CRIANÇAS AUTISTAS VENCENDO PRECONCEITO, OBSTÁCULOS E DESAFIOS: ESTRATÉGIAS DE PROFESSORES E FAMÍLIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTISTIC CHILDREN OVERCOMING PREJUDICE, OBSTACLES AND CHALLENGES: TEACHER AND FAMILY STRATEGIES FOR INCLUSIVE EDUCATION

José Geraldo Teófilo da Silva[1]
Gabriela Chiarello[2]
Antônia Aranha Gomes Taboza[3]
Ageu Guanacoma Taboza[4]

RESUMO: Este artigo analisa as estratégias utilizadas por professores e familiares para enfrentar o preconceito e os obstáculos presentes no processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase na educação infantil. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com buscas nas bases SciELO, Medline e Periódicos CAPES, a partir dos descritores “autismo”, “inclusão” e “educação infantil”. De 112 registros identificados, oito estudos foram selecionados e examinados por meio de análise de conteúdo temática, em diálogo com obras de referência e com a legislação brasileira. Os resultados foram organizados em quatro categorias: formação e práticas docentes; relação entre família e escola; interação entre pares e voz das crianças; e concepções sobre o autismo na produção acadêmica. Verificou-se que os obstáculos à inclusão são atitudinais, formativos, estruturais e pedagógicos, e que o Brasil dispõe de legislação avançada, cuja efetivação ainda é insuficiente. Entre as estratégias mais promissoras destacam-se a formação docente contextualizada, a parceria entre família e escola, a mediação intencional das interações entre pares, a comunicação alternativa, o ensino estruturado, o Desenho Universal para a Aprendizagem, os ajustes sensoriais do ambiente e o ensino colaborativo. Conclui-se que as crianças autistas vencem o preconceito quando encontram, na escola e na família, adultos que acreditam em suas possibilidades e criam condições para que aprendam e participem.

Palavras-chave: autismo; inclusão escolar; educação infantil; preconceito; formação docente.

ABSTRACT: This article analyzes the strategies used by teachers and families to address prejudice and the obstacles present in the school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), with an emphasis on early childhood education. It is a qualitative bibliographic study based on searches in the SciELO, Medline and CAPES Journals databases, using the descriptors “autism”, “inclusion” and “early childhood education”. Of 112 records identified, eight studies were selected and examined through thematic content analysis, in dialogue with reference works and Brazilian legislation. The results were organized into four categories: teacher education and practices; the family–school relationship; peer interaction and children’s voices; and conceptions of autism in academic production. The obstacles to inclusion were found to be attitudinal, formative, structural and pedagogical, and Brazil was found to have advanced legislation whose implementation remains insufficient. The most promising strategies include context-based teacher education, family–school partnership, intentional mediation of peer interactions, alternative communication, structured teaching, Universal Design for Learning, sensory adjustments to the environment and collaborative teaching. It is concluded that autistic children overcome prejudice when they find, at school and at home, adults who believe in their possibilities and create the conditions for them to learn and participate.

[1] Discente do Mestrado em Ciências da Educação, CBS – Christian Business School.
[2] Mestranda em Ciências da Educação, Christian Business School, França. E-mail: gabrielagraboskichiarello@gmail.com.
[3] Mestranda em Ciências da Educação, Christian Business School, França.
[4] Mestrando em Ciências da Educação, Christian Business School, França.

Keywords: autism; school inclusion; early childhood education; prejudice; teacher education.

1 INTRODUÇÃO

O autismo, compreendido atualmente como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades (Apa, 2014), manifesta-se de forma extremamente heterogênea. Não há duas crianças autistas iguais: algumas falam fluentemente e apresentam desempenho elevado em determinadas áreas, enquanto outras não desenvolvem a fala oral e necessitam de apoio substancial nas atividades cotidianas. É essa diversidade, expressa na própria ideia de espectro, que torna a inclusão escolar dessas crianças um campo fértil para a reflexão e, ao mesmo tempo, um terreno marcado por incompreensões, mitos e resistências.

