



Organizadora
Liliane Pereira de Souza



PESQUISAS SOBRE
TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA:
EDUCAÇÃO, SAÚDE, DIREITOS E
INCLUSÃO SOCIAL

**PESQUISAS SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
EDUCAÇÃO, SAÚDE, DIREITOS E INCLUSÃO SOCIAL**



Organizadora
Liliane Pereira de Souza

**PESQUISAS SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
EDUCAÇÃO, SAÚDE, DIREITOS E INCLUSÃO SOCIAL**

1.^a edição

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2026

Copyright © dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons



Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza

Diagramação: Editora Inovar

Imagem da Capa: Juliana Pinheiro de Souza

Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexandre de Oliveira Franco
Prof. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues
Prof. Dr. Arlindo Costa
Prof. Dra. Care Cristiane Hammes
Prof. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira
Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias
Prof. Dr. Claudio Neves Lopes
Prof. Dra. Dayse Marinho Martins
Prof. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa
Prof. Dra. Elane da Silva Barbosa
Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loiola Sousa
Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha
Prof. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes
Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Prof. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Morais
Prof. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy
Prof. Dr. João Vitor Teodoro
Prof. Dra. Juliana Borchardt da Silva
Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro
Prof. Dra. Lina Raquel Santos Araujo
Prof. Dr. Márcio Mota Pereira
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos
Prof. Dra. Nayára Bezerra Carvalho
Prof. Dra. Roberta Oliveira Lima
Prof. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
Prof. Dra. Susana Copertari
Prof. Dra. Susana Schneid Scherer
Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

P474

Pesquisas sobre transtorno do espectro autista: educação, saúde, direitos e inclusão social / Organização de Liliane Pereira de Souza. – Campo Grande/MS: Inovar, 2026. 154p. PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5388-375-8

DOI 10.36926/editorainovar-978-65-5388-375-8

1. Autismo. 2. Educação. 3. Inclusão social. I. Souza, Liliane Pereira de (Organização). II. Título.

CDD 616.85882

Índice para catálogo sistemático

I. Autismo

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. Os autores declaram, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. Os autores assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora, organizadores da obra ou do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

O livro Pesquisas sobre Transtorno do Espectro Autista: Educação, Saúde, Direitos e Inclusão Social representa uma contribuição significativa para o avanço do conhecimento científico e para o fortalecimento de práticas inclusivas voltadas às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Publicada em um momento simbólico, no Dia Mundial da Conscientização do Autismo, em 02 de abril de 2026, esta coletânea reafirma o compromisso da comunidade acadêmica com a produção de saberes que promovam equidade, respeito às diferenças e garantia de direitos. Trata-se de um campo de estudos em constante expansão, que demanda olhares interdisciplinares e sensíveis às múltiplas dimensões que envolvem o TEA.

Os capítulos reunidos nesta obra evidenciam a complexidade do tema ao abordar aspectos relacionados à educação, à saúde, à legislação e à inclusão social, articulando teoria e prática de maneira consistente. As discussões apresentadas contribuem para a compreensão ampliada do espectro autista, considerando desde os desafios diagnósticos até as estratégias de intervenção, passando pela formação de profissionais, pela qualidade de vida das famílias e pelas políticas públicas necessárias à efetivação dos direitos. Ao reunir pesquisas atualizadas e socialmente relevantes, o livro se consolida como uma fonte valiosa para pesquisadores, educadores, profissionais da saúde e todos aqueles comprometidos com a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Parabenizamos os autores e autoras pelo rigor científico, pela sensibilidade e pelo compromisso ético na escolha e desenvolvimento de suas pesquisas. Investigar o Transtorno do Espectro Autista é, acima de tudo, contribuir para a visibilidade, o reconhecimento e a dignidade de milhares de pessoas e suas famílias. Que esta obra inspire novas investigações, fomente práticas transformadoras e amplie o diálogo entre ciência e sociedade, fortalecendo, assim, os caminhos da inclusão e da justiça social.

Boa leitura!

SUMÁRIO

- CAPÍTULO 1** 9
A EFETIVIDADE DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL
David da Rocha
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-375-8_001
- CAPÍTULO 2** 23
A IMPORTÂNCIA DA SENSIBILIZAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA
Onnya Ráquel Linhares de Farias
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-375-8_002
- CAPÍTULO 3** 33
AUTISMO EM MULHERES E INTERSECCIONALIDADE: INVISIBILIDADE DIAGNÓSTICA, CAMUFLAGEM SOCIAL E LACUNAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
Aida Lomanto Couto
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-375-8_003
- CAPÍTULO 4** 52
CAMINHOS DA DIVERSIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Ana Beatriz Pereira Campos
Kelly Christiane Silva de Souza
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-375-8_004
- CAPÍTULO 5** 71
EFEITOS DOS ADITIVOS ALIMENTARES NO COMPORTAMENTO DE INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)
Beatriz Carneiro de Carvalho
Lívia Gabrielly Cruz Silva
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-375-8_005
- CAPÍTULO 6** 82
ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES COM TEA
Claudionor de Oliveira Pastana
Elivaldo Serrão Custódio
Ielane Barata Pontes
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-375-8_006

CAPÍTULO 7 **99**
O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO-TEA NA ADOLESCÊNCIA: DO DIAGNÓSTICO A INTERVENÇÃO

José Marciel Araújo Porcino

Natália Macedo Pinheiro Saraiva

Cinthia Macêdo Pinheiro

Rômulo César Pinto Pereira

Marcos Araújo Porcino

Valéria Amanda Jerônimo Pereira Pinto

Erica Lamara Gomes Alves Grigorio

Esteffânia Vitória dos Santos Sales

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-375-8_007

CAPÍTULO 8 **119**
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CARACTERÍSTICAS, DIAGNÓSTICO, ETIOLOGIA, PREVALÊNCIA E O DIREITO À INCLUSÃO ESCOLAR

Rosana de Oliveira Guimarães Ávila

Claudia Maffini Griboski

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-375-8_008

CAPÍTULO 9 **140**
QUALIDADE DE VIDA DOS PAIS DE CRIANÇAS COM TEA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Vanderleia Rodrigues da Silva

Miria Elisabete Bairros de Camargo

Maria Renita Burg

Perla Adriani Di Leoni

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-375-8_009

SOBRE A ORGANIZADORA **153**
Liliane Pereira de Souza

ÍNDICE REMISSIVO **154**

CAPÍTULO 1

A EFETIVIDADE DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL

*THE EFFECTIVENESS OF THE FUNDAMENTAL RIGHTS OF PERSONS WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDER IN BRAZIL*

David da Rocha

Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo/SP

ORCID: 0009-0000-0569-680X

E-mail: rochadadavid@gmail.com

RESUMO

Objetivo: Analisar a efetividade dos direitos fundamentais das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil, à luz da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 12.764/2012 e da Lei Brasileira de Inclusão, com foco nas áreas de saúde e educação. **Metodologia:** A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza jurídico-normativa, e foi desenvolvida por meio de análise bibliográfica e documental da legislação constitucional e infraconstitucional, bem como da literatura científica relevante e documentos internacionais, como o DSM-5-TR e a CID-11. **Resultados:** A análise mostrou que o sistema jurídico brasileiro apresenta um marco normativo relevante alinhado com diretrizes internacionais para a proteção das pessoas com deficiência, reconhecendo o Transtorno do Espectro Autista como uma condição que requer proteção legal específica. No entanto, a literatura especializada aponta para a persistência de desafios estruturais relacionados à implementação de políticas públicas, especialmente no que diz respeito ao acesso a serviços de saúde especializados, inclusão educacional efetiva e

disseminação de informações às famílias. **Conclusão:** Conclui-se que, embora haja uma proteção normativa consistente no sistema jurídico brasileiro, a efetividade material dos direitos das pessoas com TEA depende do fortalecimento das políticas públicas e da superação de obstáculos administrativos e institucionais que ainda dificultam a realização dessas garantias.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; direitos fundamentais; inclusão social; políticas públicas; efetividade jurídica.

ABSTRACT

Objective: To analyze the effectiveness of the fundamental rights of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazil, in light of the Federal Constitution of 1988, Law No. 12,764/2012, and the Brazilian Inclusion Law, with a focus on the areas of health and education. **Methodology:** The research adopts a qualitative approach of a legal-normative nature and was developed through bibliographic and documentary analysis of constitutional and infra-constitutional legislation, as well as relevant scientific literature and international documents, such as the DSM-5-TR and the ICD-11. **Results:** The analysis showed that the Brazilian legal system presents a relevant normative framework aligned with international guidelines for the protection of persons with disabilities, recognizing Autism Spectrum Disorder as a condition that requires specific legal protection. However, specialized literature points to the persistence of structural challenges related to the implementation of public policies, particularly with regard to access to specialized health services, effective educational inclusion, and the dissemination of information to families. **Conclusion:** It is concluded that, although there is consistent normative protection within the Brazilian legal system, the material effectiveness of the rights of people with ASD depends on the strengthening of public policies and the overcoming of administrative and institutional obstacles that still hinder the realization of these guarantees. **Keywords:** Autism Spectrum Disorder; fundamental rights; social inclusion; public policies; legal effectiveness.

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme descrito no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5-TR* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022).

Estudos recentes indicam que a prevalência do TEA tem aumentado significativamente nas últimas décadas, fenômeno frequentemente associado ao aprimoramento dos critérios diagnósticos, à ampliação das ferramentas de rastreamento e ao maior nível de conscientização social acerca do transtorno. Revisões científicas na literatura médica internacional indicam que aproximadamente 2% da população infantil é diagnosticada com TEA (MAENNER et al., 2023), evidenciando a relevância dessa condição como questão de saúde pública e reforçando a necessidade de estratégias interdisciplinares voltadas ao diagnóstico precoce, à intervenção adequada e à promoção da inclusão social.

Nesse contexto, o reconhecimento do TEA como condição que demanda proteção jurídica específica tem ganhado crescente relevância no ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu fundamentos normativos voltados à promoção da dignidade da pessoa humana e à proteção das pessoas com deficiência, assegurando direitos sociais fundamentais como saúde, educação e inclusão social.

Posteriormente, instrumentos normativos infraconstitucionais ampliaram esse arcabouço protetivo, destacando-se a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que 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. Destaca-se também a Lei nº

13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Apesar da existência de um arcabouço normativo considerado robusto, a literatura especializada aponta que persistem desafios significativos na efetivação material desses direitos. As famílias de pessoas com TEA frequentemente enfrentam obstáculos administrativos e institucionais no acesso a benefícios sociais, serviços de saúde e recursos educacionais adequados. Essas dificuldades evidenciam a existência de lacunas entre a previsão normativa e a efetiva implementação das políticas públicas destinadas a esse grupo populacional.

Diante desse cenário, o presente estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: em que medida o ordenamento jurídico brasileiro tem sido eficaz na garantia dos direitos fundamentais das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, especialmente nas áreas da saúde e da educação?

2. Revisão de Literatura

2.1 Reconhecimento científico do Transtorno do Espectro Autista

Conforme apresentado na seção introdutória, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido na literatura científica contemporânea como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, bem como pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Nesse contexto, o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5-TR* permanece como uma das principais referências internacionais para a classificação e compreensão diagnóstica do transtorno (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022), destacando a natureza espectral do TEA e a variabilidade das manifestações comportamentais entre os indivíduos.

De forma complementar, o reconhecimento científico do autismo também se encontra consolidado na *Classificação Internacional de Doenças – CID-11*, elaborada pela Organização Mundial da Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019). Esse sistema contribui para a padronização dos critérios diagnósticos em escala global, reforçando o entendimento de que o TEA constitui uma condição complexa do neurodesenvolvimento, frequentemente associada a diferentes níveis de necessidade de suporte. Nesse sentido, a literatura científica enfatiza a importância do diagnóstico precoce e da intervenção multidisciplinar como fatores determinantes para o desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo das pessoas com autismo.

Outro aspecto amplamente discutido na literatura refere-se ao aumento da prevalência do transtorno nas últimas décadas. Pesquisas recentes indicam que esse crescimento está associado ao aprimoramento dos critérios diagnósticos, à ampliação das ferramentas de rastreamento e ao aumento da conscientização social sobre o autismo. Revisões científicas publicadas na *Journal of the American Medical Association* indicam que o TEA pode afetar aproximadamente 2% da população infantil, evidenciando sua relevância como tema de saúde pública e justificando o crescente interesse acadêmico e institucional na formulação de estratégias de diagnóstico, intervenção e inclusão social.

Dessa forma, o reconhecimento científico do Transtorno do Espectro Autista ultrapassa o campo estritamente clínico, envolvendo também dimensões sociais, educacionais e institucionais relacionadas à qualidade de vida das pessoas autistas. Esse cenário contribuiu para ampliar a visibilidade do tema no debate público e acadêmico, impulsionando a formulação de políticas públicas e instrumentos jurídicos voltados à garantia de direitos e à promoção da inclusão social dessa população.

2.2 O TEA como questão de saúde pública e social

O aumento da visibilidade do Transtorno do Espectro Autista nas últimas décadas contribuiu para que a condição passasse a ser reconhecida não apenas como um fenômeno clínico, mas também como uma questão de saúde pública e relevância social. A literatura científica destaca que o diagnóstico precoce e o acesso a intervenções multidisciplinares são fatores fundamentais para o desenvolvimento e a qualidade de vida das pessoas autistas.

Nesse contexto, o papel da família e das redes institucionais de apoio torna-se especialmente relevante, uma vez que a identificação inicial das manifestações do transtorno frequentemente ocorre no ambiente familiar ou escolar. A partir dessa identificação, torna-se essencial a existência de serviços públicos capazes de oferecer diagnóstico adequado, acompanhamento terapêutico e suporte educacional especializado.

A literatura especializada também aponta que a insuficiência de serviços de saúde especializados e de estruturas educacionais inclusivas pode comprometer significativamente o desenvolvimento das pessoas com TEA, ampliando desigualdades sociais já existentes. Dessa forma, a discussão sobre o autismo ultrapassa o campo médico, envolvendo também dimensões sociais, educacionais e jurídicas relacionadas à garantia de direitos fundamentais.

Assim, a articulação entre políticas públicas nas áreas da saúde, educação e assistência social torna-se essencial para assegurar o atendimento adequado às necessidades das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Nesse sentido, diversos estudos ressaltam que a efetividade dessas políticas depende não apenas da existência de normas jurídicas que reconheçam tais direitos, mas também da implementação concreta de programas e serviços capazes de materializar as garantias previstas no ordenamento jurídico.

2.3 Proteção jurídica da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Brasil

No ordenamento jurídico brasileiro, a proteção das pessoas com Transtorno do Espectro Autista está inserida no sistema de garantia de direitos das pessoas com deficiência, cuja base normativa encontra-se na Constituição Federal de 1988. O texto constitucional estabelece princípios fundamentais voltados à promoção da dignidade da pessoa humana, à igualdade material e à redução das desigualdades sociais, assegurando direitos sociais como saúde, educação e assistência social. Esses dispositivos constituem o fundamento jurídico para a formulação de políticas públicas destinadas à inclusão e à proteção de grupos em situação de vulnerabilidade.

No plano internacional, destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto nº 6.949/2009. Esse instrumento internacional consolidou princípios voltados à promoção da igualdade, da dignidade e da inclusão social das pessoas com deficiência, reforçando a obrigação do Estado de adotar medidas voltadas à garantia de seus direitos fundamentais.

No âmbito infraconstitucional, um dos principais marcos normativos voltados à proteção das pessoas com TEA é a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Essa legislação instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconheceu expressamente o autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Entre as garantias previstas destacam-se o acesso a serviços de saúde especializados, o direito à educação inclusiva, a proteção contra qualquer forma de discriminação e o incentivo à formação de profissionais capacitados para o atendimento dessa população.

Outro instrumento normativo relevante é a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa legislação estabelece princípios e diretrizes voltados à promoção da igualdade de oportunidades e à eliminação de barreiras que dificultem a participação plena das pessoas com deficiência na

sociedade. No contexto do TEA, a Lei Brasileira de Inclusão reforça a responsabilidade do Estado na garantia do acesso à saúde, à educação inclusiva e a políticas públicas voltadas à autonomia e à participação social das pessoas autistas.

Apesar da existência de um arcabouço jurídico relevante voltado à proteção das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a literatura especializada aponta que ainda persistem desafios relacionados à efetivação desses direitos. Entre as principais dificuldades destacam-se o acesso desigual a serviços especializados de diagnóstico e tratamento, limitações estruturais no sistema educacional e obstáculos administrativos enfrentados por famílias para acessar benefícios e programas de apoio.

Dessa forma, observa-se que, embora o ordenamento jurídico brasileiro reconheça formalmente os direitos das pessoas com TEA, ainda existem lacunas relacionadas à implementação prática dessas garantias. A análise dessas limitações revela a importância de investigar em que medida os direitos previstos na legislação têm sido efetivamente concretizados nas áreas da saúde, educação e inclusão social. Nesse sentido, a compreensão dessas lacunas constitui etapa fundamental para a análise da efetividade dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil, tema que será aprofundado a partir dos procedimentos metodológicos apresentados na seção seguinte.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

3.1 Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza jurídico-normativa, voltada à análise do ordenamento jurídico brasileiro relacionado à proteção das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de examinar o arcabouço

normativo existente e avaliar sua efetividade na garantia dos direitos fundamentais dessa população.

A pesquisa bibliográfica concentrou-se na análise de literatura científica nacional e internacional sobre o Transtorno do Espectro Autista, incluindo estudos que abordam aspectos clínicos, sociais e institucionais relacionados ao transtorno. Entre as principais referências utilizadas destacam-se documentos científicos amplamente reconhecidos, como o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5-TR* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022) e a *Classificação Internacional de Doenças – CID-11* (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019), além de revisões científicas e publicações acadêmicas voltadas à análise das implicações sociais e institucionais do autismo.

Paralelamente, realizou-se pesquisa documental voltada à análise de dispositivos normativos do ordenamento jurídico brasileiro relacionados à proteção das pessoas com deficiência e, especificamente, das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Nesse contexto, foram examinadas normas constitucionais e infraconstitucionais relevantes, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

3.2 Resultados da análise normativa

A análise da legislação brasileira evidencia a existência de um arcabouço jurídico relevante voltado à proteção das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. A Constituição Federal de 1988 estabelece princípios fundamentais que orientam a proteção das pessoas com deficiência, destacando-se a dignidade da pessoa

humana, a promoção da igualdade material e a garantia de direitos sociais como saúde, educação e assistência social.

No plano infraconstitucional, a Lei nº 12.764/2012 representa um marco importante ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A referida legislação reconhece expressamente o autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe direitos relacionados ao acesso a serviços de saúde especializados, à educação inclusiva, à assistência social e à proteção contra qualquer forma de discriminação.

De forma complementar, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, reforça o sistema de garantias voltado à promoção da igualdade de oportunidades e à eliminação de barreiras que dificultem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. No contexto do TEA, essa legislação amplia a proteção jurídica ao estabelecer diretrizes relacionadas à acessibilidade, à inclusão educacional, ao acesso a serviços de saúde e à promoção da autonomia e da participação social.

