

Educação Inclusiva: convivendo e aprendendo com um aluno com o Transtorno do Espectro Autista


Inclusive Education: living and learning with a student with Autism Spectrum Disorder

Educación Inclusiva: vivir y aprender con un estudiante con Trastorno del Espectro Autista

Francimaura Miranda de Souza Vicente¹

 <https://orcid.org/0009-0008-1586-8132>

Neidimar Vieira Lopes Gonzales²

 <https://orcid.org/0000-0002-4943-0832>

Resumo: Este trabalho relata uma experiência inclusiva com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no 1º Ano do Ensino Fundamental. A situação ocorreu durante a preparação para um passeio escolar de ônibus, que gerou receio e ansiedade no aluno por experiências negativas anteriormente. O objetivo foi identificar e apresentar práticas de sucesso no processo de inclusão, bem como, os desafios encontrados em sala de aula e as possibilidades para superá-los. O estudo tem abordagem qualitativa de cunho descritivo, do tipo relato de experiência, realizado em uma escola da rede pública municipal. O trabalho fundamenta-se em Xavier (2009), Russo (2019), Papim (2020), Almeida (2021), Legislação vigente, entre outros. Discute-se a importância da Educação Inclusiva, seu histórico no Brasil, as características do TEA e as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora. Os resultados apontam avanços no desenvolvimento e superação de medos. Conclui-se que a inclusão exige práticas planejadas conforme as necessidades individuais, sendo o professor essencial na mediação e promoção da aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Educação.

Abstract: This paper reports an inclusive situation with a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the first grade of elementary school. The situation occurred during preparation for a school bus trip, which generated fear and anxiety in the student due to previous negative experiences. The objective was to identify and present successful practices in the inclusion process, as well as the challenges encountered in the classroom and the possibilities for overcoming them. The study uses a qualitative, descriptive, experience-report approach,

¹ Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Professora da Rede Municipal de Ensino de Rolim de Moura - Rondônia. E-mail: francimaura.unir@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – Santa Catarina (SC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Docente efetiva no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNESP). E-mail: neidimar1@yahoo.com.br.

conducted in a municipal public school. The work is based on Xavier (2009), Russo (2019), Papim (2020), Almeida (2021), current legislation, among others. The study discusses the importance of inclusive education, its history in Brazil, the characteristics of ASD, and the pedagogical strategies used by the teacher. The results indicate progress in the development and overcoming of fears. It is concluded that inclusion requires practices planned according to individual needs, with the teacher being essential in mediating and promoting learning.

Keywords: Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Education.

Resumen: Este artículo relata una experiencia inclusiva con un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el primer grado de la escuela primaria. La situación ocurrió durante la preparación de un viaje en autobús escolar, lo que generó miedo y ansiedad en el estudiante debido a experiencias negativas previas. El objetivo fue identificar y presentar prácticas exitosas en el proceso de inclusión, así como los desafíos encontrados en el aula y las posibilidades de superarlos. El estudio utiliza un enfoque cualitativo, descriptivo, de relato de experiencia, realizado en una escuela pública municipal. El trabajo se basa en Xavier (2009), Russo (2019), Papim (2020), Almeida (2021), la legislación vigente, entre otros. El estudio analiza la importancia de la Educación Inclusiva, su historia en Brasil, las características del TEA y las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente. Los resultados indican avances en el desarrollo y la superación de miedos. Se concluye que la inclusión requiere prácticas planificadas según las necesidades individuales, siendo el docente esencial en la mediación y promoción del aprendizaje.

Palabras-clave: Inclusión. Trastorno del espectro autista. Educación.

Introdução³

O presente relato aborda a experiência vivenciada com e por um estudante com o Transtorno do Espectro Autista, nível 3 de suporte, não verbal, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal de Rolim de Moura, no estado de Rondônia.

O motivo da escolha da temática se deu devido ao sucesso da experiência, em que grande barreira foi vencida pelo estudante e, dessa forma, a abordagem pode ser utilizada com outros alunos que apresentem a mesma dificuldade.

Os professores desempenham um papel essencial na Educação Inclusiva, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). São eles os responsáveis por planejar, organizar e adaptar as atividades pedagógicas, atuando como mediadores do processo de aprendizagem. Por meio de práticas intencionais, garantem a criação de ambientes de aprendizagem que respeitem a diversidade e promovam a participação de todos. Nesse sentido, Franco afirma que:

As relações entre professor, aluno, currículo e escola impõem uma convivência tensiva e contraditória entre o sujeito que aprende e o professor que se organiza e prepara as condições para ensinar. Basta imaginar o professor como desencadeador de possibilidades múltiplas de retorno de sua ação para perceber que o processo desencadeado produz novas aprendizagens, as previstas e outras não previstas, as desejadas e as não desejadas (Franco, 2012, p. 151).

³ O Relato de Experiência foi apresentado no SEDU 2024. XX Semana da Educação, III Congresso Internacional de Educação, IV Encontro de Egressos e 30 Anos do PPG em Educação.

Ao reconhecer e valorizar suas singularidades, o professor cria estratégias pedagógicas que respeitam o ritmo, os interesses e as formas de comunicação de cada estudante, contribuindo para que se sintam acolhidos, valorizados e incluídos na sala de aula. Mais do que aplicar conteúdos ele atua como mediador da aprendizagem, promovendo interações significativas e construindo vínculos que favorecem a participação ativa desses alunos.

Compartilhar experiências exitosas sobre inclusão contribui para ampliar o conhecimento e refletir sobre as dificuldades encontradas em sala de aula, para que todos tenham o seu direito a aprendizagem garantidos e a escola se torne um ambiente acolhedor. Nesse sentido, Xavier (2009, p. 22) afirma que “[...] a inclusão tem como principal compromisso, a formação da cidadania a partir de uma escola pública de qualidade para todos os alunos”.

