

ACESSIBILIDADE DIGITAL PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA REVISÃO NARRATIVA

Yago José Campos Sousa¹, Isabela Borges Paluch², Simone Trindade Santos³,
Eliana de Jesus Araújo⁴, Irene da Encarnação Andrade⁵,
Iago Moura dos Santos Uzeda⁶, Larissa Rolim Borges-Paluch⁷

RESUMO

A expansão da educação a distância e da educação digital ampliou o acesso ao ensino superior, mas também evidenciou desafios relacionados à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este estudo teve como objetivo analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, as barreiras tecnológicas, pedagógicas, de acessibilidade cognitiva e institucionais que influenciam a participação, a permanência e a aprendizagem desses estudantes, bem como discutir estratégias para promover sua inclusão. As evidências analisadas indicam que a efetivação da educação digital inclusiva depende da articulação entre acessibilidade digital, desenho universal para a aprendizagem, tecnologias assistivas, planejamento pedagógico, mediação docente e suporte institucional. Conclui-se que a redução das barreiras requer ambientes virtuais planejados para ampliar as oportunidades de participação, permanência e aprendizagem de estudantes com TEA no ensino superior.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Superior; Desenho Universal para a Aprendizagem; Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

The expansion of Distance Education and digital education has broadened access to higher education but has also highlighted challenges related to the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). This study aimed to analyze, through a narrative literature review, the technological, pedagogical, cognitive accessibility, and institutional barriers that influence these students' participation, retention, and learning, as well as to discuss strategies to promote their inclusion. The analyzed evidence indicates that the effective implementation of inclusive digital education depends on the integration of digital accessibility, Universal Design for Learning, Assistive Technology, pedagogical planning, teacher mediation, and institutional support. It is concluded that reducing barriers requires virtual learning environments designed to expand opportunities for the participation, retention, and learning of students with ASD in higher education.

Keywords: Inclusive Education; Higher Education; Universal Design for Learning; Assistive Technology.

¹ Graduado em Administração, Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB), Assistente Administrativo na 2ª Vara Criminal da Comarca de Valença (TJBA), yagocampos@proton.me

² Graduanda em Pedagogia (UFPR), Bolsista de Iniciação Científica do CNPq, isabelapaluch@gmail.com

³ Graduada em Letras e Pedagogia, Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB), Docente, simonetrindade2@hotmail.com

⁴ Graduada em Serviço Social, Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB), Docente, elianaaraujo.as@gmail.com

⁵ Graduada em Pedagogia (UNEB), Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB), Docente da Prefeitura Municipal de Presidente Tancredo Neves, BA, ireneandrade@live.com

⁶ Graduado em Biologia. Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB), Docente da Rede Estadual de Educação Profissional, iagouzeda13@gmail.com

⁷ Doutora em Ciências Biológicas (UFPR), Tutora e Orientadora (UFRB), larissapaluch@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A educação digital passou a ocupar posição estratégica na transformação do ensino superior contemporâneo, redefinindo as formas de mediação pedagógica e ampliando as possibilidades de acesso à formação universitária. No contexto brasileiro, a expansão da Educação a Distância (EaD) foi impulsionada pela ampliação do acesso às tecnologias digitais, pela flexibilização das formas de oferta e pelas políticas de expansão do ensino superior, favorecendo a inserção de públicos historicamente sub-representados no cenário universitário. Dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciam que, na última década, o número de matrículas nessa modalidade cresceu de forma expressiva, consolidando a EaD como um dos principais vetores de expansão do ensino superior brasileiro (INEP, 2024).

Contudo, esse avanço quantitativo não foi acompanhado, na mesma proporção, pela qualificação pedagógica e pela usabilidade dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). A literatura científica recente indica que a mera disponibilização de ferramentas e repositórios digitais de conteúdo não assegura condições equitativas de participação e aprendizagem para estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas (Lomellini *et al.*, 2025).

Barreiras de acessibilidade digital, problemas de usabilidade das plataformas e a inadequação de recursos didáticos ainda representam entraves significativos à autonomia, participação e permanência acadêmica desse público no ensino superior (Ribeiro *et al.*, 2023; Santos *et al.*, 2021).

