



A inclusão escolar dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA): contribuições do DUA para a superação da segregação na escola

Elizabeth Cristina Costa-Renders

Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, Brasil

Maria Carolina França Ribeiro

Colégio Santo Américo - CSA, Brasil

Cristiane Nunes de Oliveira Sousa

Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS, Brasil

RESUMO

Este artigo tem como pressuposto a equiparação de oportunidades educacionais demandada pelo paradigma da inclusão. A partir dos resultados parciais de duas pesquisas de mestrado em educação cujo foco é a educação inclusiva, tem como objetivo apresentar uma revisão integrativa relativa aos processos de inclusão escolar dos estudantes com TEA, colocando em perspectiva o ensino para todos e o DUA. Por um lado, os resultados têm apontado para a importante presença do modelo médico de deficiência nas unidades escolares, algo relatado tanto pelos estudiosos do tema quanto pelo relato de uma professora alfabetizadora que atua em sala de aula onde há estudantes com e sem TEA. Por outro lado, a revisão integrativa também mostrou a relevância dos princípios do DUA quando se busca superar a segregação e exclusão dos estudantes com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão escolar; TEA; desenho universal para aprendizagem.

SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD): UDL CONTRIBUTIONS TO OVERCOMING SEGREGATION AT SCHOOL

ABSTRACT

This article assumes the equalization of educational opportunities demanded by the inclusion paradigm. Based on the partial results of two master's researches in education whose focus is inclusive education, it aims to present an integrative review on the processes of school inclusion of students with ASD, putting teaching for all and UDL in perspective. On the one hand, the results have pointed to the important presence of the medical model of disability in school units, something reported both by scholars on the subject and by the report of a literacy teacher who works in a classroom where there are students with and without ASD. On the other hand, the integrative review also showed the relevance of the UDL principles when seeking to overcome the segregation and exclusion of students with ASD.

KEY WORDS: school inclusion; ASD; universal design for learning.

INCLUSIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA): APORTES DEL DUA PARA LA SUPERACIÓN DE LA SEGREGACIÓN EN LA ESCUELA

RESUMEN

Este artículo asume la equiparación de oportunidades educativas que demanda el paradigma de la inclusión. A partir de los resultados parciales de dos investigaciones de maestría en educación cuyo foco es la educación inclusiva, tiene como objetivo presentar una revisión integradora sobre los procesos de inclusión escolar de alumnos con TEA, poniendo en perspectiva la enseñanza para todos y el DUA. Por un lado, los resultados han apuntado para la importante presencia del modelo médico de la discapacidad en las unidades escolares, algo relatado tanto por estudiosos del tema como por el relato de una alfabetizadora que trabaja en un aula donde hay alumnos con y sin TEA. Por otro lado, la revisión integradora también mostró la pertinencia de los principios del DUA a la hora de buscar superar la segregación y exclusión de los estudiantes con TEA.

PALABRAS CLAVE: inclusión escolar; TEA; diseño universal para el aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar baseia-se na garantia de todos os estudantes terem acesso, de forma equitativa ao ensino. Para que haja a inclusão, de forma efetiva, são necessárias ações relativas à equiparação de oportunidades por parte de toda equipe escolar, desde a gestão até a comunidade escolar, como um todo.

As escolas precisam estar preparadas em todos os sentidos, garantindo a acessibilidade e autonomia a todos os estudantes. Mas devem investir também na formação dos professores que, muitas vezes, não se sentem capacitados o suficiente para compreender as necessidades educacionais específicas de cada aluno, com ou sem deficiência.

Os problemas acerca da inclusão escolar são diversos e precisam ser mais estudados e reconhecidos por todos que fazem parte deste contexto. Muitas lacunas, muitos obstáculos, muitas controvérsias só poderão ser sanadas se tivermos um olhar tanto crítico quanto empático sobre estes temas. Com isso, optamos por trabalhar a abordagem curricular acessível, visto que ela considera a educação para todos e cada um.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) aponta que, a partir do paradigma da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir um dos elementos da proposta pedagógica da escola. Ou seja, todas as escolas devem oferecer o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos que dele necessitem. Segundo esta política, o público elegível ao AEE é composto por “alunos com deficiência, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidade” (Brasil 2008).

O AEE deve estar articulado com o ensino comum, sem excluir nenhum estudante, mas atendendo às necessidades educacionais específicas de cada um. Todavia, há desafios neste processo, como a adaptação curricular voltada para determinados alunos. Em se tratando de abordagens curriculares acessíveis, neste artigo, daremos ênfase ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) que busca apoiar os professores no trabalho com as diferenças na perspectiva da educação inclusiva e equitativa, minimizando a necessidade de adaptação curricular.

Busca-se, portanto, uma abordagem curricular acessível que, além de enfrentar as monoculturas do saber, trabalha respeitando cada um dentro do espaço escolar, removendo barreiras pedagógicas para o ensino de todos os alunos (Costa-Renders *et al.*, 2020). Consideramos que o DUA pode ser um dos suportes para a construção da prática pedagógica acessível, inclusive visando à inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Segundo Organização Pan Americana de Saúde - OPAS (2021), o TEA remete a uma série de condições e características com algum grau de comprometimento comportamental, comunicação e linguagem, além do extremo interesse em atividades únicas e repetitivas. Todavia, um dos grandes desafios ao trabalhar com alunos com TEA no processo de inclusão escolar, é compreender as peculiaridades de cada aluno, de forma única, sempre analisando a sala de aula como um todo, ou seja, sujeitos com e sem TEA.

Feitas estas considerações, este artigo tem como objetivo apresentar uma revisão integrativa relativa aos processos de inclusão escolar dos alunos com TEA, colocando em perspectiva o ensino para todos e o DUA. Trata-se de uma aproximação entre os resultados parciais de duas pesquisas de mestrado em Educação. A primeira intitula-se *Estratégias inclusivas no processo de alfabetização: em perspectiva o DUA e as crianças com e sem TEA*. A segunda tem como título *Desenho universal para aprendizagem como suporte para o ensino inclusivo: em perspectiva a acessibilidade pedagógica para os alunos com TEA*.