Os resultados da análise normativa indicam, portanto, que o ordenamento jurídico brasileiro reconhece formalmente os direitos das pessoas com TEA e prevê mecanismos institucionais voltados à implementação de políticas públicas nas áreas da saúde, da educação e da inclusão social. A literatura jurídica dedicada aos direitos das pessoas com deficiência também destaca a importância da consolidação de instrumentos normativos voltados à promoção da inclusão e à garantia de direitos fundamentais, evidenciando o crescente desenvolvimento do debate jurídico sobre o tema no Brasil (VARELLA, 2022).

3.3 Discussão dos resultados

Apesar da existência de um arcabouço normativo considerado abrangente, a literatura especializada aponta que a efetivação material desses direitos ainda enfrenta desafios significativos no contexto

brasileiro. A distância entre a previsão normativa e sua implementação prática constitui um dos principais obstáculos para a garantia plena dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Entre os desafios identificados destaca-se a dificuldade de acesso a serviços especializados de diagnóstico e tratamento, especialmente em regiões com menor disponibilidade de recursos na área da saúde. A limitação de equipes multidisciplinares capacitadas e a insuficiência de serviços públicos especializados podem comprometer o diagnóstico precoce e a continuidade do acompanhamento terapêutico, fatores considerados essenciais para o desenvolvimento das pessoas autistas.

Outro aspecto relevante refere-se à implementação da educação inclusiva. Embora a legislação brasileira assegure o direito à matrícula de estudantes com deficiência em instituições de ensino regular, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades estruturais para oferecer suporte adequado a alunos com TEA. A escassez de profissionais especializados, a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados e a necessidade de formação específica para docentes constituem desafios frequentemente apontados na literatura acadêmica.

Além disso, observa-se que muitas famílias enfrentam dificuldades para acessar informações claras sobre os direitos das pessoas autistas e sobre os serviços disponíveis no âmbito das políticas públicas. Estudos jurídicos que tratam da proteção das pessoas com autismo indicam que o acesso a benefícios e políticas públicas ainda pode ser dificultado por entraves administrativos, burocráticos e institucionais, o que evidencia a existência de lacunas entre o reconhecimento normativo dos direitos e sua efetiva concretização no cotidiano social (OLIVEIRA, 2025).

Nesse contexto, os resultados da análise indicam que, embora o ordenamento jurídico brasileiro apresente bases normativas consistentes para a proteção das pessoas com TEA, a efetividade desses direitos depende da implementação concreta de políticas públicas, da ampliação da oferta de serviços especializados e do fortalecimento das estruturas institucionais responsáveis pela garantia

dessas políticas. A literatura jurídica sobre os direitos das pessoas com deficiência também ressalta que a consolidação desses direitos exige não apenas reconhecimento normativo, mas também mecanismos institucionais capazes de assegurar sua aplicação prática (VARELLA, 2022; OLIVEIRA, 2025).

Como limitação do presente estudo, destaca-se o fato de que a pesquisa se baseia predominantemente em análise bibliográfica e documental, não contemplando investigação empírica direta sobre a implementação das políticas públicas voltadas à população autista. Nesse sentido, futuras pesquisas podem aprofundar o tema por meio de estudos empíricos, análises de políticas públicas e investigações sobre a efetividade das normas jurídicas em diferentes contextos regionais do país.

4. Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo analisar a efetividade dos direitos fundamentais das pessoas que vivem com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, com base no arcabouço legal estabelecido pela Constituição Federal de 1988, Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). O estudo começou com o desafio da diferença na aceitação normativa desses direitos e sua concretização nos campos da saúde, educação e inclusão social. Com base na análise, foi proposto que o sistema jurídico brasileiro é caracterizado por um grande número de normas que visam proteger indivíduos com TEA, consagrados em lei como pessoas com deficiência e garantindo seus direitos básicos, bem como seu direito de acesso aos serviços públicos e à plena participação na vida social. No entanto, os estudos demonstram que não basta ter um conjunto uniforme de regimes normativos dentro do arcabouço para que a realização desses direitos tenha sucesso material.

Existem muitos problemas relacionados à realização de políticas públicas, particularmente em termos de acesso a cuidados de saúde especializados, inclusão educacional efetiva e limitações administrativas na obtenção de benefícios e programas de apoio.

Nesse sentido, o estudo contribui para a discussão acadêmica ao apontar que os aspectos de produção normativa da proteção civil das pessoas com TEA devem ser analisados não apenas a partir do estudo acadêmico do aspecto jurídico da regulamentação, mas também analisar os recursos institucionais do Estado para garantir a implementação real. Como questão empírica, a pesquisa foi baseada parcialmente em análise bibliográfica e documental e não em pesquisa empírica sobre a aplicação de políticas públicas direcionadas a pessoas com TEA, de modo que o estudo constituiu uma limitação.

Este tema pode ser ampliado na próxima fase de pesquisa por meio de estudos empíricos, que analisam a aplicação das normas legais em diversos contextos regionais e a potencial eficácia das políticas públicas para a comunidade autista. Assim, a plena realização dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil significa não depende apenas da existência de normas jurídicas, mas também do fortalecimento das políticas públicas e das estruturas institucionais responsáveis por sua implementação, garantindo uma sociedade mais ampla dedicada a assegurar um direito humano básico.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 5 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 8 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 8 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR.** 5. ed., text revision. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics (11th Revision) – ICD-11.** Geneva: World Health Organization, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int>. Acesso em: 2 mar. 2026.

MAENNER, Matthew J. et al. **Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years.** *Journal of the American Medical Association (JAMA)*, 2023. Disponível em: <https://jamanetwork.com>. Acesso em: 27 fev. 2026.

OLIVEIRA, Luciana. **Autismo e direito: como acessar o BPC e garantir os direitos das pessoas com TEA.** São Paulo: LuJur, 2025.

VARELLA, Camilla (org.). **Direitos das pessoas com autismo e outras deficiências.** São Paulo: Editora Dialética, 2022.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA SENSIBILIZAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Onnya Ráguel Linhares de Farias

Universidade de Caxias do Sul

Caxias do Sul – Rio Grande do Sul

onnyafarias43@gmail.com

RESUMO

Este trabalho aborda a importância da sensibilização e capacitação de educadores para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema educacional. Realizou-se uma revisão bibliográfica detalhada, utilizando artigos científicos, livros e relatórios oficiais, acessados por meio de bases de dados como PubMed, Scopus e Google Scholar, com publicações a partir do ano 2000. Os dados foram analisados qualitativamente através da técnica de análise temática, focando em métodos de capacitação, impactos da formação em práticas pedagógicas e estratégias eficazes de inclusão. Os resultados indicam que programas de formação continuada, que combinam teoria e prática, são cruciais para melhorar tanto as competências quanto as atitudes dos educadores em relação à inclusão de alunos com TEA. Observou-se que esses programas não apenas aumentam a confiança dos educadores, mas também promovem práticas pedagógicas que facilitam a inclusão efetiva desses alunos. O estudo destaca a necessidade de políticas educacionais que sustentem o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, bem como a importância de investimentos contínuos em programas de capacitação específicos. Além disso, identificaram-se lacunas significativas na pesquisa sobre os efeitos a longo prazo desses programas de treinamento, sugerindo oportunidades para futuras investigações acadêmicas. Este artigo contribui significativamente para a literatura, oferecendo informações que podem ser

utilizados para aprimorar a formação de educadores e, por conseguinte, a qualidade da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Capacitação de educadores; Práticas pedagógicas; Inclusão escolar.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de desenvolvimento neurológico que afeta a capacidade de comunicação, interação social e comportamento. Com o aumento do diagnóstico de TEA em todo o mundo, a relevância deste transtorno na sociedade atual se torna cada vez mais significativa. Neste contexto, a educação inclusiva emerge como um componente crucial, destacando o papel fundamental dos educadores em adaptar e aprimorar os ambientes escolares para atender às necessidades desses alunos.

No entanto, a integração efetiva de alunos com TEA no sistema educacional enfrenta diversos desafios. Estes alunos frequentemente requerem abordagens pedagógicas específicas e suporte adicional, o que impõe demandas consideráveis aos educadores. A formação atual de muitos professores mostra-se insuficiente para equipá-los com as competências necessárias para lidar com as complexidades do TEA. Esta lacuna na capacitação docente compromete não apenas a inclusão, mas também o desenvolvimento educacional e social dos alunos com TEA.

Diante dessa realidade, este trabalho tem como objetivo geral analisar a importância da sensibilização e capacitação de educadores para a inclusão efetiva de alunos com TEA. De maneira específica, pretende-se identificar métodos eficazes de capacitação, avaliar o impacto da sensibilização sobre as práticas pedagógicas e explorar estudos de caso de sucesso que ilustrem práticas inclusivas exemplares.

A escolha deste tema é justificada pela necessidade urgente de melhorar as práticas inclusivas nas escolas. Aprofundar o entendimento

sobre como a sensibilização e a capacitação podem impactar positivamente a inclusão de alunos com TEA é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais equitativas e se desenvolvam plenamente. Este estudo visa contribuir significativamente para a literatura existente, oferecendo insights práticos que podem ser utilizados para aprimorar a formação de educadores e, conseqüentemente, a qualidade da educação inclusiva.

REVISÃO DE LITERATURA

Educação Inclusiva e TEA

A educação inclusiva é um princípio que defende o acesso equitativo às oportunidades educacionais para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais ou linguísticas (COSTA-RENDERS; DE MENEZES ANGELO, 2024). Essa abordagem é reforçada por várias políticas educacionais e leis internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que incentivam a integração de alunos com necessidades especiais em ambientes educacionais regulares. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por desafios na comunicação e interação social, bem como comportamentos restritos e repetitivos, exige que os educadores possuam uma compreensão detalhada para adaptar os métodos pedagógicos adequadamente. Cada indivíduo com TEA possui um perfil único, demandando abordagens educacionais flexíveis e adaptativas para atender a essas necessidades variadas (FERREIRA *et al.*, 2022).

Formação de Educadores

Há uma necessidade crescente de capacitação específica para educadores que trabalham com alunos com TEA, pois muitos enfrentam desafios significativos na inclusão efetiva desses alunos

(YAEGASHI *et al.*, 2022). A literatura acadêmica sugere que a formação deve ir além do conhecimento geral sobre necessidades especiais, enfocando em estratégias pedagógicas específicas e técnicas adaptadas ao TEA. Programas de desenvolvimento profissional que combinam teoria e prática são considerados mais eficazes, incluindo workshops, cursos online, sessões de treinamento prático e observação em sala de aula. Esses programas equipam os educadores com habilidades necessárias para aplicar estratégias inclusivas efetivas e também facilitam a troca de experiências entre colegas, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo (ANTUNES *et al.*, 2019).

Impacto dos Programas de Treinamento

Os programas de treinamento para educadores sobre TEA são essenciais para melhorar as práticas inclusivas (MUNARETTI *et al.*, 2023). A eficácia desses programas é frequentemente destacada pela literatura, que aponta a necessidade de abordagens abrangentes focadas em habilidades práticas, como o uso de tecnologia assistiva e técnicas de comunicação alternativa. Estudos indicam que programas bem estruturados não apenas aumentam a confiança dos educadores, mas também aprimoram suas competências para gerenciar a diversidade em sala de aula. Pesquisas que avaliam esses programas geralmente reportam melhorias significativas na capacidade dos professores de implementar práticas pedagógicas adaptadas, além de promoverem uma maior sensibilização sobre as perspectivas e experiências de alunos com TEA (FREITAS *et al.*, 2014).

METODOLOGIA

Para o artigo focado na importância da sensibilização e capacitação de educadores para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a metodologia adotada é a revisão bibliográfica. Esta escolha metodológica é apropriada para explorar de maneira aprofundada a literatura existente sobre formação de

educadores e práticas inclusivas para alunos com TEA. Através da revisão, podemos compreender as teorias, metodologias e abordagens aplicadas, além de avaliar a eficácia dos programas de treinamento e sensibilização.

Inicialmente, a coleta de dados envolveu a seleção de fontes acadêmicas de alta relevância, incluindo artigos científicos, relatórios, livros e revisões de literatura, com acesso facilitado por bancos de dados como PubMed, Scopus e Google Scholar. A seleção foi guiada por critérios de inclusão focados em publicações a partir do ano 2000 e disponíveis em inglês, português ou espanhol, que tratassem diretamente de educação inclusiva e TEA, particularmente sobre a capacitação de educadores. Os critérios de exclusão ajudaram a filtrar materiais que não se alinhavam diretamente com os objetivos da pesquisa.

Esta metodologia detalhada assegura uma abordagem sistemática e rigorosa para a revisão bibliográfica, fundamentando solidamente a discussão sobre como a sensibilização e capacitação de educadores podem influenciar positivamente a inclusão de alunos com TEA no ambiente educacional.

Resultados

A análise da literatura sobre a capacitação e sensibilização de educadores para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revelou resultados significativos que são essenciais para compreender a eficácia das intervenções educacionais. Esses resultados estão organizados em três categorias principais: eficácia dos programas de treinamento, mudanças nas práticas pedagógicas, e as percepções dos educadores sobre a inclusão.

Eficácia dos Programas de Treinamento

Os programas de treinamento avaliados mostraram-se eficazes em melhorar o conhecimento e as habilidades dos educadores em relação ao TEA. Os estudos destacaram a importância de uma abordagem que combina teoria e prática, utilizando métodos como simulações e estudos de caso. Foi observado que a formação contínua, através de workshops e seminários regulares, é crucial para manter os educadores atualizados com as melhores práticas e novas metodologias no campo da educação inclusiva (MACEDO, 2019).

Mudanças nas Práticas Pedagógicas

Após participarem dos programas de treinamento, muitos educadores implementaram mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Isso incluiu a adoção de estratégias de ensino mais individualizadas e flexíveis, incorporação de recursos visuais, uso de tecnologia assistiva, e a implementação de uma estrutura de rotina mais definida, todas essenciais para atender às necessidades específicas de alunos com TEA. Essas adaptações não apenas facilitaram a aprendizagem dos alunos com TEA, mas também criaram um ambiente de sala de aula mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos (GOMES, 2021).

Percepções dos Educadores sobre a Inclusão

A capacitação também teve um impacto positivo nas percepções dos educadores sobre a inclusão de alunos com TEA. Antes da capacitação, muitos professores sentiam-se inseguros e despreparados para os desafios da inclusão. No entanto, após os programas de treinamento, houve um aumento notável na confiança dos educadores e uma maior apreciação pela diversidade em sala de aula. Além disso, a sensibilização aumentou a empatia e a compreensão dos desafios enfrentados por alunos com TEA,

promovendo uma abordagem de ensino mais humanizada e eficaz (CAMARGO *et al.*, 2020).

Discussão

Os resultados obtidos nesta revisão bibliográfica destacam a importância crucial da sensibilização e capacitação de educadores na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao relacionar esses achados com a literatura preexistente, observamos uma consistência com estudos anteriores que enfatizam a eficácia dos programas de formação continuada, não apenas em aprimorar habilidades pedagógicas, mas também em transformar atitudes em relação à inclusão. Especificamente, a combinação de experiências práticas, como simulações e estudos de caso, com conhecimento teórico, prepara os educadores de forma mais eficiente para os desafios da educação inclusiva.

As implicações práticas destes achados são significativas para as políticas educacionais. A necessidade de integrar módulos específicos sobre TEA em programas de desenvolvimento profissional contínuo é evidente, destacando-se a necessidade de tornar esses programas acessíveis a todos os educadores. A implementação de uma abordagem colaborativa no desenvolvimento profissional também se mostra fundamental, permitindo que os educadores compartilhem experiências e estratégias, o que pode facilitar a adoção mais ampla de práticas inclusivas eficazes.

No entanto, a implementação de tais programas não está isenta de desafios. Limitações de recursos, resistência à mudança por parte de alguns educadores, e a variabilidade na qualidade dos programas de treinamento são obstáculos significativos. A revisão também indica uma lacuna na pesquisa sobre os efeitos de longo prazo desses programas de treinamento, sugerindo a necessidade de mais estudos que avaliem a sustentabilidade das mudanças nas práticas pedagógicas e seus impactos no desenvolvimento dos alunos com TEA.

Para pesquisas futuras, é essencial explorar as lacunas identificadas, com um foco particular na avaliação de longo prazo dos impactos dos programas de formação. Seria proveitoso investigar como as alterações nas práticas pedagógicas influenciam o desempenho acadêmico e o bem-estar dos alunos com TEA ao longo do tempo. Além disso, analisar quais componentes específicos dos programas de formação são mais efetivos poderia fornecer diretrizes mais claras para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas mais eficientes.

Em resumo, a discussão reitera a importância vital da capacitação contínua dos educadores e revela como essa formação pode transformar de maneira positiva o ambiente educacional para alunos com TEA. Os resultados sugerem caminhos claros para melhorias nas práticas educativas e nas políticas de educação inclusiva, apontando para a necessidade de investimentos contínuos em programas de desenvolvimento profissional bem-estruturados e acessíveis.

Conclusão

Este artigo revisou de maneira abrangente a literatura sobre a importância da sensibilização e capacitação de educadores para a inclusão efetiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os achados destacam que programas de formação bem estruturados e contínuos são essenciais para equipar educadores com as habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios da educação inclusiva. A combinação de teoria e prática, através de workshops, simulações e estudos de caso, mostrou-se particularmente eficaz em melhorar as práticas pedagógicas e a confiança dos educadores.

A revisão também evidenciou que, além de melhorar as habilidades pedagógicas, a sensibilização e capacitação impactam positivamente as atitudes dos educadores em relação à inclusão. Educadores bem-preparados não apenas aplicam técnicas eficazes, mas também promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor que beneficia todos os alunos. No entanto, a implementação

desses programas enfrenta desafios, como a limitação de recursos e a resistência à mudança, que devem ser abordados pelos sistemas educacionais.

Os resultados deste estudo reforçam a necessidade de políticas educacionais que priorizem e sustentem o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. Investimentos em programas de capacitação específicos para a inclusão de alunos com TEA não são apenas uma necessidade, mas uma obrigação para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Além disso, a pesquisa identificou lacunas significativas no estudo dos efeitos a longo prazo desses programas de treinamento, sugerindo uma área de oportunidade para futuras investigações acadêmicas.

Em conclusão, este artigo contribui significativamente para a literatura existente ao oferecer insights práticos que podem ser utilizados para aprimorar a formação de educadores e, conseqüentemente, a qualidade da educação inclusiva. Promover uma cultura de aprendizado contínuo e adaptação é essencial para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com TEA, tenham acesso a oportunidades educacionais que favoreçam seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

Referências

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; DE MENEZES ANGELO, Fernanda. **A educação inclusiva e seu suporte teórico documental**. Momento-Diálogos em Educação, v. 33, n. 1, p. 273-295, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/15986>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FERREIRA, Daniela Nascimento *et al.* **O desenvolvimento de material autoinstrucional como facilitador do acesso a informações para inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista**. 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3792>. Acesso em: 3 jul. 2024.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.* **O Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro**

Autista. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 8, n. 3, p. 774-796, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/69643>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MUNARETTI, Andreza dos Santos *et al.* **Formação continuada para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades.** 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7073>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FREITAS, Rivane Oliveira de *et al.* **Autismo, alteridade e direitos humanos: um estudo de caso de inclusão escolar.** 2014. Disponível em: <https://btd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1845>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MACEDO, Elaine Caroline de. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).** 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituição, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28251>. Acesso em: 4 jul. 2024.

