ISSN: 2358-8829

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERIZAÇÃO, MARCOS LEGAIS PARA INCLUSÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA[1]

Juliana Neves dos Santos [2]
Antônio Azambuja Miragem [3]

INTRODUÇÃO

Ser diagnosticado com autismo produz repercussões relevantes na vida da pessoa e de sua família, especialmente porque o diagnóstico projeta expectativas, obriga decisões sobre cuidados, transforma o acesso a serviços e as relações com diferentes instituições. Entretanto, tais impactos não são uniformes e, equivocadamente, com frequência são atribuídos às características individuais do TEA. Neste sentido, a escola ocupa lugar central neste processo, pois além de ser espaço de acesso ao conhecimento historicamente produzido, constitui ambiente de convivência, interação social, construção de identidade e exercício de cidadania.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Sua manifestação varia significativamente entre os indivíduos, assim como variam os desafios de linguagem, o perfil cognitivo, o processamento sensorial, a autonomia e as necessidades de apoio (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022). Este conjunto e variabilidade de fatores impede que um diagnóstico seja utilizado

[1] Trabalho resultante de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPgECi/UFRGS).

[2] Mestranda no PPgECi pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Professora da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE), juliana.santos@prof.ce.gov.br;

[3] Doutor em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha- IFFAR, antonio.miragem@iffarroupilha.edu.br;

ISSN: 2358-8829

como uma descrição completa do estudante ou como previsão de suas possibilidades, no que diz respeito a sua aprendizagem.

Nas últimas décadas, o acesso de estudantes com TEA na Educação Básica, junto às classes comuns, ampliou o debate sobre o significado da inclusão escolar. A matrícula representa uma conquista jurídica e social importante. Estar na escola não garante, por si só, que o estudante tenha sua dignidade preservada e seja reconhecido como pertencente ao grupo ou aprenda em condições de equidade. A literatura internacional recente mostra que parte significativa das intervenções voltadas à escolarização de estudantes autistas continua orientada para modificar habilidades individuais, sobretudo sociais e comportamentais, enquanto aspectos do ambiente, da intervenção, da participação e do pertencimento permanecem menos investigados, por consequência, menos evidentes (PERRELET et al., 2025; TSOU et al., 2026).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consagrou a educação como direito de todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) definiu a Educação Especial como modalidade transversal e a Lei nº 12.764/2012 reconheceu a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) consolidou a perspectiva de sistema educacional inclusivo e o dever de dispor recursos de acessibilidade, adaptações e apoios. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, com alterações do Decreto nº 12.773/2025, e regulamentada pela Portaria MEC nº 421/2026, reforçou como finalidade do sistema educacional inclusivo a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b; BRASIL, 2026a).

Ao longo do texto buscaremos preservar a contribuição das abordagens clínica, social e pedagógica sem reduzir uma à outra. Reforçaremos, como eixo argumentativo, que o diagnóstico caracteriza uma condição, a legislação assegura direitos e orienta deveres institucionais, mas é a organização pedagógica que transforma o direito formal à escolarização em experiências efetivas de socialização e construção cidadã.

Quando o sujeito social com TEA entra no debate pedagógico, a questão deixa de ser apenas se o estudante autista está inscrito em um estabelecimento de Ensino. Isto passa a envolver questões bem mais complexas. Do ponto de vista operacional, podemos questionar: *quais barreiras dificultam sua participação no contexto escolar? Quais formas de comunicação estão disponíveis para incluí-lo? Como o currículo foi pensado*

ISSN: 2358-8829

e apresentado? Quais apoios são necessários? E se estão acessíveis? O que o estudante já sabe? De que modo demonstra aquilo que aprendeu? Qual o grau de interação social alcançado? Quais características do ambiente sensorial, social e pedagógico favorecem ou dificultam sua aprendizagem?

Ao responder estas questões, a escola desloca o foco de uma interpretação motivada no diagnóstico para uma análise das condições concretas de escolarização. Desta forma, o presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre a caracterização contemporânea do TEA, os marcos legais brasileiros da educação inclusiva e as condições pedagógicas necessárias à aprendizagem de estudantes autistas na Educação Básica.

METODOLOGIA

O presente resumo expandido faz parte dos estudos de mestrado da primeira autora. Caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva, com vistas a proposição didático-pedagógica. Para compor a pesquisa documental, utilizamos os documentos legais para a análise de normativas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista, a Educação Especial e a Educação Inclusiva e para a revisão de literatura utilizamos artigos e textos referenciais para construção narrativa e metodológica do ensino focadas na inclusão escolar.

