ISSN: 2358-8829

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Amanda Rudek Ferreira [1]
Elizabeth Regina Streisky de Farias [2]

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva pressupõe uma transformação na cultura e nas práticas escolares, superando modelos tradicionais de ensino que atribuem ao estudante a responsabilidade de se adaptar às normas e às formas de ensinar. Nessa perspectiva, Glat (2007) compreende a inclusão como uma nova cultura escolar, orientada pela construção de respostas educativas que atendam à diversidade dos estudantes. Assim, a inclusão exige práticas pedagógicas que considerem diferentes formas de aprender, rompendo com modelos homogêneos de ensino.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) constitui um marco na articulação entre a Educação Especial e o ensino regular. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, reafirma a importância da acessibilidade, dos apoios educacionais e da garantia do direito à educação. Conforme Mello et al. (2026), a Educação Especial deve contribuir para a eliminação de barreiras e para a participação dos estudantes no ensino comum. Entretanto, a efetivação da inclusão requer a revisão das práticas pedagógicas, dos currículos e das avaliações.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental reconhecer a singularidade de cada indivíduo e suas diferentes necessidades de apoio. Almeida et al. (2026) ressaltam que as barreiras podem estar presentes nas formas de ensinar, na organização da rotina, nos recursos utilizados e nas expectativas padronizadas de aprendizagem. Dessa forma, a escola precisa transformar

[1] Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, amanda.ferreira.profei@estudante.unespar.edu.br
O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
[2] Doutora em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - Pr, Docente do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI) elizabeth.farias@unespar.edu.br

suas práticas para ampliar as possibilidades de participação e desenvolvimento desses estudantes.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem que orienta o planejamento pedagógico flexível, considerando a variabilidade dos estudantes desde o início. Segundo Sebastián-Heredero (2020), seus princípios envolvem múltiplas formas de representação, ação e expressão e engajamento, contribuindo para reduzir barreiras e ampliar as oportunidades de aprendizagem. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Freire (2026), que destaca que ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas exige a criação de condições para que os estudantes aprendam criticamente e se constituam como sujeitos do processo educativo.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar de que maneira os princípios do DUA podem contribuir para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica. Especificamente, busca compreender os fundamentos teóricos dessa abordagem, identificar características do TEA que podem repercutir na escolarização e refletir sobre possibilidades pedagógicas inclusivas. A pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre práticas de ensino que reconheçam a diversidade e favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de caráter narrativo, fundamentada em produções acadêmicas, legislações educacionais e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao DUA. Os resultados indicam que os três princípios do DUA podem orientar práticas pedagógicas flexíveis, capazes de reduzir barreiras e ampliar a participação de estudantes com TEA, sem desconsiderar a necessidade de apoios específicos e de formação docente. Conclui-se que o DUA constitui uma abordagem promissora para inclusão desses estudantes, cuja implementação deve ser investigada em estudos empíricos.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e caráter narrativo. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite estudar

determinado fenômeno a partir de materiais já publicados. A abordagem qualitativa, por sua vez, possibilita compreender os significados e as dimensões contextuais do objeto investigado (MINAYO, 2016), sendo pertinente à discussão sobre acessibilidade pedagógica e práticas inclusivas.

O material analisado compreendeu produções acadêmicas, legislações educacionais e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), selecionados por sua pertinência ao objeto de estudo, sem protocolo sistemático de busca, em razão do caráter narrativo da revisão. Por se tratar de pesquisa exclusivamente bibliográfica, não envolveu seres humanos e dispensou apreciação por comitê de ética.

A discussão ocorreu de forma interpretativa e narrativa, articulando as contribuições das obras selecionadas aos três princípios do DUA: múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de engajamento. Buscou-se refletir sobre as possibilidades dessa abordagem para reduzir barreiras à aprendizagem e ampliar a participação dos estudantes com TEA, sem aplicação formal de etapas de análise de conteúdo.