O planejamento e o desenvolvimento da atividade foram necessários, pois seria realizada fora do ambiente escolar, em um galpão de coleta seletiva de lixo, cuja locomoção seria de ônibus devido à distância. O estudante com TEA apresentava muito medo de ônibus, e se recusou a ir em um passeio anterior, na mesma escola. Russo (2019, p. 1) destaca que em relação aos desafios “[...] é importante que sejam observadas as características individuais, como a criança percebe o mundo, suas dificuldades, comorbidades, desenvolvimento linguístico, pensamentos e o que ela faz para lidar com suas dificuldades e frustrações”.

Os alunos apresentam características distintas, dificuldades em enfrentar os seus desafios e diferentes formas de aprender, sendo necessárias metodologias que atendam às necessidades de cada um. As práticas pedagógicas devem ser planejadas de forma flexível e adaptável, para contribuir com a inclusão e aprendizagem de todos os estudantes. Papim (2020, p. 44) enfatiza que o professor deve “[...] criar novas formas de organizar o currículo e o planejamento pedagógico próximo às características de aprendizagem, ações de ensino que transpõem as funções sociais de um grupo para outro, sem detrimento de suas capacidades”.

A Lei Brasileira da Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu artigo 27 determina que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 6).

A escola deve incluir esses estudantes para além da garantia ao acesso a sala de aula regular, mas também com igualdade no ensino, contemplando as necessidades de aprendizagens de todos. O texto da lei afirma que o aprendizado deve ser contínuo, ao longo da vida, tendo como principal objetivo permitir que o indivíduo alcance o desenvolvimento máximo de seus talentos e habilidades, sejam eles

físicos, sensoriais, intelectuais ou sociais. Essa garantia deve ser implementada respeitando as características, interesses e necessidades específicas de aprendizado de cada pessoa.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que em seu Artigo 28, designa ao poder público a responsabilidade de efetivar a inclusão nas escolas, de modo que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015, p. 6 e 7).

Essa lei é um marco na luta pela equidade educacional no Brasil, pois estabelece obrigações claras ao poder público para garantir que pessoas com deficiência tenham acesso pleno e igualitário à educação. Dessa forma, a professora desempenha um papel fundamental, garantindo que, além do acesso, o estudante com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) disponha dos recursos e condições adequadas para sua participação efetiva e aprendizagem.

Devemos enfatizar a necessidade de as práticas de ensino serem amplas e inclusivas, devido a heterogeneidade da sala de aula, que abriga alunos com diferentes níveis de desenvolvimento. A educação deve adaptar-se a essa diversidade, reconhecendo que os estudantes não possuem o mesmo nível de aprendizado. Portanto, a abordagem pedagógica deve ser abrangente para atender a toda a gama de capacidades presente no ambiente de ensino. Dessa forma, Almeida (2021) compreende que:

A educação inclusiva exige a adoção de práticas pedagógicas diferentes das adotadas tradicionalmente, não se concebe mais a utilização de práticas que se pautem pela homogeneidade e que considere uma única forma de aprender. Pois, a inclusão educacional chama a atenção para a diversidade, questiona os modelos predefinidos, a ideia de aluno ideal e considera privilegiada a interação entre os alunos (Almeida, 2021, p. 134).

Ao considerar práticas pedagógicas únicas, que reconhecem os alunos como um todo, como se estivessem no mesmo nível de aprendizagem, a escola acaba se tornando um ambiente de exclusão, pois os estudantes que não conseguem acompanhar as atividades são abandonados pela escola, retidos, gerando indivíduos frustrados e com sentimento de incapacidade.

Esse relato tem como objetivo principal identificar e expor práticas de sucesso no processo de inclusão, bem como mostrar os desafios encontrados em sala de aula e as possibilidades para superá-los.

A seguir faremos uma explanação sobre o histórico da Educação Inclusiva no Brasil e a caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA) a fim de contextualizar a experiência vivida pela professora, o estudante com TEA e demais alunos da turma, permitindo-nos compreender os desafios e avanços na construção de uma escola inclusiva. A experiência exemplifica a importância de políticas públicas consistentes, formação docente contínua e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade.

Histórico da Educação Inclusiva no Brasil

Após uma longa fase de exclusão social, o Brasil começou a instituir medidas dedicadas ao tratamento educacional de pessoas com deficiência no século XIX, motivado por ideias e práticas observadas em experiências norte-americanas e europeias. Alguns brasileiros trouxeram essas inspirações para organizar e implementar ações iniciais e isoladas. Tais iniciativas tinham como foco o atendimento de pessoas que apresentavam deficiências físicas, mentais e sensoriais.

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais (Mantoan, 2002, p. 1).

A Constituição de 1946 é considerada um marco significativo por firmar a liberdade de ensino e garantir o direito à educação para todos. O Artigo 166 (Brasil, 1946, p. 36) determina que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

O conceito de suporte para alunos com necessidades especiais iniciou-se através da Constituição de 1946, especificamente com o Artigo 172 (Brasil, 1946, p. 37), que determinava que “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”. O propósito dessa legislação era assegurar que a eficiência escolar fosse alcançada por todos, minimizando o impacto das dificuldades financeiras. Essencialmente o texto afirma que o Estado assumiria a responsabilidade de garantir o apoio educacional necessário para promover a igualdade de oportunidades na educação.

Em 1954 é criada a APAE “Associação de Pais e Amigos de Excepcionais”, fundada em resposta à incapacidade das escolas públicas de oferecerem atendimento adequado a alunos com deficiência.

A primeira iniciativa do grupo ocorreu no Rio de Janeiro em 1954, quando foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), liderada por Beatrice Bemis, membro do corpo diplomático americano e mãe de uma criança com Síndrome de Down. Assim como ocorria com muitas famílias brasileiras, ela vivia o drama de não encontrar escolas para o filho (Brasil, 2014, p. 1).

