

A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Dayane Pereira de Sousa¹
Mônica Rafaela de Almeida²

RESUMO

A inclusão de crianças autistas na Educação Básica apresenta desafios significativos, pois ainda não há um contexto escolar acessível à todas as pessoas, independente de suas especificidades de aprendizagem, mas existem muitas possibilidades inclusivas que podem ser implementadas, de forma a garantir um ensino e uma aprendizagem para todos os estudantes. Assim, este trabalho buscou analisar as estratégias utilizadas para a inclusão de uma criança autista na Educação Básica. O trabalho teve como referência as experiências da autora principal como docente de uma criança autista em uma escola pública da zona rural do Alto Oeste potiguar. A partir da análise das experiências, percebeu-se que o uso de estratégias inclusivas, como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Plano Educacional Individualizado (PEI) e a Aprendizagem Colaborativa, tem grandes impactos para o ensino e a aprendizagem de crianças autistas. Observou-se também que existem muitas barreiras na inclusão escolar, como o capacitismo e a ausência da formação contínua em Educação Inclusiva para professores. Foi possível perceber também que as adaptações pedagógicas são essenciais para ampliar o acesso dos estudantes autistas à comunidade escolar. Assim, práticas pedagógicas que promovam a inclusão e valorizem a diversidade são fundamentais para o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Palavras-Chave: Autismo. Inclusão. Educação Básica

ABSTRACT

The inclusion of autistic children in Basic Education presents significant challenges, as there is still no school context accessible to all people, regardless of their learning specificities. However, there are many inclusive possibilities that can be implemented, in order to guarantee teaching and learning for all students. Thus, this work sought to analyze the strategies used for the inclusion of an autistic child in Basic Education. The work was based on the experiences of the main author as a teacher of an autistic child in a public school in the rural area of Alto Oeste potiguar. From the analysis of the experiences, it was realized that the use of inclusive strategies, such as Universal Design for Learning (UDL), Individualized Educational Plan (PEI) and Collaborative Learning have great impacts on the teaching and learning of autistic children. It was also observed that there are many barriers to school inclusion, such as ableism and the lack of continuous training in Inclusive Education for teachers. It was also possible to perceive that pedagogical adaptations are essential to increase the access of autistic students to the school community. Therefore, pedagogical practices that promote inclusion and value diversity are fundamental for the integral development of all students.

Keywords: Autism. Inclusion. Basic Education

¹Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFP). Professora do Município de Tenente Ananias/RN.

²Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Psicóloga da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

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, de 2022, apontaram 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 possui as mais variadas deficiências, sejam elas físicas, mentais, auditivas, intelectuais ou de desenvolvimento.

Nesse contexto, tem ocorrido um aumento substancial de matrículas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares brasileiras. Mesmo com a maior presença de estudantes atípicos nas escolas, percebe-se a existência de muitos desafios, como a falta de formação dos professores, dificuldades quanto a flexibilização de materiais e a oferta de recursos humanos adequados.

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 do TEA são multifatoriais e envolvem a influência mútua de aspectos neurobiológicos e ambientais, nos quais os indivíduos são expostos durante os períodos peri e pré-natal, com fortes indicativos de agentes genéticos (Júlio-Costa e Antunes, 2017).

Não há dados estatísticos oficiais no Brasil sobre a incidência do autismo na infância, mas os indicadores epidemiológicos do mundo têm mostrado um aumento significativo de diagnósticos. Em 2023, os Centros de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos da América, apontaram que uma em cada 36 crianças de até oito anos de idade tem diagnóstico de TEA. Em relação ao sexo, a prevalência do diagnóstico se mostra maior no sexo masculino, sendo 3,8 meninos para cada menina (CDC, 2023).

Em relação aos direitos das pessoas autistas no Brasil, foi sancionada no ano de 2012 a Lei Berenice Piana (Lei 12.764 de 2012), que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e reconheceu 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 (LBI), (Lei 13.146 de 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 significativos na promoção dos direitos das pessoas com deficiências no Brasil, e reforçam o compromisso com a inclusão e a igualdade de oportunidades, contudo, sabemos que esse direito não é novo, e não foi amparado apenas pelas legislações mais recentes, o Brasil é signatário de várias legislações que amparam a inclusão educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB), (Lei 9.394 de 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 já afirmava 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, apesar das legislações serem objetivas 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.

Pois para além da simples matrícula e presença física de estudantes autistas dentro das escolas, é imprescindível que eles 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 a aprendizagem esperada. Essa situação indica que, para que a Educação Inclusiva se concretize, é indispensável que ocorram mudanças significativas em diversos aspectos da escola, dentre os quais se destacam, a formação continuada de professores, objetivando a reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas; as adaptações pedagógicas e físicas e a efetivação das políticas de inclusão nos mais diversos segmentos escolares e da sociedade.