Nesse cenário de transição, a acessibilidade digital deixa de ser um atributo puramente técnico e passa a constituir um requisito para garantir participação efetiva nos ambientes educacionais digitais. Essa demanda assume especial relevância quando voltada para estudantes com TEA, cuja presença no ensino superior brasileiro tem aumentado nos últimos anos, acompanhando a ampliação das matrículas da Educação Especial registrada pelo Censo da Educação Superior (INEP, 2024; Matta *et al.*, 2026).

Diante dessa realidade, o debate científico contemporâneo amplia seu foco, superando a perspectiva tradicional centrada exclusivamente no acesso à educação superior e passando a enfatizar a garantia de condições institucionais, pedagógicas, tecnológicas e metodológicas que assegurem a participação e a permanência acadêmica dos estudantes (Destefane *et al.*, 2025; Matta *et al.*, 2026).

1.1 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No contexto brasileiro, o reconhecimento do TEA como deficiência para todos os efeitos legais, estabelecido pela Lei nº 12.764/2012, assegura às pessoas com esse transtorno os direitos destinados às pessoas com deficiência, incluindo o acesso à educação e à proteção contra práticas discriminatórias (Brasil, 2012). Esse marco foi fortalecido pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece a acessibilidade e a eliminação de barreiras como condições para a participação e a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência, inclusive nos sistemas de informação, comunicação e educação (Brasil, 2015).

No Ensino Superior, a consolidação desse aparato legal foi acompanhada por um aumento das matrículas de estudantes da Educação Especial. Dados do Censo da Educação Superior evidenciam que, entre 2018 e 2024, essas matrículas cresceram 119%, passando de 43.633 para 95.572. Nesse cenário, o TEA destacou-se entre as condições registradas pelo Censo, totalizando 15.941 matrículas em cursos de graduação em 2024. Esses dados evidenciam a ampliação da presença de estudantes com esse transtorno nas instituições de ensino superior e reforçam a necessidade de políticas e práticas pedagógicas voltadas à promoção da participação, da permanência e da aprendizagem desse público (INEP, 2024).

Apesar do expressivo avanço no acesso, a permanência universitária desses estudantes é permeada por múltiplas barreiras que extrapolam as características do TEA. O transtorno, caracterizado por diferenças no neurodesenvolvimento que repercutem na comunicação e na interação social, bem como pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, que podem incluir diferenças no processamento sensorial (APA, 2023), apresenta manifestações heterogêneas e diferentes necessidades de suporte no contexto educacional.

Em uma análise mais ampla sobre a trajetória universitária de estudantes autistas, Chaves e Viana (2025) destacam que estudantes com TEA podem enfrentar dificuldades relacionadas à organização das atividades acadêmicas, à comunicação, à interação social e ao processamento sensorial, as quais constituem obstáculos à sua permanência no ensino superior. Esses desafios, embora não sejam exclusivas da EaD, tendem a se intensificar em ambientes digitais que demandam maior autonomia e autorregulação do estudante, como discutido nas seções seguintes.

Essas dificuldades são agravadas por barreiras presentes no próprio contexto universitário. Estudos recentes apontam limitações relacionadas à insuficiência da

formação continuada docente, à falta de articulação institucional entre os núcleos de acessibilidade e os demais setores universitários e à inadequação das metodologias de ensino e avaliação às necessidades dos estudantes com TEA (Destefane *et al.*, 2025; Matta *et al.*, 2026). Nesse contexto, a inclusão desses estudantes não depende apenas da oferta formal de serviços de apoio, mas também da criação de condições pedagógicas, tecnológicas e institucionais capazes de favorecer sua participação e permanência no ensino superior (Matta *et al.*, 2026).