A prevalência identificada do Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem aumentado de forma consistente. Nos Estados Unidos, estimou-se que aproximadamente uma em cada 36 crianças de oito anos apresentava diagnóstico de autismo (Maenner et al., 2023), e revisão sistemática de abrangência global apontou prevalência mediana em torno de 1% da população infantil (Zeidan et al., 2022). Em consequência, as escolas recebem hoje um número muito maior de estudantes autistas do que há vinte anos, o que demanda respostas pedagógicas, organizacionais e políticas consistentes.

No Brasil, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconheceu a pessoa autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Somada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e à Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), essa legislação assegura o direito à matrícula em classes comuns, ao atendimento educacional especializado e, quando comprovada a necessidade, ao acompanhante especializado. Ainda assim, persistem recusas veladas de matrícula, formação docente insuficiente e atitudes preconceituosas (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013; Gomes; Mendes, 2010).

Diante desse cenário, este artigo, derivado de dissertação de mestrado em Ciências da Educação, parte da seguinte questão: quais estratégias estão sendo utilizadas pelos professores e familiares no processo de inclusão da criança com TEA? O objetivo geral é analisar as estratégias utilizadas por professores e familiares para o combate ao preconceito e aos obstáculos encontrados nesse processo, com ênfase na educação

infantil. Como objetivos específicos, busca-se identificar os desafios para a construção de uma educação inclusiva para essas crianças, apontar a legislação pertinente, discutir a importância da formação docente e as manifestações do preconceito na escola, e sistematizar as práticas apontadas pela literatura como promotoras da aprendizagem e da participação.

2 DO DÉFICIT À DIFERENÇA: CONCEPÇÕES SOBRE O AUTISMO

A história do conceito de autismo ajuda a compreender muitos dos preconceitos que ainda circulam na escola. Kanner (1943), ao descrever pela primeira vez o quadro, associou-o a uma suposta frieza afetiva dos pais, hipótese que alimentou por décadas a culpabilização das famílias, especialmente das mães, e que foi posteriormente abandonada. A partir de Wing (1981), consolidou-se a noção de espectro, incorporada ao DSM-5, que passou a descrever níveis de suporte (Apa, 2014).

Nas últimas décadas, ganhou força o movimento da neurodiversidade, que propõe compreender o autismo não como uma doença a ser curada, mas como uma variação do funcionamento neurológico humano (Ortega, 2008). Essa perspectiva dialoga com o modelo social da deficiência, segundo o qual a deficiência resulta da interação entre as características da pessoa e uma sociedade que não está preparada para acolher a diversidade (Diniz, 2007). Para a escola, a tarefa não é “consertar” a criança, mas remover as barreiras comunicacionais, metodológicas, sensoriais e atitudinais que impedem sua participação.

3 PRECONCEITO, ESTIGMA E CAPACITISMO NA ESCOLA

As barreiras atitudinais são, frequentemente, as mais difíceis de superar, pois não dependem apenas de recursos materiais ou de normas legais, mas de crenças profundamente enraizadas na cultura. Goffman (1988) define o estigma como um atributo profundamente depreciativo que reduz a pessoa, aos olhos dos outros, de um ser total e comum a um ser diminuído, e mostra que ele não reside no atributo em si, mas na relação social que o desqualifica. Sassaki (1997), por sua vez, identifica a acessibilidade atitudinal como dimensão fundamental, sem a qual as demais formas de acessibilidade dificilmente se concretizam.

O preconceito em relação à criança autista alimenta-se de mitos herdados da história do conceito: a ideia de que ela vive “em seu próprio mundo” e não se interessa pelos outros,

a crença de que não sente ou não expressa afeto, a suposição de que todo autista tem deficiência intelectual ou, inversamente, de que é genial, e a associação do autismo a falhas na educação familiar. Quando o professor acredita que a criança não se interessa pelos colegas, deixa de criar oportunidades de interação. Camargo e Bosa (2009) mostram que muitas das dificuldades de interação atribuídas às crianças autistas decorrem, em parte, da falta de oportunidades e de mediação adequada.