Após esta introdução, consideramos a educação inclusiva como um paradigma emergente nas escolas. Na sequência, apontamos os desafios da inclusão escolar dos alunos com TEA. Por fim, aproximamos os princípios do desenho universal para aprendizagem aos desafios apresentados.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO UM PARADIGMA EMERGENTE NAS ESCOLAS

Atualmente, entendemos a necessidade de as escolas públicas e privadas proporem mudanças em sua organização, de modo que reconheçam e valorizem as diferenças, sem segregar e discriminar os alunos. Em algumas delas, ainda existe um discurso de homogeneização e alega-se a desigualdade social como argumento a favor da exclusão (Mantoan; Prieto, 2006). No entanto, tem sido crescente o número de profissionais da educação e familiares que problematizam os modos tradicionais e engessados de ensino, os quais limitam e excluem, tanto crianças com quanto as crianças sem TEA. Questionar essas práticas tem sido fundamental no sentido de uma reflexão que abra vertentes de discussão acerca do que é a educação inclusiva e sua relevância para a escola brasileira.

A inclusão propõe a acessibilidade como forma de resgatar uma igualdade que foi rompida por formas classificatórias, segregadoras e excludentes tanto do ensino especial quanto do regular (Mantoan; Prieto, 2006). O paradigma da inclusão propõe o ensino para todos e cada um, respeitando as diferenças sem hierarquizá-las.

A base da educação inclusiva é a construção de um sistema aberto e equitativo em que todos consigam aprender, derrubando barreiras impostas pela marcação social da diferença como a discriminação e exclusão. Há um grupo de pessoas que sofre discriminação na escola, pelo preconceito relacionado às questões étnicas, de gênero e de deficiência etc. Nas palavras de Mantoan e Prieto (2006, p. 18),

[...] para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais, e só essas últimas podem e devem ser eliminadas.

Ainda, segundo as autoras, precisamos reconhecer a igualdade do aprender como ponto de partida e as diferenças no ensino e aprendizagem como processo e ponto de chegada. Nesse sentido, importa salientar que o folego da vida é que nos torna iguais - o ato de nascer. Depois disso tudo se modifica. Mas o que nos aproxima novamente é o direito à igualdade do aprender. Direito que exige diferenças no modo e no fazer do ensinar. Ser diferente nesse âmbito, nos faz sermos semelhantes.

Existe uma resistência e uma incompreensão sobre o que é realmente a inclusão escolar. No passado, as escolas especiais seguiam o modelo médico de deficiência, entendendo a educação como reabilitação. Todavia, mesmo com os novos conhecimentos, sabemos que essas visões são cíclicas, elas vão e vêm. Por isso, nos tempos atuais as pessoas ainda se apoiam em algumas explicações relacionadas ao modelo médico (Costa-Renders; Lyra, 2022) para

justificar a exclusão e passam essas crenças de geração em geração, alimentando o medo e o preconceito que levam à visão segregacionista e assistencialista.

Internacionalmente, há marcos políticos importantes relativos ao paradigma da inclusão. Como destaque do marco legal internacional, podemos citar a Declaração mundial sobre educação para todos, na Conferência de Jomtien (Unesco, 1990). Este foi um plano de ação que buscava satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, afirmando que toda pessoa tem direito à educação. Tendo em perspectiva a educação como um direito fundamental, o documento traz um enfoque na garantia da educação de meninas e mulheres, bem como indica medidas para a igualdade de acesso à educação por parte das pessoas com deficiência, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem.

Há também a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a qual critica os espaços excludentes e sinaliza a vontade de um grupo social em transformar a educação no mundo todo. A Declaração de Salamanca enfrenta marcos regulatórios que proibem crianças a irem para escolas comuns e luta contra essa segregação e exclusão. As escolas são desafiadas ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança (Unesco, 1994), revelando uma mudança de foco. O foco deixa de ser a deficiência e passa a centrar-se no estudante e no êxito do processo de ensino e aprendizagem. Importa destacar, ainda, a Convenção de Guatemala (OEA, 1999), a qual lutou a favor da eliminação de toda forma de discriminação na escola. Por fim, o destaque vai para a Declaração de Durban (ONU, 2001) que vem a favor da superação do racismo.

No Brasil, existem destaques políticos a favor da inclusão, como a Constituição Federal de 1988, que garante a igualdade de acesso à escola e a LDB N. 9394 de 1996 que, em particular, destina um capítulo para a Educação Especial. Especificamente relacionada à inclusão de pessoas com TEA, temos a Lei 12.764 de 2012. O paradigma da educação inclusiva, ainda, fundamentou a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse documento orientou a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, registrando uma evolução sem precedentes no acesso de pessoas com deficiência à escola comum (Mantoan, 2003).

A escola aberta a todos, portanto, envolve políticas educacionais que superam a segregação e a discriminação e assumem o compromisso com a identificação e a eliminação das barreiras nos processos de ensino e aprendizagem.

Embora as políticas tenham melhorado, a garantia de matrículas para todos e o oferecimento dos recursos de acessibilidade na escola comum, ainda existem problemas históricos relacionados à garantia do direito à educação, que ainda não foram resolvidos (Mantoan, 2003). A tendência tem sido nomear a diferença, reduzindo o indivíduo e limitando-

o, no caso da escola, nomeando e classificando os alunos. O sistema escolar ainda precisa transformar-se em um espaço acolhedor, como uma comunidade de conhecimento, eliminando possíveis obstáculos e apoiando a todos.

Somos iguais nos direitos, mas diferentes em nossa singularidade. Por isso existe a necessidade de equiparação de oportunidades para aqueles que sofrem com a discriminação, oferecendo as condições de acessibilidade em múltiplas dimensões nas escolas, inclusive a curricular. Portanto, a escola, para ser inclusiva, precisa transformar-se.