Com o apoio governamental e comunitário, as APAEs conseguiram difundir metodologias e materiais específicos evidenciando a importância da colaboração para preencher as lacunas do sistema educacional brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 1961 destaca sua relevância histórica para a educação brasileira. A lei, identificada pelo nº 4.024, estabeleceu o direito à educação para indivíduos com necessidades especiais, denominados na época como "excepcionais". Um aspecto fundamental dessa legislação foi a determinação de que o atendimento educacional para esses estudantes deveria ser realizado de forma prioritária no sistema de ensino regular. Assim, essa lei tem um grande impacto no desenvolvimento inicial da Educação Especial no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que altera a LDBEN Lei nº 4.024 de 1961, no Artigo 9º, dispõe sobre as necessidades de indivíduos com deficiências físicas e mentais, bem como aqueles com atraso escolar considerável e estudantes superdotados.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, p. 3).

Embora essa legislação reconhecesse a necessidade de atenção diferenciada para esses grupos de estudantes, ela não conseguiu promover um sistema educacional inclusivo. Em vez disso, o modo como o "tratamento especial" foi implementado acabou por reforçar a segregação desses estudantes em escolas ou classes especiais, perpetuando um modelo separatista ao invés de integrador no ensino regular.

A Constituição Brasileira de 1988 ampliou e detalhou o direito à Educação Inclusiva, trazendo como um dos seus objetivos fundamentais, no Artigo 3º, inciso IV, o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, p. 2). Destaca-se como um dos objetivos fundamentais promover o bem de todos, eliminando

diversas formas de discriminação. A educação especial é apresentada como algo a ser fornecido dentro do sistema de ensino geral, abrangendo escolas públicas e privadas.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 206, inciso I, que o ensino deve assegurar igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Além disso, o artigo 208, inciso III, prevê que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A Constituição de 1988 ressalta a garantia que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação tenham não apenas o direito de frequentar a escola, mas também de receber suporte adequado para aprender e se desenvolver plenamente, preferencialmente dentro da rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi publicada em 1994 delineando as diretrizes e metas para a instrução de indivíduos com diversas necessidades educacionais. Este documento aborda especificamente a educação de pessoas com deficiências, aquelas com problemas de comportamento e estudantes com altas habilidades. O principal objetivo declarado desta política era promover a integração dos alunos com deficiência no sistema educacional.

A ideia de integração implica necessariamente em reciprocidade. Isto significa que vai muito além da inserção do portador de necessidades especiais em qualquer grupo. A inserção limita-se à simples introdução física, ao passo que a integração envolve a aceitação daquele que se insere. Do ponto de vista operacional, o ideal da integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e a social, até a instrucional (frequência à classe do ensino comum) (Brasil, 1994, p. 38-39).

O documento discutiu uma política que limitava a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares. Essa abordagem condicionava a participação desses estudantes à sua capacidade de acompanhar o currículo no mesmo ritmo dos demais. Em vez de promover uma adaptação ou reestruturação das práticas educacionais para valorizar a diversidade de aprendizado, a política mantinha esses alunos sob a responsabilidade exclusiva da educação especial. Consequentemente reforçava-se um modelo homogêneo de participação em vez de acomodar diferentes potenciais de aprendizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, (Brasil, 1996) estabelece os princípios essenciais para a educação, enfatizando a importância da flexibilidade e da individualização do processo de ensino. Especificamente o Artigo 4º, inciso III, da LDBEN, define o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, p. 2).

O artigo 59, inciso I, da LDBEN, (Brasil, 1996) estabelece que os sistemas de ensino devem fornecer recursos e métodos adaptados para atender às necessidades de alunos com deficiência e superdotação. Seguindo no mesmo artigo, no inciso III, aborda a formação de professores. Este inciso determina que haja tanto professores especializados em nível médio ou superior para o atendimento específico, quanto professores do ensino regular capacitados para integrar esses alunos nas classes comuns. Essencialmente a lei exige a adaptação curricular e a qualificação docente para garantir a inclusão educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), nº 10.172, (Brasil, 2001) buscou estabelecer um sistema escolar que conseguisse acolher a diversidade de todos os alunos. No entanto, o país enfrentou grandes obstáculos para atingir esse objetivo, como a escassez de vagas em classes regulares para estudantes com necessidades especiais e a urgência de melhorar a capacitação dos docentes. Além disso, era primordial expandir a acessibilidade física das instituições e o atendimento educacional especializado oferecido.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio legítimo de comunicação no Brasil. Esta legislação busca promover e difundir a Libras, fornecendo o apoio institucional necessário para tal. Além disso, a lei torna obrigatória a inclusão de Libras nos programas curriculares de cursos como os de formação de professores e fonoaudiologia. O objetivo é garantir a acessibilidade e a plena inclusão dos indivíduos surdos na sociedade, bem como estimular o aprendizado e o uso contínuo desta língua.

A Portaria nº 2.678 do Ministério da Educação (Brasil, 2002) regulamenta as Normas Brasileiras para o Braille Educacional. Esta portaria define diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e distribuição do sistema Braille em todas as áreas educacionais no Brasil. A regulamentação exige a adoção da Grafia Braille específica para a Língua Portuguesa em todo o território nacional, com o propósito de padronizar e incentivar o uso do Braille, assegurando sua acessibilidade e disseminação em nível nacional.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, foi implementado pelo MEC no Brasil em 2005, com o objetivo de converter os sistemas educacionais existentes em modelos mais inclusivos, por meio da capacitação de administradores e educadores em todo o país. O programa buscava “[...] sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de Educação Inclusiva; formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (Brasil, 2005, p. 10). A finalidade era envolver a sociedade e a comunidade escolar na concretização das políticas de Educação Inclusiva, com garantias

que todos tivessem acesso à educação, com atendimento educacional especializado e acessibilidade nas escolas brasileiras.