1.2 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO REFERENCIAL INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO DIGITAL

Diante da necessidade de estruturar contextos de aprendizagem acessíveis desde sua concepção, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui um referencial para a identificação e a redução de barreiras nos ambientes e nas experiências educacionais. Tavares, Hummel e Ferreira (2022) descrevem o DUA como uma abordagem de flexibilização curricular inspirada nos princípios do Desenho Universal, voltada ao planejamento prévio de currículos, recursos e estratégias pedagógicas capazes de ampliar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. A atualização das Diretrizes do DUA, apresentada

por Gravel *et al.* (2026), reforça essa perspectiva ao destacar a importância de ambientes de aprendizagem que reconheçam a diversidade dos estudantes e promovam oportunidades flexíveis de participação ao longo do processo educativo.

O DUA organiza-se em três princípios complementares, baseados na oferta de múltiplos meios de: (i) engajamento, voltados ao incentivo do interesse, da persistência e da autorregulação durante a aprendizagem; (ii) representação, relacionados à diversificação das formas de apresentação e compreensão das informações; e (iii) ação e expressão, que ampliam as possibilidades de interação, comunicação e demonstração da aprendizagem (Gravel *et al.*, 2026).

Embora concebido para reduzir barreiras à aprendizagem e ampliar o acesso ao currículo para todos os estudantes, o DUA mostra-se particularmente relevante para estudantes com TEA quando seus princípios orientam o planejamento dos conteúdos, das atividades e das formas de avaliação, por exemplo, por meio de agendas de estudo, roteiros de leitura, linguagem objetiva e materiais apresentados em diferentes formatos. A seção 3.2 discute evidências empíricas sobre a aplicação desses princípios em contextos de EaD.

Os estudos analisados indicam que a efetividade do DUA na Educação Digital depende

de um planejamento pedagógico intencional que incorpore, desde a concepção dos ambientes virtuais, diferentes formas de representação dos conteúdos, de engajamento e de ação e expressão. Essa abordagem contribui para reduzir barreiras à aprendizagem e ampliar as oportunidades de participação de estudantes com TEA em ambientes de EaD (Tavares; Hummel; Ferreira, 2022; Gravel *et al.*, 2026; Lomellini *et al.*, 2025; Matta *et al.*, 2026).

1.3 LACUNAS DA LITERATURA SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NA EDUCAÇÃO DIGITAL

Embora a produção científica sobre o DUA e a acessibilidade digital tenha se expandido significativamente na última década, análises sistemáticas ainda evidenciam importantes lacunas teóricas e práticas. No contexto brasileiro, grande parte das pesquisas sobre o DUA e Tecnologias Assistivas (TA) concentra-se na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, enquanto os estudos voltados ao Ensino Superior ainda são escassos (Foltran Junior; Silva; Viginheski, 2024; Tavares; Hummel; Ferreira, 2022).

A revisão sistemática conduzida por Matta *et al.* (2026) evidencia que a produção científica ainda concentra a discussão em barreiras e estratégias específicas, enquanto a integração

entre aspectos pedagógicos, institucionais e tecnológicos relacionados à inclusão de estudantes com TEA no ensino superior permanece limitada.

Diante dessas lacunas, este estudo justifica-se por sistematizar e discutir a literatura sobre as barreiras e as estratégias relacionadas à inclusão de estudantes com TEA na educação digital, contribuindo para uma compreensão mais integrada desse fenômeno e para o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas no ensino superior.

O objetivo deste estudo foi analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, as evidências científicas sobre as barreiras e as estratégias relacionadas à inclusão de estudantes com TEA na educação digital, a fim de compreender como a articulação entre acessibilidade digital, DUA, TA e práticas pedagógicas pode favorecer a participação, a permanência e a aprendizagem desses estudantes no ensino superior.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa e descritiva, que possibilita integrar, interpretar e discutir criticamente diferentes perspectivas teóricas, favorecendo a síntese do conhecimento disponível e a compreensão de fenômenos complexos (Sukhera, 2022).

A busca bibliográfica foi realizada nas bases Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Foram **consideradas** publicações científicas publicadas entre 2021 e 2026, incluindo estudos empíricos e revisões. A seleção final **privilegiou** publicações diretamente relacionadas à inclusão de estudantes com TEA na educação digital, ao DUA e às TA, considerando sua relevância e contribuição para a fundamentação teórica do tema. Documentos normativos e institucionais foram utilizados de forma complementar para contextualizar aspectos legais e estatísticos pertinentes ao objeto de estudo.

