

# INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS COM TEA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA SERRA GAÚCHA

Samile Franceschini Scomazzon<sup>1</sup>  
Elenice Pereira Leite<sup>2</sup>  
Fernanda de Barcellos Favero<sup>3</sup>  
Henri Luiz Fuchs<sup>4</sup>

## RESUMO

O trabalho objetiva refletir sobre a educação na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, em especial, com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa reflexão parte da compreensão de que a escola é um espaço em que a diversidade se torna mais perceptível e requer uma prática educativa que a contemple. A reflexão emerge das experiências das autoras com pessoas com TEA, enquanto monitoras e professoras e das pesquisas realizadas em produções acadêmicas relacionadas ao tema. Refletir sobre inclusão e diversidade, a partir das contribuições de Paulo Freire, exige uma compreensão crítica que vai além da mera coexistência de diferenças. Segundo ele, a diversidade enriquece a vida e ser diferente não é ser o oposto do normal e reconhecer, respeitar e valorizar as desigualdades dos nossos semelhantes é fundamental para promover justiça, dignidade e inovação social (FREIRE, 1996). Para ele, a diversidade não deve ser encarada como uma justaposição de culturas, mas como a liberdade de cada cultura de se expressar em um contexto de respeito mútuo. O TEA é considerado uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o autismo engloba três níveis, leve, moderado ou severo. A Organização Mundial da Saúde (2025) estima que 1 a cada 100 crianças nascidas seja diagnosticada com TEA. O relato de experiência se baseia em três contextos de escola pública na região da Serra Gaúcha e envolve pessoas com TEA, com nível leve e moderado. Nestas experiências, a relação de respeito, aceitação, carinho e afeto se mostraram eficazes para acompanhar o desenvolvimento dos alunos que apresentaram mudanças significativas após um período de intenso diálogo, paciência e firmeza pedagógica. Cada conquista foi muito comemorada pelas monitoras, professoras, direção da escola e alunos.

**Palavras-chave:** Inclusão, Monitoria, TEA, Práticas educativas, Formação de professores.

## INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves – RS, bolsista do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, [samile.scomazzon@gmail.com](mailto:samile.scomazzon@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves – RS, bolsista do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, [filhos1007@gmail.com](mailto:filhos1007@gmail.com);

<sup>3</sup> Pedagoga pela ULBRA, Pós-graduada em orientação educacional e neuropsicologia e educação inclusiva. Professora Supervisora do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, [fbfavero2020@gmail.com](mailto:fbfavero2020@gmail.com);

<sup>4</sup> Doutor em Educação. Docente no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves – RS, Professor Orientador do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, [henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br](mailto:henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br).



O presente trabalho objetiva refletir sobre a educação na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, em especial, com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa reflexão parte da compreensão de que a escola é um espaço em que a diversidade se torna mais perceptível e requer uma prática educativa que a contemple. A reflexão emerge das experiências das pessoas autoras com humanos com TEA, enquanto monitoras e professoras e das pesquisas realizadas em produções acadêmicas relacionadas ao tema.

Refletir sobre inclusão e diversidade, a partir das contribuições de Paulo Freire, exige uma compreensão crítica que vai além da mera coexistência de diferenças. Ele acredita que a diversidade enriquece a vida e que ser diferente não é ser o oposto do normal. Freire defendia que reconhecer, respeitar e valorizar as desigualdades dos nossos semelhantes é fundamental para promover justiça, dignidade e inovação social (FREIRE, 1996). Para ele, a diversidade não deve ser encarada como uma justaposição de culturas, mas como a liberdade de cada cultura de se expressar em um contexto de respeito mútuo. Nesse sentido, Freire destaca a importância da práxis, que consiste na união entre teoria e prática, como elemento essencial para a construção de uma verdadeira inclusão. Não basta compreender teoricamente a relevância do respeito às diferenças e a construção de um mundo mais justo e igual para todos, devemos pensar de como agimos, refletir e transformar para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal teórico e se torne realidade, contribuindo para a libertação e convivência plena em uma sociedade marcada pela diversidade.