Na elaboração do texto, utilizou-se o assistente de inteligência artificial Claude (Anthropic) como apoio à revisão textual, à padronização de citações e referências conforme a ABNT e à sugestão de reorganização da seção de Resultados. A seleção das obras, a interpretação dos achados e as conclusões são de responsabilidade das autoras, que revisaram integralmente o conteúdo.

REFERENCIAL TEÓRICO

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O DUA é uma abordagem educacional fundamentada na diversidade dos estudantes e na construção de práticas pedagógicas acessíveis. Desenvolvido a partir dos estudos do *Center for Applied Special Technology* (CAST), na década de 1990, propõe múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de engajamento no processo de ensino e aprendizagem (CAST, 2018).

Segundo Góes e Costa (2022), a proposta surgiu da busca por recursos educacionais que pudessem atender a pessoas com diferentes deficiências por meio de

um mesmo material flexível e adaptável. Essa concepção ampliou a discussão sobre acessibilidade, levando em consideração não apenas as barreiras físicas, mas também aquelas presentes nos processos de ensino e aprendizagem. A relação entre o DUA e o conceito de Desenho Universal, originário da arquitetura, também é discutida por Zerbato e Mendes (2018): assim como os espaços físicos podem ser planejados para atender a diferentes pessoas, o ensino também pode ser organizado desde o início para contemplar a diversidade dos estudantes.

Sebastián-Heredero (2020) destaca que o DUA orienta a flexibilização da apresentação das informações, das formas de expressão dos conhecimentos e das estratégias de envolvimento dos estudantes, o que implica flexibilizar objetivos, métodos, materiais e avaliações. Busca, assim, reduzir as barreiras pedagógicas, oferecendo apoios e desafios adequados, sem diminuir as expectativas de aprendizagem.

O DUA fundamenta-se nos conhecimentos científicos sobre a aprendizagem humana e no reconhecimento da variabilidade dos estudantes, considerando que as pessoas aprendem de diferentes maneiras e podem encontrar distintas barreiras no processo educativo. Sua organização está estruturada em três princípios: proporcionar múltiplos meios de engajamento, relacionados ao “porquê” da aprendizagem; múltiplos meios de representação, associados ao “quê” da aprendizagem; e múltiplos meios de ação e expressão, referentes ao “como” da aprendizagem. Esses princípios relacionam-se, respectivamente, às redes neurais afetivas, responsáveis por aspectos ligados ao interesse, à motivação e à autorregulação; às redes de reconhecimento, envolvidas na percepção e na atribuição de significado às informações; e às redes estratégicas, relacionadas ao planejamento, à organização e à execução de ações. Essa relação fundamenta a proposição de diferentes possibilidades de acesso, participação e demonstração da aprendizagem, sem pressupor uma forma única de aprender (CAST, 2018; 2024).

Na versão 3.0, o DUA amplia essa perspectiva ao enfatizar a valorização dos interesses e das identidades dos estudantes, o pertencimento, a colaboração e a identificação de barreiras presentes nos contextos educacionais (CAST, 2024). Diferentemente de um modelo uniforme de ensino, considerado insuficiente para atender à diversidade da aprendizagem contemporânea, duas linhas teóricas foram desenvolvidas: a teoria dos estilos de aprendizagem, que busca adequar o conteúdo às preferências individuais dos estudantes e o DUA, que propõe ambientes educacionais

flexíveis e acessíveis desde o início, sem necessidade de adaptações posteriores (RIBEIRO; AMATO, 2018). Assim, o DUA parte da variabilidade dos estudantes, e não da sua classificação em estilos de aprendizagem.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que apresenta manifestações diversas, envolvendo particularidades na comunicação e na interação social, além de padrões restritos ou repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Conforme Silva, Aguiar e Assumpção Júnior (2024), a compreensão do autismo envolve aspectos biológicos e suas manifestações no desenvolvimento, na linguagem, no comportamento e nas relações sociais. Embora o conhecimento clínico seja importante para a compreensão das características do TEA, este estudo não se limita ao modelo médico, considerando também a perspectiva social da deficiência.