Assim, considerando o contexto apresentado, este estudo buscou compreender como dava a inclusão de crianças autistas na Educação Básica. A motivação da construção do trabalho

se deu em virtude das indagações surgidas na atuação profissional da autora principal como professora de uma criança autista em uma escola pública, fundamentada na seguinte questão: De que modo as práticas pedagógicas inclusivas favorecem o processo de inclusão de uma criança autista na Educação Básica?

A partir dessa questão, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as estratégias utilizadas para a inclusão de uma criança autista na Educação Básica e os seguintes objetivos específicos: descrever o itinerário formativo do estudante autista; apresentar as estratégias de adaptação utilizadas com a criança no processo formativo e analisar as dificuldades, possibilidades e desafios de inclusão de pessoas autistas na Educação Básica.

2. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

A escola tem sido uma instituição fundamental na sociedade desde os tempos antigos. No Brasil, especificamente, a chegada da escola é datada de 1549, com a chegada dos missionários jesuítas, que fundaram, na então colônia portuguesa, a primeira escola brasileira (Mattos, 1958). No entanto, inclusão nem sempre esteve presente. Durante a maior parte da história, as pessoas com deficiência eram consideradas inadequadas e incapazes de integrar os espaços sociais, incluindo as escolas.

Ao longo do período medieval e moderno, a deficiência era compreendida a partir de crenças religiosas, como um castigo divino, por consequências do pecado. Nesse contexto, as pessoas com deficiências eram excluídas da sociedade (Figueira, 2021). As iniciativas de educação para pessoas com deficiência começaram a surgir a partir do século XIX. No Brasil, o marco é a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Estes espaços representaram avanços importantes para a inserção de pessoas com deficiência na educação, mas tinham um caráter assistencialista e segregacionista.

De acordo com Sassaki (1999), nas décadas de 60 e 80, ocorrem algumas iniciativas de acesso de pessoas com deficiência à rede regular de ensino das escolas brasileiras, e apesar de não existir inclusão propriamente, já representa avanços em relação a educação de pessoas com deficiência, pois se inicia uma proposta de normalização e integração escolar na rede regular de ensino. A perspectiva de normalização e integração considera que as pessoas com deficiência devem ter igualdade de oportunidades como as demais pessoas da sociedade, desde que sejam capazes de atender a padrões definidos (Sassaki, 1999).

A partir dos anos 90, com a Constituição Federal de 1988, as legislações internacionais sobre a inclusão da pessoa com deficiência e as pressões dos movimentos sociais pela Educação

Inclusiva, ocorrem as primeiras iniciativas de inclusão nos espaços escolares. Estas foram inspiradas no movimento mundial de inclusão social das pessoas com deficiência, “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil 2007, p. 1).

A Declaração de Salamanca (1994), que o Brasil é signatário, estabeleceu o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a urgência em se promover a inclusão de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. Esta declaração evidencia ainda que todos devem ter o direito de estar nos espaços educativos, acessando o conhecimento socialmente produzido. Outro direito importante que este documento trouxe voltado ao público com necessidades educacionais especiais foi que: “devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (Salamanca 1994, p.1).

Assim, o Brasil passa a construir legislações para amparar a inclusão de pessoas com deficiência na educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece as prerrogativas para o atendimento de estudantes com necessidades especiais; o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Lei nº 10.436/2002) como meio legal de comunicação e expressão; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015); o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024); a Lei de Cotas no Ensino Superior (Lei nº 14.723/2023) e vários outros decretos.

Nesse contexto, a diversidade passa a ser visualizada como uma característica humana, e a escola deve responder às necessidades e interesses de todos os educandos, sem exceção. Assim, “a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (Brasil 2007, p. 1). Desse modo, a escola passa a ser concebida como um importante espaço de ruptura das práticas excludentes, propagação de políticas inclusivas, construção de novas aprendizagens, socialização e ampliação dos vínculos familiares e sociais, tendo como referências as trocas com a diversidade humana.

A inclusão na educação teve muitos avanços nas últimas décadas, garantido direitos expressivos para as pessoas com deficiência. Entretanto, ainda há muitos caminhos para percorrer, pois os espaços educativos precisam de muitas mudanças para que seja ofertado uma

inclusão que atenda às necessidades dos estudantes com deficiência, respeitando seus limites e ampliando suas potencialidades. O capacitismo e o preconceito são questões urgentes que precisam ser combatidas dentro dos espaços escolares. A Educação Inclusiva só irá se consolidar efetivamente com a superação da exclusão existente na sociedade e quando a diversidade humana for valorizada e respeitada.

3. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação social, com presença de padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos (APA, 2022). O termo espectro traz a perspectiva de que cada indivíduo com autismo possui diversos sintomas e características, com diferentes níveis de suporte, mas possuem em comum dois impactos presentes, chamados de diáde do autismo: comunicação e comportamento repetitivo ou restrito (Martins, Barcelos, Betone, 2023).

O diagnóstico do TEA ocorre de forma clínica, necessitando de uma equipe multidisciplinar de profissionais, dentre os quais se destacam médico, pedagogo, psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, professores e psicopedagogos (Martins, Barcelos, Betone, 2023). A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) aponta que as alterações na comunicação social e os comportamentos repetitivos já podem ser visualizados entre 12 e 34 meses após o nascimento da criança, sendo marcadores de identificação precoce para o autismo.

O diagnóstico do TEA geralmente ocorre apenas na idade pré-escolar, esse atraso do diagnóstico está relacionado a fatores como: etnia, baixa renda familiar, falta de estímulo na infância, falha na informação e percepção dos pais/cuidadores em relação ao desenvolvimento infantil esperado e aos sinais de autismo (SBP, 2019). O diagnóstico tardio pode trazer prejuízos no processo de desenvolvimento, agravando os sintomas do TEA e o nível de suporte (Santos, Fusari, Thomes, Rios, 2013). É importante destacar que a família e os cuidadores desempenham um papel importante no diagnóstico do TEA, pois muitas vezes são os primeiros a observar os sinais e a relatar as preocupações aos profissionais.

Até o ano de 2022, o diagnóstico clínico do TEA era respaldado pela Classificação Internacional de Doença (CID-10) (OMS, 1996), que englobava diversos diagnósticos dos transtornos globais do desenvolvimento (TDG) com o código (F84). Com a vigência da CID-11 (WHO, 2018) o TEA passou a ser categorizado sob o código (6A02), apresentando subdivisões que estão relacionados a prejuízos na linguagem funcional com a presença ou não

de deficiência intelectual, sendo elas: TEA sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional (6A02.0); TEA com deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente de linguagem funcional (6A02.1); TEA sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada (6A02.2); TEA com deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada (6A02.3); TLA com deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional (6A02.5); Outro TEA especificado (6A02.Y) e TEA não especificado (6A02.Z).

Os estudos sobre o TEA mostram não apenas a complexidade desta condição neurodesenvolvimental, mas também a importância de intervenções precoces e apoio contínuo de uma equipe multidisciplinar, que devem estar presentes desde o processo de diagnóstico, como também em todo o processo de readaptação e inclusão na sociedade, no qual são necessárias abordagens integrativas com equipes de saúde, educação, família e sociedade.

4. INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Política Nacional de Educação Especial determina que os estudantes com TEA em todas as etapas de ensino devem ser matriculados na rede regular de ensino e receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando se fizer necessário (Brasil, 2007). Para isso, é necessário a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas as especificidades de cada estudante, assim como, uma visão humanizada sobre o ensino e a aprendizagem, de modo que se rompa com o capacitismo.

Para Camargo e Bosa (2009), a implementação de estratégias pedagógicas diversas devem partir de vivências compartilhadas entre os estudantes autistas e os considerados típicos, pois os contatos sociais favorecem o desenvolvimento de ambos ao conviverem e aprenderem com as diferenças.

Embora essas vivências sejam benéficas, a simples inserção de discentes com TEA no ambiente escolar não garante a participação efetiva na escola, é necessário garantir a interação com seus pares e um desenvolvimento integral. Para que a inclusão e a interação de fato ocorram, é imprescindível estabelecer pontes com alternativas pedagógicas-metodológicas que adequem e flexibilizem o currículo escolar, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), a Aprendizagem Colaborativa e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Uma dessas alternativas é o PEI, ferramenta de instrução para o ensino, que propõe atender às necessidades individuais dos alunos com deficiências de forma documentada. Sua construção é norteadada pelo nível de desempenho do estudante, metas anuais, serviços complementares e alterações necessárias, dispostos com base em uma avaliação precisa do

desenvolvimento do educando nas áreas acadêmicas e funcionais. Assim, o PEI se caracteriza como um instrumento regulatório que visa harmonizar as exigências legais, objetivos acadêmicos e o trabalho cotidiano para a inclusão de estudantes com deficiência (Yell *et al.*, 2016; Bray, Russel, 2018; Tran, Patton, Brohammer, 2018).

Conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica indicam que a elaboração do PEI deve ocorrer de forma colaborativa entre os professores do AEE, professores da sala de aula regular, família e setores da saúde e assistência social.