O autismo, conforme (PINTO, 2016), cuja terminologia padrão é Transtorno do Espectro Autista (TEA), é considerada uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o autismo engloba três níveis, leve, moderado ou severo.

Ao refletirmos sobre o autismo, percebemos que ele é parte dos temas relacionados à educação escolar que requer ações para incluir pessoas público-alvo da educação especial. De acordo com a Lei no 13.146/2015, denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência (PCD), no art. 2, uma PCD é considerada "aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

O IBGE e MDHC (2023), constatou que "a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da



população dessa faixa etária”. A Organização Mundial da Saúde (2025) estima que 1 a cada 100 crianças nascidas seja diagnosticada com TEA.

De acordo com dados do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), (2024), as matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Das 1.771.430 matrículas na educação especial computadas no Censo Escolar 2023, a maior concentração das matrículas está no ensino fundamental, com 62,90% (1.114.230). Em seguida, a educação infantil, com 16% (284.847), e o ensino médio, com 12,6% (223.258) dos estudantes". Os dados também revelaram que, do total de matrículas, 53,75 são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Em seguida, estão os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 35,9% (636.202).

A FADERS, por sua vez, aponta que alunos com TEA enfrentam diversas dificuldades para estarem na escola, bem como algumas famílias ainda possuem desacordos em matricular seus filhos nas escolas (FADERS, 2024). As dificuldades também estão relacionadas à incredulidade sobre o diagnóstico de exames realizados por especialista, seja Pediatra, Neurologista infantil, Psiquiatra infantil, Psicólogo clínico ou neuropsicólogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta ocupacional. Isso pode estar vinculado ao susto, ao medo, ao desconhecimento, bem como à ignorância sobre o TEA. Decorre disso, a dificuldade de trabalhar o tema no ambiente das relações afetivas que influenciam no trabalho a ser desenvolvido no contexto escolar.

No Rio Grande do Sul, de acordo com a FADERS (2024), com base nas solicitações de Carteiras de Identificação da Pessoa com TEA (CIPELA), há 16.789 pessoas em idade escolar matriculadas em escolas. Em contrapartida, há 4.418 que não as frequentam. Depreende-se que há um expressivo número de pessoas com TEA que não acessam a escola. A referida pesquisa também informa que a "maioria dos indivíduos com TEA recebe atendimento especializado multidisciplinar (73,73%), mas ainda há 8,49% que informaram não receber nenhum atendimento, apoio esse que todos eles têm por direito" (FADERS, 2024).

A maior parte da população com TEA no Rio Grande do Sul encontra-se nas faixas de renda mais baixas. Aproximadamente 84% vivem com até 1,5 salário mínimo nacional (FADERS, 2024). Esses dados sugerem que há uma relação significativa entre a condição socioeconômica e o acesso a recursos e serviços voltados para pessoas com autismo. A presença de grande parte da população autista em faixas de renda mais baixas pode indicar uma grande desigualdade econômica e social que requerem maior investimento em políticas públicas sobre inclusão e de programas, como o Bolsa Família, Benefício de Prestação



Continuada, entre outros, que garantam os direitos de todas as pessoas a uma educação inclusiva.

Esses dados nos apontam a relevância e a urgência de refletir e transformar as práticas educativas para que todas as crianças possam acessar, permanecer e ter êxito na formação escolar. Nesse sentido, buscaremos apresentar reflexivamente experiências com alunos com TEA em escolas públicas na região da Serra Gaúcha.