GOMES, Sinara Cristina Vilas Boas. **Autismo na Escola: Olhar da Prática Docente.** 2021. Tese (Doutorado) – Instituição, Brasil. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/37450>. Acesso em: 4 jul. 2024.

ANTUNES, Cleuza Diogo *et al.* **Entre o ensino e a extensão: a formação para a educação inclusiva do licenciado em química-um relato de experiência.** Revista Conexão UEPG, v. 15, n. 3, p. 283-293, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/13577>. Acesso em: 4 jul. 2024.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher *et al.* **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.** Educação em Revista, v. 36, p. e214220, 2020. Disponível em: <URL do documento>. Acesso em: 4 jul. 2024.

CAPÍTULO 3

AUTISMO EM MULHERES E INTERSECCIONALIDADE: INVISIBILIDADE DIAGNÓSTICA, CAMUFLAGEM SOCIAL E LACUNAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

*AUTISM IN WOMEN AND INTERSECTIONALITY: DIAGNOSTIC INVISIBILITY,
SOCIAL CAMOUFLAGING, AND GAPS IN SCIENTIFIC PRODUCTION*

Aida Lomanto Couto

Jequié – Bahia – Brasil – Brasil
aida.lot.cot@gmail.com

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Embora amplamente estudado nas últimas décadas, grande parte da produção científica sobre o autismo foi historicamente baseada em amostras predominantemente masculinas, o que contribuiu para a construção de modelos diagnósticos centrados nas manifestações do transtorno em meninos e homens. Como consequência, mulheres autistas permaneceram durante muitos anos sub-representadas na literatura científica, o que favoreceu processos de subdiagnóstico e diagnóstico tardio nesse grupo. Pesquisas recentes indicam que o autismo pode se manifestar de forma distinta em mulheres, envolvendo maior capacidade de adaptação social, interesses menos estereotipados e estratégias de compensação comportamental conhecidas como camuflagem social. Essas estratégias consistem na tentativa de ocultar ou compensar características associadas ao autismo por meio da imitação de comportamentos socialmente esperados. Além disso, fatores socioculturais, como estereótipos de gênero e expectativas sociais relacionadas ao comportamento feminino, influenciam a forma como sinais do transtorno são interpretados por profissionais de saúde e pela sociedade. Nesse contexto, a perspectiva da

interseccionalidade emerge como um referencial teórico relevante para compreender como diferentes marcadores sociais, como gênero, identidade de gênero, classe social e contexto cultural, interagem na produção de desigualdades no reconhecimento e diagnóstico do autismo. O presente estudo tem como objetivo analisar o autismo em mulheres a partir de uma perspectiva interseccional, discutindo fatores relacionados à invisibilidade diagnóstica, ao fenômeno da camuflagem social e às lacunas existentes na produção científica sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura, baseada na análise de estudos nacionais e internacionais publicados nas últimas décadas. Os resultados indicam que a compreensão do autismo no feminino ainda é limitada e que a ampliação das pesquisas sobre o tema é fundamental para o desenvolvimento de instrumentos diagnósticos mais sensíveis às manifestações do TEA em mulheres. Conclui-se que a incorporação da perspectiva interseccional pode contribuir para práticas clínicas mais inclusivas, bem como para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o reconhecimento e a inclusão de mulheres no espectro autista.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Autismo em Mulheres; Interseccionalidade; Camuflagem Social; Diagnóstico Tardio.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental condition characterized by persistent difficulties in social communication and interaction, associated with restricted and repetitive patterns of behavior, interests, or activities. Although widely studied in recent decades, most scientific research on autism has historically been based on predominantly male samples, contributing to the development of diagnostic models centered on the male phenotype of autism. As a consequence, women on the autism spectrum have remained underrepresented in the scientific literature, resulting in diagnostic invisibility and delayed identification of the condition in this population. Recent studies indicate that autistic women may present distinct behavioral and social characteristics, including higher social adaptation skills and the use of

compensatory strategies known as social camouflaging or masking, which consist of attempts to hide or compensate autistic traits in order to meet social expectations. These strategies often contribute to the underdiagnosis of autism in women, as well as to increased psychological distress, exhaustion, and mental health challenges. Additionally, sociocultural factors such as gender stereotypes and social expectations regarding female behavior play an important role in shaping how autistic traits are perceived and interpreted by healthcare professionals and society. In this context, the concept of intersectionality provides an important analytical framework to understand how different social markers, such as gender, gender identity, sexuality, and social context, interact to influence the recognition, diagnosis, and lived experiences of autistic individuals. This study aims to analyze autism in women from an intersectional perspective, discussing the processes of diagnostic invisibility, the phenomenon of social camouflaging, and the existing gaps in the scientific production on this topic. The research is based on a qualitative approach through a narrative literature review of national and international studies addressing autism in women, neurodiversity, gender stereotypes, and intersectionality. The findings highlight that the understanding of autism in women remains limited and that diagnostic practices and research frameworks must incorporate gender-sensitive and intersectional perspectives. Expanding scientific research on autism in women is essential for improving diagnostic accuracy, promoting more inclusive clinical practices, and developing public policies that better address the needs of autistic women.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Autistic Women; Intersectionality; Social Camouflaging; Gender and Autism.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é atualmente compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, associados à presença de padrões restritos e repetitivos de

comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Essas características manifestam-se geralmente na infância e podem acompanhar o indivíduo ao longo de todo o ciclo de vida, impactando diferentes dimensões do funcionamento social, educacional e ocupacional.

Nas últimas décadas, houve um crescimento significativo na produção científica sobre o autismo, o que contribuiu para avanços importantes na compreensão de suas bases neurobiológicas, cognitivas e comportamentais. Entretanto, historicamente, grande parte dessas pesquisas foi conduzida com amostras predominantemente masculinas, o que influenciou a construção de modelos diagnósticos baseados principalmente nas manifestações do autismo observadas em meninos.

Durante muito tempo, acreditou-se que o autismo era significativamente mais prevalente em homens do que em mulheres. Estimativas epidemiológicas frequentemente apontam uma proporção de aproximadamente quatro meninos para cada menina diagnosticada com TEA (LAI; LOMBARDO; BARON-COHEN, 2015). No entanto, pesquisas recentes sugerem que essa diferença pode estar relacionada não apenas à prevalência real do transtorno, mas também a dificuldades no reconhecimento das manifestações do autismo no público feminino.

Diversos estudos indicam que mulheres autistas frequentemente apresentam características comportamentais diferentes daquelas descritas nos modelos clássicos do transtorno. Entre essas diferenças destacam-se maior capacidade de adaptação social, interesses socialmente mais aceitos e maior habilidade de observação e imitação de comportamentos sociais (HULL et al., 2020).

Um dos fenômenos mais discutidos na literatura recente é a chamada camuflagem social, também conhecida como masking. Esse processo envolve estratégias utilizadas por pessoas autistas para ocultar ou compensar características associadas ao transtorno, buscando adaptar-se às normas sociais vigentes. Embora essas estratégias possam favorecer a adaptação social em determinados contextos, elas também podem contribuir para o atraso no diagnóstico

e para o desenvolvimento de dificuldades emocionais relacionadas ao esforço contínuo de adaptação social (MANDY, 2019).

Além dos fatores clínicos, aspectos socioculturais também desempenham papel importante na invisibilidade do autismo em mulheres. Estereótipos de gênero e expectativas sociais relacionadas ao comportamento feminino podem influenciar a interpretação de determinados comportamentos, fazendo com que sinais do autismo sejam percebidos como traços de personalidade, timidez ou introversão.

Nesse contexto, a abordagem da interseccionalidade surge como um referencial teórico relevante para compreender como diferentes marcadores sociais interagem na produção de desigualdades no reconhecimento e diagnóstico do autismo. O conceito de interseccionalidade, desenvolvido por Kimberlé Crenshaw, propõe que as identidades sociais não operam de forma isolada, mas se articulam e se sobrepõem, produzindo experiências específicas de vulnerabilidade ou privilégio.

Aplicada ao estudo do autismo, essa perspectiva permite compreender como gênero, identidade de gênero, classe social e contexto cultural podem influenciar a forma como o transtorno é reconhecido, diagnosticado e vivenciado socialmente.

Diante desse cenário, torna-se fundamental ampliar a produção científica sobre o autismo em mulheres, considerando não apenas os aspectos clínicos do transtorno, mas também os fatores sociais e culturais que contribuem para sua invisibilidade.

Problema de Pesquisa

Apesar do crescimento significativo das pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista nas últimas décadas, ainda existem lacunas importantes relacionadas à compreensão das manifestações do transtorno em mulheres.

Grande parte dos instrumentos diagnósticos e modelos clínicos utilizados atualmente foi desenvolvida com base em estudos realizados

predominantemente com populações masculinas. Esse fator pode contribuir para dificuldades na identificação do autismo em meninas e mulheres, resultando em processos de subdiagnóstico ou diagnóstico tardio.

Além disso, fatores socioculturais como estereótipos de gênero e expectativas sociais relacionadas ao comportamento feminino podem influenciar a interpretação de sinais do transtorno, contribuindo para sua invisibilidade na prática clínica.

Diante desse contexto, o presente estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa:

De que forma a ausência histórica de pesquisas sobre autismo em mulheres, analisada a partir da perspectiva da interseccionalidade, contribui para o subdiagnóstico e para a invisibilidade do Transtorno do Espectro Autista no público feminino?

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar o autismo em mulheres a partir de uma perspectiva interseccional, discutindo fatores relacionados à invisibilidade diagnóstica e às lacunas existentes na produção científica sobre o tema.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura.

A revisão narrativa consiste em um método de investigação que busca sintetizar e discutir o conhecimento existente sobre determinado tema, permitindo a análise crítica das contribuições teóricas e empíricas disponíveis na literatura científica.

Para a realização deste estudo, foram analisados artigos científicos, livros, dissertações e teses que abordam o autismo em

mulheres, o fenômeno da camuflagem social e as contribuições da abordagem interseccional para a compreensão do TEA.

A seleção dos materiais ocorreu a partir de publicações disponíveis em bases de dados acadêmicas, priorizando estudos publicados entre 2010 e 2024.

Após a seleção dos materiais, realizou-se uma leitura analítica e interpretativa das obras, buscando identificar os principais conceitos, debates teóricos e lacunas existentes na literatura sobre o tema.

REFERENCIAL TEÓRICO

Autismo, neurodiversidade e construção social do diagnóstico

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Entretanto, a compreensão do autismo tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, especialmente com o avanço das discussões relacionadas à neurodiversidade.

O conceito de neurodiversidade surge como uma crítica à visão estritamente biomédica do autismo, propondo compreender as diferenças neurológicas como parte da diversidade humana. Nesse sentido, o autismo deixa de ser interpretado exclusivamente como um transtorno ou déficit e passa a ser compreendido também como uma forma distinta de funcionamento cognitivo e perceptivo (ARAÚJO; SILVA; ZANON, 2023).

De acordo com essa perspectiva, as dificuldades enfrentadas por pessoas autistas não podem ser explicadas apenas por características individuais, mas também pelas barreiras sociais, culturais e institucionais presentes na sociedade. Assim, o debate contemporâneo sobre o autismo tem incorporado dimensões sociais e

políticas, ampliando a compreensão sobre inclusão, direitos humanos e participação social das pessoas neurodivergentes.

Nesse contexto, pesquisadores apontam que o aumento do número de diagnósticos de TEA observado nas últimas décadas não se deve exclusivamente a um crescimento real da prevalência do transtorno, mas também à ampliação dos critérios diagnósticos, ao maior acesso à informação e à maior visibilidade social do autismo (ARAÚJO; SILVA; ZANON, 2023).

Contudo, apesar desse avanço no reconhecimento do autismo, ainda persistem lacunas importantes na compreensão das diferentes formas de manifestação do transtorno, especialmente no que se refere às diferenças relacionadas ao gênero.

Autismo em mulheres e invisibilidade diagnóstica

Historicamente, o autismo foi considerado um transtorno predominantemente masculino. Durante décadas, estudos epidemiológicos apontaram uma proporção aproximada de quatro meninos diagnosticados para cada menina diagnosticada com TEA. Entretanto, pesquisas mais recentes têm questionado essa diferença, sugerindo que ela pode refletir limitações nos modelos diagnósticos tradicionais e não necessariamente uma prevalência real menor do transtorno em mulheres.

Nesse sentido, Loureiro et al. (2024) destacam que a compreensão do autismo em mulheres ainda está em processo de evolução, sendo necessário ampliar investigações que explorem as particularidades da manifestação do transtorno no público feminino.

Uma das explicações para o subdiagnóstico feminino está relacionada ao fato de que grande parte dos critérios diagnósticos foi desenvolvida a partir de estudos realizados predominantemente com populações masculinas. Como consequência, comportamentos característicos do autismo em meninas e mulheres podem não corresponder aos padrões tradicionalmente descritos na literatura clínica.

Além disso, fatores socioculturais relacionados às normas de gênero influenciam significativamente a forma como comportamentos são interpretados. De acordo com Brunetto e Vargas (2023), as expectativas sociais impostas às meninas, como comportamentos considerados “calmos”, “discretos” ou “introvertidos” podem fazer com que sinais do autismo sejam interpretados como traços de personalidade socialmente aceitáveis, dificultando sua identificação precoce.

Essa invisibilidade diagnóstica pode resultar em consequências significativas para mulheres autistas, incluindo diagnósticos tardios, dificuldades no acesso a serviços de saúde e maior vulnerabilidade ao desenvolvimento de problemas relacionados à saúde mental.

Camuflagem social e diagnóstico tardio

Outro elemento importante para compreender o subdiagnóstico do autismo em mulheres é o fenômeno da camuflagem social, também conhecido como masking.

A camuflagem social refere-se ao conjunto de estratégias utilizadas por pessoas autistas para ocultar ou compensar características associadas ao transtorno, buscando adaptar-se às expectativas sociais predominantes. Entre essas estratégias estão a imitação de comportamentos sociais, o esforço consciente para manter contato visual e a observação de padrões de interação social.

Pesquisas indicam que essas estratégias são frequentemente utilizadas por meninas e mulheres autistas, o que pode contribuir para a invisibilidade do transtorno no processo diagnóstico. De acordo com Silva et al. (2024), o uso da camuflagem social pode levar profissionais de saúde a subestimar as dificuldades enfrentadas por mulheres autistas, dificultando o reconhecimento do transtorno em estágios mais precoces.

Uma segunda teoria de gênero do autismo, a da hipótese do “autismo feminino” e o conceito associado de “mascaramento” (ocultar diferenças ou dificuldades relacionadas com o autismo) moldaram

relatos da identidade autista feminina cisgênero de formas que reproduziram compreensões essencialistas do autismo e do gênero.

Em contraste com a proposição de Butler de que o gênero é um guião executado por todos, os relatos de “mascarar” outras mulheres e raparigas autistas são únicos na representação da feminilidade. A aprendizagem social do desempenho de gênero, tal como modelada pela televisão, revistas ou “livros sobre linguagem corporal”, foi enquadrada como “aprender ativamente a ‘mascarar’” (Bargiela et al., 2016, p. 3287) e, portanto, sintomática das deficiências sociais características do autismo – implicando que o desempenho de gênero deve ser intuitivo. Embora nem todas as participantes do sexo feminino se identificassem com isso, o “mascaramento” foi considerado um diferencial da apresentação feminina autista: “essa é a principal diferença: as meninas são melhores em esconder seu autismo e [...] com os meninos é mais óbvio” (Milner et al., 2019, p. 2395).

É questionável até que ponto esta conceptualização de “mascaramento” deixou espaço para compreensões de gênero para além do binário: poderiam indivíduos não-binários ou transexuais usar a linguagem de “mascaramento”? Curiosamente, em estudos que incluíram participantes com diversidade de gênero, a prática de ocultar características autistas foi, em vez disso, expressa num discurso alternativo em torno de “passar” como neurotípico e cisgênero (Coleman-Smith et al., 2020; Miller et al., 2020).

A associação do autismo com a masculinidade no discurso do “cérebro masculino extremo” foi apoiada por associações culturais entre ser homem e não ter emoções. Da mesma forma, a construção da feminilidade autista camuflada sob uma máscara “superficialmente adaptativa” (Bargiela et al., 2016, p. 3287) pode ser inteligível porque se conecta com o tropo de gênero do artifício feminino (por exemplo, Serano, 2016). As “máscaras” construídas pelas mulheres reproduziam construções estereotipadas de feminilidade: Aperfeiçoei uma espécie de personalidade que era meio alegre e vivaz, e talvez um pouco obscura [...] Então cultivei uma imagem, suponho, que levei para situações sociais como namorada do meu parceiro, que não era “eu”. (Bargiela et al., 2016, p. 3287)

Embora tais estudos tenham localizado estes esforços numa narrativa de sintomatologia autista, é notável que a necessidade de “mascarar” foi expressa em termos que também poderiam ressoar com as expectativas de gênero encontradas pelas mulheres em geral: “Vou ter de fazer certeza de que sou sempre perfeito para todos” (Tierney et al., 2016, p. 79).

Além disso, o uso constante dessas estratégias pode gerar elevados níveis de estresse psicológico, exaustão emocional e sofrimento psíquico, uma vez que exige esforço contínuo para monitorar e adaptar o próprio comportamento em diferentes contextos sociais.

Interseccionalidade, gênero e autismo

A perspectiva da interseccionalidade tem sido cada vez mais utilizada para analisar como diferentes marcadores sociais interagem na produção de desigualdades e experiências sociais específicas.

O conceito de interseccionalidade foi inicialmente desenvolvido por Kimberlé Crenshaw para compreender como diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo e desigualdades de classe, operam de maneira interconectada na vida das pessoas.

Aplicado ao campo dos estudos sobre autismo, esse conceito permite compreender como gênero, identidade de gênero, orientação sexual e outros marcadores sociais influenciam a experiência das pessoas no espectro autista.

Estudos recentes indicam, por exemplo, que há uma maior prevalência de diversidade de gênero entre pessoas autistas quando comparadas à população geral, o que evidencia a complexidade das relações entre neurodivergência e identidade de gênero (LYRIO; MOURÃO; CARDOSO, 2024).

Além disso, pesquisas também apontam que pessoas autistas que apresentam identidades de gênero não normativas frequentemente enfrentam múltiplas formas de estigmatização e exclusão social. Nesse contexto, a interseccionalidade permite compreender como diferentes

dimensões identitárias se articulam na produção de experiências de vulnerabilidade social.

Essa abordagem também possibilita analisar como estruturas sociais, culturais e institucionais influenciam o acesso ao diagnóstico, aos serviços de saúde e às políticas públicas voltadas para pessoas autistas.

Além dos aspectos clínicos e diagnósticos, estudos recentes também têm destacado a importância de analisar o autismo a partir de perspectivas socioculturais que considerem as experiências subjetivas das pessoas autistas.

Pesquisas que analisam narrativas de jovens autistas indicam que temas como gênero, sexualidade e relações afetivas ainda são pouco discutidos no campo dos estudos sobre autismo, apesar de sua relevância para a compreensão das experiências de vida dessas pessoas (NASCIMENTO; VARGAS; BEZERRA, 2023).