Outra ferramenta metodológica importante no processo de inclusão é a Aprendizagem Colaborativa, que pode estar incluído dentro do planejamento das práticas inclusivas. Dillenbourg (1999), define esse tipo de prática como uma situação de aprendizagem onde duas ou mais pessoas tentam aprender algo juntos. Assim, a Aprendizagem Colaborativa promove um ambiente centrado na troca de ideias e na cooperação entre os estudantes, oferecendo-lhes a oportunidade de aprender com seus pares. Quando estudantes com diferentes especificidades trabalham juntos, há mais oportunidade de desenvolvimento e progresso em suas habilidades. Além disso, eles exercitam empatia, paciência e respeito mútuo.

A Aprendizagem Colaborativa facilita a adaptação dos conteúdos às necessidades individuais, promovendo uma aprendizagem mais expressiva, o que enriquece o processo de ensino e aprendizagem e pode possibilitar a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é outra metodologia de adaptação curricular inclusiva, pois é direcionada para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem para todos os estudantes (Alves, Ribeiro, Simões, 2013), considerando as condições e particularidades individuais. Uma das preocupações do DUA é o desenvolvimento de abordagens educacionais voltadas a pluralidades dos sujeitos do conhecimento, que inclui práticas de planejamento, avaliação, ambiente e recursos flexíveis (Pletsch, 2021).

O DUA tem três princípios: representação, ação/expressão e engajamento. O primeiro se refere à apresentação e representação do conteúdo em sala de diversas formas (visual, auditiva, tátil); o segundo princípio consiste no oferecimento de várias formas de aquisição e demonstração dos conhecimentos (escrita, fala, desenho, uso de tecnologias assistivas, etc) e o terceiro tem relação com a criação de um conteúdo significativo para os estudantes, oportunizando envolvimento, interesse, motivação e preferências pessoais (Zerbato e Mendes, 2021), estimulando o desenvolvimento de habilidades de aprendizado de forma independente, com opções para definir metas pessoais e monitorar seu próprio progresso (Cast, 2022). A

aplicação do DUA beneficia todos os estudantes e pode promover um ambiente que valoriza a diversidade e se adapta às necessidades individuais.

A implementação do PEI, da Aprendizagem Colaborativa e do DUA são passos importantes para a inclusão de crianças autistas, pois possibilita múltiplos meios de representação, ação e expressão do conhecimento. No entanto, também é crucial trabalhar na conscientização e na superação dos preconceitos, como o capacitismo, presentes nos âmbitos escolares e sociais.

Segundo Sampaio e Ferreira (2019), a forma como a sociedade compreende determinada deficiência tem interferência no tratamento que essas pessoas recebem. Seron *et al* (2021) destacam que “o modelo social compreende a deficiência como uma forma peculiar de opressão social em que as desvantagens sociais são decorrentes de contextos e ambientes pouco sensíveis à diversidade” (p.04). O capacitismo, portanto, pode ser compreendido como um preconceito que oprime, e define as pessoas com deficiências como incapazes de realizar diferentes atividades por estarem fora do padrão aceito como normal (Laje, Lunardelli, Kawakami, 2023). Assim, para se promover uma inclusão efetiva de crianças autistas na Educação Básica, é imprescindível combater o capacitismo e lutar por uma sociedade que valorize e respeite a diversidade.

5. MÉTODO

No contexto da Educação Inclusiva, a escolha de uma metodologia que contemple a compreensão reflexiva das práticas pedagógicas é essencial. Dessa forma, a abordagem utilizada nesta pesquisa se relaciona aos princípios qualitativos da pesquisa educacional com base em um estudo de caso.

A respeito da pesquisa qualitativa, os autores Bodgan e Biklen (1994) consideram que as principais características desse tipo de investigação estão na relação da pesquisa com o ambiente como fonte natural de obtenção de dados, no qual o pesquisador é o principal instrumento; o cunho descritivo; no interesse pelo processo acima do resultado; na análise indutiva dos resultados e o significado vital da abordagem.

Este estudo de caso, visa analisar, por meio de observações das vivências diárias da autora principal como docente de um estudante autista. Assim, procurou-se integrar teoria e prática para fornecer insights valiosos sobre como se dá o processo de inclusão de uma criança autista na educação básica. De acordo com Vianna (2013), 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 da pesquisa.

Ao adotar métodos como a observação participante e o respaldo bibliográfico contínuo, a investigação busca não apenas descrever, mas também refletir criticamente sobre as ações pedagógicas desenvolvidas, permitindo ajustes e aprimoramentos contínuos no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva.

O respaldo bibliográfico também desempenhou um papel crucial neste trabalho, ao fornecer uma base teórica sólida que orientou a análise das práticas inclusivas observadas. A integração das perspectivas teóricas possibilita uma compreensão ampla de estratégias inclusivas que podem ser adotadas no contexto escolar. Conforme Vianna (2003), a bibliografia coloca o autor em contato com os materiais existentes sobre determinado assunto, fundamenta e dá veracidade aos dados, podendo ainda detectar incoerências.