Em 2008, através das portarias nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, foi apresentado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial do Brasil o documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva". Seu objetivo principal era estabelecer diretrizes para promover a educação de qualidade para todos os alunos. Essa política nacional buscava incorporar os avanços mais recentes do conhecimento e as conquistas oriundas das lutas sociais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece a garantia de inclusão escolar para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. A política busca orientar os sistemas de ensino, assegurando o acesso e a continuidade desses alunos em todos os níveis educacionais, incluindo a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de professores para apoiar a inclusão. Além disso, enfatiza a necessidade de acessibilidade em diversos âmbitos, como arquitetura e comunicações, e a importância da participação familiar e comunitária no processo, bem como, a articulação intersetorial para a implementação eficaz das diretrizes públicas.

A 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) que estabelece a educação como um direito da pessoa com deficiência, exigindo a implementação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O Artigo 27, determina que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 6).

Segundo o Artigo 27 da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), a educação deve assegurar o desenvolvimento máximo das habilidades e talentos individuais, sejam eles físicos, sensoriais, intelectuais ou sociais. O principal objetivo da lei, conforme explicitado, é garantir a inclusão de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista, nas escolas regulares.

De acordo com o Artigo 28 da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), é designado ao poder público a responsabilidade de efetivar a inclusão nas escolas, de modo que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (Brasil, 2015, p. 6 e 7).

O texto estabelece as obrigações do poder público na implementação da inclusão nas escolas regulares. Para isso, o sistema educacional deve ser aprimorado para fornecer atendimento especializado e as adaptações físicas e curriculares necessárias à realidade dos estudantes. Adicionalmente, as escolas devem desenvolver um projeto pedagógico que assegure a igualdade de aprendizagem para todos os alunos.

Caracterização do Transtorno do espectro Autista (TEA)

As características comportamentais associadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) consistem em manifestações comportamentais repetitivas e estereotipadas, a presença de déficits na comunicação e interação social, a ocorrência de atividades e interesses restritos, bem como um forte apego à rotina. Nesse sentido, a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e no Artigo 1º, §1º, incisos I e II, determinam a caracterização da pessoa com TEA:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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).

O diagnóstico clínico do autismo é caracterizado por vários desafios, se baseando na identificação de prejuízos na interação social, dificuldades relacionadas à comunicação e à linguagem, presença de uma diversidade de interesses e atividades que são específicos para a pessoa e tendem a ser executados de maneira repetitiva em diferentes intensidades. Esses elementos combinados são os indicadores primários para o reconhecimento do transtorno.

O conceito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi alterado com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) em 2014.

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (DSM-5, 2014, p.853).

A principal mudança descrita é que o TEA agora funciona como um termo abrangente, passando a incorporar o autismo infantil, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª Edição (DSM-V) estabelece três níveis, 1, 2 e 3 para o TEA. Esses níveis são fundamentais para a identificação da severidade dos sintomas, que pode variar de quadros considerados leves até quadros graves. Brites (2020) destaca que:

O nível 1 é o menos grave, por isso é considerado como autismo leve. Os sintomas são: dificuldades em situações sociais e comportamentos restritivos ou repetitivos, mas que requerem um suporte mínimo para as atividades do dia a dia. O nível 2, com autismo moderado, já precisam de um pouco mais de suporte. Podem ter mais dificuldade nas interações sociais, sendo que as relações são ainda mais desafiadoras do que para as pessoas com autismo leve. Podem ou não se comunicar verbalmente e, se o fizerem, as conversas podem ser curtas ou sobre tópicos específicos, precisando de suporte para participar de atividades sociais. O nível 3, pessoas com autismo severo, precisam de muito suporte — é a forma mais grave do TEA. Apresentam dificuldades significativas com a comunicação e habilidades sociais. Também têm comportamentos restritivos e repetitivos que atrapalham seu funcionamento independente nas atividades cotidianas. Pessoas com TEA Nível 3 precisam de apoio substancial para aprender habilidades essenciais para a vida cotidiana (Brites, 2020, p. 2 e 3).