Com base nas experiências vivenciadas em escolas municipais de ensino fundamental, constatamos que os alunos com TEA enfrentam diversos desafios para ingressarem e permanecerem no ambiente escolar. Essas dificuldades envolvem questões relacionadas à adaptação ao espaço físico e às rotinas escolares, à interação social com colegas e professores e ao acesso a práticas pedagógicas inclusivas que atendam às suas necessidades específicas. Além disso, observa-se que algumas famílias enfrentam barreiras para matricular seus filhos, muitas vezes devido ao desconhecimento de seus direitos, à falta de acolhimento por parte das instituições ou, em alguns casos, à resistência das próprias escolas em receber alunos com TEA. Essas questões refletem diretamente no ambiente escolar, impactando na construção de práticas inclusivas e afetivas.

Por isso, os professores e monitores, desde o primeiro contato com o aluno, devem estabelecer um ambiente de convivência que transmita segurança, com atividades alinhadas aos seus interesses e o incentivem constantemente, independentemente de a tarefa ser simples, como amarrar o cadarço ou ir ao banheiro.

As escolas, independentemente do seu porte, grande, média ou pequena, passam por diversos desafios para atender a crescente demanda por uma educação inclusiva para alunos com deficiência. A situação se torna mais complexa para os casos dos estudantes que não possuem diagnóstico com laudo médico que aponte para as dificuldades no processo de aprendizagem, pois, sem o mesmo, não há o amparo legal para atendimentos especializados, bem como de monitores para acompanhar esses alunos. Pode-se questionar os pareceres elaborados por especialistas que, em poucos meses de avaliação, emitem laudos atestando síndromes que requerem o uso de medicamentos e atendimentos especializados que nem sempre são disponibilizados pelas redes de ensino, mesmo sendo um direito. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”. A educação inclusiva promove a igualdade de oportunidades, permitindo que todas as crianças, independentemente de suas condições, possam aprender juntas em ambientes que respeitem suas diferenças.



Cada aluno com o TEA tem suas características próprias, pode ter comportamentos que são comuns para quem tem o Transtorno e que são bastante perceptíveis para quem tem contato direto com eles, como nós profissionais que percebemos diariamente atitudes principalmente como birras, gritos e inflexibilidade. Nesses comportamentos, precisamos imediatamente agir para controlar a situação fazendo com o que o aluno se acalme na sala de aula ou possibilitando um outro ambiente para tentar acalmá-lo, para depois retornar a fazer as atividades escolares. Miranda e Filho (2012) salientam que, nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, dessa forma, eles se tornam produtores de seu próprio saber.

Com o auxílio dos professores, monitores e demais profissionais que estão no estabelecimento de ensino, há um perceptível desenvolvimento do aluno com TEA, em especial, na interação com os demais alunos que possibilita aprimorar a adaptação escolar.

### **A Experiência com alunos com TEA**

A experiência vivenciada de acompanhar o aluno de 6 anos diagnosticado com TEA moderado, em Escola Municipal de Ensino Fundamental ao longo do ano de 2024, no turno da tarde, durante seu primeiro ano do ensino fundamental, proporcionou vivências marcantes e aprendizagens significativas enquanto monitora. Desde o início, ficou evidente a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e estratégias adaptadas que atendessem às suas demandas acadêmicas, sociais e comportamentais, sempre respeitando sua singularidade e promovendo sua autonomia uma vez que, no ano anterior, ele não sabia nem lavar as mãos sozinho, sendo sempre acompanhado na hora dessa tarefa e muitas vezes não tendo as instruções corretas por quem também o acompanhava. Comemoramos muito quando ele conseguiu executar essa tarefa com autonomia. Fomos até a sala de aula e contamos para a professora titular e logo depois fomos à direção da escola contar o ocorrido, com grande felicidade a satisfação de estar com ele nesse momento foi algo indescritível. Esses momentos podem passar despercebidos, mas para nós profissionais da área é algo prazeroso e satisfatório, que demonstra o desenvolvimento por meio da interação entre aluno e educadores.