Os dados da pesquisa foram coletados a partir de observação participante e diário de campo, que buscaram registrar, no período de março a junho de 2024, o processo de adaptação, interações, comportamentos, progressos e desafios no processo de ensino e aprendizagem do estudante autista. Vianna (2003) enfatiza que os processos educacionais são, em sua maioria, complexos, o que torna a observação um procedimento eficaz para estudá-los.

A análise dos materiais seguiu os princípios da Análise de Conteúdo Temática proposta por Minayo (2014). Fez-se uma leitura flutuante dos dados, procurando explorar as informações e organizá-las em unidades de significado. Posteriormente, realizou-se a triangulação com a teoria, construindo categorias temáticas que podem ser visualizadas na seção 6. Assim, a metodologia escolhida almejou capturar a complexidade e a riqueza das experiências inclusivas, contribuindo para a construção de práticas educativas mais fundamentadas.

6. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

6.1 Cenário da Pesquisa

A instituição em que a presente pesquisa foi realizada é a mesma na qual a autora principal desenvolve sua prática docente há seis anos. Trata-se de uma escola pública regular localizada na zona rural da rede municipal de ensino na Vila Garimpo que é parte do Município de Tenente Ananias/RN. Em relação à estrutura física, a escola compõe-se de: 02 salas de aula; 02 banheiros; 01 cozinha; 01 salão para recreação, que também é utilizado como refeitório; 01 almoxarifado e 01 depósito de merenda escolar.

No ano de 2024, a escola contou com um total de quarenta e cinco (45) alunos matriculados. A instituição funciona com séries na modalidade de ensino multisseriado, sendo uma turma de creche e educação infantil e outra

turma de ensino fundamental com alunos de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. À noite, ainda funciona uma turma de EJA. A instituição possui um total de 11 funcionários, incluindo 3 professoras, 2 cuidadoras, 2 ASGs, 1 guarda, 1 supervisora administrativa, 1 coordenadora geral e 1 diretora geral.

A opção por esse campo para a realização do estudo foi motivada pelo fato de que nele a autora principal teve seus primeiros contatos com a prática docente na perspectiva da Educação Inclusiva, o que a instigou a buscar conhecimento aprofundado nessa área.

No ano de 2024, a docente autora principal deste trabalho, tem um estudante com TEA na sua turma. A condição de neurodesenvolvimento do estudante requer adaptações no ambiente escolar, e estratégias pedagógicas inclusivas para atender às suas necessidades educacionais. A familiaridade e a experiência adquirida na instituição forneceram um contexto propício para o desenvolvimento deste trabalho, facilitando a coleta de dados e a análise do itinerário formativo do estudante autista.

6.2 O itinerário formativo do estudante autista

O estudante, uma criança de sete anos, está matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental I, em uma turma multisseriada. Essa sala reúne alunos de diferentes idades e anos escolares (1º ao 5º ano), resultando em níveis variados de aprendizado e um ambiente diversificado.

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

O diagnóstico de autismo do estudante foi concluído recentemente, no segundo semestre de 2023. Nos anos anteriores, mesmo sem um trabalho direto como professora da criança, como já estava matriculada na instituição, fazendo parte da turma de educação infantil, foi possível acompanhar, ainda que de maneira indireta, seu percurso educacional. A criança possui hiperfoco em animais, e atualmente aceita o ambiente escolar.

Baseando-se em observações e relatos dos familiares e professores anteriores, identificou-se que, nos anos passados, o aluno apresentava rejeição pelo ambiente escolar,

frequentemente chegava chorando e exibia comportamento inquieto. A professora anterior e a mãe expressavam preocupações com sua inserção na escola, já que ele se envolvia frequentemente em conflitos com os colegas, resultando em machucados mútuos. Além disso, a criança apresentava um atraso na fala, com uma comunicação ainda menos desenvolvida que atualmente.

O estudante tem facilidade em armazenar e recuperar informações a longo prazo desde que sejam de seu interesse. A capacidade de manter a atenção em tarefas é limitada a curtos períodos. O vocabulário que a criança usa para se comunicar ainda é limitado, mas ela compreende instruções facilmente quando são dadas de forma simples. O estudante se expressa com pouca clareza e não possui uma fala complexa desenvolvida, geralmente os diálogos são breves e com poucas palavras. A coordenação motora fina ainda é incipiente. Mas consegue expressar sentimentos abstratos simples, como tristeza e alegria, é curioso e questionador. No entanto, demonstra desinteresse quando enfrenta dificuldades com alguma atividade proposta.