A educação inclusiva defende que todos os estudantes tenham acesso, de forma equitativa ao ensino. Para tal, ela provoca alguns questionamentos.

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico (Mantoan; Santos, 2010, p. 8).

Segundo Sasaki, a inclusão envolve um processo no qual os sistemas sociais passam por adequações para que atendam a todas as pessoas em sua diferença “composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações” (2009, p.01). Todavia, isso demanda que se garanta as condições de acessibilidade na sociedade e na escola.

A Lei N° 5.296 (Brasil, 2004), conhecida como Decreto de Acessibilidade, aponta que a acessibilidade é a condição que deve ser garantida para todo indivíduo que utiliza qualquer espaço. De acordo com Sasaki (2009), há diferentes dimensões de acessibilidade, a saber: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrucional, programática, atitudinal.

Feitas estas considerações sobre a educação inclusiva e a acessibilidade, importa destacar que isto demanda um novo modelo da educação especial. O atendimento educacional especializado (AEE) deve ser oferecido em todas as escolas, demandando o desenvolvimento profissional docente no sentido da prática de ensino inclusivo. A política de educação inclusiva ancora uma série de ações rumo às mudanças no ambiente escolar, desde as condições de acessibilidade até a formação contínua de professores para atuarem nesta nova realidade da escola. Portanto, é fundamental que haja adoção de estratégias diferenciadas que colaborem para o desenvolvimento do aluno em suas particularidades, mas sem que ele fique isolado em sala de aula. Aproximando-nos ao tema deste artigo, importa considerar o estudante com TEA que está inserido na sala de aula comum, localizando meios que possibilitem o desenvolvimento de todos os estudantes, sem exceção.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) tem como objetivo garantir o acesso aos estudantes elegíveis à educação especial, sem separá-los em escolas especiais. Deste modo, a educação especial precisa estar presente dentro da escola regular, oferecendo todo o suporte necessário tanto para os alunos, quanto para os professores. Mas, como acontece o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas regulares?

O Decreto Nº 7611 dispõe sobre a educação especial realizada preferencialmente na rede regular de ensino e sobre o atendimento educacional especializado (Brasil, 2011). O AEE deve garantir as medidas de apoio individualizadas no ambiente pedagógico. De acordo com o documento,

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

O atendimento educacional especializado tem como objetivo ofertar condições de acesso a todos, por meio da participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas regulares, garantindo as condições de acessibilidade na escola. Portanto, prevê a integração das ações da educação especial no ensino regular por meio de serviços e recursos pedagógicos que eliminem barreiras nos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2011).

Trata-se de apoio complementar ao ensino ofertado na sala de aula regular, para que, com equidade, todos os estudantes consigam avançar em seu desenvolvimento de forma justa, com a garantia da educação escolar como um direito. As salas de recursos multifuncionais, como um dos espaços do oferecimento do AEE, devem ser ambientes que ofereçam serviços, diferentes materiais didáticos e recursos de tecnologia assistiva. Por exemplo, no caso dos alunos com TEA, pode-se ofertar o aprendizado da comunicação alternativa (CA). No entanto, o AEE não pode substituir os estudos em sala comum. Nesse sentido, entendemos que o desenho universal para aprendizagem pode contribuir na articulação do AEE com a educação inclusiva. Algo fundamental, para a inclusão escolar dos alunos com TEA. Pode, portanto, trazer a CA para a sala de aula, inclusive apresentando-a para os alunos sem TEA – desmarcando o estigma a ela relacionado.

Voltando-nos para a atual concepção do TEA, com base no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-IV), publicado pela *American Psychiatric*

Association em 2014, o autismo é definido como um transtorno de espectro que traz prejuízos na interação social, na comunicação, em algumas atividades. Por vezes, os sujeitos demonstram interesses repetitivos, estereotipados e limitados. Para ser diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o indivíduo deve manifestar pelo menos seis sintomas descritos no DSM-IV, antes dos três anos de idade.

Existe uma lista de características apresentadas que são condenatórias, acusando um comportamento anormal classificatório. Estão descritos no DSM-IV (2014): o uso de comportamentos não verbais, como contato visual direto, expressão facial, postura corporal e gestos de interação social; a incapacidade de estabelecer relações com seus pares, de acordo com seu nível de desenvolvimento; falta de um desejo espontâneo de compartilhar situações agradáveis, interesses ou conquistas pessoais; a falta de reciprocidade social ou emocional, atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem falada, bem como modos alternativos de comunicação, como gestos; o déficit significativo para iniciar ou manter uma conversa; o uso da linguagem estereotipada e repetitiva; a ausência de brincadeiras de imitação social ou de “faz de conta”; preocupação com um ou diversos interesses estereotipados e limitados, anormais em foco ou intensidade; a inflexibilidade com mudança de rotina ou rituais; os movimentos motores repetitivos e estereotipados, como abanar as mãos e balançar o corpo; a preocupação persistente com uma parte específica de um objeto.

O DSM-V (APA, 2013) classifica o Transtorno do Espectro Autista (TEA) por níveis de comprometimento, como: N1 (autismo leve), N2 (autismo moderado) e N3 (autismo grave/severo). De acordo com essa classificação, pode existir uma demanda de maior apoio ao indivíduo.

Segundo Orrú (2019), recentemente estudos evidenciaram que as variações em um único gene poderiam ser desencadeadoras do autismo e que essas variações indicam sinapse. Por essa sinapse, os neurônios se comunicam para organizar movimentos, percepções, aprendizados e lembranças. Todavia, como é um campo investigativo vasto, ainda se entende o autismo, de forma geral, como um “transtorno do neurodesenvolvimento com etiologia pouco clara e causas genéticas imprecisas” (Orrú, 2019, p. 27).