Nos primeiros meses, o aluno apresentou desafios relacionados à comunicação, interação social e controle emocional, demonstrando dificuldades para se adaptar a novas situações fora de sua rotina. Durante as atividades escolares, ele frequentemente manifestava resistência e frustração, que por vezes se traduzem em comportamentos desafiadores, como



gritos, birras e até tentativas de agressão incluindo tapas e cuspidas na sua monitora. Apesar desses momentos de maior tensão, cada situação foi abordada com paciência, empatia e muito acolhimento pelos profissionais que naquele ambiente se encontravam, criando-se espaços que favoreciam sua regulação emocional e respeitavam seu tempo e singularidade. Para auxiliá-lo a se sentir mais seguro, foram estruturadas rotinas claras e previsíveis, que contribuíram para que ele compreendesse e antecipasse o que aconteceria durante o dia. Adotamos um método de sempre conversar com ele quando as atividades eram feitas fora do espaço formal, pequenos ajustes no ambiente escolar, como a criação de momentos de pausa e caminhadas pelos espaços da escola, em momentos de crise, foram essenciais para acalmá-lo e restabelecer sua tranquilidade. Essas intervenções mostraram a importância de oferecer ambientes acolhedores e de reconhecer o aluno em sua totalidade, respeitando suas emoções e dificuldades. Inicialmente, tentávamos ficar o máximo possível fora da sala de aula, pois quando ele não estava presente nas atividades propostas pela professora, ele não conseguia acompanhar e, após uma longa conversa com ele e a professora, compreendi que a sala era o melhor ambiente naquele momento para o seu desenvolvimento.

Nas interações sociais, os desafios foram significativos no primeiro semestre. Ele muitas vezes demonstrava dificuldade em lidar com os colegas, o que resultava em atitudes como tapas e chutes, demandando mediação constante. A cada episódio, a professora e eu, enquanto monitora, explicamos de forma tranquila e paciente que essas atitudes não eram corretas e que seus colegas estavam ali para ajudá-lo, sempre buscando conscientizá-lo e incentivá-lo a se expressar de maneira mais respeitosa. Embora esses comportamentos se repetissem inicialmente, as constantes conversas, aliadas ao diálogo acolhedor, começaram a produzir frutos.

Com o passar do tempo, especialmente no segundo semestre, foi possível observar um progresso notável no seu comportamento. Ele passou a demonstrar carinho e respeito pelos colegas, começando a construir vínculos afetivos e a participar mais ativamente das interações sociais. As tarefas realizadas em sala de aula começaram a ficar mais agradáveis. Durante o recreio e o lanche, sua alegria em estar junto aos outros alunos era evidente. Ele adorava brincar de pega-pega e atividades que incluíssem sua paixão pelo seu personagem preferido, Homem Aranha, momentos que demonstram o impacto positivo de um ambiente inclusivo e de uma abordagem pedagógica amorosa.

O aluno revelou grande interesse por atividades criativas, como desenho e construção de narrativas, que foram incorporadas ao planejamento para estimular sua concentração e expressão emocional. Embora inicialmente enfrentasse dificuldades para manter o foco,



especialmente em ambientes ruidosos, o uso de estratégias individualizadas ajudou a aumentar significativamente sua atenção e engajamento. No início do primeiro semestre, ele tinha grande dificuldade em prestar atenção e se concentrar durante as horas do conto, mas aos poucos foi mudando com estratégias que fizeram ele permanecer concentrado por mais tempo nas histórias narradas. É importante ressaltar que esses pequenos avanços no cotidiano, como aprender a descascar uma banana ou organizar seus materiais na mochila, tornaram-se momentos de celebração e alegria. Cada conquista era vivida como um marco importante, tanto para ele quanto para todos que o acompanhavam. Sua felicidade ao realizar essas tarefas enchia meu coração de orgulho e reforçava a certeza de que cada esforço valia a pena. Essa satisfação nos faz ter mais vontade de aprender e entender mais a realidade desses alunos.