Utilizaram-se descritores em português e seus correspondentes em inglês, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR: "educação digital"/"digital education", "educação a distância"/"distance education", "transtorno do espectro autista"/"autism spectrum disorder", "desenho universal para a aprendizagem"/"universal design for learning", "tecnologia assistiva"/"assistive technology" e "ensino superior"/"higher education".

As publicações selecionadas foram submetidas à leitura integral e à análise interpretativa. A partir da análise dos estudos, foram identificados os principais temas recorrentes da literatura, os quais subsidiaram a organização e a discussão dos resultados em três

eixos temáticos: (a) barreiras enfrentadas por estudantes com TEA na educação digital; (b) DUA e TA como estratégias para a promoção da inclusão; e (c) mediações docentes e institucionais relacionadas à inclusão de estudantes com TEA na EaD.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 BARREIRAS TECNOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS E DE ACESSIBILIDADE COGNITIVA NA EDUCAÇÃO DIGITAL DE ESTUDANTES COM TEA

Neste estudo, a acessibilidade cognitiva é compreendida como a dimensão da acessibilidade relacionada à clareza, à previsibilidade, à compreensão e à organização das informações nos ambientes digitais. As evidências analisadas indicam que as barreiras enfrentadas por estudantes com TEA na educação digital não decorrem exclusivamente de limitações tecnológicas dos AVA, mas da interação entre a organização desses ambientes, a acessibilidade dos materiais didáticos e as formas de participação propostas nas atividades acadêmicas.

Assim, a acessibilidade digital deve ser compreendida como uma condição que envolve simultaneamente aspectos técnicos, pedagógicos e comunicacionais, uma vez que a conformidade com diretrizes de acessibilidade, por si só, não

assegura experiências educacionais efetivamente inclusivas (Santos *et al.*, 2021; Ribeiro *et al.*, 2023; Oliveira *et al.*, 2025).

As dificuldades tornam-se mais evidentes quando a organização do ambiente virtual exige do estudante constante adaptação às formas de comunicação, ao gerenciamento das atividades acadêmicas e às mudanças na rotina das disciplinas. Lomellini *et al.* (2025) destacam que alterações imprevistas em cronogramas, mudanças nos prazos de entrega e estruturas pouco consistentes podem representar obstáculos adicionais para estudantes autistas. De forma convergente, Destefane *et al.* (2025) identificaram, entre adultos com TEA, demandas relacionadas à previsibilidade das rotinas acadêmicas, ao suporte à comunicação e à disponibilização de informações claras sobre atividades, avaliações e organização das disciplinas.

A acessibilidade cognitiva também pode ser comprometida pela forma como as informações e os estímulos são apresentados nos ambientes digitais. Segundo Destefane *et al.* (2025), diferenças no processamento sensorial observadas em parte dos estudantes com TEA podem tornar necessária a redução de estímulos visuais e auditivos excessivos, bem como a disponibilização de orientações objetivas e antecipadas.

Outro conjunto de barreiras refere-se às formas de comunicação e interação propostas na EaD. A predominância de discussões em grupo, atividades colaborativas obrigatórias ou estratégias avaliativas que oferecem poucas alternativas de participação pode limitar o envolvimento de estudantes que encontram dificuldades para solicitar auxílio, esclarecer dúvidas ou interagir com docentes e colegas nos ambientes virtuais. Nesse sentido, Lomellini *et al.* (2025) e Destefane *et al.* (2025) convergem ao indicar que a ausência de diferentes possibilidades de comunicação e de participação pode restringir o acesso dos estudantes às experiências de aprendizagem, evidenciando que as barreiras da educação digital ultrapassam a dimensão tecnológica e se manifestam na organização pedagógica dos cursos.

3.2 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

As barreiras tecnológicas, pedagógicas e de acessibilidade cognitiva discutidas anteriormente evidenciam que a promoção da inclusão na EaD requer estratégias planejadas desde a concepção dos ambientes e das experiências de aprendizagem. Nesse contexto, os princípios do DUA, articulados às TA, constituem referenciais

complementares para a redução de barreiras, ao favorecerem diferentes possibilidades de acesso aos conteúdos, de participação nas atividades e de demonstração da aprendizagem (Tavares; Hummel; Ferreira, 2022; Gravel *et al.*, 2026; Lima; Cavazzani; Silva, 2025).