O Ministério da Saúde) lançou uma cartilha para o diagnóstico precoce do autismo, chamada *Diretriz de atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo* (Brasil, 2013, ela vem acompanhada de uma tabela com indicadores do desenvolvimento infantil e sinais de alerta aos médicos do Sistema Único de Saúde (SUS) para que o diagnóstico precoce possa ser realizado até no máximo aos três anos de idade. Essa tabela, com abordagem comportamental, relaciona a idade do sujeito com competências e habilidades esperadas para aquela faixa etária, como: interação social, linguagem, brincadeiras e alimentação.

Essa proposta do Ministério da Saúde (Brasil, 2013) está aliada à percepção médica dentro do espaço escolar, perdendo-se a essência pedagógica que deveria se fazer presente na escola. Além disso, a confirmação da presença de autismo ou não, acaba dependendo da visão subjetiva do observador, o que pode trazer muita confusão no meio escolar e entre os familiares (ORRÚ, 2019). Portanto, quando se considera a educação de estudantes com TEA, o maior desafio é superar o modelo médico que ainda prevalece no ambiente escolar.

3 UM RELATO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA

Não é fácil, mas precisamos trabalhar de maneira integrada para identificar as potencialidades do outro. [...] Ainda tem professoras que querem me encaminhar alunos, mas eu discordo, pois, a responsabilidade é dela em produzir atividades, eu estou aqui para apoiar o planejamento dela, trocar informações para construirmos juntas, mas não posso fazer a sua atividade de história e geografia, porque não sou especialista nessas áreas.

O aluno está na sala de recursos, mas ele é da escola como um todo e este é um trabalho constante de formiguinha.

Na alfabetização da criança com TEA, me reporto há alguns anos, crianças que já tive contato, é muito peculiar de cada um. Não tem como eu falar com ele eu fiz isso e vai dar certo com todos. Alguns, por exemplo, são mais auditivos. Eu tive um aluno por exemplo, que o pai resistia comigo, dizendo que ele fazia birra, e era frescura, não fazia nenhuma proposta. Mas eu fui observando, o menino saiu alfabetizado sem fazer registro, ele estabeleceu um vínculo comigo e depois passou a registrar uma coisa ou outra, mas era muito inteligente. Eu nunca ia imaginar que ele ia sair alfabetizado e no fim, o pai me agradeceu e ele realmente foi diagnosticado com Asperger.

Atendi alunos com autismo severo que não se alfabetizaram até o período que acompanhei, um déficit grande, sem oralidade, mas tinham um raciocínio lógico fantástico, eram realmente brilhantes.

Trabalhar com jogos de sequenciação, muita percepção - autocuidado (com alguns alunos, preciso trabalhar higiene porque não tem a ajuda de casa). Tarefas simples como pegar o lanche, um aluno meu avançava e queria pegar primeiro, as tias da cantina falavam deixa ele, mas eu falava não, ele precisa aprender, e ele voltava e esperava na fila - é um trabalho de formiguinha - depois ele ia sozinho, esperava na fila, e foi capaz de aprender.

Eu trabalhava com esse aluno habilidades que antecedem o processo de alfabetização e que ele precisava de um tempo a mais que os outros - às vezes os professores se esquecem dessas pré-habilidades, muitas vezes já taxa a criança com um comprometimento maior, mas não, só precisa de mais tempo, usar outras estratégias para que ele consiga. A organização e orientação são fundamentais de acordo com o que a criança precisa.

As pessoas têm mania de não dialogar com as crianças dizendo, "mas ele não fala" - e fala coisas na frente da criança que acha que a criança não vai ter compreensão e entendimento, e isso é errado - eu sempre procuro dialogar. Sabemos que para algumas crianças o trabalho é maior - mas existe a compreensão cognitiva de alguns conteúdos sim.

Eu tenho um aluno de 4 anos com diagnóstico fechado, e eu não consigo ver ele com essa questão. Tem uma certa ecolalia, mas ficou trancado em casa em função da pandemia, sem contato com outras crianças, pode ser isso. Voltamos para o presencial e ele tem sim ecolalia, mas não é sempre... uma criança taxada já. Estávamos indo no banheiro para lavar as mãos e ir para

o lanche, e ele me disse "de novo esse barulho" e eu nem tinha reparado, ele estava prestando atenção no barulho da água, o que para mim estava o maior silêncio. Olha a percepção da criança - isso pode causar um desajuste nele ou não, apenas uma percepção aflorada. Mas é isso que precisamos por atenção - o olhar individual para cada criança e suas potencialidades é um exercício diário.

Quantas crianças chegam no espaço escolar e as pessoas não têm essa percepção? Mas muitas vezes não temos culpa porque não sabemos, por isso aprendo todos os dias com meus alunos, no dia a dia.

A questão do autismo é complicada porque são vários níveis, mas cada um reage de uma maneira independente de como está sendo classificado, têm famílias que acreditam que vai avançar outras que não, a professora até enxerga potencial, mas a mãe não. É bem difícil.

Trabalhar com autismo é muito o concreto, usar o material visual, estabelecer a rotina, é organização. Esses dias estava ouvindo numa live que não se pode colocar um monte de cartaz na sala, e pensei com objetivo porque não podemos usar? Eu já tive criança com TEA que era importante para ela, não é um monte de cartaz sem contexto, e sim com objetivo para ela. Precisa atribuir significado e nada é fixo, se não tiver mais sentido você tira e avança para outra proposta, mas o recurso visual é super necessário em alguns momentos, por exemplo. Tudo isso, é observar a peculiaridade de cada criança.

Quando pensamos nas estratégias de alfabetização o método também é muito peculiar pois com um funciona com outro não. Eu acredito na consciência fonológica, mas é melhor o professor que organiza atividade de acordo com a necessidade do aluno do que o que pega atividade pronta e acha que vai ajudar a todos porque não vai, não é receita de bolo.