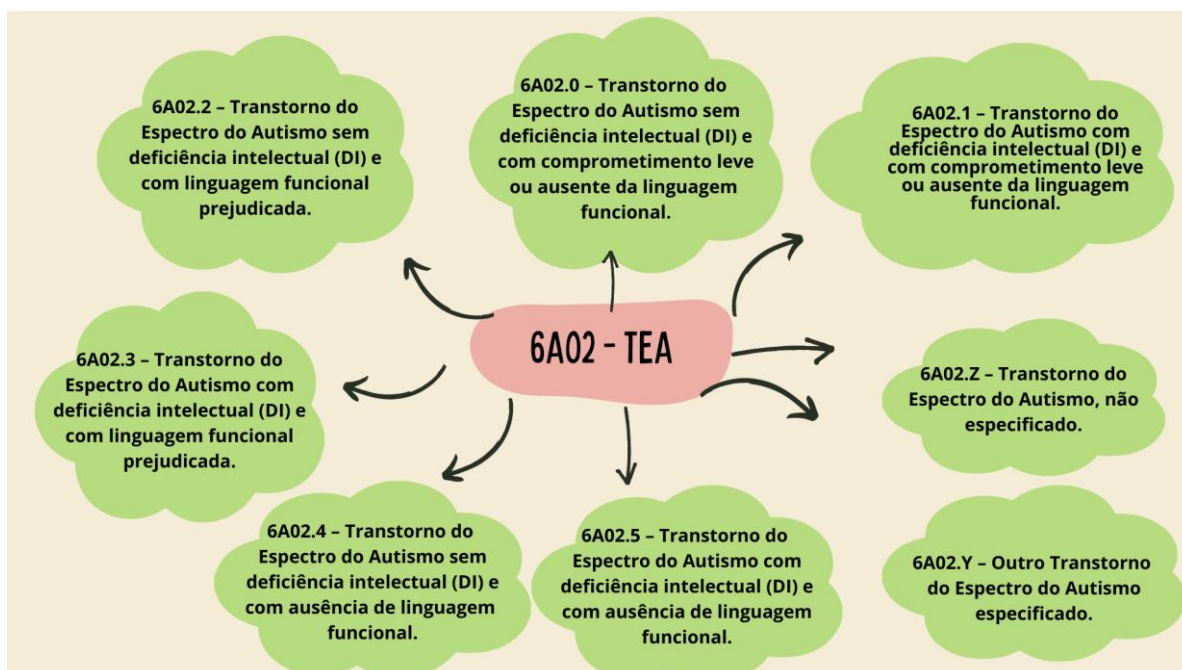
A função deste sistema de classificação é diferenciar a intensidade das manifestações do transtorno em cada indivíduo. O Nível 1 é descrito como leve, com características de autismo menos intensas enquanto o Nível 2, moderado, requer um pouco mais de assistência devido a dificuldades significativas na comunicação e interação social. Por fim, o Nível 3 representa a forma mais grave do Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentando características acentuadas que comprometem severamente a independência no cotidiano. A importância da distinção entre os níveis reside na gravidade dos sintomas e na dependência de apoio externo que o indivíduo necessita para desenvolver suas atividades diárias.

A revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID), especificamente a 11ª edição lançada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), teve sua atualização em junho de 2018 e foi aprovada em maio de 2019 trazendo uma mudança para o diagnóstico de autismo, que recebeu um novo código e novas subdivisões dentro do sistema de classificação. O Instituto Autismo e Realidade (2022, p. 2) afirma que o objetivo é “gerar diagnósticos mais assertivos, coleta de dados estatísticos atualizados, e possibilitar planejamento e ações assistenciais e de políticas públicas”. Dessa forma, o propósito dessas alterações é otimizar a precisão diagnóstica, além de melhorar a coleta de dados estatísticos e permitir um planejamento mais eficaz de políticas públicas e ações assistenciais.

A CID-11 traz mudanças muito importantes para um diagnóstico mais preciso do autismo. Os transtornos que faziam parte do espectro do autismo, como o autismo infantil, síndrome de Asperger, transtorno da hipercinesia e o transtorno desintegrativo da infância, foram reunidos em um só diagnóstico o “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”. Sobre essas alterações, Gaiato (2024) compreende que a unificação dos diferentes transtornos do espectro autista sob o código 6A02 na CID-11 tem como objetivo tornar o diagnóstico mais claro e acessível, além de facilitar a codificação e o encaminhamento para os serviços de saúde.

Nesse sentido, podemos visualizar na figura 1 o código do diagnóstico do TEA e as subcategorias, que são relacionadas a algum prejuízo da linguagem funcional ou deficiência intelectual.

FIGURA 1. Código do diagnóstico do TEA e as subcategorias



Fonte: Elaborado pela autora a partir da referência Gaiato (2024)

O Ministério da Saúde (Brasil, 2022), não confirmou uma causa única para o Transtorno do Espectro Autista. Contudo, as evidências científicas atuais indicam que a condição provavelmente resulta de uma complexa interação entre fatores genéticos e ambientais. Dessa forma, a etiologia do autismo é multifatorial e ainda não está completamente estabelecida.

Fatores de risco para um componente genético: evidências indicam influência de alterações genéticas com forte herdabilidade, mas trata-se de um distúrbio geneticamente heterogêneo que produz heterogeneidade fenotípica (características físicas e comportamentais diferentes, tanto em manifestação como em gravidade). Apesar de alguns genes e algumas alterações estarem sendo estudadas, vale ressaltar que não há nenhum biomarcador específico para TEA (Brasil, 2022, p. 1).

O Ministério da Saúde (Brasil, 2022) afirma que fatores ambientais podem modificar o risco de desenvolver TEA. Essa modificação significa que os fatores podem tanto aumentar quanto diminuir a probabilidade do transtorno. Contudo, essa alteração no risco aplica-se principalmente a indivíduos que já possuem uma predisposição genética para o TEA.

Embora nenhum destes fatores pareça ter forte correlação com aumento e/ou diminuição dos riscos, a exposição a agentes químicos, deficiência de vitamina D e ácido fólico, uso de substâncias (como ácido valpróico) durante a gestação, prematuridade (com idade gestacional abaixo de 35 semanas), baixo peso ao nascer (< 2.500 g), gestações múltiplas, infecção materna durante a gravidez e idade parental

avançada são considerados fatores contribuintes para o desenvolvimento do TEA (Brasil, 2022, p. 1).

Mesmo indicando que a genética tem um papel importante no seu surgimento, os agentes ambientais também são relevantes, atuando como fatores de risco. O Ministério da Saúde (Brasil, 2022) aponta que as condições e situações durante a gravidez podem influenciar o desenvolvimento do autismo no feto. Portanto, o surgimento do TEA pode ser o resultado de uma interação complexa entre a predisposição genética e as influências do meio ambiente pré-natal.

Foram publicados em 2025 os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através do Censo Demográfico do ano de 2022 (Brasil, 2025), evidenciando a inclusão de dados sobre pessoas diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista.

O Censo Demográfico 2022 identificou 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA), o que corresponde a 1,2% da população brasileira. A prevalência foi maior entre os homens (1,5%) do que entre as mulheres (0,9%): 1,4 milhões de homens e 1,0 milhão de mulheres foram diagnosticados com autismo por algum profissional de saúde. Entre os grupos etários, o de maior prevalência foi o de 5 a 9 anos (2,6%) (Brasil, 2025, p. 1).