Nessa direção, Diniz (2007) contribui para compreender que as restrições à participação das pessoas com deficiência não podem ser atribuídas exclusivamente às suas características individuais, uma vez que também são produzidas pelas barreiras presentes na organização social. No contexto educacional, essa perspectiva implica analisar não apenas as necessidades específicas dos estudantes com TEA, mas também as condições de acessibilidade, as práticas pedagógicas e as atitudes que podem favorecer ou dificultar sua participação e aprendizagem.

Oliveira Ratuchne e Barby (2024) discutem o crescimento dos diagnósticos de TEA e o aumento das matrículas de estudantes da Educação Especial no ensino regular, ressaltando que a ampliação do acesso precisa ser acompanhada de condições que assegurem a permanência e o sucesso escolar. As autoras apontam desafios relacionados à oferta do AEE, à formação dos profissionais e à disponibilização de apoios pedagógicos, evidenciando a necessidade de políticas públicas efetivas para fortalecer a inclusão escolar.

A inclusão de estudantes com TEA é respaldada por marcos legais internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). No Brasil, esse direito é assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pela Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012) e pela Lei

Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que estabelecem garantias de acesso à educação, atendimento educacional especializado e inclusão escolar (FONSECA et al., 2025).

DUA E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

A construção de ambientes educacionais inclusivos ainda enfrenta desafios, apesar dos avanços nas políticas públicas e na legislação brasileira, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2008; 2015). Mantoan (2006) ressalta que práticas excludentes podem contribuir para o fracasso escolar, a evasão e a marginalização dos estudantes. Nesse contexto, Paiva Oliveira et al. (2019) destacam a importância de práticas pedagógicas que considerem as particularidades dos estudantes, e o DUA pode contribuir para esse processo ao reconhecer a diversidade presente nas salas de aula e propor estratégias que ampliem o acesso ao currículo e à aprendizagem, incluindo estudantes com TEA.

Nessa perspectiva, Sebastián-Heredero e Prazeres (2026) destacam que, no DUA, o currículo não é adaptado posteriormente, mas apresentado de forma coerente com as características e as singularidades dos estudantes, o que abre numerosas possibilidades para o público com TEA. Os autores ressaltam, ainda, que a abordagem beneficia qualquer estudante que enfrente barreiras, e não apenas o público da Educação Especial. Assim, o DUA favorece o planejamento de práticas mais flexíveis, voltadas à redução de barreiras e à participação dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos analisados indicam que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo contínuo, sustentado por legislações e políticas públicas que buscam garantir o acesso, a permanência e a participação dos estudantes nas práticas educativas. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial deixou de ser uma ação paralela ao ensino comum e passou a integrar o projeto pedagógico da escola, tendo como público estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação. A política instituída em 2025 mantém essa direção e nomeia expressamente os estudantes com TEA, considerados pessoas com deficiência para fins da própria política (BRASIL, 2025).

No caso dos estudantes com TEA, as particularidades na comunicação e na interação social e os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades exigem estratégias claras, organizadas e adaptáveis (MELLO, 2016; ORRÚ, 2016). Nesse sentido, o DUA, ao articular múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de engajamento (CAST, 2018; RIBEIRO; AMATO, 2018), pode orientar práticas mais responsivas a essas particularidades, pois o planejamento é pensado desde o início, e não por meio de adaptações posteriores (RIBEIRO; AMATO, 2018). O Quadro 1 sintetiza, por princípio, as barreiras a considerar e as possibilidades pedagógicas identificadas na discussão.