Quando me perguntam se eu tenho atividade pronta para criança com autismo, eu penso não é possível que tem gente que ainda acha que é assim, algo pronto vai dar jeito. Isso precisa ser desconstruído - a pessoa acha que aquela criança é igual aos demais - e não é, cada um é um. Acredito que a falha maior é você não olhar para o desenvolvimento - saber o que aquela criança consegue - entender as dificuldades e ofertar propostas apropriadas. Um exemplo era um aluno meu do sétimo ano que tinha muita dificuldade de comportamento e de traçado -- não tinha nenhuma deficiência -- voltou das férias ótimo -- verbalizando -- a fala desenvolveu -- as vezes os professores já pré-julgam -- e ele avançou - independente da família trabalhar ou não -- tem o desenvolvimento pessoal. Por exemplo, eu não vou trabalhar a expressão numérica com a criança com deficiência, mas eu posso trabalhar dois números, posso falar do agrupamento, às vezes as pessoas não enxergam as possibilidades.

A avaliação em formato de relatório também é limitante porque se prende ao não consegue - mais às incapacidades do que as potencialidades. Às vezes não conseguem colocar no relatório o que foi ofertado com relação as propostas e que foram válidas. Da mesma forma que as apostilas, os materiais impressos são mais difíceis de trabalhar na íntegra - outras propostas são mais válidas para aquele aluno do que o apostilado sem sentido nenhum (Relato de uma professora alfabetizadora, Diário de Pesquisa, 2022).

Saber das necessidades específicas de cada criança é essencial para um trabalho pedagógico de excelência. Isso demanda dos professores a reflexão sobre as estratégias pedagógicas que tem desenvolvido na perspectiva do ensino inclusivo. No Brasil, tendo em vista a modificação dos procedimentos pedagógicos no processo de inclusão escolar dos alunos

com TEA, foi promulgada a Lei 12.764, que Institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista* (Brasil, 2012). Um dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista é o direito à educação e ao ensino profissionalizante.

Há uma grande dificuldade caracterizarmos os processos pedagógicos da inclusão dos alunos com TEA, pois ainda tem predominado a dependência do diagnóstico e do saber médico nas escolas (Costa-Renders. Lyra, 2022). Uma das propostas desse artigo é problematizar essa condição e buscar caracterizar as situações pedagógicas no processo de inclusão do aluno com TEA. Isto nos remete, novamente, ao pensamento de Orrú e Mantoan.

O TEA em seu quadro sintomático pode se repetir em sua manifestação por todo o planeta, no entanto, as pessoas não se repetem, elas são únicas, singulares e antes de qualquer diagnóstico, são seres humanos que devem ser respeitados em todas as suas demandas e direitos sociais (2019, p. 23).

As famílias e a própria escola, muitas vezes, apoiam-se na classificação médica para justificar a não aprendizagem dos alunos com TEA. Mas, por se restringirem a essas definições, acabam engessando o próprio comportamento daquela criança, sem oportunizar múltiplas formas de ensino e aprendizagem.

O relato da professora alfabetizadora, recolhido no âmbito da pesquisa *Estratégias inclusivas no processo de alfabetização*, aponta estes reducionismos no âmbito da família e da escola. “Mas cada um reage de uma maneira independente de como está sendo classificado, têm famílias que acreditam que vai avançar outras que não, a professora até enxerga potencial, mas a mãe não. É bem difícil.” Todavia, nas palavras de Orru e Mantoan,

Ser uma pessoa autista não é o mesmo que ser uma pessoa com autismo, e o autismo não se define pelo fechamento de um diagnóstico prescritivo, fechado, porque em cada ser em que ele se instala adquire formas mutantes e características que vão além da definição e das consequências do seu quadro original (2019, p. 9).

O relato da professora também corrobora esta percepção das professoras Orrú e Mantoan.

Quando me perguntam se eu tenho atividade pronta para criança com autismo, eu penso não é possível que tem gente que ainda acha que é assim, algo pronto vai dar jeito. Isso precisa ser desconstruído - a pessoa acha que aquela criança é igual aos demais - e não é, cada um é um (Professora alfabetizadora, 2022).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a Resolução nº 02/ 2001, bem como a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (conhecida como a Lei do Autista) foram um grande marco para a inclusão escolar do aluno com TEA,

inclusive prevendo o atendimento educacional especializado e, em alguns casos, o cuidador. Mas, ainda, há que se questionar a diferenciação por, na maioria das vezes, esses alunos serem retirados das salas regulares e irem para salas de apoio, com um currículo adaptado, o que contradiz a educação inclusiva. Isto nos remete à proposta do desenho universal para aprendizagem para a prática de ensino acessível que minimiza a adaptação (CAST, 2018) conforme veremos mais adiante.

A supervalorização do diagnóstico traz a problemática da medicalização sem necessidade e a conseqüente marca do estigma no desenvolvimento do sujeito. Faz-se necessária, portanto, a reflexão sobre as decisões tomadas no meio escolar sobre esta temática. Em algumas instituições escolares, há uma dependência do laudo assinado um profissional da saúde para, a partir daí oferecer o AEE. Mas até que ponto essa excessiva quantidade de avaliações diagnósticas pode ser cúmplice do sistema escolar excludente e condenatória destes sujeitos?

Sabemos que, em muitas situações, os laudos são dados de maneira equivocada e precocemente, colaborando para um processo intenso de medicalização no ambiente escolar. (Costa-Renders; Lyra, 2022). E mais, eles suscitam o foco escolar na incapacidade do sujeito - o que tem levado à segregação do aluno com TEA na escola. Nas palavras de Orrú e Mantoan,

Os critérios diagnósticos estão presentes na Classificação Internacional de Doenças (CID) ou no Manual Diagnóstico e Estatístico de Tratamentos Mentais (DSM) e tem o objetivo de nomear, classificar e identificar: a falta de capacidade para determinadas coisas (incapacidades), fatos difíceis de explicar (problemas), níveis de insuficiência para algo (déficits), qualidades do que é anormal (que fogem de um padrão preestabelecido pela ordem social) (2019, p. 46).