A multiplicidade do espectro autista vai além das manifestações do transtorno em si, mas abrange diferentes realidades vivenciadas de acordo com a raça, a classe, o gênero e a sexualidade de cada um. Quando se fala de interseccionalidade, são abordadas as diferentes maneiras com que estas questões se cruzam e afetam a vida de alguém.

A vivência de um homem autista, por exemplo, é diferente da de uma mulher – a começar pela obtenção de diagnóstico, menos comum para elas. A vivência de uma pessoa autista cis é diferente da de uma trans, a de uma pessoa autista hétero difere da de uma lésbica, e por aí vai. Romper estereótipos significa também ampliar a visão do autista para além do diagnóstico, o fato de pertencer a um grupo que já enfrenta preconceito, como o dos autistas, não diminui a estigmatização de outras características dentro da própria comunidade.

As pessoas normalmente se atêm ao estereótipo do homem autista branco que possui AH/SD (Altas Habilidades/Superdotação) ou TDI (Transtorno de Deficiência Intelectual). Tudo o que foge desse padrão é esquecido, estigmatizado, é apartado. Um outro ponto ao qual chama atenção é que os autistas não se resumem ao diagnóstico,

precisamos lembrar que é um “Pessoa” com limitações, grandes potencialidades, como também poder de escolhas.

O discurso do autismo está carregado de bagagem de gênero. Dos estudos de caso fundamentais de Kanner (1943), passando pela pesquisa epidemiológica seminal de Wing (1981), a teoria do “cérebro masculino extremo” (Baron-Cohen, 2002), e continuando na proporção diferencial homem-mulher no diagnóstico (Loomes et al., 2017), o autismo foi codificado como “masculino”.

No entanto, o autismo do século XXI procura novos mercados de gênero, anunciando um interesse crescente no “autismo feminino” (por exemplo, Hull et al., 2020) e na concorrência relativamente elevada de autismo e identidades transgêneros ou não binárias (Stagg & Vincent, 2019).

Essa lacuna evidencia a necessidade de ampliar o escopo das pesquisas sobre autismo, incorporando abordagens que considerem não apenas aspectos clínicos do transtorno, mas também as dimensões culturais, sociais e políticas que atravessam a experiência das pessoas autistas.

Discussão

A análise da literatura evidencia que a produção científica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi historicamente construída a partir de uma perspectiva predominantemente masculina. Essa tendência influenciou diretamente a construção dos critérios diagnósticos e dos instrumentos clínicos utilizados na identificação do transtorno. Como consequência, muitas das manifestações do autismo em meninas e mulheres permaneceram sub-representadas na literatura científica e, conseqüentemente, pouco reconhecidas nos processos diagnósticos.

Nesse sentido, Loureiro et al. (2024) destacam que o entendimento do autismo em mulheres ainda está em processo de evolução, uma vez que as características do transtorno no sexo

feminino podem apresentar manifestações comportamentais diferentes daquelas tradicionalmente descritas nos modelos clínicos clássicos.

Essa lacuna no conhecimento científico contribui para o fenômeno do subdiagnóstico feminino, que tem sido amplamente discutido em estudos recentes. Brunetto e Vargas (2023) argumentam que a invisibilidade das mulheres autistas na produção científica está relacionada, em parte, às expectativas sociais impostas ao comportamento feminino, que valorizam características como docilidade, discrição e capacidade de adaptação social.

Essas expectativas podem influenciar a forma como comportamentos associados ao autismo são interpretados por familiares, educadores e profissionais de saúde. Dessa forma, características como isolamento social, introspecção ou interesses específicos podem ser percebidas como comportamentos socialmente aceitáveis para meninas, dificultando o reconhecimento precoce do transtorno.

Outro elemento central identificado na literatura refere-se ao fenômeno da camuflagem social, amplamente discutido em estudos contemporâneos sobre autismo feminino. A camuflagem social consiste em estratégias utilizadas por pessoas autistas para ocultar ou compensar características associadas ao transtorno, buscando adaptar-se às normas sociais predominantes.

De acordo com Silva et al. (2024), essas estratégias podem incluir a imitação de comportamentos sociais, o esforço consciente para manter contato visual e a observação de padrões de interação social considerados adequados em diferentes contextos.

Embora essas estratégias possam favorecer a adaptação social em determinados contextos, diversos estudos indicam que a camuflagem social pode gerar impactos significativos na saúde mental de mulheres autistas. O esforço contínuo para monitorar e adaptar o próprio comportamento pode resultar em exaustão emocional, ansiedade, depressão e sentimentos de alienação social.

Além dos fatores relacionados ao diagnóstico, a literatura também evidencia a importância de considerar dimensões socioculturais mais amplas na análise do autismo. Nesse sentido, o

conceito de neurodiversidade tem contribuído para ampliar o debate sobre o autismo, propondo uma mudança de paradigma na forma como as diferenças neurológicas são compreendidas.

Segundo Araújo, Silva e Zanon (2023), o movimento da neurodiversidade questiona a visão estritamente patologizante do autismo, defendendo que as diferenças neurológicas devem ser reconhecidas como parte da diversidade humana.

Essa perspectiva contribui para deslocar o debate sobre o autismo de um modelo exclusivamente biomédico para uma abordagem que também considera dimensões sociais, culturais e políticas. A partir desse enfoque, torna-se possível compreender que muitas das dificuldades enfrentadas por pessoas autistas estão relacionadas não apenas às características individuais, mas também às barreiras sociais presentes em diferentes contextos.

Nesse cenário, a abordagem da interseccionalidade apresenta-se como um referencial teórico relevante para compreender como diferentes marcadores sociais influenciam as experiências das pessoas autistas. Estudos indicam que pessoas no espectro autista apresentam maior probabilidade de apresentar diversidade de gênero quando comparadas à população geral, evidenciando a complexidade das intersecções entre identidade, gênero e neurodivergência.

A interseccionalidade permite analisar como diferentes dimensões identitárias, como gênero, orientação sexual, classe social e contexto cultural, interagem na produção de desigualdades sociais. No caso das mulheres autistas, essas múltiplas dimensões podem influenciar tanto o reconhecimento do transtorno quanto o acesso a serviços de saúde, educação e apoio social.

Além disso, pesquisas que analisam narrativas de jovens autistas indicam que temas relacionados ao gênero, à sexualidade e às relações afetivas ainda são pouco explorados na literatura científica, apesar de sua relevância para a compreensão das experiências de vida dessas pessoas.

Dessa forma, a análise da literatura evidencia a necessidade de ampliar a produção científica sobre autismo em mulheres, incorporando

abordagens interdisciplinares que articulem os campos da psicologia, dos estudos de gênero e das ciências sociais.

A ampliação dessas pesquisas pode contribuir para o desenvolvimento de práticas clínicas mais sensíveis às especificidades do autismo no feminino, bem como para a formulação de políticas públicas que promovam maior inclusão social e reconhecimento das mulheres autistas.

Conclusão

A análise da literatura realizada neste estudo evidencia que a compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) em mulheres ainda se encontra em processo de consolidação no campo científico. Historicamente, o conhecimento produzido sobre o autismo foi construído majoritariamente a partir de amostras masculinas, o que contribuiu para a formulação de modelos diagnósticos centrados em manifestações mais frequentemente observadas em meninos. Como consequência, muitas mulheres autistas permaneceram invisibilizadas tanto na produção acadêmica quanto nos processos clínicos de identificação do transtorno.

Os estudos analisados indicam que o autismo no público feminino pode apresentar características distintas das descritas nos modelos tradicionais, incluindo maior capacidade de adaptação social, interesses socialmente aceitos e o uso recorrente de estratégias de compensação comportamental conhecidas como camuflagem social. Tais estratégias, utilizadas frequentemente para atender às expectativas sociais e reduzir experiências de estigmatização, podem dificultar a identificação do transtorno por profissionais de saúde, contribuindo para diagnósticos tardios ou equivocados. Pesquisas recentes apontam que a camuflagem social, embora funcione como mecanismo adaptativo em determinados contextos, também está associada a elevados níveis de exaustão emocional, ansiedade e sofrimento psíquico em mulheres autistas.

Além disso, a literatura demonstra que fatores socioculturais relacionados às normas de gênero desempenham papel relevante na invisibilidade diagnóstica do autismo em mulheres. As expectativas sociais tradicionalmente atribuídas ao comportamento feminino, como maior empatia, sensibilidade social e capacidade de adaptação, podem influenciar a forma como comportamentos associados ao autismo são interpretados por familiares, educadores e profissionais de saúde. Em muitos casos, características como timidez, introspecção ou preferência por atividades solitárias são compreendidas como traços normativos do comportamento feminino, o que contribui para a dificuldade de reconhecimento do transtorno.

Nesse sentido, a incorporação da perspectiva da interseccionalidade revela-se fundamental para ampliar a compreensão das experiências vividas por mulheres autistas. Ao considerar a interação entre diferentes marcadores sociais, como gênero, identidade de gênero, sexualidade, classe social e contexto cultural, essa abordagem permite compreender o autismo não apenas como uma condição clínica, mas também como uma experiência social atravessada por relações de poder, normas culturais e desigualdades estruturais. Estudos recentes indicam, por exemplo, uma maior prevalência de diversidade de gênero entre pessoas autistas, evidenciando a complexidade das intersecções entre neurodivergência e identidade de gênero.

Diante desse panorama, torna-se evidente a necessidade de ampliar a produção científica sobre o autismo em mulheres, incorporando metodologias e perspectivas teóricas que considerem as especificidades de gênero e as múltiplas dimensões sociais que atravessam a experiência do transtorno. A ampliação dessas pesquisas é essencial para o desenvolvimento de instrumentos diagnósticos mais sensíveis às manifestações do autismo no público feminino, bem como para a formação de profissionais de saúde capazes de reconhecer essas particularidades no processo de avaliação clínica.

Além disso, a produção de conhecimento nessa área possui implicações importantes para a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão social, educacional e laboral de mulheres autistas.

O reconhecimento das especificidades do autismo no feminino pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias de intervenção mais adequadas, promovendo melhor acesso a serviços de saúde, apoio psicossocial e oportunidades de participação social.

Por fim, este estudo reforça a importância de promover um deslocamento epistemológico na forma como o autismo tem sido investigado, incorporando perspectivas que reconheçam a diversidade de experiências dentro do espectro. A articulação entre os campos dos estudos sobre autismo, dos estudos de gênero e da abordagem interseccional representa um caminho promissor para a construção de uma compreensão mais abrangente, crítica e inclusiva do Transtorno do Espectro Autista na contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5. 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013.

ARAÚJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, 2023.

BRUNETTO, Dayana; VARGAS, Gesiele. Meninas e mulheres autistas: completar o espectro é uma questão de gênero. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 258-275, 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

HULL, Laura et al. Gender differences in self-reported camouflaging in autistic and non-autistic adults. *Autism*, v. 24, n. 2, p. 352-363, 2020.

LAI, Meng-Chuan; LOMBARDO, Michael V.; BARON-COHEN, Simon. Sex/gender differences and autism: setting the scene for future research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, v. 54, n. 1, p. 11-24, 2015.

LOUREIRO, Jullie Soares et al. Autismo em mulheres: por que o diagnóstico é tão difícil? *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 6, n. 11, p. 4009-4021, 2024.

LYRIO, Bruna da Silva; MOURÃO, Gabriela Lima Reis; CARDOSO, Rachel da Silva Serejo. Autismo e diversidade de gênero em jovens adultos: como estereótipos de gênero influenciam no subdiagnóstico. *Research, Society and Development*, v. 13, n. 9, 2024.

MANDY, William. Social camouflaging in autism: is it time to lose the mask? *Current Psychiatry Reports*, v. 21, n. 6, 2019.

MIRANDA, Vitória Passos. Como estereótipos de gênero afetam o subdiagnóstico de meninas e mulheres autistas. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

NASCIMENTO, Clarice Antunes do; VARGAS, Juliana Ribeiro; BEZERRA, Kay Duarte. Gênero e sexualidade de jovens com TEA: uma breve análise a partir do podcast *Introvertendo*. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 32, n. 72, p. 301-319, 2023.

SILVA, Lídia Rafaella Dias et al. Camuflagem social em meninas e mulheres no espectro autista sob o olhar da psicologia histórico-cultural. *Encontro Latino Americano de Iniciação Científica*, Universidade do Vale do Paraíba, 2024.

VIANA FELIPE, Leonardo Liberato; ASSIS, Conceição de Maria Martins; FEIJÃO, Geórgia Maria Melo. A interseccionalidade entre transtorno do espectro autista (TEA) e transgeneridade. *Anais do Seminário de Iniciação Científica da Faculdade Luciano Feijão*, 2023.

VILELA, Mayara França et al. Variabilidade de gênero no transtorno do espectro autista: aspectos epidemiológicos, comportamentais, sociais e neuropsiquiátricos. *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 9, 2024.

CAPÍTULO 4

CAMINHOS DA DIVERSIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPEC- TRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*PATHS OF DIVERSITY: CHALLENGES AND PERSPECTIVES ON THE INCLU-
SION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN THE
EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION*

Ana Beatriz Pereira Campos

Universidade do Estado do Amazonas - UEA
Manaus- Amazonas
0009-0006-5574-5036
Abpc.ped23@uea.edu.br

Kelly Christiane Silva de Souza

Universidade do Estado do Amazonas - UEA
Manaus- Amazonas ORCID (se tiver)
0000-0001-7105-053x
kcsouza@uea.edu.br

RESUMO

O processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui-se como desafio relevante nas redes regulares de ensino contemporâneas. Este estudo de Iniciação Científica (PAIC) realizou revisão sistemática de artigos, dissertações e teses publicadas entre 2019 e 2023, objetivando investigar o processo inclusivo de crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa buscou analisar as políticas públicas e diretrizes educacionais relacionadas ao tema; identificar as práticas pedagógicas adotadas nas instituições escolares; e conhecer os impactos da inclusão no desenvolvimento acadêmico, socioemocional e bem-estar das crianças com TEA. Utilizando análise de conteúdo segundo a perspectiva de Bardin, identificaram-se três unidades temáticas: políticas públicas e diretrizes educacionais; práticas pedagógicas; e impactos da inclusão. Os principais achados

evidenciam a necessidade de implementação e amplificação de discussões sobre políticas públicas voltadas especificamente à educação de crianças com TEA; a urgência de que instituições públicas invistam em melhorias estruturais e pedagógicas; e a importância de maior protagonismo das crianças com autismo nas pesquisas científicas. Conclui-se pela necessidade de estudos complementares que ampliem a compreensão do fenômeno inclusivo e contribuam com a prática pedagógica dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Inclusão educacional. Transtorno do Espectro Autista. Educação infantil. Práticas pedagógicas. Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

The process of including children with Autism Spectrum Disorder (ASD) has become a relevant challenge in contemporary mainstream school systems. This study conducted a systematic review of articles, dissertations, and theses published between 2019 and 2023, aiming to investigate the inclusive process of children with ASD in the early years of elementary education. The research sought to analyze public policies and educational guidelines related to the topic, identify the pedagogical practices adopted in school institutions, and examine the impacts of inclusion on the academic, socioemotional development and well-being of children with ASD. Using content analysis based on Bardin's perspective, three thematic units were identified: public policies and educational guidelines, pedagogical practices, and impacts of inclusion. The main findings highlight the need to implement and broaden discussions on public policies specifically aimed at the education of children with ASD; the urgency for public institutions to invest in structural and pedagogical improvements; and the importance of giving autistic children greater protagonism in scientific research. It is concluded that complementary studies are needed to deepen the understanding of the inclusive phenomenon and to contribute to the pedagogical practice of education professionals.

Keywords: educational inclusion; Autism Spectrum Disorder (ASD); early childhood education; pedagogical practices; educational public policies

1 Introdução

Nas últimas duas décadas, em decorrência da intervenção de políticas públicas, as escolas regulares passaram a receber crianças com Transtorno do Espectro Autista em suas salas de aula. Entretanto, o processo de inclusão desses educandos estabeleceu-se como desafio multifatorial no contexto escolar. Conforme Weizenmann et al. (apud PIMENTEL; FERNANDES, 2014), "o ensino de crianças com TEA torna-se complexo, em virtude ainda das dificuldades impostas pelo próprio Espectro, que envolve déficits nas áreas de comportamento, socialização e comunicação"[1].

A lacuna entre a abertura das portas escolares e a preparação adequada dos profissionais revela-se particularmente crítica. Embora as instituições de ensino regular tenham se adaptado legalmente para receber essas crianças-alunos, muitos professores permanecem inseguros e despreparados, atribuindo-se principalmente à insuficiência de formação específica sobre o Transtorno do Espectro Autista. Essa defasagem formativa compromete significativamente as práticas docentes e as intervenções pedagógicas (LIMA, 2020).

Contrapondo-se aos desafios, a educação inclusiva desempenha papel fundamental no trajeto formativo de educandos com TEA, potencializando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional. Tal processo favorece a construção de perspectivas inclusivas que transcendem o espaço escolar, impactando positivamente a trajetória social e a qualidade de vida futura da criança.

Fundamentando-se nessas considerações, o presente estudo objetiva investigar o processo de inclusão de crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental, mediante análise de documentação científica publicada entre 2019 e 2023.

Especificamente, pretende-se: analisar as políticas públicas e diretrizes educacionais relacionadas à inclusão de crianças autistas na fase inicial do ensino fundamental; identificar as práticas pedagógicas adotadas pelas instituições escolares durante esse processo; e conhecer os impactos da inclusão no desenvolvimento acadêmico, socioemocional e bem-estar, considerando as perspectivas de crianças, educadores e familiares. Mediante revisão sistemática, analisam-se artigos científicos, dissertações e teses encontradas em bases de dados eletrônicas, procurando compreender os desafios, possibilidades, estratégias e práticas pedagógicas que educadores implementam para promover inclusão e desenvolvimento de crianças com TEA, bem como seus impactos na comunidade escolar.

2 Metodologia

2.1 Caracterização da Pesquisa

A presente investigação adota abordagem qualitativa, utilizando revisão sistemática como metodologia de coleta e análise de dados. Essa escolha justifica-se por se tratar de estudos que utilizam e analisam documentos de domínio científico, como teses e dissertações, para responder problematizações específicas. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes secundárias, as contribuições de autores sobre determinado tema, diferencia-se da pesquisa documental que se caracteriza pelo uso de fontes primárias ainda não submetidas a tratamento científico (CAVALCANTE, 2020).

A Revisão Bibliográfica constitui-se investigação abrangente, compreendendo subdivisões que englobam diversos tipos de revisão: narrativa, estado da arte, integrativa e sistemática. Conforme Donato (2019, p. 227), "uma RS é uma investigação científica menos dispendiosa, é um artigo de investigação com métodos sistemáticos pré-definidos para identificar sistematicamente todos os documentos relevantes publicados e não publicados para uma questão de investigação, avalia a qualidade desses artigos, extrai os dados e

sintetiza os resultados". A revisão sistemática constitui-se subdivisão da revisão bibliográfica, caracterizando-se como método que busca resultados específicos mediante revisão planejada direcionada para problema ou pergunta de pesquisa delimitada. Tal metodologia utiliza procedimentos explícitos e sistemáticos para selecionar, coletar e avaliar dados, apresentando reprodutibilidade (CAVALCANTE, 2020).