No desenvolvimento das habilidades de alfabetização, a criança conhece as letras do alfabeto, tem conseguido avançar na habilidade de desenvolvimento da consciência fonológica. O aluno conhece os números de 0 a 20 e consegue relacioná-los a quantidades com a ajuda de material concreto. Possui pouca habilidade para compreender e resolver problemas matemáticos e os conceitos mais complexos dos demais componentes curriculares propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), específicos do 1º ano do ensino fundamental I. Em relação à autonomia, a criança necessita de apoio em tarefas como ir ao banheiro, tirar e vestir roupas, tomar água e iniciar e concluir atividades acadêmicas.

Diante das características e desafios apresentados pelo estudante, torna-se evidente a necessidade de um planejamento educacional com estratégias de adaptações inclusivas para que este aluno consiga se desenvolver dentro do espaço educacional de forma integral (Zerbato e Mendes, 2021;). A aceitação tranquila do ambiente escolar e o carinho demonstrado pela criança são pontos positivos que devem ser aproveitados para criar estratégias de ensino eficazes. Apesar das dificuldades iniciais apresentadas pela criança em seu processo inicial de inserção escolar, e dos desafios contínuos em comunicação, habilidades motoras e autonomia, o progresso observado indica que com o suporte adequado, o aluno tem potencial para desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais.

6.3 Estratégias de adaptação com a criança autista na Educação Básica

A inclusão de crianças autistas na Educação Básica requer uma abordagem cuidadosa e adaptativa para garantir que suas necessidades individuais sejam atendidas de maneira eficaz. As estratégias de adaptação são fundamentais para criar um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento e o aprendizado dessas crianças, considerando suas características específicas.

Antes de receber o aluno autista em sala de aula, realizou-se uma reunião com a mãe da criança. Durante esse encontro, fez-se uma anamnese para obter um perfil prévio do estudante, identificar desafios e construir as adaptações necessárias para proporcionar uma inserção escolar tranquila e acolhedora. Utilizou-se um questionário com questões subjetivas, aplicado de forma presencial, para obter informações abrangentes sobre o histórico de desenvolvimento, marcos importantes e desafios enfrentados pelo aluno em seu percurso familiar, social e educacional. Além disso, explorou-se as preferências e interesses do estudante, como áreas de hiperfoco e motivação, que poderiam ser utilizadas para criar atividades engajadoras.

Através destes dados, identificou-se que o aluno necessitaria de um professor auxiliar para apoiá-lo nas demandas de cuidados pessoais, idas ao banheiro e participação em atividades pedagógicas individuais e grupais. A Secretaria de Educação disponibilizou esse profissional, conforme indicado no laudo médico do estudante. Esse cenário mostra um avanço nas práticas pedagógicas inclusivas, sendo previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007).

Fez-se o planejamento e as adaptações curriculares, que foram moldadas com base nos contatos diários com o aluno, especialmente durante o primeiro bimestre de aulas. Utilizou-se os princípios do DUA e da aprendizagem colaborativa para elaborar o PEI do discente, de forma a atender às necessidades específicas do estudante, bem como às individualidades dos outros alunos da sala de aula multiseriada, buscando realizar atividades para que ocorra uma inclusão efetiva de todos os estudantes em sala de aula (Alves, Ribeiro, Simões, 2013; Yell *et al.*, 2016; Zerbato e Mendes, 2021; Pletsch, 2021).

Para sistematizar a rotina diária e as práticas metodológicas inclusivas, recepciona-se os alunos de forma calorosa e dedica-se o primeiro tempo para diálogos e trocas sobre o dia anterior por meio de rodas de conversas. Durante esse momento, incentiva-se os estudantes a ficarem juntos, em duplas ou trios para que haja trocas de diálogos e também interação uns com os outros.

Em um segundo momento, utiliza-se músicas infantis enquanto aguarda-se o primeiro lanche, servido às 07:30 horas, aproveita-se esse pequeno momento para prática de movimentos corporais e lúdicos, por meio de coreografia e brincadeiras que envolvem música. Após o lanche, marca-se o calendário de forma verbal e visual e apresenta-se o conteúdo do dia, contextualizando-o com as vivências e conhecimentos prévios dos alunos.

Desenvolve-se atividades temáticas relacionadas ao conteúdo e habilidades trabalhadas no dia, utilizando jogos, escrita criativa, manipulação de letras móveis, materiais concretos, vídeos projetados em datashow e atividades xerografadas. Tenta-se, sempre que possível, incluir figuras de animais nas atividades xerografadas, pois é um hiperfoco do aluno com TEA, o que aumenta seu empenho. Além disso, os demais alunos da turma apresentam grande interesse em colori-los após finalizar a tarefa. Evita-se atividades de mera transcrição de textos do quadro para o caderno, pois percebe-se que isso causa tédio, desmotivação e perda de foco na maioria das crianças da turma.