Quando o diagnóstico é feito de forma responsável e coerente, ele demanda oferecer o atendimento educacional especializado dentro das escolas, e isto representa um ganho muito significativo para o aluno com TEA. Mas, mesmo assim, há que ter um cuidado extra com o rótulo e o estigma que o estudante poderá carregar em função do diagnóstico. “Existe uma materialização do diagnóstico na criança que é transposta à condição daquele diagnóstico”, portanto, deixa de ser a Larissa ou o Diego, para ser o “autista” (Orrú; Mantoan, 2019, p. 48). Isso justifica-se pelo diagnóstico desempenhar uma função de identificar, nomear, classificar as coisas, por isso passa a nomear o indivíduo. Ainda, segundo as autoras,

Neste processo a identidade do sujeito acaba sendo ocultada, pois quando o citam nos diversos espaços, principalmente na escola, dificilmente o chamam de João ou Julia, mas sim o denominam “aquele autista, aquele outro tem TDAH, aquela menina não sabemos ainda mas aguardamos o diagnóstico” [...] dá-se o nome de coisificação do indivíduo, causando uma segregação, falta

de capacidade e exclusão do indivíduo em seu grupo social (Orrú; Mantoan, 2019, p. 48).

Além desse processo de materialização do diagnóstico, também existe uma condenação, por parte do DSM, dos critérios diagnósticos para o TEA. O documento enfatiza o problema da ‘falta de alguma coisa’, aplicando um caráter reducionista, inclusive, para os processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento do sujeito com TEA. O DSM não diz que a criança não é capaz de aprender, mas aponta todos os indícios para que o leitor, inclusive a escola, entenda dessa forma.

Esse foco na falta de alguma coisa também é relatado na epígrafe, pela professora alfabetizadora. Em suas palavras:

A avaliação em formato de relatório também é limitante porque se prende ao não consegue – mais às incapacidades do que as potencialidades. Às vezes não conseguem colocar no relatório o que foi ofertado com relação as propostas e que foram válidas (Professora alfabetizadora, 2022).

Em razão dessa supervalorização de diagnósticos baseados apenas na observação comportamental, o estudante sofre uma condenação, uma rotulação. Desse modo, as pessoas acabam esquecendo e não considerando que, mesmo com aquelas características, ele continua sendo alguém com direitos e capaz de aprender de uma forma única e singular. Sobre isso, Orrú e Mantoan salientam,

Essa atitude altamente valorizadora dos diagnósticos resulta grande equívoco por parte de educadores e familiares que terminam por crer que tais crianças são sempre hiperativas, agressivas, alienadas, desafiadoras, sem condições de aprender, imersas em seu mundo acessível e até mesmo uma ameaça para outras crianças, e que por isso, devem frequentar espaços terapêuticos institucionalizados marcados pela segregação (2019, p. 54).

Essa forma de materialização do quadro de sintomas em crianças com TEA é uma forma abrupta de ocultar a identidade do indivíduo e marca negativamente a trajetória de aprendizagem, bem como do seu desenvolvimento escolar como um todo. De uma forma geral, a escola está dependente do laudo médico para desenhar o caminho pedagógico a ser seguido. Mas este é o papel da escola? Parece-nos que não. O relato da professora alfabetizadora aponta caminhos pedagógicos por ela construídos.

Atendi alunos com autismo severo que não se alfabetizaram até o período que acompanhei, um déficit grande, sem oralidade, mas tinham um raciocínio lógico fantástico, eram realmente brilhantes. Trabalhar com jogos de sequenciação, muita percepção - autocuidado (alguns alunos preciso trabalhar higiene porque não tem a ajuda de casa). Tarefas simples como pegar o lanche, um aluno meu avançava e queria pegar primeiro, as tias da cantina falavam deixa ele, mas eu falava não, ele precisa aprender, e ele voltava e esperava na fila - é um trabalho de formiguinha - depois ele ia

sozinho, esperava na fila, e foi capaz de aprender (Professora alfabetizadora, 2022).

Muitas vezes, professores justificam-se: “com aquele aluno não sei o que fazer pois ainda não há um diagnóstico fechado” (Orrú, Mantoan, 2019, p. 55). Verifica-se o quanto a escola está dependente da medicina nesse sentido, pois, todas as vezes em que “os sintomas ou a patologia são sobressaltados em detrimento do sujeito [...] a criança no contexto escolar, acaba sendo sombreada, esquecida, marginalizada”. (Orrú; Mantoan, 2019, p. 55).

As observações externas sobre os comportamentos do aluno podem ser volúveis. Podemos considerar que um aluno pode se sentir inquieto por sentir-se mal em função de algum motivo, ou irritado por não ser compreendido pela sua professora. Também pode se mostrar eufórico por estar vendo algo que naquele momento, ninguém está envolvido.

Essa situação pode ser relacionada com o conceito de variabilidade do DUA, de acordo com os autores, “a variabilidade é a mistura dinâmica e em constante mudança de forças e desafios que compõe cada aprendiz” (Rose; Meyer; Gordon, 2014, p. 48). Sabemos que todos estão sujeitos à dinâmica da transformação, todos se modificam conforme o tempo vai passando, pois todo sujeito se transforma o tempo todo. Dessa forma, não é o TEA que está frente ao professor, e, sim, uma pessoa que tem uma história de vida, personalidade em construção, dificuldades, habilidades, preferências e saberes particulares.

Entendemos que cabe ao professor ser conhecedor de propostas pedagógicas e estratégias para envolver os alunos em sua aprendizagem. De acordo com Orrú e Mantoan,

Ao professor, está o desafio, a missão, o trabalho próprio de oportunizar aprendizagens àqueles que estão sob sua responsabilidade, cada qual com suas diferenças e demandas singulares com ações não excludentes a partir da organização da atmosfera social a favor da construção de uma aprendizagem farta de sentido e significado para todos os aprendizes (2019, p.57).