2.2 Procedimentos de Coleta de Dados

Para identificação de artigos, dissertações e teses, selecionaram-se quatro bases de dados científicos: Periódicos de Psicologia (PePsic), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Centro Nacional de Informações sobre Biotecnologia/PubMed (NCBI) e plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Estabeleceram-se critérios de inclusão e exclusão específicos: inclusão descritores ("transtorno do espectro autista" and inclusão; "autismo" and inclusão; "TEA" and inclusão; "TEA" and inclusão and crianças; "autismo" and educação; "TEA" e inclusão; "autismo" e inclusão; "transtorno do espectro autista" e inclusão; "autismo" e educação); período de publicação entre 2019 e 2023; idioma português (Brasil); e exclusão de estudos que não atendessem aos descritores, período, idioma ou apresentassem desconexão com objetivos específicos da pesquisa.

O processo de seleção resultou em 85 publicações inicialmente identificadas. Após leitura de resumos e avaliação minuciosa conforme critérios estabelecidos, 13 trabalhos foram identificados como repetidos e 44 foram excluídos por inadequação aos critérios de inclusão. Assim, 28 publicações foram lidas integralmente, de onde se selecionaram 11 artigos para análise detalhada.

2.3 Análise de Dados

Utilizou-se análise de conteúdo conforme perspectiva de Bardin, permitindo exploração de sentidos e significados encontrados em

documentação diversa. Este método compreende três fases: pré-análise (organização e sistematização preliminar do material); exploração do material (codificação e transformação de dados brutos em unidades significativas); e tratamento dos resultados e interpretação (atribuição de sentido e significado ao material com estabelecimento de diálogo teórico). Na segunda fase, criaram-se três unidades temáticas relacionadas aos objetivos, subdivididas em categorias que agrupavam elementos por similaridade, permitindo compreensão sistemática dos dados obtidos.

3 Políticas Públicas e Diretrizes Educacionais

A análise identificou três categorias: legislações de educação para todos; legislações de inclusão para pessoas com deficiência; e legislações específicas para inclusão de pessoas com TEA.

3.1 Legislações de Educação para Todos

Identificaram-se seis legislações que apareceram em mais de dois artigos analisados. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 constituem marcos fundamentais. A Constituição (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, estabelece que "a educação é direito de todos/as, dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa"[2]. O artigo 206, inciso I, complementa que o ensino deve ser ministrado com igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu artigo 19, "assegura práticas educacionais que atendam às necessidades de todas as crianças com deficiências, acesso gratuito à Educação Básica e oportunidades educacionais apropriadas"[3]. Esses marcos impulsionaram a criação de documentos subsequentes, diretrizes e políticas públicas voltadas à valorização e qualificação da inclusão na educação básica.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) também emergiram em três artigos analisados, discutindo princípios, políticas e práticas de educação inclusiva, afirmando que crianças com necessidades especiais devem ter acesso à escola regular (CABRAL, 2021).

3.2 Legislações de Inclusão para Pessoas com Deficiência

A Política Nacional de Educação Especial (2008), citada em seis dos onze artigos selecionados, tem como objetivo "o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais"[4]. Esta política promove qualidade da educação e inclusão, rompendo com concepções que impediam a matrícula de educandos com deficiência ou transtornos em escolas regulares, contribuindo para transição de 695,2% de crianças-alunos de escolas especiais para escolas regulares entre 2000 e 2013 (BRASIL, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2015, citada em quatro pesquisas, "assegura e promove o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, de forma igualitária, buscando sua inclusão na sociedade"[5]. Seu capítulo IV, artigo 28, inciso V, prevê "adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino"[6].

3.3 Legislações Específicas para Inclusão de Pessoas com TEA

A Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), citada em sete pesquisas, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Seu artigo 3º, inciso IV,

garante que "é direito da pessoa com transtorno do espectro autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante"[7], enquanto o artigo 7º proíbe recusa de matrícula, estabelecendo sanções pecuniárias de 3 a 20 salários-mínimos. Notavelmente, esta constitui-se a única legislação educacional direcionada especificamente a pessoas com TEA identificada nos artigos analisados, evidenciando necessidade de ampliação de mobilizações em favor da educação inclusiva para esse público.

4 Práticas Pedagógicas e Estratégias de Inclusão

4.1 Características das Práticas Pedagógicas de Inclusão

As práticas pedagógicas de inclusão emergiram em todos os artigos analisados. Para efetivação inclusiva em ambiente de sala de aula, demonstra-se essencial que o professor acolha afetivamente o educando e estabeleça vínculo de confiança, influenciando reciprocamente outras crianças-alunos. Conforme Andrade (2021, p. 93), a respondente professora aprofunda que "são vários os fatores que contribuem para o êxito da alfabetização de alunos com TEA, sendo de muita importância o vínculo estabelecido entre a criança e sua professora e colegas, pois a criança precisa se sentir pertencente àquele grupo"[8].

O conhecimento aprofundado sobre o educando, suas necessidades, capacidades, habilidades e preferências, constitui-se pré-requisito para inclusão efetiva. Tal compreensão permite preparação do ambiente de forma acolhedora e adaptada. Conforme evidenciado na literatura: "Percebe-se que conhecer a criança-aluno é fundamental para garantir sua inclusão. Para tal, torna-se indispensável a avaliação diagnóstica para, a partir de então, planejar suas aulas de acordo com a realidade, necessidades e possibilidades de cada criança, sendo flexível, adaptando o ambiente, diminuindo distrações visuais ou auditivas, adequando metodologia e conteúdos"[9].

A mediação pedagógica deve valorizar progressos das crianças-alunos mediante intervenções específicas e significativas. Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015, apud LIMA, 2020, p. 42) destacam que "as adaptações ou abordagens de ensino não devem ser centradas nas características do transtorno, mas nas habilidades e dificuldades singulares de cada sujeito"[10]. Cada criança com TEA possui singularidades e características específicas, demandando do professor olhar atento para estratégias inclusivas que garantam ensino-aprendizagem respeitoso à subjetividade e temporalidade da criança, mantendo espaço para diálogo, orientações claras e rotinas estruturadas.

4.2 Rede de Apoio Multiprofissional

A rede de apoio, mencionada em dez dos onze artigos, constitui-se fundamental para discussão e implementação de práticas e metodologias inclusivas. As pesquisas apontam necessidade de profissionais da educação e saúde trabalharem em conexão e colaboração, buscando apoio familiar e estatal. Conforme Andrade (2021, p. 54): "A parceria saúde e educação junto com a participação da família e da escola na vida de uma criança tem um papel importantíssimo, inclusive nas crianças com TEA, pois facilita a integração na sociedade e no processo ensino-aprendizagem"[11].

O trabalho colaborativo entre professor da sala regular e professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) revela-se essencial. Conforme Rasmussen (2021, p. 103): "Deve existir entre todos os profissionais que atuam na área da Educação uma enorme responsabilidade de trabalhar colaborativamente, delimitando o que cada profissional que atua no processo ensino e aprendizagem pode trazer como contribuição nas aprendizagens da criança autista"[12].

A participação familiar configura-se aspecto determinante do processo inclusivo, contribuindo com informações sobre preferências e características da criança, incentivando processos mediante acompanhamento em casa. Cabral (2021, p. 505) argumenta pela

importância de "desenvolver programas com equipes multidisciplinares que trabalhem na construção de grupos de apoio, instrumentos e outros recursos que considerem a singularidade de cada criança e suas limitações, além dos recursos da família e do professor"[13].

4.3 Metodologias e Recursos Especializados

Identificaram-se cinco principais metodologias citadas em sete dos onze artigos: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Tecnologias Assistivas (TA), *Picture Exchange Communication System* (PECS), *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children* (TEACCH) e *Applied Behavior Analysis* (ABA).

O Atendimento Educacional Especializado, regulamentado pela Resolução 4/2009, "tem como função complementar ou suplementar a formação da criança-aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem"[14]. O professor do AEE trabalha colaborativamente no planejamento e implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

As Tecnologias Assistivas (TA) contribuem significativamente para educandos com TEA, pois "auxilia[m] na comunicação e desenvolvimento físico, mental e possibilita[m] maior participação e autonomia nas atividades escolares, através de materiais adaptados e recursos tecnológicos previamente estudados"[15]. Recursos visuais e tecnológicos potencializam participação do educando.

O *Pictures Exchange Communication System* (PECS) constitui-se sistema de comunicação por troca de figuras que auxilia desenvolvimento social e iniciação comunicativa. Conforme Mattos e Nuernberg (2011, apud BIANCHI, 2023, p. 6): "este modelo tem a função de estimular a criança por meio de exercícios que reprogramam comportamentos para que o cérebro se reorganize para novos aprendizados"[16].

O modelo TEACCH é intervenção que busca adaptar ambiente para que a criança compreenda o espaço e organize-se nele. Conforme Bianchi (2023, p. 6): "graças a uma estrutura externa, organização de espaço, materiais e atividades, permite que as crianças do espectro autista criem mentalmente estruturas internas, transformando-as em estratégias"[17].

A Teoria *Applied Behavior Analysis* (ABA), baseado em teorias de Skinner, visa transformar comportamentos inadequados em funcionais positivos mediante incentivos e reforços positivos. Conforme Silva, Gaiato e Reveles (2012, apud BIANCHI, 2023, p. 6): "isso envolve criar oportunidades para que a criança possa aprender e praticar habilidades por meio de incentivos ou reforços positivos, ou seja, premiá-la e elogiá-la a cada comportamento realizado de forma adequada"[18].

5 Impactos da Inclusão de Crianças com TEA

5.1 Impactos no Desenvolvimento Socioemocional e Bem-Estar

O código "interação social" emergiu em seis artigos, constituindo-se como achado mais citado. Conforme o DSM-5, dificuldade de interação social caracteriza-se como sintomatologia significativa no autismo, frequentemente evitando contato. O ambiente escolar proporciona interação com pares, reduzindo isolamento. Conforme Ponce (2019, p. 345): "Sabendo das especificidades na forma de se relacionar e de se comunicar de uma criança com autismo, fica clara a importância da inclusão escolar e dos professores para enriquecer suas experiências sociais e pedagógicas e também para ampliar suas possibilidades no presente e futuro"[19].

Proporcionar às crianças com TEA momentos de interação com pares etários favorece desenvolvimento de capacidades interativas, evitando isolamento e promovendo respeito à diferença (GIOLO, 2022). Tal importância reflete-se nas perspectivas de professores e familiares, conforme Ponce (2019, p. 352): "A importância da inclusão para os

familiares também foi elencada como uma vantagem, de acordo com a Professora 2 atualmente a família quer que a criança esteja incluída em todos os contextos, diferente do que ocorria antigamente"[20].

O desenvolvimento emocional interconecta-se ao social e cognitivo, constituindo-se pilares fundamentais para desenvolvimento psicomotor. Conforme Fonseca (1998) e Le Boulch (1982, apud SIQUEIRA, 2025, p. 3): "Por meio de atividades específicas, a psicomotricidade visa o desenvolvimento integrado das capacidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais dos indivíduos"[21]. A inclusão contribui para desenvolvimento de capacidades sociais que impactam reciprocamente capacidades emocionais e psicomotoras.

5.2 Impactos no Desenvolvimento Acadêmico

Identificaram-se códigos "desenvolvimento escolar" e "desenvolvimento" em cinco artigos. O ambiente escolar favorece desenvolvimento acadêmico formal, como exemplificado no processo de alfabetização. Conforme Andrade (2021, p. 59): "A alfabetização de crianças- alunos com TEA é muito expressiva, pois possibilita o exercício de uma linguagem com significação para a transmissão de uma experiência, de uma vivência pessoal, que inclui o corpo e o outro como interlocutor. A inclusão escolar favorece a aprendizagem formal do código"[22].

Embora apresentando limitações, crianças com TEA aprendem mediante respeito às singularidades, ritmo e tempo particulares, exigindo do professor planejamento que considere capacidades e dificuldades específicas. Conforme Gesser e Nuernberg (2014, apud BIANCHI, 2023, p. 7): "Educação é direito de todos e cada vez mais percebemos os benefícios de inserir a criança com TEA, desde a Educação Infantil na escola, onde, graças a interação entre os pares e da intervenção dos profissionais envolvidos no processo educativo, pode potencializar seu desenvolvimento"[23].

A inclusão potencializa desenvolvimento integral da criança mediante contato com outros educandos, vivência escolar cotidiana,

realização de atividades e aprendizagem com comunidade escolar. Conforme Ponce (2019, p. 352): "Evidencia-se que a inclusão, além de abordar questões pedagógicas específicas, circunscritas ao campo do ensino-aprendizagem, proporciona uma experiência de aprendizagem muito mais ampla, que se efetiva pelo contato com outras crianças-alunos e pela experiência advinda da convivência em ambientes que proporcionam novas demandas a criança com autismo"[24].

5.3 Impactos na Comunidade Escolar

O código "impactos no outro" emergiu em quatro artigos. A inclusão impacta reciprocamente toda a comunidade escolar. Conforme Mantoan (1997, apud STRIDER, 2023, p. 195): "A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, crianças-alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral"[25].

Ao interagir com a criança com autismo, todos aprendem lidar com especificidades alheias, respeitando subjetividades. Conforme Grossi (2020, p. 35): "Essa inclusão das crianças-alunos com TEA na escola regular promoverá a aprendizagem de todos os envolvidos, pois é preciso unir para incluir"[26]. O código "respeito às diferenças", mencionado em dois artigos, evidencia que inclusão colabora para desenvolvimento de competências de convivência. Conforme Lemos et al. (2020, apud GIOLO, 2022, p. 184): "Nessas escolas se desenvolvem habilidades relativas a tolerância, respeito e empatia por meio das vivências escolares"[27].

Mediante trocas experienciais, as crianças desenvolvem-se conjuntamente, aprendendo desde cedo a respeitar o outro. Conforme Ponce (2019, p. 353): "Em linhas gerais, há um pleno reconhecimento de que a inclusão é um caminho favorável que possibilita a diminuição do preconceito e de práticas de exclusão social"[28], possibilitando quebra de barreiras e desconstrução de pré-conceitos.

Notavelmente, ainda que alguns professores manifestem insegurança por deficiência formativa sobre TEA, a inclusão apresenta resultados positivos (PONCE, 2019).

6 Considerações finais

O presente estudo, por meio de revisão sistemática de produções científicas publicadas entre 2019 e 2023, investigou o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como eixos analíticos as políticas públicas e diretrizes educacionais, as práticas pedagógicas e os impactos da inclusão no contexto escolar. Os achados permitem compreender, de forma articulada, avanços, lacunas e desafios que ainda permeiam a efetivação da educação inclusiva para crianças com TEA nesse nível de ensino.

No que se refere às políticas públicas, os resultados evidenciam que, embora a legislação brasileira contemple marcos importantes para a inclusão, a maioria dos documentos citados nas pesquisas ainda se caracteriza por normativas gerais sobre educação ou educação especial, com poucas diretrizes específicas voltadas às crianças com TEA nos anos iniciais. Constatou-se, assim, a necessidade de fortalecimento da implementação das políticas existentes, bem como de ampliação de debates e formulações que considerem as singularidades do TEA, o contexto da escola regular e as condições concretas de trabalho docente.

Quanto às práticas pedagógicas, identificou-se um conjunto expressivo de estratégias e recursos já empregados nas salas de aula, tais como adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas, metodologias estruturadas e apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em consonância com a literatura recente sobre inclusão de estudantes com TEA. Todavia, as pesquisas analisadas apontam a permanência de entraves significativos, entre eles: fragilidades na formação inicial e continuada dos professores, insuficiência de recursos pedagógicos, condições estruturais precárias

e suporte institucional limitado, o que compromete a efetividade das ações inclusivas no cotidiano escolar.

Em relação aos impactos da inclusão, os estudos revisados indicam efeitos predominantemente positivos para as crianças com TEA, seus colegas e familiares, sobretudo no que tange ao desenvolvimento acadêmico, às interações sociais e ao fortalecimento do senso de pertencimento escolar. Ainda assim, verificou-se que muitos docentes manifestam insegurança diante das demandas específicas do TEA, o que reforça a importância de processos formativos contínuos, de redes de apoio interprofissionais e da escuta sistemática das famílias. Destaca-se, igualmente, a carência de pesquisas que incorporem a perspectiva das próprias crianças com TEA acerca da experiência inclusiva, aspecto que pode reorientar práticas e políticas ao reconhecer seu protagonismo.

Do ponto de vista científico, este estudo contribui ao sistematizar evidências recentes sobre a inclusão de crianças com TEA nos anos iniciais, oferecendo um panorama integrado do arcabouço legislativo, das práticas pedagógicas relatadas e dos impactos documentados na literatura nacional. Tais sínteses podem subsidiar pesquisadores, gestores educacionais e formuladores de políticas no planejamento de ações mais coerentes com as necessidades concretas das escolas e dos alunos, além de apoiar professores na qualificação de suas intervenções pedagógicas. Em termos sociais, a pesquisa reforça que a inclusão escolar de crianças com TEA se alicerça em princípios éticos e humanitários, convocando a comunidade educativa a promover respeito às diferenças, empatia e interações significativas como condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Reconhece-se, entretanto, limitações importantes: o recorte temporal (2019–2023) e a utilização de apenas quatro bases de dados podem ter restringido o número de estudos identificados, deixando de abarcar outras produções pertinentes sobre o tema. Além disso, a predominância de pesquisas que privilegiam a visão de adultos (professores, gestores e familiares) revela uma lacuna quanto à escuta sistemática das crianças com TEA sobre seus percursos escolares, o

que pode influenciar a interpretação dos resultados e a formulação de recomendações.

Diante dessas limitações, recomendamos para investigações futuras: a ampliação do período de análise, a diversificação das bases de dados consultadas, a inclusão de desenhos metodológicos que incorporem a perspectiva de crianças com TEA, bem como o aprofundamento de estudos empíricos sobre práticas pedagógicas e intervenções específicas em contextos de sala de aula comum. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de pesquisas longitudinais que acompanhem trajetórias escolares de crianças com TEA ao longo da educação básica, de modo a avaliar, em perspectiva temporal, os efeitos de políticas, programas e práticas inclusivas sobre seu desenvolvimento acadêmico, socioemocional e sua qualidade de vida.

Referências Bibliográficas

[1] Weizenmann et al. apud Pimentel, S. C.; Fernandes, F. D. M. O desenvolvimento pragmático em crianças com autismo e o contexto escolar. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 18, n. 4, p. 402-410, 2014.

[2] Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 205-206. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

[3] Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

[4] Brasil. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 8 jul. 2025.

[5] Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Art. 3º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

[6] Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Cap. IV, Art. 28, inciso V.

[7] 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. Art. 3º, inciso IV. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12>. Acesso em: 8 jul. 2025.

[8] Andrade, C. F. Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autismo: desafios da inclusão no município de São Luiz Gonzaga/RS. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2021. p. 93.

[9] Andrade, C. F. Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autismo: desafios da inclusão no município de São Luiz Gonzaga/RS. 2021. p. 93.

[10] Kubaski, C.; Pozzobon, M. E.; Rodrigues, O. M. P. R. Autismo infantil: aspectos teoricamente importantes para a formação de professores. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/rir/article/view/35104>. Acesso em: 8 jul. 2025.

[11] Andrade, C. F. Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autismo: desafios da inclusão no município de São Luiz Gonzaga/RS. 2021. p. 54.