Quadro 1 – Princípios do DUA, barreiras e possibilidades pedagógicas para estudantes com TEA

Princípio do DUA	**Barreira a considerar**	**Possibilidades pedagógicas**
Múltiplos meios de representação (o "quê")	Informações apresentadas em um único formato; particularidades na comunicação e na atribuição de significado às informações.	Combinar texto, imagem, áudio e apoios visuais; usar vídeos, simulações e conversão de texto em voz (SEBASTIÁN-HEREDERO; PRAZERES, 2026); explicitar objetivos e antecipar a rotina da aula.
Múltiplos meios de ação e expressão (o "como")	Exigência de uma única forma de demonstrar o que se aprendeu; particularidades na comunicação.	Permitir respostas orais, escritas, visuais ou por recursos de comunicação alternativa (SEBASTIÁN-HEREDERO; PRAZERES, 2026); diversificar os instrumentos de avaliação.
Múltiplos meios de engajamento (o "porquê")	Atividades desconectadas dos interesses dos estudantes e rotinas pouco previsíveis.	Partir dos interesses dos estudantes (ORRÚ, 2016); organizar rotinas previsíveis; promover pertencimento e colaboração (CAST, 2024).

Fonte: elaborado pelas autoras com base em CAST (2018; 2024), Sebastián-Heredero (2020), Sebastián-Heredero e Prazeres (2026) e Orrú (2016).

No princípio da representação, flexibilizar a apresentação dos conteúdos responde à ideia de que as informações podem ser percebidas e compreendidas de modos distintos (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020). No da ação e expressão, diversificar as formas de demonstrar o que se aprendeu, inclusive na avaliação, evita que a comunicação oral ou a escrita se tornem o único caminho de acesso ao currículo. Já no engajamento, partir dos interesses dos estudantes (ORRÚ, 2016) e valorizar sua identidade e seu pertencimento, conforme a versão 3.0 do DUA (CAST, 2024), aproxima-se da prática educativa que, em Freire (2026), valoriza a curiosidade e a participação.

Sebastián-Heredero e Prazeres (2026) relacionam os pontos de verificação das diretrizes do DUA a características singulares do TEA, como as particularidades na comunicação, na interação social, no desenvolvimento cognitivo, nos comportamentos repetitivos e na hipersensibilidade sensorial. Propõem, por exemplo, ampliar as alternativas de comunicação e de expressão, oferecer materiais acessíveis e representações variadas, como vídeos, simulações e conversão de texto em voz, e organizar rotinas estruturadas e previsíveis. Os autores apontam que as barreiras à aprendizagem não residem no estudante, mas nos métodos e nas estratégias de ensino, de modo que parte do que se nomeia como dificuldade de aprendizagem decorre de dificuldades do ensino. Esse entendimento reforça que a inclusão não deve se limitar ao acesso físico ou ao uso de materiais diferenciados, mas precisa assegurar condições que proporcionem aprendizagem significativa. Convém ressaltar, conforme destacam Oliveira Ratuchne e Barby (2024), que a ampliação do acesso à educação deve ser acompanhada da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da formação dos profissionais da educação e da disponibilização de apoios pedagógicos. Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) articula-se a esses recursos e estratégias, contribuindo para a acessibilidade curricular, sem substituir os serviços e apoios específicos necessários à efetivação da educação inclusiva.

Por fim, os achados corroboram com Mantoan (2006) e Paiva Oliveira et al. (2019): a exclusão escolar, expressa na evasão e na repetência, não decorre das limitações dos estudantes, mas de práticas educativas excludentes, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas intencionais e voltadas às particularidades de cada estudante. Nessa direção, o DUA, ao propor a flexibilização curricular e a diversificação de práticas, pode contribuir para uma educação inclusiva que reconhece a variabilidade dos estudantes e amplia as oportunidades de aprendizagem de estudantes com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar de que maneira os princípios do DUA podem contribuir para a inclusão de estudantes com TEA. A revisão bibliográfica indica que os três princípios (múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de engajamento) podem favorecer práticas educativas que respeitem a variabilidade dos estudantes e ampliem o acesso à aprendizagem, reduzindo barreiras que, por vezes, estão nas próprias formas de ensinar e avaliar. Quanto aos objetivos específicos, foram apresentados os fundamentos teóricos do DUA, as características do TEA que podem repercutir na escolarização e possibilidades pedagógicas organizadas por princípio.