Em outra experiência, com aluno Miguel (nome fictício) com TEA, leve, de onze anos, como monitora, não possuía conhecimento para acompanhá-lo. As palestras oferecidas pela Secretaria de Educação contribuíram para compreender melhor esse transtorno e, no convívio, fui aprendendo a agir e auxiliar nos seu desenvolvimento por meio de acolhimento e afeto.

Miguel fica desapontado e agitado quando há mudanças em sua rotina ou quando recebe um “não” em situações que fogem das regras estabelecidas pela professora, monitora e escola. Ao não aceitar a orientação e desrespeitar o meu auxílio, ele pede desculpa e me abraça, depois de se dar conta do que fez. Ao mesmo tempo, ele é uma criança curiosa, por exemplo, quando sua fita corretiva acabou, ele a desmontou para ver como eram as engrenagens. É caprichoso e tem interesse em realizar as atividades propostas, se esforça e demonstra reconhecer suas emoções, quando percebe que algo está lhe incomodando, pede se pode dar uma volta no parquinho ou ler um gibi. Geralmente, consegue manter o foco na maioria das atividades, embora se distraia quando a sala de aula está barulhenta, mas com o meu auxílio consegue se concentrar. Após o recreio, volta mais agitado e desatento, nesses momentos, uma intervenção mais firme contribui para que realize as atividades.

Em relação às interações sociais, a criança se mostra animada em atividades coletivas, demonstrando interesse em ajudar os colegas na realização das tarefas propostas. No entanto, em algumas situações, surgem conflitos devido a dificuldades de compreensão mútua entre a criança e os seus colegas. Nas atividades livres, gosta de brincar com os colegas, principalmente no recreio e na educação física, onde se diverte muito. É bastante evidente e de grande importância para o avanço do desenvolvimento do Miguel a interação social. Segundo os autores, PIAGET, (1982, 2005) e VIGOTSKI, (2001, 2007), salientam que a



interação social é considerada fundamental e determinante na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

O aluno Miguel apresenta uma habilidade notável de usar a imaginação nas brincadeiras, adora desenhar seus personagens favoritos em seu caderno de desenho e sempre busca incorporar esses personagens de livros e jogos nas atividades propostas pela professora. Além disso, a criança demonstra autonomia em várias atividades cotidianas, como ir ao banheiro, encher sua garrafa de água, amarrar seu tênis sozinho e realizar seu lanche no refeitório com os colegas, sem necessidade de acompanhamento, precisando apenas de auxílio em atividades pedagógicas.

Nas atividades pedagógicas o aluno apresenta em certos momentos teimosia em realizar certas tarefas propostas pela professora, às vezes mesmo com a minha insistência não consigo convencê-lo, é aí então que a professora se dirige a classe e conversa com o mesmo para que ele faça a atividade, quando nem com o incentivo resolve, tentamos partir para a estratégia de escrever um bilhete em sua agenda para que os pais estejam cientes do ocorrido em sala de aula. Quando a professora entrega uma atividade para realizar em casa o temido “tema” começa a ficar agitado, colocando a tarefa no lixo e tendo episódios em que sai da sala batendo a porta, tendo um comportamento revoltado, por não gostar e não querer realizar o tema em casa. Tendo essas atitudes a professora e eu conversamos com ele, já calmo após o episódio explicando que é importante a realização das tarefas, quando não funciona dessa forma encaminhamos para a orientadora da escola para terem uma conversa, sempre após a conversa ele faz o exercício proposto.

Ele se adapta mais em matemática do que em português, mas ainda tem dificuldades com cálculos mais complexos, como na multiplicação com dois números. Em português não consegue realizar as atividades sozinho, pois não consegue decifrar o que se pede, necessitando sempre de ajuda. Na disciplina de inglês, ele demonstra capacidade de memorizar e reproduzir o vocabulário. Nas demais disciplinas, o aluno recebe um pequeno resumo do conteúdo e reproduz em atividade diversificada.