O capacitismo, discriminação fundada na crença de que a deficiência torna a pessoa inferior ou menos capaz, expressa-se na escola em baixas expectativas de aprendizagem, na infantilização, na substituição das atividades curriculares por tarefas meramente ocupacionais e na exclusão de passeios e apresentações. A recusa de matrícula, explícita ou velada, ainda é relatada por muitas famílias, apesar de constituir infração prevista na Lei nº 12.764/2012. Na educação infantil, contudo, a literatura registra que as crianças pequenas tendem a ser mais abertas à diferença quando os adultos mediam as relações de forma positiva, o que confirma que o preconceito é, em grande medida, aprendido.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

A literatura reúne um conjunto de estratégias que, combinadas, favorecem a aprendizagem e a participação das crianças autistas. Os métodos estruturados, como o TEACCH, organizam o espaço, o tempo e as atividades de forma visualmente clara e previsível, enquanto a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) oferece procedimentos para o ensino de habilidades e para a compreensão da função dos comportamentos. A Comunicação Alternativa e Ampliada, incluindo sistemas de troca de figuras como o PECS, permite que crianças com pouca ou nenhuma fala funcional expressem desejos, recusas e sentimentos, reduzindo a frustração.

O Desenho Universal para a Aprendizagem propõe antecipar a diversidade dos estudantes, oferecendo múltiplos meios de engajamento, de representação e de ação e expressão, de modo que a criança autista participe das mesmas propostas da turma por caminhos acessíveis. Ele não elimina, porém, a necessidade do Plano Educacional Individualizado, que registra potencialidades, objetivos priorizados, estratégias, responsáveis e formas de avaliação. Ajustes sensoriais do ambiente, como a redução de ruídos e a criação de um espaço de acalmamento, ampliam a disponibilidade da criança para aprender.

A escolha das estratégias deve obedecer a critérios de evidência, individualização, generalização e, sobretudo, ética: toda prática deve preservar a dignidade, a segurança e as possibilidades de escolha da criança (Bosa, 2006). Como adverte Mantoan (2003), a inclusão não depende apenas da aplicação de técnicas especiais, mas de uma transformação da escola e das práticas de ensino. Nesse sentido, o ensino colaborativo, em que o professor da classe comum e o professor especializado compartilham o planejamento, o ensino e a avaliação, tem sido apontado como uma das formas mais promissoras de apoio à inclusão (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

5 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo e explicativo. A abordagem qualitativa trabalha com significados, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2009), o que a torna adequada ao objeto estudado. Quanto aos procedimentos, trata-se de pesquisa desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2017).

As buscas foram realizadas nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Medline e Periódicos CAPES, com os descritores “autismo”, “inclusão” e “educação infantil”. Os critérios de inclusão foram a presença dos descritores no título ou no resumo, a disponibilidade do texto completo e gratuito e a publicação em português ou inglês. Foram excluídos textos de opinião sem fundamentação científica, trabalhos que tratavam do autismo exclusivamente sob enfoque clínico ou farmacológico, publicações duplicadas e estudos voltados exclusivamente à população adulta. Dos 112 registros identificados, 12 eram duplicados, 65 foram excluídos após a leitura de títulos e resumos e 27 por não atenderem aos critérios estabelecidos, restando oito estudos.

O material selecionado foi submetido às leituras exploratória, seletiva, analítica e interpretativa propostas por Gil (2017) e organizado segundo princípios da análise de conteúdo temática de Bardin (2016), da qual emergiram quatro categorias: formação e práticas docentes; relação entre família e escola; interação entre pares e voz das crianças; e concepções sobre o autismo na produção acadêmica. Por não envolver diretamente seres humanos, a pesquisa dispensou a submissão a comitê de ética, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Quadro 1 apresenta os oito estudos que compuseram o corpus da pesquisa.