Na prática, o DUA apresenta-se como um aliado na superação das barreiras educacionais enfrentadas por estudantes com TEA, que demandam estratégias claras, flexíveis e responsivas. Ao contrário do modelo tradicional, que muitas vezes impõe adaptações tardias, o DUA propõe que o planejamento pedagógico seja estruturado desde o início de forma acessível, ampliando as possibilidades de participação de todos os estudantes.

Por se tratar de uma revisão narrativa, o estudo não permite generalizações nem comprova a eficácia do DUA. Recomenda-se a realização de pesquisas empíricas que investiguem sua implementação com estudantes com TEA na educação básica, ouvindo estudantes, famílias e professores, bem como aprofundem a articulação entre o DUA, o AEE e a formação docente.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme de; MAGNANI, Luiz Henrique; LIMA, Pedro Lucas Costa e Lopes de; BONOTTO, Renata Costa de Sá. **Práticas inclusivas e estudantes autistas**. Organização: Francisca Geny Lustosa, Francisca Sueli Farias Nunes e Maria Simone da Silva. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. (Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 6).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025.

CAST. **Universal Design for Learning and the Learning Brain**. 2018. Disponível em: https://www.cast.org/wp-content/uploads/2024/12/cast-udlandthebrain-20220228-a11y.pdf. Acesso em: 27 out. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 27 out. 2026.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FONSECA, Elson Max Fernandes da; PREDIGER, Renata de Araújo; CARDOSO, Jane Alves; OLIVEIRA, Luciéte Carmen Gomes de; SOUZA, Vagner Caldeira de; SOUZA, Fabiana Brites de; OLIVEIRA, Rita de Kássia de; ALMEIDA, Lenice Lopes de. Práticas pedagógicas para a inclusão de crianças com autismo na educação regular. **Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 10, p. 253–263, 2025. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/335. Acesso em: 10 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves. Do desenho universal ao desenho universal para aprendizagem. In: GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves (org.). **Do desenho universal ao desenho universal para aprendizagem**: fundamentos, práticas e propostas para educação inclusiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. v. 1, p. 25–34.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 8. ed. Brasília, DF: CORDE, 2016.

MELLO, Anahí Guedes de; VILARONGA, Carla Ariela Rios; LUSTOSA, Francisca Geny; NUNES, Francisca Sueli Farias; SILVA, Maria Simone da. **Política de educação especial inclusiva**: concepções, fundamentos e princípios. Organização: Francisca Geny Lustosa, Francisca Sueli Farias Nunes e Maria Simone da Silva. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. (Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 1).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA Ratuchne Paloma Aparecida; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. Reflexões sobre a inclusão escolar dos estudantes com TEA no Brasil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, e0240015, 2024. DOI: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n2.e0240015.
Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14837. Acesso em: 8 ago. 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PAIVA OLIVEIRA, Amália Rebouças de; VAN MUNSTER, Mey de Abreu; GONÇALVES, Adriana Garcia. Educação inclusiva no Brasil: avanços, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675–692, out./dez. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v25n4/1413-6538-rbee-25-04-0675.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Direito**, São Paulo, v. 18, n. 2, 2018. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12117/7488. Acesso em: 26 ago. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733–768, out./dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/. Acesso em: 2 ago. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; PRAZERES, Guilherme de Almeida. Desenho Universal para Aprendizagem no planejamento de aulas para alunos com transtorno do espectro do autismo. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 17, n. 48, p. 32–51, 2026.

ISSN: 2358-8829

SILVA, Antônio Geraldo da; AGUIAR, Cláudia; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco B. **Autismo**: conceito, diagnóstico, intervenção e legislação. Porto Alegre: Artmed, 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147–155, 2018. DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/. Acesso em: 10 ago. 2025.