[12] Rasmussen, F. de S. M.; Silva, R. da C.; Neix, C. da S. V. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 30, n. 31, p. 101-112, dez. 2021. DOI: 10.37388/CP2021/v30n31a08. p. 103.

[13] 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*, v. 27, p. e0156, 2021. p. 505.

[14] Brasil. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Art. 2º. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 8 jul. 2025.

[15] Bianchi, V. A.; Lepre, R. M.; Campanharo, A. S. A Inclusão Escolar De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA). *SciELO Preprints*, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5565. p. 7.

- [16] Mattos, L. K.; Nuernberg, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, v. 24, n. 40, p. 281-292, 2011.
- [17] Bianchi, V. A.; Lepre, R. M.; Campanharo, A. S. A Inclusão Escolar De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA). *SciELO Preprints*, 2023. p. 6.
- [18] Silva, M.; Gaiato, M.; Reveles, L. T. *Mundo singular: entenda o autismo*. São Paulo: Objetiva, 2012. Apud Bianchi, V. A.; Lepre, R. M.; Campanharo, A. S., 2023. p. 6.
- [19] Ponce, J. O.; Abrao, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. *Estilos Clínicos*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 342-357, ago. 2019. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v00i0p342-357. p. 345.
- [20] Ponce, J. O.; Abrao, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. *Estilos Clínicos*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 342-357, ago. 2019. p. 352.
- [21] Fonseca, V. da. *Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.; Le Boulch, J. *O desenvolvimento psicomotor do nascimento aos 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. Apud Siqueira, M. M. de A.; Seibert, T. N. R. A influência da psicomotricidade no desenvolvimento infantil: importância e benefícios. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2025. DOI: 10.61164/rmnm.v8i1.3768. p. 3.
- [22] Andrade, C. F. Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autismo: desafios da inclusão no município de São Luiz Gonzaga/RS. 2021. p. 59.
- [23] Gesser, M.; Nuernberg, A. H. Contribuições do modelo social da deficiência à psicologia social crítica. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 2, p. 316-326, 2014. Apud Bianchi, V. A.; Lepre, R. M.; Campanharo, A. S. A Inclusão Escolar De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA). *SciELO Preprints*, 2023. p. 7.
- [24] Ponce, J. O.; Abrao, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. *Estilos Clínicos*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 342-357, ago. 2019. p. 352.
- [25] Mantoan, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. Apud Strieder, R. I. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em

escolas municipais. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 40, n. 122, p. 191-203, ago. 2023. DOI: 10.51207/2179-4057.20230017. p. 195.

[26] Grossi, M. G. R.; Grossi, V. G. R.; Grossi, B. H. R. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 12-40, jun. 2020. DOI: 10.5935/cadernos distúrbios. v20n1p12-40. p. 35.

[27] Lemos, E. L. M. D.; Salomão, N. M. R.; Agripino-Ramos, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 1, p. 25-44, 2020. Apud Giolo, A. M.; Garcez, L. A inclusão de crianças autistas no ensino regular. *Aletheia*, Canoas, v. 1, p. 168-191, jun. 2022. DOI: 10.29327/226091.55.1-9. p. 184.

CAPÍTULO 5

EFEITOS DOS ADITIVOS ALIMENTARES NO COMPORTAMENTO DE INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

*EFFECTS OF FOOD ADDITIVES ON THE BEHAVIOR OF INDIVIDUALS WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)*

Beatriz Carneiro de Carvalho

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Feira de Santana – BA

<https://orcid.org/0009-0007-0582-0269>

beatrizcarvalho.biomed@gmail.com

Lívia Gabrielly Cruz Silva

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador -BA

<https://orcid.org/0009-0001-8112-7382>

liviacruzbiomed@gmail.com

RESUMO

Introdução: Com o aumento gradual do número de diagnósticos de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacam-se manifestações comportamentais associadas, como a seletividade alimentar. Nesse contexto, torna-se relevante investigar a influência de componentes adicionais presentes nos alimentos, especialmente aditivos alimentares, no comportamento desses indivíduos. **Objetivo:** Descrever os possíveis efeitos de aditivos alimentares no comportamento de indivíduos com TEA, considerando o aumento do consumo de alimentos industrializados, principalmente no período pós-pandemia. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, que registra, analisa, classifica e interpreta informações disponíveis na literatura científica. A coleta de dados foi realizada nas bases PubMed

e ScienceDirect, considerando publicações dos últimos dez anos. Foram aplicados critérios de inclusão e exclusão para delimitar o tema e garantir maior consistência nas informações analisadas. **Resultados e Discussão:** Estudos em neurociência nutricional apontam que a alimentação pode influenciar comportamentos associados ao TEA, como a seletividade alimentar, caracterizada pela preferência por determinados alimentos quanto à cor, textura ou marca. Além disso, aditivos alimentares, como acidulantes, emulsificantes e estabilizantes, amplamente utilizados em produtos industrializados, podem interferir em processos metabólicos e neurológicos, levantando hipóteses sobre sua relação com alterações comportamentais. **Conclusão:** Embora ainda não haja evidências conclusivas que associem diretamente aditivos específicos às manifestações do TEA, destaca-se a necessidade de mais estudos sobre os efeitos desses compostos no metabolismo e no sistema nervoso central.

Palavras-chave: Aditivos alimentares; Transtorno de Espectro Autista (TEA); seletividade alimentar; Comportamento.

ABSTRACT

Introduction: With the gradual increase in the number of diagnoses of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD), associated behavioral manifestations, such as food selectivity, stand out. In this context, it becomes relevant to investigate the influence of additional components present in food, especially food additives, on the behavior of these individuals. **Objective:** To describe the possible effects of food additives on the behavior of individuals with ASD, considering the increased consumption of processed foods, mainly in the post-pandemic period. **Methodology:** This is a descriptive study with a qualitative approach, which records, analyzes, classifies, and interprets information available in the scientific literature. Data collection was carried out in the PubMed and ScienceDirect databases, considering publications from the last ten years. Inclusion and exclusion criteria were applied to delimit the topic and ensure greater consistency in the analyzed information. **Results and Discussion:** Studies in nutritional neuroscience indicate that diet can influence behaviors associated with ASD, such as food selectivity,

characterized by a preference for certain foods based on color, texture, or brand. Furthermore, food additives, such as acidulants, emulsifiers, and stabilizers, widely used in processed products, can interfere with metabolic and neurological processes, raising hypotheses about their relationship with behavioral changes. **Conclusion:** Although there is still no conclusive evidence directly linking specific additives to the manifestations of ASD, the need for more studies on the effects of these compounds on metabolism and the central nervous system is highlighted.

Keywords: Food additives; Autism Spectrum Disorder (ASD); food selectivity; behavior.

1. Introdução

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que uma em cada 160 crianças em todo mundo possui o Transtorno do Espectro Autista (TEA), porém, muitas pesquisas indicam que este número é muito maior do que se imagina, pois o número médio de casos em países de baixa e média renda ainda é desconhecida. Esta condição, dependente de fatores ambientais e genéticos, geralmente apresenta seus primeiros sintomas na infância, e persiste durante toda a adolescência até a vida adulta (OMS, 2017).

Este transtorno é principalmente caracterizado por deficiências importantes na comunicação e interação social do indivíduo, como manter o contato visual, identificar expressões verbais e compreender gestos comunicativos, expressar emoções próprias e fazer amigos, déficits na reatividade sensorial, incluindo comportamentos restritivos, como por exemplo alimentar (Khaleghi *et al.*, 2020).

Essa restrição pode ser causada por conta dos aditivos alimentares, que são ingredientes adicionados aos alimentos, mas que não possuem a função de nutrir, mas de modificar as características físicas, biológicas e químicas durante o processo de fabricação até a manipulação de alimentos. São eles: agentes conservantes (antioxidantes ou antimicrobianos), acidulantes, emulsificantes, estabilizantes, espessantes, corantes, flavorizantes e adoçantes, por

exemplo. Estudos indicam que certos aditivos, como corantes artificiais, conservantes e adoçantes, podem exacerbar sintomas comportamentais em algumas crianças com TEA (Aun, 2011; ANVISA, 2020).

Visto que, com o passar dos anos, o número de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista eleva-se em todo o mundo e o uso de alimentos industrializados com alto teor de aditivos alimentares também aumentou durante a pandemia da COVID- 19, é importante traçar a avaliação dos possíveis efeitos e a identificação dos principais aditivos no comportamento dos indivíduos com TEA.

2. Metodologia

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Tratou-se de um estudo bibliográfico do tipo descritivo com abordagem qualitativa e utilizou-se destes dados para a elaboração do artigo científico. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, ou seja, é aquela que se realiza o levantamento teórico de determinado assunto a partir da coleta de informações sobre o que diferentes autores relatam sobre o tema (Gil, 2022).

Segundo Gonçalves (2003) a pesquisa descritiva registra, analisa, classifica e interpreta os fatos observados, muitas vezes estabelecendo relações entre eles. Quanto à abordagem este estudo é qualitativo. Minayo (2014) descreve que a pesquisa qualitativa é aquela cuja preocupação do pesquisador não está direcionada ao perfil quantitativo dos dados, mas sim no valor das informações que podem ser coletadas, correlacionando-se os fenômenos e variáveis a realidade, para a partir de aí se compreender esta vivência em dimensões mais profundas, englobando a criatividade e direcionando para a construção de cenários e novas perspectivas dentro de uma mesma realidade.

A coleta de dados se deu a partir do levantamento bibliográfico realizado por meio das pesquisas feitas de produções científicas sobre

a temática proposta, no período de 2018 a 2024. Os critérios de inclusão para a seleção dos conteúdos foram aqueles publicados na íntegra de acordo com a temática, documentos, regulamentações, normativas de entidades de saúde acerca do tema, artigos, publicados em português e inglês.

Os critérios de exclusão foram, artigos que não tivessem relevância com a temática, materiais duplicados, incompletos, debates, resenhas, artigos de revisão, teses, dissertações de trabalhos de conclusão de curso, resumos, e materiais indisponíveis na íntegra. A busca na literatura foi realizada nas bases de dados PubMed, desenvolvido pelo National Center for Biotechnology Information (NCBI), e Science Direct. As buscas foram realizadas utilizando os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) da Biblioteca Regional de Medicina (Bireme): Aditivos alimentares, Transtorno do Espectro Autista, Comportamento, em português e inglês com auxílio do operador booleano “AND”, como mostra na tabela (Tabela 1).

Tabela 1- Descritores utilizados na busca de dados bibliográfica

	DESCRITOR 01 (PORT)	DESCRITOR 01 (ING)	DESCRITOR 01 (ESP)	DESCRITOR 02 (PORT)	DESCRITOR 02 (ING)	DESCRITOR 02 (ESP)	DESCRITOR 03 (PORT)	DESCRITOR 03 (ING)	DESCRITOR 03 (ESP)
TERMO PRINCIPAL	Aditivos Alimentares	Food Additives	Aditivos Alimentarios	Transtorno do Espectro Autista	Autism Spectrum Disorder	Transtorno del Espectro Autista	Comportamento	Behavior	Conducta
TERMO ALTERNATIVO									

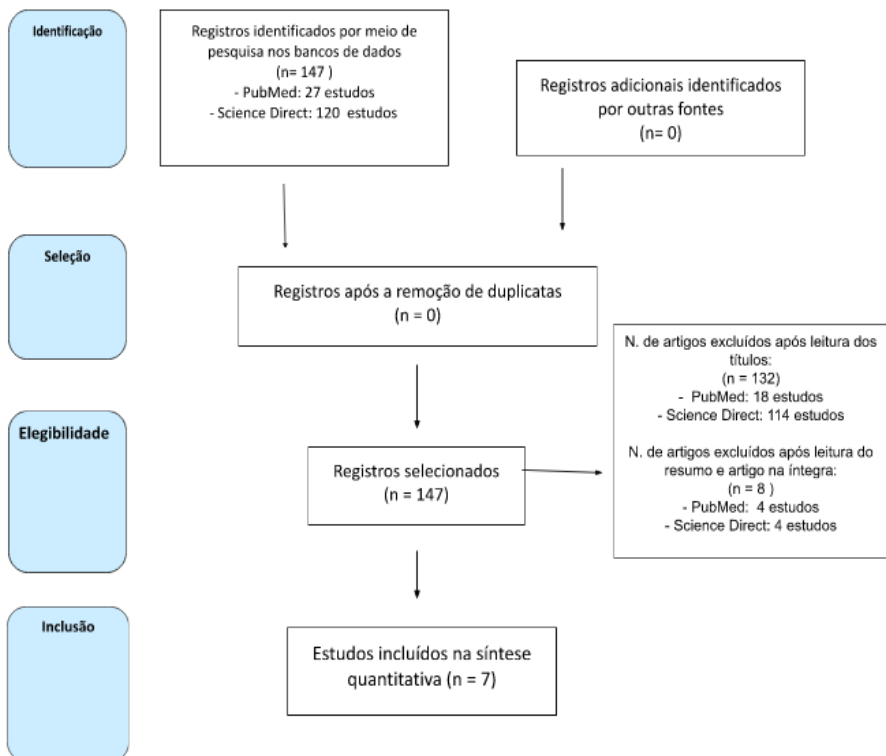
Fonte: autoria própria

A partir desta seleção, a análise dos dados procedeu-se em três etapas: primeiramente, as palavras-chaves selecionadas foram pesquisadas em conjunto nos bancos de dados descritos no fluxograma

(Figura 01), onde o pesquisador seleciona e avalia os artigos a partir do título; a segunda etapa será realizada através da leitura dos resumos apenas com os artigos que foram selecionados pelo título, e uma leitura exaustiva do texto, ou seja, minuciosa e repetida de todos os dados coletados, para que os estudos escolhidos abordem o conteúdo na íntegra; e a terceira será realizada a construção das categorias para melhor análise dos dados através das perguntas objetivas que norteiam a pesquisa.

Por fim da terceira etapa, as categorias dos artigos foram organizadas em uma tabela com os objetivos da pesquisa, cuja foi preenchida com as informações obtidas pela leitura dos artigos, preservando as citações de todos.

Figura 01- Fluxograma da estratégia de pesquisa



Fonte: autoria própria.

3. Resultados e discussão

A relação entre alimentação e transtorno do espectro autista (TEA) tem sido explorada através de diversos estudos de neurociência nutricional. Esses estudos investigam, por exemplo, a exposição de indivíduos com TEA ao glúten e ao leite para avaliar a permeabilidade intestinal frente à caseína. Mesmo com observações clínicas frequentes dos efeitos do glúten e do leite em pacientes sem a barreira de proteção contra esses componentes, pesquisas como a de Navarro *et al.*, (2014) não encontraram manifestações clínicas significativas que pudessem associar diretamente a dieta ao comportamento de crianças com autismo. Esse enfoque contribui para a compreensão dos possíveis impactos alimentares na saúde gastrointestinal e comportamental dos pacientes.

Contudo, além do glúten e da caseína, outros componentes alimentares como o açúcar e o fosfato também têm sido alvo de estudos, embora a evidência científica seja mista, indícios apontam que estes compostos podem afetar negativamente o comportamento de indivíduos com TEA. Pais de crianças com TEA, por exemplo, muitas vezes optam por restringir o açúcar na dieta de seus filhos na tentativa de minimizar períodos de agitação e estresse, uma prática que pode aumentar a busca por produtos saudáveis e nutricionalmente valiosos (Petchoo *et al.*, 2024).

Por outro lado, a exposição a níveis tóxicos de fosfato pode impactar negativamente o sistema nervoso central, especialmente em indivíduos com neurodesenvolvimento já comprometido, como os pacientes com TEA. Ademais, estudos indicam que o metabolismo desregulado do fosfato pode interferir na sinalização celular, mas diferenças nos níveis de fosfato entre o leite materno e o leite de vaca, quando avaliado a dieta de um recém-nascido até sua infância por exemplo, indicam que o risco pode variar conforme a fonte de alimentação (Brown, 2023).

Para mais, existem muitos alimentos com um teor aceitável de fosfato, inclusive naturais, como por exemplo amendoim, castanha de caju, frutos do mar, bacalhau e fígado de boi, porém, os principais alimentos ricos em fosfato e aditivos fosforados são carnes processadas, refrigerantes, biscoitos e bolos, característica importante de alimentos ultra processados. Dessa forma, é necessário acompanhamento nutricional para avaliar e construir uma dieta saudável e balanceada para o indivíduo com TEA, sobretudo quando se nota a percepção de alguma alteração no comportamento após o consumo dessa dieta (Navarro *et al.*, 2014).

Além disso, a alimentação seletiva é outra questão relevante no contexto do TEA, visto que muitas vezes o transtorno caracteriza-se pela preferência por determinados tipos de alimentos com base na textura, consistência e cor. Essa seletividade alimentar pode ser influenciada por hipossensibilidade e hipersensibilidade sensoriais, características observáveis no autismo. Embora algumas pessoas prefiram alimentos crocantes e salgados, outras podem optar por pratos pastosos ou por alimentos de uma cor específica, como vegetais de uma só cor (Sim *et al.*, 2021). A complexidade das preferências alimentares e a resistência a novos alimentos, conhecida como neofobia alimentar, destacam a importância de considerar a sensibilidade sensorial ao planejar dietas para indivíduos com TEA.

É importante abordar a seletividade alimentar de forma particular entre os indivíduos com TEA, pois a resposta aos aditivos ou determinado tipo de alimento, textura ou cor pode variar entre os afetados pelo transtorno. Esta seletividade pode se manifestar de várias formas, desde a recusa em experimentar novos alimentos até uma preferência por alimentos com texturas específicas, cores ou até mesmo marcas (Strand, 2021).

Portanto, os aditivos alimentares podem afetar os indivíduos de várias maneiras, incluindo alterações no comportamento, na saúde gastrointestinal e nas funções cognitivas. Adicionalmente, a disbiose intestinal e a desregulação imunológica têm sido apontadas como fatores que podem influenciar sintomas gastrointestinais e comportamentais em pacientes com TEA (Yap *et al.*, 2021). Estudos

mostram que a disbiose intestinal pode levar à extravasão de citocinas pró-inflamatórias e linfócitos no sistema circulatório, o que, por sua vez, pode passar pela barreira hematoencefálica e desregular ainda mais a homeostase em pacientes com TEA.

Dietas ricas em sódio, por exemplo, podem causar desequilíbrio na microbiota intestinal e proliferação de células imunológicas pró-inflamatórias, afetando a homeostase do sistema nervoso (neurotoxicidade) e exacerbando sintomas como agressão e ansiedade, já que esse conservante provoca até mesmo o aumento da pressão arterial (Afroz, Alvina, 2019).

4. Considerações finais

A literatura atual ainda não possui evidências científicas relatando que os aditivos alimentares mais comumente utilizados possuem efeitos clínicos comprovados nos indivíduos com TEA. A pesquisa sobre o impacto dos aditivos alimentares em indivíduos com TEA está em andamento, e novos estudos exploram como esses aditivos podem influenciar o comportamento e o desenvolvimento. Porém, como uma das principais características é a restrição e seletividade alimentar, o comportamento pode levar à deficiência nutricional.