O Censo de 2022 no Brasil se destaca por sua natureza inovadora ao incluir pela primeira vez a coleta de dados sobre o autismo. Essa coleta de informações foi realizada por meio de um questionário em que os participantes declaravam seus diagnósticos prévios. A inclusão desses dados representa um grande avanço na compreensão da população autista no país, permitindo que o Estado melhore suas ações e desenvolva políticas públicas para garantir os direitos dessa população.

Descrição da Experiência

Ao receber um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Nível 3 e não verbal, a professora, de acordo com o seu relato, “sentiu-se insegura, pois era a primeira vez que enfrentava um caso de TEA em sua forma mais grave”. Brites (2020) sobre o nível 3 do Transtorno do Espectro Autista, discorre que:

O nível 3, pessoas com autismo severo, precisam de muito suporte — é a forma mais grave do TEA. Apresentam dificuldades significativas com a comunicação e habilidades sociais. Também têm comportamentos restritivos e repetitivos que atrapalham seu funcionamento independente nas atividades cotidianas. Pessoas com TEA Nível 3 precisam de apoio substancial para aprender habilidades essenciais para a vida cotidiana (Brites, 2020, p. 3).

Essa situação evidencia os desafios que muitos educadores encontram ao lidar com a inclusão escolar, especialmente quando não possuem experiência prévia com alunos que demandam apoio total

para o desenvolvimento de suas atividades diárias. Para preservar a identidade do estudante ele será chamado pelo nome fictício: Pedro.

Ao planejar para a turma uma visita a um Centro de Reciclagem a professora ficou apreensiva, pois a mãe de Pedro a alertou sobre o medo que ele tem de ônibus, sendo que por decorrência do TEA ele tem medo de veículos grandes. Por esse motivo não participou de um passeio anterior. Então, a professora decidiu organizar uma atividade lúdica, para que Pedro pudesse perder o medo e participasse. Até decidir pela atividade proposta, a professora comentou: “Pensei em várias situações que pudessem contribuir para auxiliar o aluno, até que lembrei que os ônibus de transporte escolar aqui da cidade são todos iguais”.

Baptista e Bosa (2008) enfatizam que “[...] às intervenções e interferências devem ser feitas de maneira programada atentando às particularidades e características dos alunos, procurando adotar uma prática pedagógica flexível que responda as demandas identificadas”. Nesse sentido, as intervenções devem ser planejadas, atentas às particularidades e conduzidas por uma prática pedagógica adaptável para atender às necessidades identificadas. O professor deve entender as características individuais de cada aluno e estruturar o ambiente de aprendizado considerando o nível atual dos estudantes e seus objetivos educacionais.

A prática pedagógica da professora foi organizada através de uma sequência didática preparatória para o passeio escolar, utilizando imagens concretas, personalização, recursos visuais e afetivos para engajar o aluno, revelando uma intencionalidade didática voltada para a construção de segurança emocional, socialização e antecipação da experiência. Essa prática pode ser compreendida à luz da perspectiva de Vygotsky (1991), que enfatiza a importância da mediação simbólica e da interação social no processo de aprendizagem.

A professora pesquisou o modelo do ônibus que iria transportar os alunos, imprimiu uma foto do ônibus no tamanho do papel A4, plastificou, imprimiu a foto com o rosto dele e dos amigos de sala mais próximos a ele, e iniciou a atividade, que foi desenvolvida todos os dias, em uma sequência didática, por duas semanas antes do passeio.

O uso de recursos visuais e afetivos utilizados pela docente contribuiu para atender diferentes estilos de aprendizagem e necessidades específicas, sendo um dos princípios da Educação Inclusiva. A personalização, ao incluir o rosto dos alunos e de seus colegas mais próximos, auxilia na formação de vínculos afetivos e valorização da identidade individual e coletiva.

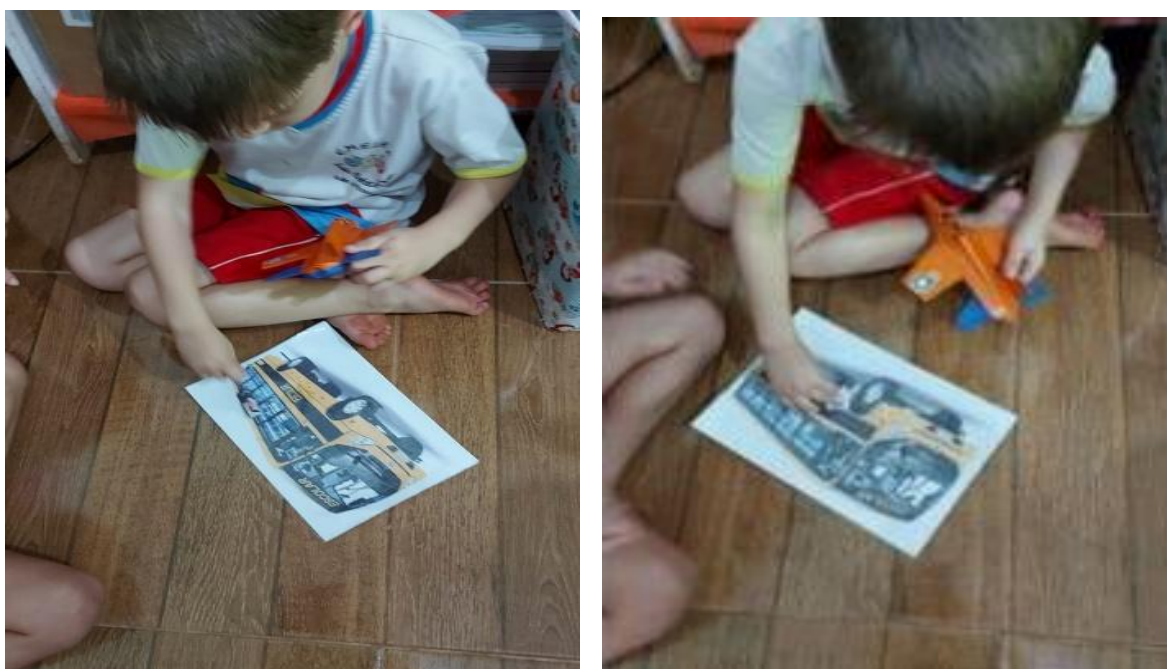
Durante a atividade, ela contou que os alunos iriam passear de ônibus, cada um iria se sentar em uma poltrona, e que o ônibus possui várias janelas e, durante a explicação, ela ia nomeando os alunos, pegando as fotos e colocando no ônibus, dentro da janela, como se estivessem dentro do

