banheiro e participação em atividades pedagógicas individuais e grupais. A Secretaria de Educação do município disponibilizou esse profissional, o que evidencia um avanço nas práticas pedagógicas inclusivas, previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007).

Observou-se a partir dos dados repassados pela professora titular da turma do estudante que o planejamento e as adaptações curriculares estavam sendo baseadas nos contatos diários com o estudante e nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma metodologia de adaptação curricular direcionada para todos os estudantes, considerando as condições e particularidades individuais (Pletsch et al., 2021).

Percebeu-se ainda que a professora utilizava a perspectiva da aprendizagem colaborativa no Plano Educacional Individualizado (PEI), estabelecendo situações coletivas de aprendizagem e interação social, de modo a atender às necessidades específicas do estudante autista, bem como às individualidades dos outros discentes da sala de aula multisseriada (Torres, Irala, 2014; Zerbato e Mendes, 2021), conforme pode-se observar no registro de uma das aulas.

A avaliação dos estudantes parecia ocorrer de maneira contínua, através de observações diárias sobre como os estudantes interagem com o conteúdo e com os colegas, buscando fazer uma análise de todo o desenvolvimento e considerando diversas estratégias de avaliação (Zerbato e Mendes, 2021; Pletsch et al., 2021), como propõe o DUA e a aprendizagem colaborativa. Além disso, considera-se os trabalhos desenvolvidos ao longo do tempo para verificar os avanços e as necessidades dos alunos.

Verificou-se ainda que as observações sobre o desenvolvimento das aulas e dos estudantes são registradas em documentos, através de relatórios, que são anexados ao diário de classe e apresentados nas reuniões de pais e docentes. Esse processo também serve para identificar aspectos da atuação docente que precisam ser revistos, visando oferecer uma educação diversificada e que atenda às necessidades de todos os estudantes. Assim, refletir e adaptar práticas pedagógicas, podem contribuir para auxiliar na construção de uma realidade educacional mais justa e equitativa, onde todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver.

3.3 Registro de um dia de aula da turma do estudante

A aula da turma inicia com uma recepção acolhedora aos estudantes, através de rodas de conversa

que possibilitem diálogos e trocas de experiências vivenciadas no dia anterior. Durante esse momento, os estudantes são incentivados a ficarem em duplas ou trios.

Em seguida, utilizam-se músicas infantis de interesse dos estudantes, estimulando a prática de movimentos corporais e lúdicos, por meio de coreografias e brincadeiras. Após este momento é servido um lanche e em seguida se inicia a apresentação do conteúdo planejado, trazendo as informações de forma verbal, visual e contextualizando com as vivências e conhecimentos prévios dos estudantes.

São desenvolvidas atividades temáticas relacionadas ao conteúdo utilizando jogos, escrita criativa, manipulação de letras móveis, materiais concretos, vídeos projetados em datashow e atividades xerografadas. E geralmente são incluídas na apresentação do conteúdo das aulas e nas atividades figuras de animais, de modo a explorar um dos interesses do estudante autista, o que tem aumentado o seu engajamento nas aulas.

Observou-se ainda que após a exposição do conteúdo, há a realização de atividades lúdicas, com o uso de imagens xerografadas e pintura, evitando-se atividades de mera transcrição de textos do quadro para o caderno, pois percebeu-se que esta prática tende a aumentar o desinteresse e a desmotivação dos estudantes da turma.

As atividades apresentadas para a turma são diferenciadas, de acordo com os níveis de dificuldade, considerando a heterogeneidade dos estudantes, diferentes idades e anos escolares (1º ao 5º ano). Para realização dos trabalhos agrupa-se os alunos em duplas para desenvolverem atividades em conjunto, promovendo a aprendizagem colaborativa conforme preconiza Zatti et al. (2024).

Após a finalização das atividades, há um tempo destinado ao segundo lanche e um intervalo. No retorno do intervalo, realiza-se contação de história num espaço denominado “cantinho da leitura”, com tapetes e almofadas coloridas. Em seguida faz-se uma atividade de leitura guiada, incentivando os estudantes com a leitura de sílabas, identificação de sons das letras, leitura de frases ou livros, de acordo com o nível de leitura de cada um.

Finaliza-se a aula do dia com a correção da atividade de casa e encaminhamento da nova tarefa. Disponibiliza-se um pequeno tempo livre no final da aula para que os estudantes possam conversar livremente ou utilizarem algum jogo ou brinquedo de sua preferência, funcionando como reforço ao bom comportamento e desempenho nas atividades propostas.

Ao longo das aulas, foi possível verificar que o estudante autista teve um avanço significativo na autonomia, na socialização, na comunicação, no desenvolvimento da consciência fonológica e na compreensão e aplicação dos conceitos mais complexos da matemática.

3.4 Desafios e perspectivas de inclusão na educação básica

Muitos estudantes têm apenas o acesso a matrícula e a presença física nos espaços escolares, mas sem o acesso ao conhecimento e a construção de habilidades educacionais, pela ausência de práticas pedagógicas

inclusivas. Este cenário de exclusão é confirmado pelos dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), que apenas 1 em cada 4 pessoas com deficiência conseguem concluir a Educação Básica obrigatória.

Assim, percebe-se que a existência de uma formação docente continuada é fundamental para promover espaços escolares mais inclusivos, pois a falta de preparo adequado na formação inicial dos professores e a ausência de busca por formação continuada tem sido um dos grandes desafios para a concretização da inclusão escolar. Muitos professores não possuem conhecimento suficiente sobre o TEA e as estratégias pedagógicas mais eficazes para atendê-los, o que limita a qualidade da educação oferecida.