Nesse texto articulamos campos relacionados à inclusão de pessoas no TEA. Esses campos se complementam e possibilitam o melhor entendimento do que é o Autismo e suas características amplas e diversas, a relação com a legislação vigente e as possibilidades de uso de metodologias que proporcionem o melhor ensino e como consequência a melhor participação e aprendizagem dos estudantes com TEA.

Os argumentos foram fundamentados prioritariamente em legislações primárias e documentos institucionais, bem como em revisões sistemáticas e pesquisas recentes voltadas à área educacional.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme o DSM-5 (APA, 2014), os Transtornos do Neurodesenvolvimento englobam condições que contemplam alterações no desenvolvimento neural que têm início precoce e afetam o indivíduo por toda a vida, destacando-se aqui o Transtorno do Espectro Autista- TEA. O TEA caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e interação social, somados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, além de alterações sensoriais e alimentares que acompanham o indivíduo por toda a vida e limitam sua participação social em múltiplos contextos.

Por configurar-se como um espectro, o autismo manifesta-se de maneira singular, variando na intensidade do comprometimento social (COSTA et al., 2025), na expressão comunicacional (BORGES et al., 2025), na presença ou ausência de deficiência intelectual (De FREITAS et al., 2016) ou altas habilidades/superdotação (CANCELIERI; VALBUZA, 2026), bem como no grau de estereotipias, sensibilidades sensoriais (GARCINO et al., 2025) e restrições alimentares (MONTEIRO; SOARES, 2025). Essa heterogeneidade exige o conhecimento aprofundado das habilidades e inabilidades de cada sujeito para aprimorar sua qualidade de vida e desenvolvimento.

O diagnóstico formal deve ser emitido por médico especialista (prioritariamente neurologista ou psiquiatra) e consubstanciado em laudo fundamentado em observações clínicas, histórico de saúde, relatos familiares e contribuições de educadores e profissionais da rede de apoio (SBNI, 2025). Esse documento possui valor legal e comprobatório essencial para o acesso a direitos civis, benefícios sociais, cuidados em saúde (amparado por legislações como as, dentre outras) e adaptações pedagógicas necessárias a realidade escolar, embora a ausência do laudo não retire o direito do estudante ao suporte educativo necessário.

O arcabouço jurídico da Educação Especial no Brasil fundamenta-se inicialmente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (BRASIL, 1996), que estabelecem a educação inclusiva como dever do Estado e direito de todos, assegurando atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular. Essa perspectiva foi fortalecida pelas normativas internacionais, como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), e por legislações específicas, a exemplo da Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012) para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da Lei Brasileira

ISSN: 2358-8829

de Inclusão (BRASIL, 2015), que transformou a inclusão de uma concessão eventual em obrigação institucional pautada na acessibilidade e em adaptações razoáveis.

Recentemente, o cenário normativo passou por importantes atualizações com o Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), complementada pelo Decreto nº 12.773/2025 e pelas Portarias MEC nº 421/2026 e nº 550/2026. Essa nova política consolida a transversalidade da modalidade e desloca o foco da mera matrícula para indicadores efetivos de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Nesse contexto, o estudo de caso surge como procedimento metodológico essencial para identificar barreiras e potencialidades, fundamentando a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI). Tais instrumentos possuem natureza eminentemente pedagógica e devem articular o trabalho docente na classe comum às ações do AEE e a todos os espaços educacionais disponíveis a todos.

Por fim, a regulamentação delineia as atribuições e distinções funcionais no cotidiano escolar: o professor da classe comum responde pelo ensino e currículo; o professor do AEE atua na organização de recursos de acessibilidade; e o profissional de apoio escolar auxilia na locomoção, alimentação, higiene, comunicação e participação social. Destaca-se que a disponibilização do profissional de apoio e a oferta do AEE são definidas por meio do estudo de caso no âmbito educacional, sendo independentes de laudo ou diagnóstico médico, o que evita a medicalização e a transferência de atribuições pedagógicas para o setor da saúde.