A literatura indica que a aplicação desses referenciais não depende da adoção de recursos tecnológicos específicos, mas da forma como conteúdos, atividades e avaliações são organizados. Um estudo de caso de Baldo e Cotonhoto (2022) ilustra esse ponto: a articulação entre agendas de estudo, roteiros de leitura e materiais em diferentes formatos favoreceu a organização das atividades e a autonomia do estudante acompanhado. Ainda que se trate de evidência não generalizável esse achado é convergente com o que estudos mais amplos como Lomellini *et al.* (2025 e Destefane *et al.* (2025) que apontam a importância do planejamento estruturado das atividades na EaD, sugerindo que a previsibilidade e a clareza das rotinas acadêmicas constituem elementos recorrentes nas estratégias voltadas à inclusão de estudantes com TEA, independentemente da metodologia de cada estudo.

De forma convergente, revisões e estudos recentes apontam que a flexibilização da apresentação dos conteúdos, da comunicação e da avaliação amplia as possibilidades de participação

dos estudantes, desde que essas estratégias sejam planejadas em consonância com suas necessidades educacionais. Nesse sentido, ambientes estruturados, informações claras, materiais disponibilizados em diferentes formatos, compatibilidade com TA e alternativas para interação e demonstração da aprendizagem favorecem experiências educacionais mais acessíveis (Lomellini *et al.*, 2025; Santos *et al.*, 2021; Oliveira *et al.*, 2025).

Da mesma forma, Destefane *et al.* (2025) identificaram que adultos com TEA demandam maior flexibilidade nas formas de comunicação, avaliação e organização das atividades, indicando que a personalização dos percursos de aprendizagem representa um componente relevante para a inclusão na EaD.

Entre os recursos que podem integrar esse planejamento destacam-se jogos educativos, atividades digitais interativas e estratégias de gamificação, desde que articulados aos objetivos educacionais e às necessidades dos estudantes. Camatta (2025) argumenta que a gamificação pode ampliar o engajamento e a participação nas atividades de aprendizagem quando incorpora objetivos claros, feedback imediato e possibilidades de personalização, respeitando os interesses e as características dos estudantes com TEA.

Em conjunto, as evidências analisadas indicam que a efetividade do DUA e das TA na EaD depende menos da disponibilização isolada de recursos tecnológicos e mais de sua incorporação ao planejamento pedagógico, à organização dos ambientes virtuais e às necessidades educacionais dos estudantes. Assim, a redução das barreiras identificadas no eixo anterior resulta da articulação entre acessibilidade digital, flexibilização das estratégias de ensino e seleção criteriosa dos recursos utilizados, e não da adoção de uma solução única aplicável a todos os estudantes com TEA.

3.3 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DOCENTE E DO ACOMPANHAMENTO INSTITUCIONAL

As evidências analisadas indicam que a adoção de recursos acessíveis, TA e estratégias fundamentadas no DUA, isoladamente, não assegura a efetivação da educação digital inclusiva. Sua contribuição está relacionada à forma como esses recursos são incorporados ao planejamento pedagógico, às práticas docentes e às políticas institucionais de apoio ao estudante. Nesse sentido, a literatura converge ao reconhecer que a mediação pedagógica e o suporte institucional constituem elementos centrais para a promoção da inclusão de estudantes com TEA na EaD (Matta *et al.*, 2026; Destefane *et al.*, 2025).

No âmbito da prática docente, a mediação ultrapassa a organização dos conteúdos e envolve o acompanhamento contínuo do percurso acadêmico dos estudantes, por meio de espaços permanentes de comunicação entre docentes e estudantes, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais. Nesse sentido, o suporte à comunicação e a previsibilidade das rotinas acadêmicas figuram entre as demandas mais recorrentes identificadas junto a adultos com TEA na EaD (Destefane *et al.*, 2025), corroborando a importância de estratégias de mediação estruturadas e continuadas.