Por isso, entende-se que é necessário investir em cursos especializados, que ofereçam ferramentas para lidar com o TEA nas salas de aula, como programas de formação contínua e cursos de especialização, que incluam estudos de caso e práticas supervisionadas, para que possam ajudar os docentes no desenvolvimento de competências específicas para a efetivação da inclusão na educação básica.

Além disso, o capacitismo, um preconceito que oprime, e define as pessoas com deficiências como incapazes de realizar diferentes atividades por estarem fora do padrão aceito como normal (Lage, Lunardelli, Kawakami, 2023) é muito presente nos contextos escolares, não sendo diferente na escola em que se realizou o trabalho.

Nesse contexto, percebeu-se que em muitas rodas de conversa de planejamento havia comentários que minimizam o potencial dos estudantes autistas, reforçando a crença de que estes não são capazes de aprender ou progredir academicamente. Sampaio e Ferreira (2019) destacam que a forma como a sociedade compreende uma deficiência influencia o tratamento que essas pessoas recebem. Essa mentalidade capacitista desmotiva os professores a buscar formação adicional, pois acreditam que seus esforços não trarão resultados significativos. Como consequência, a falta de preparação e o desconhecimento sobre estratégias inclusivas perpetuam a exclusão desses estudantes, que permanecem marginalizados no ambiente escolar.

Para superar o capacitismo, é crucial promover o desenvolvimento de espaços de formação dentro da escola, com atividades formativas e que visem a construção de uma cultura anticapacitista, de modo a desconstruir preconceitos e a fomentar uma cultura de inclusão e respeito.

Observou-se ainda que muitos profissionais enfrentam a solidão devido à falta de orientação pedagógica necessária, sem o apoio adequado, os professores precisam lutar sozinhos pelo conhecimento e pelas práticas para efetivar a inclusão dentro das salas de aulas. Por isso, entende-se que a oferta de um ensino na perspectiva das práticas inclusivas, indo de encontro aos princípios da Política Nacional de Educação Especial, que preconiza a matrícula e o Atendimento Educacional Especializado para todos os estudantes com TEA (Brasil, 2007), passa pela implementação de PEIs, pela criação de

práticas pedagógicas tendo como referência os princípios do DUA e da aprendizagem colaborativa, pela cooperação entre professores, especialistas e equipe escolar no geral, pela criação de espaços de diálogos e trocas de experiências entre os membros das equipes pedagógicas e os demais funcionários da escola.

Percebeu-se que o município onde está localizado a escola do estudante autista tem tentado criar espaços de formação continuada sobre inclusão, mas ainda falta apoio para os docentes na elaboração e planejamento pedagógico, com a implementação e supervisão de práticas inclusivas. Esses dados estão em consonância com o que as pesquisas têm apontado em outras realidades educativas brasileiras (Zerbato e Mendes, 2021; Pletsch, 2021).

4 Conclusão

A partir do estudo de caso realizado, percebeu-se que uma inclusão efetiva começa pelo planejamento cuidadoso das atividades educativas e pela criação de práticas pedagógicas baseadas nos interesses dos estudantes.

Assim, o uso de materiais concretos, a personalização de atividades pedagógicas, a oferta de atividades diversas em variados níveis, a realização de atividades grupais e a presença do professor auxiliar desempenharam um papel essencial no desenvolvimento do estudante autista e dos demais alunos da turma.

A colaboração entre escola e família é um fator primordial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam participar plenamente e se beneficiar de um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova o aprendizado para todos.

Assim, a partir desse estudo percebeu-se a importância da continuidade dos estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, de modo a oferecer possibilidades de ampliação das experiências formativas para os docentes que se encontram nos chãos de sala. Espera-se que estas experiências possam contribuir para o fortalecimento da inclusão escolar.

Referências

APA, AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed. TR)**. American Psychiatric Publishing, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Coordenação de Pesquisas. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=37280&t=publicacoes> Acesso em: 19 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL, **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm Acesso em: 15 mai. 2024.

CDC, CENTERS OF DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years** — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2023. Morbidity and Mortality Weekly Report, 2023. Disponível em https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w. Acesso em: 15 mai. 2024.

DEL PORTO, J. A.; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B. **Autismo no adulto**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, v. 28, p. e93040, 2023. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MARTINS, A. F. M.; BARCELOS, K. S.; BETONE, B. A. G. Transtorno do espectro do autismo e políticas públicas de educação. In: REBELO, A.S; MARTINS, B.A; GUIMÁRAES, D. N. **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. 1. ed. Campos dos Goytacazes - Rio de Janeiro: Editora encontrografia, 2023. p. 255-277.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I. M. S.; RABELO, L. C. C.; MOREIRA, S. C. P. C.; ASSIS, A. R. **Desenho Universal na Aprendizagem** - Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação. 1. ed. Campos dos Goytacazes - RJ: encontrografia, 2021. [s.d.]. p. 13–25.

SAMPAIO, T. S.; FERREIRA, V. S. Modelos de deficiência/ Modelos de deficiência. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 25676-25683, 2019. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/4719> Acesso em: 21 nov. 2024.

TORRES, P. L., IRALA, E. A. F. Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento**. 1. ed. Curitiba: SENARPR, v. 1, p. 61-93, 2014.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: Contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, e49377, 2025. <https://doi.org/10.1590/0102-469849377> Acesso em: 15 ago. 2025.

ZATTI, M. C. K.; TESCH, A. C.; SILVA, D.; LÔBO, I. M.; FERREIRA, P. A. Aprendizagem colaborativa, desafios enfrentados pelos docentes. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 4, p. 125–132, 2024. <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v5i4.317> Acesso em: 15 jun. 2025.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 1-19, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730> Acesso em: 15 nov. 2024.