Referências

AFROZ, Kazi Farhana ; ALVIÑA, Karina. Maternal elevated salt consumption and the development of autism spectrum disorder in the offspring. *Journal of Neuroinflammation*, v. 16, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://jneuroinflammation.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12974-019-1666-2>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

ANVISA; DA SAÚDE, Ministério. Aditivos alimentares e coadjuvantes da tecnologia. Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Anvisa. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/anvisa/pt-br/setorregulado/regularizacao/alimentos/aditivos-alimentares>>. Acesso em: 3 jun. 2024.

AUN, M.V, MAFRA, C., Philippi, J.C., KALIL, J., AGONDI, R.C., MOTTA, A.A. Aditivos em alimentos. 2011. Disponível em: <<http://www.asbai.org.br/rev>>

BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, Sociedade. O consumo de alimentos ultraprocessados cresceu durante a pandemia da COVID-19. www.portal.cardiol.br. Disponível em: <<https://www.portal.cardiol.br/br/post/o-consumo-de-alimentos-ultraprocessados-cresceu-durante-a-pandemia-da-covid-19-aponta-artigo>>. Acesso em: 4 jun. 2024.

BROWN, Ronald B. Dysregulated phosphate metabolism in autism spectrum disorder: associations and insights for future research. *Expert Reviews in Molecular Medicine*, v. 25, n. 1, p. e20, 2023. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37309057/>>.

GIL, Antonio Carlos. COMO ELABORAR PROJETOS DE PESQUISA. 7. ed. [s.l.]: Atlas, 2022.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. Manual de metodologia da pesquisa científica. 3. ed. São Paulo: Avercamp, 2023.

JARUNETH PETCHOO; BENJAMAS KONGNUN; SUNISA MAHMEEN; et al. Association between added sugar consumption in foods and beverages and body mass index among adolescents in university southern Thailand: a cross-sectional study. *Roczniki Państwowego Zakładu Higieny*, v. 1, n. 1, p. 5–11, 2024.

KHALEGHI, Ali; ZARAFSHAN, Hadi; VAND, Safa Rafiei; et al. Effects of Non-invasive Neurostimulation on Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*, v. 18, n. 4, p. 527–552, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Editora Vozes, p. 407, 2014.

MONDAL, Abir; MUKHERJEE, Soumyadeep; DAR, Waseem; et al. Role of glucose 6-phosphate dehydrogenase (G6PD) deficiency and its association to Autism Spectrum Disorders. *Biochimica Et Biophysica Acta. Molecular Basis of Disease*, v. 1867, n. 10, p. 166185, 2021. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34087423/>>.

NAVARRO, Fernando; PEARSON, Deborah A; FATHEREE, Nicole; et al. Are “leaky gut” and behavior associated with gluten and dairy containing diet in children with autism spectrum disorders?. *Nutritional Neuroscience*, v. 18, n. 4, p. 177–185, 2014.

OMS. OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo. ONU News. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo>>.

OMS. Transtorno do espectro autista - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde. www.paho.org. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>>.

PHAN, Joann; CALVO, Diana C; NAIR, Divya; et al. Precision synbiotics increase gut microbiome diversity and improve gastrointestinal symptoms in a pilot open-label study for autism spectrum disorder. *MSystems*, v. 1, n. 1, 2024.

STRAND, Mattias. Eggs, sugar, grated bones: colour-based food preferences in autism, eating disorders, and beyond. *Medical Humanities*, v. 1, n. 1, p. medhum-2019-011811, 2020.

YAP, Chloe X.; HENDERS, Anjali K.; ALVARES, Gail A.; et al. Autism-related dietary preferences mediate autism-gut microbiome associations. *Cell*, v. 0, n. 0, 2021. Disponível em: <[https://www.cell.com/cell/fulltext/S0092-8674\(21\)01231-9](https://www.cell.com/cell/fulltext/S0092-8674(21)01231-9)>.

CAPÍTULO 6

ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES COM TEA

TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS WITH ASD

Claudionor de Oliveira Pastana

Doutor em Ensino

Universidade do Estado do Amapá – UEAP

Macapá, Amapá – Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0412-8357>

e-mail: claudionor.pastana@ueap.edu.br

Elivaldo Serrão Custódio

Doutor em Teologia

Universidade do Estado do Amapá – UEAP

Macapá, Amapá – Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2947-5347>

e-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

Ielane Barata Pontes

Licenciada em Matemática

Secretaria de Estado da Educação do Amapá – SEED

Macapá, Amapá – Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2005-3775>

e-mail: ielanebaratapontes257@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica de professores que atuam no ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa, de natureza qualitativa, com delineamento descritivo e exploratório, foi realizada em uma escola pública municipal do estado do Amapá, envolvendo docentes do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, bem como a professora do

Atendimento Educacional Especializado (AEE). Buscou-se identificar oportunidades de aprimoramento das práticas pedagógicas nesse contexto educacional específico. Os resultados evidenciaram que os professores enfrentam desafios expressivos, decorrentes principalmente da insuficiência de formação específica e da limitação de recursos pedagógicos para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com TEA. Dentre os principais entraves observados, destacam-se a carência de capacitação profissional continuada e a inexistência de materiais didáticos adequados. Conclui-se que se faz necessário o investimento sistemático em formação continuada e na oferta de recursos pedagógicos, visando à consolidação de uma educação inclusiva efetiva para alunos com TEA.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; ensino de matemática; possibilidades pedagógicas; recursos educacionais.

ABSTRACT

This article aims to analyze the possibilities for developing the pedagogical practice of teachers who teach mathematics in the early years of elementary school to students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The qualitative research, with a descriptive and exploratory design, was conducted in a municipal public school in the state of Amapá, involving teachers from the 3rd and 4th grades of elementary school, as well as the teacher of Specialized Educational Services (AEE). The study sought to identify opportunities for improving pedagogical practices in this specific educational context. The results showed that teachers face significant challenges, mainly due to insufficient specific training and limited pedagogical resources to meet the educational needs of students with ASD. Among the main obstacles observed, the lack of ongoing professional development and the absence of adequate teaching materials stand out. It is concluded that systematic investment in continuing education and the provision of educational resources is necessary, aiming at the consolidation of effective inclusive education for students with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder; mathematics teaching; pedagogical possibilities; educational resources.

1. Introdução

A educação inclusiva tem se consolidado, nas últimas décadas, como um princípio orientador das políticas educacionais e das práticas pedagógicas, defendendo o direito de todos os estudantes à participação plena nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares tem se tornado cada vez mais frequente, o que impõe novos desafios à organização curricular, às metodologias de ensino e à formação docente.

O TEA é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, manifestando-se em diferentes níveis de intensidade e com grande heterogeneidade entre os indivíduos (Pereira *et al.*, 2021). Essas características influenciam diretamente as formas de aprendizagem, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas que considerem as singularidades cognitivas, sociais e comportamentais desses estudantes.

Historicamente, o autismo foi descrito pela primeira vez por Leo Kanner, em 1943, sendo inicialmente associado a um conjunto de comportamentos relacionados ao isolamento social, dificuldades de linguagem e padrões comportamentais repetitivos. Posteriormente, estudos ampliaram a compreensão sobre essa condição, evidenciando a existência de diferentes níveis de comprometimento e destacando que as manifestações do espectro podem variar significativamente entre os sujeitos (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008; Klin, 2006). Essa diversidade de perfis reforça a necessidade de abordagens pedagógicas flexíveis, capazes de reconhecer as potencialidades e os limites individuais dos estudantes com TEA no contexto escolar.

No campo da Educação Matemática, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que a matemática é frequentemente percebida como uma área do conhecimento marcada por elevado grau de abstração, formalização simbólica e rigor lógico. Essas

características podem representar obstáculos para estudantes que apresentam dificuldades de comunicação, atenção compartilhada e interação social, aspectos frequentemente observados em indivíduos com TEA.

Por outro lado, diversos estudos apontam que alguns estudantes dentro do espectro apresentam habilidades cognitivas específicas relacionadas ao pensamento lógico, à sistematização e ao reconhecimento de padrões, competências que podem favorecer a aprendizagem matemática quando adequadamente estimuladas por meio de estratégias pedagógicas apropriadas.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os professores compreendam as particularidades do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes com TEA, buscando adaptar suas práticas pedagógicas de modo a favorecer processos de aprendizagem mais acessíveis, significativos e inclusivos.

A construção de práticas pedagógicas mediadoras, que integrem recursos visuais, materiais manipuláveis, jogos didáticos e metodologias ativas, pode contribuir para a ampliação das possibilidades de aprendizagem matemática, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que se consolidam as bases do pensamento lógico e das competências matemáticas.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica de professores que atuam no ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental junto a estudantes com TEA. A investigação busca compreender como os docentes organizam suas estratégias didáticas e quais desafios enfrentam no processo de ensino, considerando as especificidades desse público no contexto de uma escola da rede municipal do estado do Amapá. Assim, pretende-se contribuir para o debate sobre educação inclusiva e ensino de matemática, oferecendo subsídios teóricos e reflexivos que possam colaborar para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem de estudantes com TEA.

2. Revisão de literatura

O TEA é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento presente desde o nascimento, caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades.

Essas características podem gerar impactos significativos nos contextos social, familiar, escolar e profissional. Em geral, os primeiros sinais tornam-se perceptíveis até os dois anos de idade; entretanto, em alguns casos, tornam-se mais evidentes apenas com o aumento das demandas sociais, o que pode retardar o diagnóstico (American Psychiatric Association, 2014, conforme Vieira; Baldin, 2017).

De acordo com Santos (2015), crianças com TEA podem apresentar comportamentos como hiperatividade ou passividade excessiva, resistência a mudanças, comportamentos repetitivos, estereotípias, ansiedade, dificuldades de atenção e concentração, além de impulsividade, agressividade e autolesões. Relvas (2011) ressalta que o desenvolvimento dessas crianças é heterogêneo, podendo variar entre dificuldades de aprendizagem e habilidades específicas elevadas, com atrasos na fala, comunicação inadequada e interesses restritos.

O comprometimento da linguagem oral constitui uma das manifestações mais evidentes do TEA, podendo incluir desde atrasos na aquisição da fala até a ausência parcial ou total da comunicação verbal nos quadros mais severos.

Gomes e Nunes (2014) afirmam que tais alterações variam conforme a gravidade do transtorno, manifestando-se por meio de ecolalia, inversão pronominal e dificuldades de entonação. Santos (2016) destaca que estabelecer contato visual e interpretar gestos e expressões faciais constitui um desafio significativo para essas pessoas.

Segundo o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), o diagnóstico do TEA requer déficits persistentes na comunicação e interação social, associados a comportamentos e interesses restritos e repetitivos. Klin (2006) aponta que há ampla variação sintomática entre

os indivíduos diagnosticados, sendo possível observar sujeitos que demonstram interesse pela interação social, porém apresentam dificuldades para iniciá-la e mantê-la de forma convencional, configurando um estilo social frequentemente descrito como “ativo, porém estranho”.

Diante dessa complexidade, é fundamental que o professor compreenda as especificidades do TEA, pois as características individuais do aluno determinam a intensidade e o tipo de intervenção pedagógica necessária no ensino da matemática. Cunha (2015) ressalta que a diversidade de manifestações do transtorno levou à revisão dos critérios diagnósticos e à adoção da nomenclatura “Transtorno do Espectro Autista”, evidenciando a amplitude de perfis existentes dentro do espectro.

Além disso, o autor destaca que a prática pedagógica deve considerar as particularidades cognitivas e comportamentais desses estudantes, valorizando estratégias que favoreçam a mediação pedagógica e o desenvolvimento das potencialidades individuais.

No contexto educacional inclusivo, Mantoan (2006) argumenta que a escola precisa reorganizar suas práticas pedagógicas de modo a garantir a participação efetiva de todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Ou seja, a inclusão escolar não se limita ao acesso físico do estudante à escola, mas implica a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam oportunidades reais de aprendizagem (Costa, Custódio, Bueno, 2019; Custódio, Pessoa, 2025).

Ensinar matemática a alunos com TEA impõe desafios particulares, uma vez que a disciplina é frequentemente percebida como rigorosa, formal e abstrata (Bianchini *et al.*, 2010). Nesse sentido, especialistas recomendam estratégias que evitem frustrações excessivas, utilizem atividades concretas e privilegiem a correção posterior aos erros, preservando a concentração do aluno.

O uso de materiais manipuláveis, como o Material Dourado, favorece a compreensão dos conceitos e estimula a ludicidade,

especialmente em conteúdos como o sistema de numeração decimal e as operações fundamentais (Pastana, Custódio, Pontes, 2024).

Santos (2018) enfatiza a relevância do processamento visual no ensino da matemática para alunos com TEA, considerando que esses estudantes assimilam melhor informações apresentadas de forma visual. A resolução de problemas contextualizados e o uso de instruções não verbais, sobretudo em jogos educativos, contribuem para maior foco e compreensão dos conteúdos matemáticos.

Sob a perspectiva da Educação Matemática, D'Ambrosio (2005, 2012) defende a necessidade de ressignificação do papel do professor, que deve atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento. Chequetto e Gonçalves (2015) afirmam que é possível desenvolver estratégias pedagógicas capazes de atender às necessidades educacionais especiais e promover a aprendizagem matemática. Muniz (2010), assim como Lima (2025), destacam que os jogos ampliam o envolvimento dos estudantes nas atividades matemáticas, estimulando a participação ativa e a construção do conhecimento.

Montessori (2014) sustenta que a aprendizagem é favorecida pela exploração sensorial e pela manipulação de objetos concretos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, motor e a autonomia do estudante. Santos (2013) e Santos et al. (2021), assim como Kishimoto (2019), reforçam que os jogos constituem recursos pedagógicos relevantes, pois proporcionam experiências significativas e favorecem a comunicação e a socialização de alunos com TEA.

Nesse sentido, Orrú (2014) destaca que o processo educativo de estudantes com autismo deve considerar a importância da interação social e da mediação pedagógica, uma vez que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o aluno participa ativamente das atividades e estabelece vínculos com o ambiente escolar. A autora enfatiza que práticas pedagógicas inclusivas contribuem para ampliar as possibilidades de comunicação, socialização e construção do conhecimento.

Considerando a dificuldade desses alunos em lidar com conceitos abstratos, torna-se essencial estabelecer relações concretas com os conteúdos matemáticos (Mendes, 2022). O Material Dourado,

desenvolvido por Montessori, destaca-se no ensino do sistema de numeração decimal e das operações fundamentais, sendo composto por unidades, dezenas, centenas e milhares, possibilitando maior assimilação dos conceitos (Souza; Oliveira, 2010).

Busato (2016) conclui que o uso de metodologias facilitadoras, especialmente por meio de jogos e materiais concretos, desperta a curiosidade, favorece a resolução de problemas e contribui significativamente para a aprendizagem matemática de alunos com TEA.

Assim, com planejamento pedagógico adequado, criatividade e interesse por parte dos professores de matemática, aliado ao suporte institucional da escola, estudantes diagnosticados com TEA podem acessar o conhecimento matemático de maneira mais significativa e confortável, favorecendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também sua autonomia e participação no contexto escolar.

3. Procedimento metodológico

A metodologia deste estudo fundamentou-se em uma pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Maria do Céu Gonçalves Dias, no município de Amapá-AP, mediante autorização institucional para a realização da investigação e uso do nome da escola. A instituição atende ao Ensino Fundamental I e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Adotou-se a abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, conforme Gil e Vergara (2015), visando compreender de forma aprofundada os fenômenos investigados. Essa perspectiva possibilitou que os participantes expressassem livremente suas percepções sobre o tema, sem a interferência direta do pesquisador. O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário com perguntas claras e objetivas, elaborado para subsidiar a compreensão dos objetivos da pesquisa.

Participaram do estudo três professoras: duas da sala regular (3º e 4º ano) e uma da sala de recursos (AEE), todas com formação em

Pedagogia e experiência profissional no atendimento ao público-alvo da investigação. Para garantir o anonimato, foram identificadas como Professora 01 (AEE), Professora 02 (3º ano) e Professora 03 (4º ano). Segundo Lakatos e Marconi (2010), o questionário constitui um instrumento composto por questões respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador, favorecendo maior liberdade nas respostas.

A pesquisa seguiu os princípios éticos previstos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e na Resolução nº 510/2016, sendo utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que informou aos participantes os objetivos e procedimentos do estudo. Conforme Lakatos e Marconi (2010), o envio do questionário foi acompanhado de uma carta explicativa sobre a natureza e a importância da pesquisa, com vistas a estimular a participação dos respondentes.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa e aprofundada, buscando identificar padrões e sentidos nas respostas, em consonância com a abordagem qualitativa, priorizando a compreensão dos aspectos relevantes do fenômeno investigado em vez da quantificação dos resultados (Gil; Vergara, 2015).

4. Resultados e discussão

A pesquisa foi desenvolvida por meio da aplicação de um questionário aos professores a fim de coletar informações mais precisas e consistentes a respeito das possibilidades pedagógicas para o ensino de matemática a alunos com TEA.

De acordo com Triviños (2015), o pesquisador deve utilizar métodos e técnicas, como entrevistas e questionários, para confirmar suas hipóteses. Nesta análise, optou-se pelo uso de um questionário com perguntas voltadas ao registro das opiniões dos entrevistados. As respostas das professoras serão analisadas a seguir, categorizadas conforme suas respostas.

De acordo com as professoras as dificuldades são várias e que podem resultar em um trabalho não muito adequado para o processo

de ensino da matemática. Como exemplo, segue a resposta de uma das professoras questionadas:

Maior dificuldade é você conseguir um objeto que venha fazer com que ele possa gostar e chamar a sua atenção, é necessário criar uma rotina com os alunos com TEA (Professora 03).

Esta resposta mostra que os professores encontram dificuldades em ensinar matemática para os alunos com TEA. Segundo Mello (2013) essas dificuldades advêm principalmente da comunicação, socialização, atenção e imaginação. Essa, com certeza, é a maior dificuldade e desafio que os professores encontram em ensinar aos alunos com TEA.

Segundo Santos (2013, p.7), a utilização dos jogos como uma atividade lúdica para auxiliar o professor nas aulas de matemática “pode ser uma proposta que motive os alunos a aprenderem de maneira diferenciada, podendo ajudar na fixação ou para iniciar novos conteúdos a serem trabalhados”.

Os jogos e brincadeiras devem estar presentes na vida do aluno principalmente no ensino de matemática, para que o contato com essa metodologia possibilite uma aprendizagem e o gosto pelo raciocínio lógico, dentro e fora da escola (Takassi, 2014, p. 2).

Os alunos com TEA aprendem em ritmos diferentes e, nem sempre, todos os alunos apresentam o mesmo desempenho quando o ensino não é personalizado. O desnível de conhecimento pode significar problemas de aprendizagem, e, nesse cenário, intervenções pedagógicas podem ser necessárias. Vejamos os relatos das professoras questionadas:

São as intervenções pedagógicas que estimulem e contribuam com o processo de ensino aprendizagem das crianças com o Transtorno do Espectro Autista. Proporcionam o conhecimento pelo que torna significativo e estimula as crianças, para despertar seu interesse e curiosidade para o ensino da matemática (Professora 01).

Trabalho de acordo com a necessidade do aluno, aproveitando a habilidade de cada um, acompanhando o RCA / BNCC para verificar as habilidades e estratégias (Professora 02).

Faz-se necessário que a ação do professor esteja sempre com um preparo teórico, metodológico e prático para efetivar a aprendizagem em sala de aula. Segue a resposta de duas professoras que utilizam métodos para superar as dificuldades de ensinar matemática para alunos com TEA.