As atividades são diferenciadas em níveis de dificuldade, considerando a heterogeneidade da turma, que inclui alunos de 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 colaboração conforme preconiza Camargo e Bosa (2009).

Após a finalização da atividade, há um tempo destinado ao segundo lanche e um pequeno intervalo. No retorno, realiza-se uma contação de história no "cantinho da leitura", com tapetes e almofadas, seguida de uma atividade de leitura guiada. Incentiva-se os alunos na leitura de sílabas, identificação de sons das letras, leitura de frases ou livros, adaptando-se ao 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 possam conversar livremente ou utilizarem algum jogo ou brinquedo de sua preferência, funcionando como reforço positivo ao bom comportamento e desempenho nas atividades propostas.

A avaliação ocorre de maneira contínua, através de observações diárias sobre como a criança interage com o conteúdo e com os colegas, buscando fazer uma análise de todo o desenvolvimento das crianças e considerando diversas estratégias de avaliação (Zerbato e Mendes, 2021; Pletsch, 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.

As observações são registradas em documentos por meio de relatórios, que são anexados ao diário de classe e apresentados nas reuniões de pais e mestres. Esse processo avaliativo

também serve para identificar aspectos da nossa atuação docente que precisam ser revistos, visando oferecer uma educação verdadeiramente inclusiva. Refletir, adaptar nossas práticas pedagógicas, e estar abertos a mudanças pode conduzir a uma realidade educacional mais justa e equitativa, onde todos os alunos, independentemente de suas condições, têm a oportunidade de aprender e crescer.

6.4 Desafios e perspectivas de inclusão de crianças autistas na Educação Básica

A formação docente é fundamental para que os professores possam atender as necessidades dos estudantes autistas de maneira integral. Mas a falta de preparo adequado na formação inicial e a ausência de busca por formação continuada tem sido um dos grandes desafios. 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.

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 apontam que apenas 1 em cada 4 pessoas com deficiência conseguem concluir a Educação Básica obrigatória.

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.

A autora principal desta pesquisa, ao se deparar com a presença de alunos com TEA em seu espaço de docência, sentiu a necessidade de buscar formação complementar. Desde então, ela completou diversos cursos de formação continuada, um curso de especialização em Educação Especial, e atualmente está concluindo uma segunda especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso reflete seu compromisso em adquirir o conhecimento necessário para oferecer uma Educação Inclusiva e adequada aos alunos com autismo.

O capacitismo é muito presente nos contextos escolares, não sendo diferente na escola em que se realizou o trabalho, o que este muitas vezes é um limitador para a procura por formação continuada. Nesse contexto, é comum encontrar em rodas de planejamento comentários que oprimem 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 uma mudança de mentalidade dentro das escolas. É necessário sensibilizar todos os profissionais da educação sobre a importância de acreditar no potencial de cada aluno, independentemente de suas condições. Pesquisas como essa, palestras, rodas de conversas anticapacitistas podem ajudar a desconstruir preconceitos e a fomentar uma cultura de inclusão e respeito.

Melhorar o 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 de todos os estudantes com TEA (Brasil, 2007), passa pela implementação de PEIs, de práticas pedagógicas adaptadas, com implementação de princípios do DUA, da aprendizagem colaborativa, da cooperação entre professores, especialistas e equipe escolar no geral. Além disso, é necessário criar espaços de diálogos e trocas de experiências entre os membros das equipes pedagógicas e os demais funcionários da escola. No entanto, muitos profissionais enfrentam a solidão devido a falta de orientação pedagógica necessária. Sem o apoio adequado, os professores precisam lutar sozinhos pelo conhecimento e pelas práticas para efetivar a prática inclusiva dentro de suas salas de aulas.

A autora principal desta pesquisa vivencia essa solidão na prática docente, a Secretaria de Educação tem oportunizado formação continuada na área de Educação Inclusiva, mas não há um trabalho efetivo por parte da coordenação pedagógica para acompanhamento contínuo. Falta uma preocupação com a implementação e supervisão das práticas inclusivas, além de apoio na construção e elaboração do planejamento pedagógico. Por isso, é necessário um sistema de apoio robusto e uma formação contínua adequada, para que outros professores não tenham que enfrentar os mesmos desafios isoladamente. Essas experiências estão em consonância com o que as pesquisas têm apontado em outras realidades educativas brasileiras (Zerbato e Mendes, 2021; Pletsch, 2021).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou as estratégias usadas para incluir uma criança autista na Educação Básica e descreveu seu percurso formativo. Também apresentou as adaptações feitas em seu processo de aprendizagem, além de examinar as dificuldades, possibilidades e desafios da inclusão de pessoas autistas na Educação Básica. O problema central foi entender como garantir a inclusão efetiva de crianças autistas nesse nível de ensino.