Nesse cenário o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), cujas diretrizes atualizadas (CAST, 2024) estruturam o planejamento em múltiplos meios de engajamento, representação, ação e expressão, possibilita que na perspectiva pedagógica, possa haver métodos capazes de tornar o ambiente escolar acolhedor e hospitaleiro, proporcionando engajamento e participação de estudantes com ou sem deficiências em uma cultura de colaboração e altas expectativas de aprendizagem.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neurodiversidade como perspectiva de compreensão

O conceito de neurodiversidade ganhou visibilidade no final da década de 1990 associado aos movimentos de defesa dos direitos das pessoas autistas e ao trabalho da socióloga australiana Judy Singer (n. 1951). Ao propor uma linguagem capaz de reconhecer a diversidade neurológica humana contribuiu para um avanço na discussão sobre o tema. Como a discussão sobre neurodiversidade era centrada em déficit e os desafios sociais existentes, os novos argumentos conduziram o debate para um olhar que também considera diferença, identidade, participação social e direitos (SINGER, 2017). Esse deslocamento não elimina a existência de dificuldades, sofrimento, bem como necessidades de apoio, porém modifica a forma de compreender as causas e de organizar e planejar as intervenções.

É importante distinguir os termos *neurodiversidade* de *neurodivergência*. O primeiro é utilizado para a diversidade de modos de desenvolvimento e funcionamento neurológico existentes na população humana. Enquanto, *neurodivergência* aparece para indicar que uma pessoa apresenta um perfil neurológico que difere de padrões considerados predominantes ou *neurotípicos*. Assim, o TEA constitui uma das condições frequentemente discutidas nesse campo, ao lado de outras variações do neurodesenvolvimento.

A perspectiva da neurodiversidade ajuda a problematizar duas simplificações aplicadas à Educação Especial. A primeira consiste em tratar o diagnóstico como definição da identidade e das capacidades dos estudantes. A segunda consiste em interpretar toda dificuldade escolar como consequência direta da condição do sujeito. Um olhar educacional mais amplo reconhece que determinadas características do TEA podem produzir necessidades específicas. Porém, considera simultaneamente as barreiras comunicacionais, sensoriais, atitudinais, curriculares e organizacionais do ambiente escolar.

Desta forma, uma pessoa não deixa de possuir características biológicas, cognitivas ou sensoriais próprias, entretanto, o impacto funcional dessas características depende do contexto social no qual esteja inserida. Exemplo disso, muito recorrente no espaço escolar, quando situações de ruído ambiental intenso pode desafiar alguns alunos,

ISSN: 2358-8829

enquanto uma rotina imprevisível, uma instrução ambígua, uma atividade em grupo sem papéis definidos ou um instrumento avaliativo rígido (que exige uma forma única de expressão) podem se transformar em barreiras socioeducativas, dependendo das diferenças individuais. Em contraponto, qualidade nos recursos visuais, antecipação de rotinas, flexibilidade de resposta e mediações pedagógicas podem enfrentar e até reduzir tais barreiras.

Superando a lógica do acesso físico

A efetivação da inclusão escolar demanda a articulação de quatro dimensões fundamentais: acesso, permanência, participação e aprendizagem. Para que o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) transite com dignidade por essas dimensões, a prática pedagógica deve abandonar modelos protetivos ou rotulantes, reconhecendo a heterogeneidade inerente ao espectro e valorizando a voz do próprio estudante no mapeamento de suas necessidades e barreiras.

No plano ético-filosófico, o conceito de hospitalidade (DERRIDA; DUFOURMANTELLE, 2003; MANTOAN, 2022) sublinha que a escola inclusiva não apenas tolera a presença do aluno diferente, mas transforma suas estruturas para assegurar o pertencimento, combatendo o capacitismo sem renunciar a altas expectativas de aprendizagem. Nessa perspectiva, o ensino direcionado a estudantes autistas exige flexibilidade metodológica, como o uso de suportes visuais, previsibilidade da rotina e linguagem explícita, evitando-se receitas padronizadas e privilegiando o conhecimento contextual do sujeito.

Quanto à socialização e interação entre pares, a literatura aponta que a convivência em classes comuns não gera reciprocidade de forma espontânea (TSOU et al., 2026). A inclusão social requer intervenções holísticas que preparem o coletivo da turma, evitem papéis periféricos e respeitem as diferentes formas de participação dos estudantes.

Por fim, a organização pedagógica encontra respaldo no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), cujas diretrizes atualizadas (CAST, 2024) estruturam o planejamento em múltiplos meios de engajamento, representação, ação e expressão. O DUA atua de forma complementar aos apoios individualizados, como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo um currículo acessível e equânime desde a origem do planejamento docente.