Quadro 1 – Estudos selecionados

Nº	Autor/ano	Objetivo e método	Principais resultados
1	Santos (2021)	Compreender a inclusão de crianças autistas na educação infantil. Revisão de literatura.	O desenvolvimento da criança deve ser estimulado de forma contínua e lúdica, com a participação de todos.
2	Cabral, Falcke e Marin (2021)	Investigar a relação família-escola na inclusão de crianças com TEA. Qualitativa, com pais e professoras de quatro crianças.	Preocupações, desafios e conquistas; destaque para a parceria família-escola e o uso de diferentes ferramentas.
3	Camargo et al. (2020)	Investigar dificuldades e barreiras enfrentadas por professores de alunos com TEA. Estudo de caso.	Necessidade de formação continuada específica sobre como lidar com comportamentos e como ensinar e avaliar.
4	Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020)	Investigar sentimentos e práticas docentes na inclusão de alunos com TEA. Qualitativa.	A insegurança inicial deu lugar a maior segurança; os professores adaptaram o ensino às necessidades de cada aluno.
5	Ramos, Lemos e Salomão (2019)	Investigar concepções de crianças típicas sobre vivências em creches com colegas com TEA.	As crianças descreveram creche, professora e colegas com adjetivos positivos no início e no fim do ano.
6	Wuo (2019)	Estado do conhecimento em teses e dissertações do Sul e Sudeste (2008-2016).	Predomínio de definições orientadas pela área médica e pela noção de déficit.
7	Mapelli et al. (2018)	Conhecer a experiência da família no cuidado da criança com TEA. Descritiva, qualitativa.	Aceitação aflitiva do diagnóstico; a mãe como cuidadora principal; forte direcionamento ao cuidado e à estimulação.
8	Pereira (2018)	Discutir o autismo na educação infantil. Revisão de literatura.	É na diversidade das interações que as possibilidades de aprendizado se ampliam.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

6.1 Formação e práticas docentes

A formação docente aparece de forma transversal nos estudos analisados. Camargo et al. (2020) evidenciam que os professores não demandam formações genéricas, mas apoio para situações concretas do cotidiano, como manejar momentos de desregulação, adaptar atividades e avaliar a aprendizagem, o que converge com Gomes e Mendes (2010) e com Sanini e Bosa (2015), que associam a insegurança docente à ausência de apoio e de informação qualificada. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) acrescentam que os sentimentos docentes não são estáticos: a insegurança inicial pode transformar-se em segurança à medida que o professor conhece a criança e experimenta estratégias. A inclusão, portanto, não depende de professores que já cheguem “prontos”, mas de

processos formativos que acompanhem a prática. Santos (2021) reforça o papel mediador do professor e a ludicidade, em consonância com Vigotski (1997), para quem o desenvolvimento da criança com deficiência depende das mediações sociais oferecidas.

6.2 Relação entre família e escola

Cabral, Falcke e Marin (2021) mostram que a parceria entre família e escola é percebida por pais e professoras como fator decisivo para o progresso da criança e que ela se constrói por meio da comunicação, da troca de informações e do compartilhamento de estratégias. Mapelli et al. (2018) revelam o percurso emocional da família, da percepção dos primeiros sinais à aceitação aflitiva do diagnóstico, e a sobrecarga que recai predominantemente sobre as mães, achado convergente com a revisão de Gomes et al. (2015). A estratégia familiar que emerge desses estudos é a busca ativa por informação, por apoio de outras famílias e por parceria com a escola. Cabe à escola acolher a família, reconhecer seu saber sobre a criança e construir com ela os objetivos do trabalho pedagógico.

6.3 Interação entre pares e voz das crianças

Ao ouvir as próprias crianças, Ramos, Lemos e Salomão (2019) constataram que crianças com desenvolvimento típico descreveram positivamente sua creche, sua professora e seus colegas em turmas que incluíam crianças autistas. O resultado contraria o argumento de que a presença da criança autista prejudicaria os demais. Em diálogo com Camargo e Bosa (2009), que defendem a inclusão como contexto privilegiado para o desenvolvimento da competência social desde que mediada, os dados reforçam a responsabilidade dos adultos na construção de uma cultura escolar de respeito.

6.4 Concepções sobre o autismo na produção acadêmica

Wuo (2019) revela que a maior parte da produção acadêmica sobre a educação de pessoas autistas ainda se orienta pelas explicações médicas, vinculadas à noção de déficit. Esse dado é significativo para a discussão sobre o preconceito, pois as concepções que orientam a pesquisa e a formação de professores influenciam o modo como a criança é percebida na escola: quando o autismo é compreendido apenas como conjunto de déficits, tende-se a organizar o ensino em torno da correção de comportamentos, em detrimento das potencialidades. O modelo social da deficiência e a perspectiva da neurodiversidade

oferecem uma alternativa, ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras do ambiente (Diniz, 2007; Ortega, 2008), sem negar as necessidades reais de apoio.