Diversos estudos também evidenciam que a implementação de práticas inclusivas depende da articulação entre docentes, equipes de apoio e instituições de ensino. Matta *et al.* (2026) identificam que a insuficiência da formação continuada, a limitada integração entre núcleos de acessibilidade e coordenações de curso e a ausência de estratégias institucionais permanentes constituem obstáculos recorrentes à inclusão de estudantes com TEA no ensino superior.

De forma convergente, Destefane *et al.* (2025) destacam que adaptações pedagógicas, flexibilização das formas de comunicação e organização dos ambientes de aprendizagem devem estar integradas a políticas institucionais de apoio, em vez de dependerem exclusivamente de iniciativas isoladas de docentes.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à formação docente para a utilização pedagógica das TA. Lima, Cavazzani e Silva (2025) evidenciam que a disponibilidade desses recursos não garante sua utilização efetiva, uma vez que sua incorporação às práticas educacionais permanece limitada pela insuficiente formação dos professores e pela dificuldade de integração entre recursos tecnológicos, objetivos pedagógicos e necessidades dos estudantes. Esses resultados reforçam que a efetividade das TA depende menos de sua existência e mais da capacidade institucional de promover condições para seu uso pedagógico.

Em conjunto, as evidências analisadas indicam que a educação digital inclusiva decorre da integração entre a acessibilidade dos ambientes virtuais, o planejamento pedagógico fundamentado no DUA, a utilização adequada das TA e a mediação docente apoiada por políticas institucionais permanentes. Assim, a inclusão de estudantes com TEA na EaD não pode ser compreendida como consequência exclusiva da adoção de tecnologias digitais, mas como resultado de ações pedagógicas e institucionais integradas que possibilitem diferentes formas de acesso, participação, aprendizagem e permanência no ensino superior.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão narrativa permitiu analisar criticamente as evidências científicas sobre a inclusão de estudantes com TEA na educação digital, demonstrando que a ampliação do acesso ao ensino superior por meio da EaD, embora represente importante avanço para a democratização da educação, não garante, por si só, condições efetivas de participação, permanência e aprendizagem.

As evidências analisadas indicam que as principais dificuldades enfrentadas por estudantes com TEA na EaD decorrem da permanência de barreiras pedagógicas, tecnológicas e institucionais que comprometem sua trajetória acadêmica, evidenciando que a acessibilidade digital ultrapassa a dimensão técnica e envolve também decisões relacionadas ao planejamento pedagógico e à organização institucional.

Os estudos analisados indicam que o DUA constitui um importante referencial para a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e flexíveis. Entretanto, sua efetividade depende da articulação entre planejamento pedagógico, acessibilidade digital, TA, mediação docente e apoio institucional. Assim, a inclusão de estudantes com TEA na EaD não resulta da adoção isolada de recursos tecnológicos, mas da integração entre estratégias pedagógicas, recursos de acessibilidade e condições institucionais voltadas à redução de barreiras.

Por fim, evidencia-se a necessidade de ampliar as investigações sobre a implementação do DUA e das TA no ensino superior, especialmente por meio de estudos empíricos que analisem seus efeitos em diferentes áreas do conhecimento e em cursos ofertados na EaD. Também são necessárias pesquisas voltadas ao percurso acadêmico de estudantes com TEA, incluindo a pós-graduação, bem como à elaboração e à avaliação de políticas institucionais relacionadas à acessibilidade digital, à acessibilidade cognitiva e à formação continuada de docentes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APA - American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Tradução da 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BALDO, Yvina Pavan; COTONHOTO, Larissy Alves. Acessibilidade cognitiva e metodológica para apoio a alunos com transtorno do espectro autista na educação a distância. **InterSciencePlace**, n. 5, v. 17, art. 259, 2022. DOI: 10.6020/1679-9844/v17n5a259. Disponível em: <https://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/412>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 set. 2025.

CAMATTA, Maria de Lourdes Aparecida Novich. **A gamificação como ferramenta no atendimento aos estudantes no Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. São Paulo: Arché, 2025. 97 p. E-book (PDF). ISBN 978-65-6054-160-3.