ISSN: 2358-8829

No plano pedagógico, o ensino direcionado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige clareza comunicacional, o que não elimina a ambiguidade quando esta constitui o próprio objeto de aprendizagem, mas evita que barreiras desnecessárias interfiram na compreensão dos comandos. O uso de recursos visuais e a fragmentação de tarefas complexas em etapas menores auxiliam na redução da sobrecarga executiva. Além disso, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 2015) destaca a importância de ancorar novos conhecimentos nos subsunçores do aprendiz, podendo-se utilizar interesses específicos (como áreas de forte afinidade) de maneira estratégica para estabelecer pontes conceituais, sem restringir a amplitude do currículo.

No tocante às metodologias ativas, sua eficácia na promoção da autonomia e cooperação está condicionada à acessibilidade pedagógica, exigindo planejamento estruturado para evitar a exclusão em atividades grupais sem diretrizes claras (GRANIERI et al., 2025). Paralelamente, a avaliação da aprendizagem em contextos inclusivos deve distinguir o domínio do conteúdo curricular das barreiras impostas pelo formato do instrumento de testagem, como por exemplo as exigências textuais excessivas ou restrições rígidas de tempo, garantindo meios alternativos de expressão sem redução arbitrária dos objetivos pedagógicos.

Por fim, a efetividade da inclusão escolar transcende o esforço individual do docente, constituindo uma responsabilidade institucional compartilhada. Isso demanda condições de trabalho adequadas, tempo para planejamento colaborativo, articulação intersetorial prudente entre saúde e educação, e processos de formação continuada que capacitem a equipe escolar a analisar barreiras e selecionar criticamente estratégias pedagógicas fundamentadas na perspectiva social da deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão empreendida demonstra que a efetivação da escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) transcende o mero incremento quantitativo de matrículas no ensino regular. Embora o aparato normativo nacional tenha consolidado progressivamente o direito à inclusão, constata-se a urgência de dissociar a mera inserção física da participação pedagógica substantiva. Nesse horizonte, as diretrizes vigentes

ISSN: 2358-8829

ancoram a qualidade inclusiva em um eixo indissociável: garantir o ingresso, a estabilidade na trajetória, a vivência participativa e a apropriação do conhecimento (BRASIL, 2026).

A articulação entre as bases legais e o pensamento pedagógico reafirma que o acolhimento escolar não se esgota no cumprimento das leis. Cabe ao sistema de ensino engendrar as condições materiais e metodológicas indispensáveis para que o discente transite com equidade pelas dimensões da permanência e da aprendizagem. Desse modo, o mandamento normativo deixa de atuar apenas como formalidade jurídica para converter-se em parâmetro avaliativo da práxis escolar. Dada a acentuada heterogeneidade inerente ao espectro autista, que abrange desde perfis comunicativos e sensoriais singulares até diferentes graus de autonomia e exigência de suporte, o laudo diagnóstico mostra-se insuficiente para ditar a conduta pedagógica. O planejamento docente deve orientar-se pela leitura contextualizada do sujeito, identificando as barreiras atitudinais, arquitetônicas ou didáticas que obstaculizam sua inserção e mobilizando os recursos de acessibilidade pertinentes.

A trajetória legislativa brasileira revela avanços cruciais ao equiparar legalmente o autismo à deficiência e ao institucionalizar instrumentos como o estudo de caso, o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), desvinculando a concessão de apoios escolares da obrigatoriedade de laudos médicos. Tal desdobramento consolida uma premissa basilar: embora os relatórios clínicos ofereçam subsídios relevantes, as deliberações didáticas pertencem ao domínio estritamente pedagógico.

No tocante ao eixo de ensino-aprendizagem, práticas fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), na clareza comunicacional, na ancoragem de subsunções, na mediação entre pares e na adequação dos instrumentos avaliativos revelam-se fundamentais para mitigar barreiras. Contudo, nenhuma estratégia isolada esgota a complexidade do TEA. A eficácia inclusiva repousa na corresponsabilidade e no trabalho colaborativo entre docentes do ensino comum, profissionais do AEE, gestão, família e o próprio aluno.