Há uma ideia em comum de que os alunos com TEA demandam muita atenção, cuidado e trabalho tanto dos familiares quanto da comunidade escolar. Muitos profissionais da educação se veem apavorados quando recebem um estudante com essas características em sala e sofrem por, muitas vezes, não saber orientá-los e compreendê-los de acordo com o que desejam expressar.

A professora alfabetizadora também apontou esse pavor dos professores, exposto ao indicarem que todos os estudantes com TEA deveriam estar em sua sala de aula. “*Ainda tem professoras que querem me encaminhar alunos, mas eu discordo, pois, a responsabilidade é dela em produzir atividades*”.

Na perspectiva da educação inclusiva, todo profissional da educação precisa estar comprometido com o rompimento das barreiras nas escolas (inclusive as curriculares) e com a

construção das condições de acessibilidade para todos os estudantes. Na próxima subseção, seguiremos esta discussão aproximada à proposta do desenho universal para aprendizagem no sentido da abordagem curricular inclusiva na escola.

4 O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA INCLUSIVA

O desenho universal para aprendizagem (DUA) é uma abordagem curricular que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem. Considera e valoriza as diferentes formas de aprender e as habilidades de cada indivíduo. Inspirado no conceito de desenho universal da arquitetura, foi pensado em estruturas que buscam eliminar barreiras e construir as condições de acessibilidade no ensino.

Nunes e Madureira (2015) relatam que o DUA foi desenvolvido nos Estados Unidos por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores, com o apoio do *Departamento de Educação dos Estados Unidos*. Segue princípios e estratégias que permitem ao professor definir objetivos de ensino e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, de modo que todos possam aprender (CAST, 2018). Ele busca eliminar a adaptação curricular como já mencionamos neste artigo.

As autoras explicam que o DUA tem como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades. Nas palavras de Nunes e Madureira,

O DUA proporciona ao docente um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos (National Center on Universal Design for Learning [NCUDL], 2014; Quaglia, 2015). Como sintetiza King-Sears (2009) o DUA relaciona-se com práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos (2015, p. 132).

Um dos pressupostos essenciais que o DUA traz é a importância de se garantir a acessibilidade ao currículo comum a todas as crianças e jovens. Esta é uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o êxito de todos os alunos, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos (Nunes; Madureira, 2015). Ou seja, na perspectiva do DUA, importa considerar quais decisões de currículo o estudante com TEA exige numa sala de aula inclusiva.

As autoras ressaltam que a abordagem do DUA permite que o docente desenvolva planos de trabalho que levam em conta a diversidade dos estudantes, considerando suas habilidades e o que sabem, o que aprendem, como aprendem e porque aprendem. Ele demanda refletir sobre o acesso aos recursos que os alunos necessitam para aprender, por meio de abordagens que sejam flexíveis, personalizadas e adequadas às diversas necessidades, grupais e individuais (Nunes; Madureira, 2015).

Nessa perspectiva, os profissionais da educação precisam demonstrar flexibilidade nos mais diferentes âmbitos. Pensar e repensar as formas que envolvem os alunos nas situações de aprendizagem, no modo que apresentam as propostas, na forma em que realizam a avaliação. Portanto, permitir que os conhecimentos possam ser manifestados de maneira diversa é essencial no processo (Nunes; Madureira, 2015).

O desenho universal para aprendizagem é uma proposta para que todos sejam incluídos no processo de ensino aprendizagem, sem exclusões ou julgamentos. Ele acolhe a todos, os que tem TEA e os que não tem. Ele demanda que o professor tenha um olhar para cada indivíduo e enxergue o que cada um tem de melhor, incentivando e oferecendo estratégias e apoios para o seu desenvolvimento.

Considerando um ambiente inclusivo, onde todos são valorizados pelo seu conhecimento e possuem espaço para explorar diferentes formas para alcançar a aprendizagem, o planejamento deve propor diversas estratégias que envolvam a todos. De acordo com Nunes e Madureira (2015, p. 134),

[...] nos primeiros anos o DUA focou-se no uso da tecnologia enquanto recurso facilitador do envolvimento e da inclusão de alunos com algum tipo de limitação. Ou seja, as tecnologias eram usadas de modo a proporcionar oportunidades de envolvimento e interesse pela aprendizagem. Atualmente a abordagem do DUA preconiza que as práticas pedagógicas devem ser equacionadas de modo a permitir que alunos com diversas capacidades possam fazer parte da aprendizagem comum, não necessitando de ter programas específicos.

Costa-Renders *et al.* (2020) afirmam que o DUA considera as diferentes redes neurais que influenciam a aprendizagem dos estudantes, a saber, as redes de reconhecimento, redes estratégicas e redes afetivas e, a partir delas, propõe três diretrizes para o ensino acessível.

Princípio I: Proporcionar modos múltiplos de apresentação (o “que” da aprendizagem).
Princípio II: Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem).
Princípio III: Proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento (o “porquê” da aprendizagem) (CAST, 2018, online).

Dessa forma, o DUA incentiva professores a considerarem as diferentes necessidades e capacidades dos estudantes, removendo qualquer barreira e criando novas oportunidades para o ensino e aprendizagem a partir do planejamento de aula. Tal planejamento deve trabalhar pela redução de adaptações curriculares individuais, incentivando o ensino acessível e equitativo.

Em um espaço escolar inclusivo, todos são convidados à aprendizagem e têm as suas habilidades valorizadas e respeitadas. Todos os alunos aprendem, todos têm opções de escolha e conseguem definir a trajetória de aprendizagem. No processo de escolarização do estudante com TEA, o DUA oferece suporte pedagógico para que não existam diferenciações tendenciosas entre os estudantes, por meio do trabalho diversificado, sem estereótipos e rotulações.