CHAVES, Caroline Mustafa Bessa; VIANA, Tania Vicente. Dificuldades de estudantes universitários autistas: uma breve análise da literatura. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 11, n. 35, mar. 2025.

DESTEFANE, Victor Passarelli *et al.* Adaptações do Ensino a Distância para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **EaD em Foco**, v. 15, n. 1, e2472, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.247>. Acesso em: 20 ago. 2025.

FOLTRAN JUNIOR, Dierone Cesar; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; VIGINHESKI, Lúcia Virginia Mamcasz. Desenho Universal da Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: uma revisão de literatura sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 17, n. 2, p. 1-20, 2024. DOI: 10.3895/rbect.v17n2.17018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/17018>. Acesso em: 13 jan. 2026.

GRAVEL, Jenna W. *et al.* UDL Guidelines 3.0: A Community-Driven, Research-Based Process Toward Fulfilling the Promise of Universal Design for Learning. **International Journal of**

Universal Design and Universal Design for Learning, v. 1, n. 2, 2026. DOI: <https://doi.org/10.34874/PRSM.ijududl-vol1iss2.6592> Acesso em: 01 ago. 2026.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas**. Brasília: MEC/INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 02 out. 2025

LIMA, Letícia Aparecida Alves de; CAVAZZANI, André Luiz Moscaleski; SILVA, Marcus Vinicius Gonçalves da. Tecnologias assistivas na educação a distância: o des(uso) pelos docentes na educação das pessoas com deficiência. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 36, e025005, 2025. DOI: 10.32930/nuances.v36i00.10130. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances>. Acesso em: 13 jul. 2025.

LOMELLINI, Amy, *et al.* Accessible and inclusive online learning in higher education: a review of the literature. **Journal of Computing in Higher Education**, New York, v. 37, n. 3, p. 1306-1329, 2025. DOI: 10.1007/s12528-024-09424-2. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12528-024-09424-2>. Acesso em: 13 jul. 2025.

MATTA, Manuella de Oliveira, *et al.* A trajetória acadêmica dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura. **Revista para Graduandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo (REGRASP)**, v. 11, n. 1, p. 99-109, 2026. DOI: 10.47734/regrasp.v11.01.p99-109. Disponível em: <https://doi.org/10.47734/regrasp.v11.01.p99-109>. Acesso em: 01 jul. 2026.

OLIVEIRA, Wendell Felix Rodrigues, *et al.* Acessibilidade de pessoas com deficiência no ambiente virtual de aprendizagem Moodle: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)**, São Paulo, v. 11, n. 11, p. 805-824, nov. 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i11.21095>. Acesso em: 20 out. 2025.

RIBEIRO, Ana Paula Hendges Becker, *et al.* Uso de ambiente virtual de aprendizagem em cursos EaD por pessoas com deficiência: uma revisão integrativa. **Human Factors in Design**, Florianópolis, v. 12, n. 24, p. 38-47, 2023. DOI: 10.5965/2316796312242023038. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/24526>. Acesso em: 19 abr. 2026.

SANTOS, Carlos Eduardo Rocha dos, *et al.* Acessibilidade digital em ambientes virtuais de aprendizagem: uma revisão sistemática. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, e1143, 2021. DOI: 10.18264/eadf.v11i1.1143. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1143>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SUKHERA, J. Narrative Reviews: Flexible, Rigorous, and Practical. **Journal of Graduate Medical Education**, v. 14, n. 4, p. 414-417, 2022. DOI: 10.4300/JGME-D-22-00480.1.

TAVARES, Karina Moniz; HUMMEL, Eromi Izabel; FERREIRA, Rogério. Desenho Universal para Aprendizagem: análise das pesquisas brasileiras entre 2016 e 2022. **Clum Editions**, v. 22, n. 7, p. 733-750, 2022. DOI: <https://doi.org/10.53660/CLM-675-733>. Disponível em: <https://clum.org.uk/index.php/editions/article/view/675>. Acesso em: 13 jun. 2026.