Ao longo do ano foi visível um avanço, onde conseguia representar a maioria das sílabas de forma completa, utilizando tanto vocais quanto consoantes. Apresentando dificuldades ao encontrar duas consoantes ou gu, ce, qu, encontro dígrafo consonantal. Nos últimos meses do ano realizava as atividades com mais autonomia, começou a ler e a interpretar sozinho os textos e livros que tinha contato, utilizando jogos de alfabetização como forma diferenciada de atividades, concluindo com boas notas, possuindo uma melhoria nos



relacionamentos com os outros alunos e ao ver ele sendo incluído nas brincadeiras me sentia com o dever cumprido e grata por ter convivido durante o ano com o Miguel.

As conquistas do aluno foram celebradas por todos: seus colegas, sua família e os profissionais da escola. Essa jornada foi muito mais do que um processo de aprendizagem formal; foi uma troca rica de afeto, dedicação e aprendizado mútuo, que deixou marcas profundas em todos os envolvidos. Reafirmo, com gratidão, o compromisso de lutar por uma educação que valorize e respeite a singularidade de cada indivíduo, reconhecendo que, com acolhimento e amor, é possível transformar realidades e abrir caminhos para o futuro, tornar isso como prática é fundamental para uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Com essas experiências vividas podemos concordar com a afirmação segundo Gauderer (1987), as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem.

### **Reflexões inconclusas**

A partir desses relatos, podemos perceber o quanto um bom convívio com os colegas impacta de forma positiva, tornando uma pessoa mais sociável e alegre. Quando há uma boa relação entre eles, isso facilita a interação e o progresso, além de estimular o desenvolvimento, a realização de tarefas e a criação de um ambiente mais estimulante. Por outro lado, desapontamentos com os amigos podem gerar efeitos negativos, prejudicando principalmente o desempenho nas atividades pedagógicas.

A educação baseada na diversidade oportuniza processos de desenvolvimento mais efetivos e que proporcionam processos significativos de aprendizagem que não se restringem a conteúdos. A escola, enquanto espaço educativo, é desafiada a repensar suas práticas pedagógicas e seus métodos de ensino a fim de garantir o direito de pessoas com TEA de participarem da vida escolar e social e contribuir para uma educação mais democrática, de qualidade e referenciada socialmente.

As pessoas com deficiência possuem características específicas que desenvolvem suas capacidades por meio de metodologias dialógicas, afetivas, empáticas, serenas e ao mesmo tempo seguras e persistentes. Dessa forma, a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento motor e psicogenético podem ser expressos e desencadear momentos celebrativos das conquistas da vida por meio de processos pedagógicos singulares.



Concluimos que um ambiente escolar acessível, acolhedor e transformador pode mudar a trajetória de vida de pessoas com deficiência. Inspirada nos princípios de Paulo Freire, a prática pedagógica foi guiada pelo respeito à singularidade do aluno, valorizando seu protagonismo e autonomia. Essa trajetória foi marcada por amor, paciência e a crença no potencial de cada criança, reafirmando que a educação inclusiva é uma ferramenta poderosa para transformar vidas.

## REFERÊNCIAS

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, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2023**: matrículas na Educação Especial. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 23 jan. 2025.

FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul. **Características da população com autismo no RS**. Porto Alegre: FADERS, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura) Edição impressa.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo – Década de 80**: uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais. Ed. Almed, 2ª edição, 1987.

LERAY, Wallace; BRAGA, João Gabriel. **Esta seria a principal causa do autismo, segundo estudo**: ácidos graxos no sangue do cordão podem influenciar os sintomas de tea, aponta pesquisa japonesa. 2025. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/saude-bem-estar/esta-seria-a-principal-causa-do-autismo-segundoestudo/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

MIRANDA, Theresinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-24.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. 1a ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2005.



PINTO, R.N.M., et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha Enfermagem**, v. 37, n. 3, p. e61572, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Conferência Mundial sobre Educação Especial: Acesso e Qualidade, Salamanca. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 13 jan. 2025.

VIGOTSKI, L, S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