veículo. Com o passar dos dias, os próprios colegas iam fazendo a atividade com Pedro, brincando e colocando todos dentro do ônibus. Em alguns momentos da aula, Pedro pegava a atividade na caixa e brincava com ela, colocando a si mesmo e os colegas no ônibus, demonstrando interesse e alegria durante o processo. A professora foi percebendo a familiaridade que ele demonstrava durante a atividade e no manuseio do material, concluindo que Pedro estava mais confiante, e provavelmente, iria entrar tranquilamente no ônibus no dia do passeio.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 23) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Dessa forma, a preparação para o passeio escolar pode ser entendida como uma oportunidade de construção coletiva de saberes e de fortalecimento de vínculos sociais.

No dia da aula extraclasse (passeio), formaram a fila para ir até o embarque do ônibus. Pedro não demonstrou medo nem receio de entrar no veículo. Entrou, sentou-se ao lado de sua cuidadora e participou de todas as atividades programadas. Após essa experiência, Pedro participa de todas as atividades e passeios fora da escola, onde há a necessidade de ir de ônibus.

FIGURA 2 e 3. Momentos do aluno desenvolvendo a atividade.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

FIGURA 4. Aluno dentro do ônibus durante o passeio.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

A prática descrita deixa evidente que o planejamento e a mediação adequados são estratégias essenciais para transformar as atividades em oportunidades de desenvolvimento integral para todos. O planejamento permite que cada atividade seja pensada de acordo com metas específicas, recursos e necessidades dos estudantes. Já a mediação atua como ponte entre os conteúdos e os sujeitos, de modo a favorecer a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Metodologia

A metodologia utilizada estrutura-se em uma pesquisa descritiva, considerada por Vergara (2000, p.47), como o tipo de pesquisa que “[...] expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza”. Apresenta-se, quanto à sua natureza, uma pesquisa qualitativa, com a intenção de entender o objeto de estudo em sua integralidade, baseando-se em um relato de experiência vivenciado por um aluno com o Transtorno do Espectro Autista.

Teve como campo de estudo uma escola da rede pública municipal de Rolim de Moura, no Estado de Rondônia, e como participantes um estudante do 1º ano do Ensino Fundamental com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a sua professora.

Como instrumentos para a coleta de dados utilizamos a entrevista história oral com a professora, que relatou a experiência vivenciada por ela e pelo seu aluno com TEA, por meio da atividade desenvolvida em sua sala de aula. Segundo Meihy e Holanda (2015) “Fonte oral é o registro de qualquer recurso que guarda vestígios de manifestações da oralidade humana”.

O trabalho fundamenta-se em Xavier (2009, p. 22), Russo (2019), Papim (2020) e Almeida (2021) cujas contribuições teóricas dialogam com as legislações que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, em especial aquelas que tratam do Transtorno do Espectro Autista, reforçando o princípio da inclusão e a necessidade de garantir o acesso à educação e à aprendizagem de qualidade, consolidando a perspectiva de uma escola que respeite a diversidade e promova a equidade.

Resultados e Discussão

A experiência aqui relatada trouxe resultados importantes para todos os envolvidos, especialmente para o estudante com TEA que pôde ser incluído em um passeio antes impossível para ele. A preocupação em incluir o aluno nas atividades comuns da sala de aula foi essencial para o sucesso e para outras que virão, devido a mudança de uma realidade.

A professora esclarece que o aluno com TEA participa de todas as atividades propostas em sala de aula, sendo constantemente estimulado a compreender e realizar as tarefas de forma autônoma. Tal estratégia pedagógica não apenas favorece o desenvolvimento da independência, mas também contribui para que o estudante se perceba como parte integrante e relevante do grupo.

De acordo com o relato da professora “para incluir os alunos com o Transtorno do Espectro Autista na escola, é necessário que eles sejam envolvidos em todas as atividades escolares, é garantir que eles façam parte do processo, aprendendo junto com os colegas”. Essa perspectiva reforça o compromisso da professora com a promoção da equidade, da valorização das diferenças e do fortalecimento do sentimento de pertencimento, elementos fundamentais para a consolidação da Educação Inclusiva.

A prática da professora está alinhada com os fundamentos teóricos apresentados por Xavier (2009), Russo (2019) e Papim (2020) pois todos reforçam que a inclusão escolar não se limita à presença física do aluno, mas envolve participação ativa, respeito às diferenças e valorização da autonomia.

Durante o desenvolvimento da atividade, sobre o uso de recursos visuais, a professora relatou que:

O uso da imagem real do ônibus, acompanhada de sua foto e de algumas fotos dos colegas, todas plastificadas para facilitar o manuseio, foi fundamental para o sucesso do trabalho realizado. O aluno construiu uma relação de familiaridade com o veículo, reconhecendo-se dentro daquele espaço, na companhia dos amigos (relato da professora).