6.5 Síntese das estratégias

Retomando o problema de pesquisa, a análise permite sistematizar as estratégias identificadas. Por parte dos professores, destacam-se a adaptação das atividades e do currículo às necessidades individuais; o uso de recursos visuais, concretos e lúdicos; a organização de rotinas previsíveis e a antecipação das mudanças; a mediação intencional das interações com os colegas; o uso de comunicação alternativa; a busca de formação continuada e de apoio especializado; e a articulação com a família e com o atendimento educacional especializado. Por parte das famílias, destacam-se a busca por informação qualificada, por diagnóstico e intervenção precoces, a participação em grupos de apoio, o estímulo à autonomia da criança, a construção de parceria com a escola e a mobilização pela garantia dos direitos assegurados em lei. Essas estratégias funcionam melhor quando articuladas e sustentadas por políticas públicas consistentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as estratégias utilizadas por professores e familiares no enfrentamento do preconceito e dos obstáculos à inclusão de crianças autistas. Verificou-se que os desafios são de natureza múltipla: atitudinais, expressos no preconceito, no estigma e no capacitismo; formativos, relacionados à insuficiência da preparação docente; estruturais, ligados à falta de recursos, de profissionais de apoio e de ambientes adequados às necessidades sensoriais; e pedagógicos, associados a currículos e avaliações homogeneizadores. O Brasil dispõe de um arcabouço legal avançado, mas a lei, por si só, não garante a inclusão, e as conquistas legais exigem vigilância permanente.

Os resultados indicam que a formação docente mais eficaz é contextualizada, colaborativa e vinculada à prática; que a parceria entre família e escola é decisiva para o progresso da criança; que o preconceito entre crianças é aprendido e pode ser superado pela convivência mediada; e que a superação de uma visão exclusivamente deficitária do autismo é condição para que a escola reconheça a criança autista como sujeito de aprendizagem. Como limites, destacam-se o caráter bibliográfico e o número reduzido de estudos analisados. Recomendam-se pesquisas empíricas, participativas e longitudinais,

que incorporem a perspectiva das próprias crianças autistas por meio de recursos acessíveis de comunicação.

As crianças autistas vencem o preconceito, os obstáculos e os desafios não de forma isolada, mas quando encontram, na escola e na família, adultos que acreditam em suas possibilidades. Acolher uma criança autista não é um favor, mas o cumprimento de um direito; e, quando a escola se transforma para receber a diferença, vence toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S47-S53, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0156, p. 493-508, 2021.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GOMES, P. T. M.; LIMA, L. H. L.; BUENO, M. K. G.; ARAÚJO, L. A.; SOUZA, N. M. Autism in Brazil: a systematic review of family challenges and coping strategies. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 91, n. 2, p. 111-121, 2015.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

MAENNER, M. J. et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 72, n. 2, p. 1-14, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAPELLI, L. D.; BARBIERI, M. C.; CASTRO, G. V. D. Z. B.; BONELLI, M. A.; WERNET, M.; DUPAS, G. Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, e20180116, 2018.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008.

PEREIRA, T. F. **Educação inclusiva**: autismo na educação infantil. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade Anhanguera, Valparaíso de Goiás, 2018.

RAMOS, F. S.; LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R. **Vivências escolares e transtorno do espectro autista: o que dizem as crianças? Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, 2019.

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015.

SANTOS, E. G. M. **A inclusão dos portadores do transtorno do espectro autista na educação infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário do Planalto Central Apparecido dos Santos, Brasília, 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, e217841, 2020.

WING, L. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychological Medicine**, v. 11, n. 1, p. 115-129, 1981.

WUO, A. S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 210-223, 2019.

ZEIDAN, J. et al. Global prevalence of autism: a systematic review update. **Autism Research**, v. 15, n. 5, p. 778-790, 2022.