A escola, em alguns momentos, oprime, castiga e, ao contrário de proporcionar oportunidades, exclui o indivíduo por meio da padronização do ensino. Muitas vezes, percebemos um complexo cenário educacional que é contraditório, onde o estudante que não consegue desenvolver a sua aprendizagem. O DUA propõe o enfrentamento dos padrões de ensino, pois considera a construção de práticas pedagógicas acessíveis como alternativa para o enfrentamento dos problemas de escolarização vivenciados pelos estudantes nas escolas. É preciso considerar o estudante com e sem TEA nos processos de ensino e aprendizagem, por isso defendemos a necessidade de oportunizar diferentes formas para que os alunos avancem, levando em consideração seus limites e suas habilidades.

O DUA também leva em consideração a variabilidade das redes neurais de aprendizagem (CAST, 2018), reconhecendo o sujeito em constante mudança e necessidade de adaptação. O aprendiz está em transformação constantemente, assim como o ambiente, que também está em modificação. Tanto o estudante com TEA, quanto o sem TEA estão em transformação e isso deve ser respeitado no contexto escolar. Nas palavras dos pesquisadores do CAST, “as qualidades e habilidades pessoais mudam continuamente, e elas existem não no indivíduo, mas na interseção entre o indivíduo e seu ambiente, em um vasto, complexo e dinâmico equilíbrio em constante mudança” (Rose; Meyer; Gordon, 2014, p. 45). A partir dos princípios do DUA, é possível entender que existe uma ampla variabilidade também entre os sujeitos e, portanto, essa seria a norma, e não a exceção. Por isso, o currículo precisa atender a todos, alcançando todas as diferenças individuais.

No início do ano letivo, por exemplo, recebemos os alunos em um momento de aprendizagem, cada um repleto de conhecimentos prévios acerca de diferentes assuntos. Com o passar do tempo, isto se transforma. Ao serem afetados por propostas pedagógicas diversificadas, os estudantes estão em constante mudança e evolução. A variabilidade de cada um no seu ritmo de aprendizagem que deve ser respeitada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão integrativa, neste artigo apresentada, aponta para os desafios da inclusão escolar dos estudantes com TEA, sendo o modelo médico de deficiência ainda uma realidade neste cenário. Todavia, seja no contexto nacional ou internacional, o paradigma da inclusão tem afetado as políticas educacionais no sentido do trabalho com o modelo social de deficiência. Isto tem levado as unidades escolares a trabalharem pela construção das condições de acessibilidade e equidade no ensino.

Quando nos voltamos para os desafios da inclusão escolar, entendemos que ela demanda a superação da marcação da diferença por meio de ações segregacionistas como a separação e a adaptação curricular para o aluno com TEA. Nossas pesquisas apontaram que o desenho universal para aprendizagem vem ao encontro da educação inclusiva quando se propõe a ser uma abordagem curricular acessível que apoia professores no planejamento do ensino inclusivo. Ou seja, importa considerar a relevância dos princípios do DUA quando se busca a educação equitativa também para os estudantes com TEA,

Considerando, ainda, a pequena incidência de pesquisas sobre a contribuição do DUA para a prática de ensino inclusiva, este trabalho sinaliza a necessária continuidade de pesquisas brasileiras neste campo específico – o DUA na inclusão escolar dos estudantes com TEA.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação; SEESP, 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, Resolução nº 02/ 2001. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *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: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Presidência da República *Lei nº12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. American Psychiatric Association. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CAST. *Universal design for learning guidelines version 2.2* [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018.

CRP. Conselho Regional de Psicologia. *Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade* (2010). Disponível em:
http://www.crsp.org.br/medicalizacao/manifesto_forum.aspx. Acesso em: 16 fev. 2021.

COSTA-RENDERS, E. C; BRACKEN, S.; APARÍCIO, A. S. M. O Design para a aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. *Educação em Revista*, v. 36, 2020.

COSTA RENDERS, E. C.; LYRA, L. D. A necessária ruptura com o diagnóstico médico na escola para todos. *Revista estudos aplicados em educação*, v. 7, p. 1-13, 2022.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas). São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. *Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *MS lança cartilha para diagnóstico precoce do TEA*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em:
<http://www.blog.saude.gov.br/index.php/programasecampanhas/32056-88ms-lanca-cartilha-inedita-para-diagnostico-precoce-do-autismo>. Acesso em: 02 fev. 2021.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.
OEA. *Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Guatemala, 1999. Disponível em:
<https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 05 jan. 2023.

ORRÚ, S. E; MANTOAN; M.T.E. *Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis: Vozes, 2019.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

ROSE, D.; MEYER, A.; GORDON, D. *Universal design for learning: theory and practice*, Wakefield MA: CAST, 2014.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. 1990, Jomtien, Tailândia: UNESCO.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

SOBRE AS AUTORAS

Elizabete Cristina Costa-Renders é pós doutora (2015) e doutora em Educação (2012) na área de Ensino e Práticas Culturais pela UNICAMP, com pesquisas desenvolvidas sobre a educação inclusiva e equitativa. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2017-atual).

Email: elizabetecostarenders@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1219-9382>

Maria Carolina França Ribeiro é mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2020-2022), Especialização em Psicologia e Educação pela Universidade Paulista (2019), em Psicopedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi (2019), em Educação Infantil e Cultura e em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Assunção (2019). Atualmente está cursando a Especialização em Alfabetização: relações entre ensino e aprendizagem no Instituto Vera Cruz. Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi (2014).

Email: maria.ribeiro4426@uscsonline.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6738-6272>

Cristiane Nunes de Oliveira Sousa é mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2003). Atualmente é professora especialista na área da inclusão da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul e professora educação especial do Governo do Estado de São Paulo. Psicopedagoga no Espaço Ser Crescer. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial.

Email: cristiane.sousa1@uscsonline.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4867-7005>

*Recebido em 26 de maio de 2023
Aprovado em 09 de abril de 2024
Publicado em 31 de outubro de 2024*