O uso de imagens reais e personalizadas, especialmente quando plastificadas para permitir o manuseio, cria uma ponte concreta entre o aluno e a experiência que ele vai vivenciar. Dessa forma, o

recurso visual contribuiu de maneira significativa para a redução de barreiras, favorecendo a adaptação e promovendo segurança emocional durante o processo.

Diante do relato, foi possível reconhecer o papel da escola quanto à garantia dos direitos à aprendizagem, oportunizando aos alunos um ensino capaz de vencer barreiras e desenvolver as habilidades.

Conclusões

Desse modo, concluímos que a estratégia relatada sobre a experiência com o aluno contribuiu para reafirmar que a inclusão é possível, basta planejar e organizar atividades que sejam viáveis para o desenvolvimento de todos.

A intervenção proposta pela professora, além de contribuir para o respeito à diversidade de alunos também ofereceu condições para que todos pudessem compreender as limitações e desafios existentes em sala de aula, e a partir desta realidade pensar intervenções capazes de amenizar ou até mesmo sanar as dificuldades, barreiras e/ou impedimentos.

O desenvolvimento dessa prática pedagógica realizada pela professora, mostrou que os desafios encontrados diariamente em sala de aula podem ser superados, quando se compreende que todos têm direito a aprendizagem, independente de laudo médico, reafirmando que a inclusão escolar é possível quando há planejamento pedagógico consciente e atividades adaptadas às necessidades dos alunos.

Através dessa proposta, vimos que é necessário investimento em formação continuada, pois professores preparados conseguem planejar e organizar atividades voltadas para metodologias inclusivas, respeitando diferentes ritmos, para que todos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem.

Por meio de conversas com a família, a fim de conhecer o aluno, a professora compreende que a criação de espaços de diálogo entre docentes e famílias, para compartilhar experiências e estratégias, é fundamental para o desenvolvimento do aluno. Essa parceria traz informações valiosas sobre hábitos, interesses e necessidades, criando um ambiente em que o aluno sente que todos estão engajados em seu crescimento.

O diálogo entre escola e família deve ser valorizado no ambiente escolar, pois, como vimos por meio da relação da professora participante da pesquisa com os pais do aluno, essa ação contribuiu para a mudança de um comportamento e teve como resultado a superação do medo e inclusão do aluno na atividade planejada, garantindo a sua participação, que antes parecia impossível. Dessa forma, professores que trabalham com essa parceria não apenas promovem melhores resultados acadêmicos,

mas também contribuem para a formação de cidadãos mais confiantes, motivados e seguros, pois percebem que há uma rede de apoio dedicada ao seu desenvolvimento.

A escola deve ser um espaço de inclusão, na qual a diversidade dos alunos é respeitada e valorizada. Nesse contexto, é fundamental a construção de um currículo acessível, capaz de atender às diferentes necessidades de aprendizagem, bem como, um ambiente acolhedor, que desenvolve nos alunos o sentimento de pertencimento e segurança. Ao ser inclusiva, a escola proporciona um ensino voltado a todos e com atividades que possibilitam o contato direto com situações de aprendizagem significativas.

Referências

ALMEIDA, F. A. (org.). **Autismo: avanços e desafios**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/books/978-65-5360-008-9.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2024.

BAPTISTA, C. R; BOSA, C. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 de junho de 2025.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. p. 127. Acesso em: 18 de maio de 2024.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. MEC/SEESP – Brasília: a Secretaria, 1994. 66f. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2025.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 de abril de 2024.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 05 de junho de 2025.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em: 02 de maio de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade, documento Orientador**. Brasília: DF, 2005.

BRASIL, Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 de julho. 2024.

BRASIL, **Língua Brasileira de Sinais – Libras**, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 25 de maio de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Aprovada pela Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília. Janeiro de 2008.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 de março de 2025.

BRASIL, Ministério da Saúde. **TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>. Acesso em: 05 de abril. 2024.

BRASIL, Agência Senado. **Senado comemora os 60 anos das Apaes**. 06/06/2014. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/06/06/senado-comemora-os-60-anos-das-apaes#:~:text=Os%2060%20anos%20do%20chamado%20'movimento%20apaeano',%C3%A0s%2011h%2C%20no%20plen%C3%A1rio%20do%20Senado%20Federal>. Acesso em: 20 de junho de 2025.

BRITES, L. Quais os níveis de intensidade no autismo? **Instituto NeuroSaber**. Londrina. 2020. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/quais-os-niveis-de-intensidade-no-autismo/>. Acesso em: 21 de abril de 2024.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIATO, M. **CID-11: o que é? Qual sua importância para o diagnóstico de autismo?** Instituto Singular. 1ª ed. Abril de 2024. Disponível em: <https://institutosingular.org/blog/cid-11-autismo/>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

MANTOAN, T. E. M. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2024.

MEIHY, J. C. S. B. HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar** - 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

PAPIM, A. A. P. **Autismo e aprendizagem: os desafios da Educação Especial**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_cc406b8910f04b10914ae41e82e2c541.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2024.

RUSSO, F. Alfabetização e autismo: quais são os desafios? **Neuroconecta**. 30 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/alfabetizacao-e-autismo-quais-sao-os-desafios/>. Acesso em: 21 de julho de 2024.

SÁ, C. TEA na CID-11: O que muda? **Autismo e Realidade**. São Paulo. 14 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2022/01/14/tea-na-cid-11-o-que-muda/>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, G. P. de M. Educação Inclusiva. In: CANEN, A.; SANTOS, A. R. **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: **DSM-5** / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

Recebido: 01/10/2025

Received: 10/01/2025

Recibido: 01/10/2025

Aceito: 26/03/2026

Accepted: 26/03/2026

Aceptado: 26/03/2026