Sob esse prisma, a escuta ativa dos estudantes autistas emerge como dimensão imperativa. Integrar a perspectiva discente sobre o cotidiano escolar, as demandas sensoriais e as dinâmicas relacionais permitem afastar o planejamento de suposições

estereotipadas, mitigando práticas *capacitistas* e superando expectativas de desempenho excludentes.

Conclui-se, portanto, que o principal paradigma a ser transposto é de ordem conceitual e institucional: migrar de uma inclusão pautada na mera coexistência para uma perspectiva alicerçada no pertencimento e na construção do conhecimento. O desafio contemporâneo não reside em compelir o aluno autista a moldar-se a um padrão escolar homogeneizador, mas em reestruturar os ambientes de ensino para que a diversidade humana seja tratada como eixo estruturante da prática educativa. Afinal, enquanto o diagnóstico atesta uma condição e a lei ratifica prerrogativas, é a engenharia pedagógica que converte o direito abstrato em experiência de aprendizagem emancipatória.

Palavras-chave: Autista, Inclusão, Marcos legais, DUA.

AGRADECIMENTOS

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará por oportunizar meu afastamento para estudos e incentivar a carreira docente no Estado do Ceará.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências- PPgECi.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (DSM-5). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AUSUBEL, David P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BORGES, Marcos Henrique *et al.* Habilidades pragmáticas em crianças com transtorno do espectro do autismo. **Distúrbios da Comunicação**, v. 37, n. 1, p. e69731, 2025.DOI: 10.23925/2176-2724.2025v37i1e69731.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf . Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 30 set. 2026.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm >. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para

instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm >. Acesso em: 30 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240>. Acesso em: 30 set. 2026.

CANCELIERI, Nauvia Maria; VALBUZA, Gabriel Santos da Silva. Dupla-Excepcionalidade (TEA e AH/SD) e Invisibilidade: Uma Análise Socioepistemológica e Jurídica à Luz da Neurociência: Twice-Exceptionality (ASD and Giftedness) and Invisibility: A Socio-Epistemological and Legal Analysis in the Light of Neuroscience. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, 2026. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2026.1948

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. CAST **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.** Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 30 set. 2026.

COSTA, Sandra Bueno de Mesquita *et al.* DESAFIOS E CARACTERÍSTICAS DA INTERAÇÃO SOCIAL NO AUTISMO. **International Contemporary Management Review**, v. 6, n. 3, p. e398, 2025.DOI: 10.54033/icmrv6n3-007

DE FREITAS, Patrícia Martins *et al.* DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: FATORES GENÉTICOS E NEUROCOGNITIVOS. **Pedagogia em Ação**, v. 8, n. 2, 2016. não achei DOI

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. **Da hospitalidade.** São Paulo: Escuta, 2003.

GARCINO, Ana Paula Fernandes *et al.* Processamento sensorial atípico no TEA: impactos na percepção, comportamento e mecanismos neurológicos associados. **Delos**, v. 18, n. 73, p. e7075, 2025.DOI: 10.55905/rdelosv18.n73-096

GRANIERI, Jessica E.; MULCAHY, Candace A.; GROSSO, Mia; GILLIS MATTSON, Jennifer M. Inclusion practices for elementary autistic students: a systematic review. **Inclusion,** v. 13, n. 2, p. 63-86, 2025. DOI: 10.1352/2326-6988-13.2.63.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2022.

MONTEIRO, Mariana de Sousa; SOARES, Lorena Sousa. SELETIVIDADE ALIMENTAR EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA REVISÃO DE LITERATURA. **Revista FT** , v. 141, pág. 07–08 de 2024. DOI: 10.69849/revistaft/ar10202412121107

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Livraria da Física, 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROLOGIA INFANTIL. **Recomendações e orientações para o diagnóstico, investigação e abordagem terapêutica do transtorno do espectro autista (TEA)**: atualização das diretrizes. São Paulo: SBNI, out. 2025. Disponível em: https://www.sbni.org.br/docs/recomendacoes-tea-2025.pdf. Acesso em: 5 nov. 2026.

TSOU, Yung-Ting; KOVÁCS, Lilla Veronika; LOULOUMARI, Angeliki; STOCKMANN, Lex; BLIJD-HOOGEWYS, Els M. A.; KOUTAMANIS, Alexander; RIEFFE, Carolien. School-based interventions for increasing autistic pupils' social inclusion in mainstream schools: a systematic review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 13, p. 45-68, 2026. DOI: 10.1007/s40489-024-00429-2.