A análise das experiências evidenciou que a inclusão de crianças autistas na Educação Básica exige um planejamento cuidadoso e práticas pedagógicas baseadas nos interesses dos estudantes. Ao analisar o itinerário formativo da criança verificou-se avanços significativos ao comparar as dificuldades iniciais com os progressos obtidos após a implementação das estratégias de ensino e aprendizagem baseadas nos princípios do DUA e da aprendizagem colaborativa.

O uso de materiais concretos, personalização de atividades pedagógicas, oferta de atividades diversas em variados níveis, agrupamento dos estudantes para desenvolvimento das atividades e o suporte do professor auxiliar, desempenharam um papel essencial na inclusão do estudante autista. Apesar da falta de apoio por parte da coordenação da escola e do sentimento de solidão enfrentado pela autora principal como docente da criança autista, as estratégias de ensino e aprendizagem implementadas beneficiaram não apenas o estudante autista, mas os demais discentes da turma multisseriada.

Além das práticas pedagógicas inclusivas, percebeu-se também a necessidade de formação contínua para educadores e a criação de uma cultura escolar mais inclusiva. A colaboração entre professores e familiares é um fator-chave 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 chãoes de sala. Espera-se que estas experiências possam contribuir para o fortalecimento da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M; RIBEIRO, J; SIMÕES, F. Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.

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

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez. Portugal: Porto, 1994. p.15 a 51.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (de 05 de outubro de 1988), com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. Brasília: Presidência da República. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409.pdf. Acesso em: 07 jul. 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 mai. 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/112764.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/113146.htm Acesso em: 05 mai. 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.

BRAY, L. E.; RUSSEL, J. L. The dynamic interaction between institutional pressures and activity: an examination of the implementation of IEPs in secondary inclusive settings. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 40, n. 2, p. 243-266, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0162373718756189> Acesso em: 07 jul. 2024.

CAMARGO, S P. H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v. 21, n.1, p.65-74,2009.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. 2022. Disponível em: <https://www.cast.org/our-work/research/udl-guidelines>. Acesso em: 13 jul. 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. Acessado em 27 abr. 2024.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning?. In: DILLENBOURG, P. (Ed.). **Collaborativelearning: Cognitive and Computational** Approaches. Oxford: Elsevier, 1999. p.1-19.

FERREIRA, L. B. P. Um percurso sobre o autismo: história, clínica e perspectivas. **Cadernos Deligny**, v.1, n. 1, p. 9-19, 2018.

FIGUEIRA, E. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**: uma trajetória de silêncios e gritos. 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

JÚLIO-COSTA, A., ANTUNES, A. M. **Transtorno do Espectro Autista na Prática Clínica**. São Paulo: Pearson, 2017.

KANNER, L. Os distúrbios do contato afetivo. In P. S. Rocha (Ed.), **Autismos** (p. 111-170). São Paulo: Escuta, 1997. (Trabalho original publicado em 1943).

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: 13 jul. 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; GUIMÃRAES, D.N. **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. Campos dos Goytacazes - Rio de Janeiro: Editora encontrografia, 2023. p. 255-277. Disponível em: file:///D:/Users/Dayane%20P.%20Sousa/Downloads/E-book_Políticas-e-práticas-educacionais_20230324.pdf Acesso em: 22 jun. 2024.

MATTOS, L. A. **Primórdios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Aurora, 1958.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 14ª edição, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS), CID-10: **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10. ed. Genebra: OMS. 1996.

PLETSCH, M. D. et al. **Desenho Universal na Aprendizagem - Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação**. 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: 12 jul. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SANTOS, C. R., FUSARI, D. B. P., THOMES, I. B., RIOS, M. C. **As consequências do reconhecimento tardio para o portador da síndrome do autismo**. Unisepe Educacional, Apresentação de Trabalho, 2013. Disponível em: http://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/10consequencia_do_reconhecimento.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

SBP, Sociedade Brasileira de Pediatria. **Manual de orientação: Transtorno do Espectro Autista**. 5. ed. Abril de 2019.

SERON, B. B; SOUTO, E. C; MALAGODI, B. M.; GREGUOL, M. O esporte para pessoas com deficiência e a luta anticapacitista - dos estereótipos sobre a deficiência à valorização da diversidade. **Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS**, v. 27, n. e27048, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.113969> Acesso em: 10 jul. 2024.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Salamanca Espanha. 1994. Acesso em: 05 jun. 2024.

VIANNA, C.T. **Classificação das pesquisas científicas: Notas para os alunos**. Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/metodologia-cientifica-tipos-de-pesquisa-ultimate/32760210>. Acesso em: 21 jul. 2024.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003. p.9-107.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **CID-11 International Classification of Diseases 11th Revision: The global standard for diagnostic health information**. WHO, 2018.

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: 30 jun.2024.