PECS, TEACH e o NUMERACIA (Professora 01).

Material com sucatas (Professora 02).

As dificuldades de ensino aprendizagem dos alunos com TEA pressupõem a necessidade de realização de ajustes no currículo de matemática, a fim torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos afetados com o transtorno. As professoras foram questionadas que participaram sobre a possibilidade de modificar o currículo de matemática para focar nos pontos fortes de ensino da matemática.

A Professora 01 relatou que:

Sim, trabalhando o currículo funcional dentro do PPP da escola. E que os alunos com autismo apresentaram pontos forte no ensino da matemática como: em relação aos números, fazer contagem, ordenação e código fazendo reconhecimento de relação significativas no seu aprendizado (Professora 01).

Para a Professora 03:

Sim, no PPP da escola. Percebi que eles através dos jogos apresentam ponto forte na matemática como na contagem, na comparação na adição (Professora 03).

Podemos perceber que as duas professoras citam o Projeto Político Pedagógico (PPP) como parte do fazer pedagógico. É importante destacar que o PPP é um instrumento teórico-metodológico que visa ajuda a escola enfrentar seus desafios de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, principalmente, participativa.

De acordo com os dados da pesquisa, as professoras destacaram a importância das práticas pedagógicas. Vejamos a seguir alguns depoimentos que nos mostram esta concepção:

Utilizo o lúdico, a numerárias baseados em evidências científicas que utiliza recursos multissensoriais (cinco sentidos). Materiais concretos, abordagem instrucional e a técnica fundo preto (Professora 01).

Trabalho com o lúdico como jogos, dinâmicas, para melhorar o entendimento dos alunos (Professora 02).

Com a introdução de números nas brincadeiras com objetos concretos, isso vai ajudar a criança a se sentir confortável e aprender intuitivamente algumas operações básicas de adição, antes de resolver no papel (Professora 03).

Desta forma, percebe-se que, se aplicadas estratégias adequadas para o ensino de matemática para alunos com TEA, os professores serão capazes de proporcionar aos alunos autistas o ensino adequado. Vejamos a seguir o relato de uma professora que fala sobre estratégias que ela utiliza em sala de aula:

Privilegiar o vínculo afetivo, utilizar linguagem objetiva, privilegiar as habilidades individuais, propor pequenas tarefas, mesmo que sejam variadas, incentivar sempre, propor atividades que estimulam o pensamento lógico (Professora 01).

Essas estratégias de mediação estão relacionadas à comunicação e apropriação de um código linguístico. Pode-se constatar a relevância da participação na escola para o desenvolvimento da criança autista, pois nesse espaço podem se estabelecer rotinas, estratégias de comunicação, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, dentre outros (Silva; Almeida, 2012). Sobre a pergunta “Quais são os critérios para a promoção de série do a alunos com TEA?”, as entrevistadas responderam da seguinte forma:

São avaliados bimestralmente, baseado nas suas competências e habilidades desenvolvidas no decorrer das atividades (Professora 02).

Existem alternativas que realmente podem avaliar com eficiência o aluno com autismo, valorizando o aumento de competências e habilidades. - Aplicação de atividades (com adaptações em questões e texto) sem atribuição de nota final; - Aplicação de prova com adaptação no enunciado, considerando que os alunos autistas podem compreender metáforas. Portanto, o uso de linguagem clara e objetiva é essencial; - Aplicação de avaliação processual, que consiste na observação do aprendizado cotidiano e do comportamento do aluno: do desenvolvimento de competências; -

Aplicação de atividades em grupos (jogos e dinâmicas) para potencializar a interação social e a comunicação; - Ao final de cada bimestre ou semestre o relatório descritivo sobre o desempenho dos alunos com TEA, com necessidades educacionais especiais (Professora 01).

A respeito desse aspecto, Luckesi (2005) destaca que:

Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento; daí ela ser diagnóstica, permitindo a tomada de decisões para a melhoria; e, conseqüentemente, ser incluída, enquanto não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria (Luckesi, 2005, p.02).

Assim quando o aluno for avaliado, precisa ser visto todo o seu contexto, sendo necessário elaborar critérios a serem atingidos, o bom desenvolvimento do ensino aprendizagem do aluno com TEA.

5. Considerações Finais

A pesquisa evidenciou múltiplos desafios enfrentados pelos docentes no ensino de matemática a alunos com TEA, destacando a insuficiência da formação inicial e das informações disponíveis para a realização de práticas pedagógicas adequadas. Diante da diversidade presente no contexto escolar, torna-se imprescindível o investimento contínuo na formação continuada, visando ao aprimoramento das competências profissionais e à promoção de uma educação inclusiva e significativa.

Constatou-se que a inclusão ultrapassa a organização de salas de aula inclusivas, exigindo que a escola se constitua como um espaço inclusivo em sua totalidade, com rotinas estruturadas de tempo e espaço que favoreçam a adaptação e o desenvolvimento dos alunos com TEA. Observou-se, ainda, a necessidade de capacitação docente e de apoio multiprofissional, como psicólogos e neurologistas, considerando a inexistência de equipes especializadas no município de Amapá.

Nesse cenário, o uso de materiais concretos e manipuláveis apresenta-se como estratégia pedagógica relevante, por possibilitar a compreensão de conceitos matemáticos de forma mais tangível. A criação de ambientes estruturados e sensorialmente estimulantes, conforme proposto por Montessori (2014), contribui para maior segurança e engajamento dos estudantes, favorecendo sua adaptação ao contexto escolar.

Por fim, os resultados indicam a urgência de ampliar as pesquisas sobre a prática pedagógica voltada a alunos com TEA, de modo a subsidiar políticas formativas e metodológicas que fortaleçam o trabalho docente e promovam avanços efetivos no processo de ensino e aprendizagem desse público.

Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BIANCHINI, G.; BIANCHINI, T.; DULLIUS, M. M. *Jogos no ensino de matemática*: “quais as possíveis contribuições do uso de jogos no processo de ensino e de aprendizagem da matemática?” *Destques Acadêmicos, Lajeado*, v. 2, n. 4, 2010.

BUSATO, S. C. C. Estratégias Facilitadoras para o Ensino de Matemática no Ensino Fundamental para Crianças do Espectro Autista. *Revista Científica Intelletto*. Venda Nova do Imigrante, ES. v.2, n.2, 2016, p.163-171.

COSTA, C. S. da; CUSTÓDIO, E. S.; BUENO, E. D. de L. Inclusão escolar: oficinas de intervenção como uma possibilidade para a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista de Educação do Vale do São Francisco, [S. l.]*, v. 9, n. 18, p. 153–171, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/revasf/article/view/447>. Acesso em: 11 mar. 2025.

CHEQUETTO, J. J.; GONÇALVES, A. F. S. Possibilidades no ensino de matemática para um aluno com autismo. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 5, n. 2, p. 206-222, 2015.

CUNHA, E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CUSTÓDIO, E. S.; PESSOA, R. R. Inclusão de estudantes com TEA na educação profissional e tecnológica. *Revista Trama Interdisciplinar, [S. l.]*, v. 15, n. 2, p. 206–226, 2025. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/17257>. Acesso em: 30 set. 2025.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educação e Pesquisa, [S. l.]*, v. 40, n. 1, p. 143–161, 2014.

GIL, A. C.; VERGARA, S. C. *Tipo de pesquisa*. Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul, p. 31, 2015.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 15. ed. São Paulo: Pioneira, 2019.

KLIN, A. *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral*. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 28, p. s3-s11, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, M. B. de. Ludicidade e matemática: o uso de jogos educacionais como ferramenta de ensino nos anos iniciais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.]*, v. 11, n. 8, p. 1652–1663, 2025.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MELLO, A. M. S. R. *Autismo: guia prático*. 6.ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2013.

MENDES, A. C. de S. A utilização de jogos como recurso metodológico no ensino da matemática. *Revista Brasileira de Educação Básica*, n. 22,

2022. Disponível em: <https://revistas.cefetmg.br/index.php/rbeb/article/view/1349>. Acesso em: 12 set. 2025.

MONTESSORI, M. *O método montessoriano*. Editores de transações, 2014.

MUNIZ, C. A. *Brincar e Jogar: enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NUNES, L. R. O. P. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2013.

ORRÚ, S. E. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PASTANA, C. de O.; CUSTÓDIO, E. S.; PONTES, I. B. Estratégias pedagógicas para o ensino de matemática a alunos com transtorno do espectro autista. *Dialogia, [S. l.]*, n. 51, p. e26834, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/26834>. Acesso em: 30 set. 2025.

PEREIRA, P. L. S. *et al.* Importância da implantação de questionários para rastreamento e diagnóstico precoce do transtorno do espectro autista (TEA) na atenção primária. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 4, n. 2, p. 8364-8377, 2021.

RELVAS, M. P. *Neurociência e transtornos de aprendizagem*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SANTOS, R. A. B. dos; ANDRADE, C. S. de; JUCÁ, J. M. B.; BARRETO, C. da C. A utilização de jogos como ferramenta auxiliar no ensino da Matemática. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 42, 23 de novembro de 2021.

SANTOS, M. C. A. *Entre a vivência com educadores e a proposta com alunos com transtorno do espectro autista (TEA): estudo de atividades de arte com materiais para exploração sensorial*. 2015. 196f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas), Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SANTOS, R. V. dos. *A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação*. 2016. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

- SANTOS, S. M. P. dos. *Brinquedo e Infância*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SANTOS, M. I. G. *As tecnologias digitais no apoio ao desenvolvimento do raciocínio matemático de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo*. 2018. 387 f. Tese (Doutorado em Multimídia em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2018.
- SILVA, F. da S.; ALMEIDA, A. L. de. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades. *Intl. J. of Knowl. Eng.*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.
- SOUSA, G. C.; OLIVEIRA J. D. S. O Uso de Materiais Manipuláveis e Jogos no Ensino de Matemática. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática, Cultura e Diversidade, 2010, Recife. *Anais eletrônicos...* Recife: Comunicação Científica. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/ENEM10/artigos/CC/T11_CC_468.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.
- TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 13, p. 296-299, 2008.
- TAKASSI, G. de J. R. *Contribuições do lúdico para o ensino da matemática*, Curiúva-PR, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_mat_pdp_gilmar_de_jesus_rosas_takassi.pdf. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_mat_pdp_gilmar_de_jesus_rosas_takassi.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.
- TRIVIÑOS, A. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2015.
- VIEIRA, N. M.; BALDIN, S. R. Diagnóstico e intervenção de indivíduos com transtorno do espectro autista. In: *10º ENFOPE/11º FOPIE*, GT6 – Educação, Inclusão, Gênero e Diversidade, 2017.

CAPÍTULO 7

O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO-TEA NA ADOLESCÊNCIA: DO DIAGNÓSTICO A INTERVENÇÃO

AUTISM SPECTRUM DISORDER-ASD IN ADOLESCENCE: FROM DIAGNOSIS TO INTERVENTION

José Marciel Araújo Porcino

Formado em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Patos-FIP (2015) e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba UFPB (2023). Atualmente, está como servidor público contratado na função de psicólogo clínico, na Policlínica Enoque Epaminondas de Sousa, no município de Pedra Branca-PB, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5516-1838>

E-mail: leicram.psi@gmail.com

Natália Macedo Pinheiro Saraiva

Psicóloga formada pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB (2010). Atualmente, está como servidora pública na função de psicóloga escolar no Núcleo de Educação Inclusiva-NEI no município de Mauriti-CE, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9826-0833>

E-mail: nati_ceara@hotmail.com

Cinthia Macêdo Pinheiro

Bacharelada em Enfermagem pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Especialista em Saúde da Família das Comunidades pela UFPE, João Pessoa-PB, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7799-5727>

E-mail: medenfermagem@yahoo.com.br

Rômulo César Pinto Pereira

Biomédico pelo Centro Universitário de Patos (2015 - UNIFIP) e Terapeuta Ocupacional pelo Centro Universitário de Tecnologia de Curitiba (2025 - UNIFATECIE). Especialista em Tomografia Computadorizada e Ressonância Magnética (2019 - PÓS-UNIFIP), Pós-graduado em Transtorno do Espectro Autista (2025 – PÓSUNIFIP), Pós-graduando em Integração Sensorial (2026 - SENSORY). Atualmente, esta

como Docente do Curso de Terapia Ocupacional da UNIFIP, Patos-PB.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4363-3434>

E-mail: romulocesarpintopereira@gmail.com

Marcos Araújo Porcino

Licenciando em Pedagogia pelo Centro Universitário De Patos-UNIFIP, Patos-PB, Brasil.

ORCID:

E-mail: marcos_porcino9@hotmail.com

Valéria Amanda Jerônimo Pereira Pinto

Pós-graduada em Neuropsicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIFE) e graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa-PB, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0014-1335>

E-mail: valeriaamanda@hotmail.com

Erica Lamara Gomes Alves Grigorio

Doutoranda em Ciência da Educação na Área de Matemática-CIPI Centro Internacional de Pesquisas Integralize,

CNPJ:32.682.373/000186

Itaporanga-PB, Brasil.

ericaedv@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-8137-7487>

<https://lattes.cnpq.br/1441514719997556>

Esteffânia Vitória dos Santos Sales

Psicóloga formada pela Universidade Doutor Leão Sampaio – UNILEÃO. Atualmente, está como Psicóloga Clínica, Palestina no município de Mauriti-CE, Brasil.

E-mail: esteffaniavitoria.psi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5360-107X>

E-mail: esteffaniavitoria.psi@gmail.com

RESUMO

O Transtorno do Espectro do Autismo- TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação social, na interação interpessoal e pela presença de padrões de comportamento restritos e repetitivos. Embora o diagnóstico seja frequentemente realizado na infância, muitas pessoas recebem a confirmação diagnóstica somente na adolescência, fase marcada por intensas transformações físicas, cognitivas e socioemocionais. As demandas sociais tornam-se mais complexas, o que pode evidenciar dificuldades previamente não identificadas. Este estudo tem como objetivo descrever como ocorre o diagnóstico e quais são as intervenções voltadas para adolescentes com TEA. Trata-se de uma revisão bibliográfica de caráter descritivo, baseada em produções científicas recentes e em obras de referência na área do autismo. Foram analisados estudos que abordam os desafios do diagnóstico tardio, bem como estratégias de intervenção voltadas ao desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Os resultados indicam que o processo diagnóstico deve ser realizado de forma multidisciplinar, envolvendo avaliação clínica, análise do histórico do desenvolvimento e aplicação de instrumentos padronizados. Considera-se que as intervenções baseadas em evidências, como treinamentos de habilidades sociais, estratégias comportamentais e práticas terapêuticas lúdicas, demonstram contribuir significativamente para a autonomia, inclusão social e qualidade de vida de adolescentes com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo; Adolescência; Diagnóstico; Intervenção; Neurodesenvolvimento.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental condition characterized by changes in social communication, interpersonal interaction, and the presence of restricted and repetitive patterns of behavior. Although diagnosis is often made during childhood, many individuals receive diagnostic confirmation only during adolescence, a stage

marked by intense physical, cognitive, and socioemotional changes. During this period, social demands become more complex, which may reveal difficulties that had not been previously identified.

This study aims to describe how the diagnostic process occurs and which interventions are directed toward adolescents with ASD. This research consists of a descriptive bibliographic review based on recent scientific publications and reference works in the field of autism. Studies addressing the challenges of late diagnosis as well as intervention strategies focused on the development of social, cognitive, and emotional skills were analyzed. The results indicate that the diagnostic process should be carried out in a multidisciplinary manner, involving clinical evaluation, analysis of developmental history, and the application of standardized assessment instruments. Evidence-based interventions, such as social skills training, behavioral strategies, and therapeutic play practices, have been shown to significantly contribute to autonomy, social inclusion, and the quality of life of adolescents with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Adolescence; Diagnosis; Intervention; Neurodevelopment.

1. Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo-TEA é classificado como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por padrões atípicos que afetam principalmente a comunicação, a interação social, a socialização e o comportamento, frequentemente manifestados por estereotípias e alterações na linguagem e em suas formas de expressão (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION). Padrões esses que precisam de acompanhamento.

E quando essas manifestações não são identificadas, avaliadas e conduzidas por meio de intervenções comportamentais na primeira infância, podem gerar prejuízos significativos e, em alguns casos, irreversíveis para o desenvolvimento da pessoa com TEA. Haja vista a natureza dos níveis de suporte 1, 2, e 3. O nível 1 indica pouco apoio,

o nível 2 apoio substancial e o nível 3 muito apoio substancial (DE FARIA; DE SOUZA BORBA, 2024).

A precisão diagnóstica do autismo está fortemente vinculada à infância, período em que diversos protocolos e escalas de triagem e avaliação diagnóstica favorecem a identificação precoce. Entretanto, quando a investigação ocorre na adolescência, observa-se uma limitação de instrumentos capazes de assegurar a veracidade e a consistência do diagnóstico.

As pesquisas sobre o TEA na infância são amplamente desenvolvidas e divulgadas, tanto em âmbito nacional quanto internacional (GAIATO; *et al.*, 2022). Contudo, no que se refere à adolescência, há uma notável escassez de estudos (CASTRO; LOPES, 2025). É importante lembrar que crianças com TEA tornam-se adolescentes, adultos e idosos, o que reforça a necessidade de ampliar o olhar científico para todas as fases da vida.

Essas reflexões técnicas são fundamentais, pois levantam uma problemática central: como se dá o diagnóstico e quais são as intervenções voltadas para adolescentes com TEA?

A relevância desta proposta está ancorada na necessidade de ampliar o conhecimento sobre o diagnóstico e as intervenções centradas para adolescentes com TEA. Embora a literatura científica seja vasta no que diz respeito à infância, observa-se uma lacuna significativa quando o foco recai sobre a adolescência. Essa fase do desenvolvimento é marcada por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais, que podem potencializar os desafios já presentes no TEA.

A escassez de instrumentos específicos para avaliação diagnóstica na adolescência compromete a precisão e a consistência dos resultados, dificultando a implementação de estratégias de intervenção adequadas. Além disso, a ausência de estudos aprofundados nesse período da vida gera impactos diretos na qualidade do acompanhamento clínico e educacional, refletindo em prejuízos para a autonomia e inclusão social desses indivíduos (CARVALHO; *et al.*, 2021).

Portanto, descrever como ocorre o diagnóstico e quais intervenções são aplicadas na adolescência da pessoa com TEA torna-se essencial para preencher essa lacuna científica e prática. O estudo em tela justifica-se pela urgência em apontar os subsídios técnicos e metodológicos que possam orientar os profissionais que lidam com adolescentes com TEA.

Diante dessas configurações, a pesquisa apresenta como objetivo geral descrever como ocorre o diagnóstico e quais são as intervenções voltadas para adolescentes com TEA. E para corresponder a esses anseios, foi utilizada a abordagem de revisão bibliográfica de estudos dos últimos 5 anos (2021-2026) em diálogo com a prática clínica.

2. Revisão de Literatura

2.1 Compreendendo a adolescência

O ser humano percorre diversos processos de evolução, crescimento e desenvolvimento. A descoberta do mundo inicia-se na fase sensorio-motora, quando a criança explora o ambiente colocando objetos na boca. Essa experiência possibilita o primeiro contato com o meio e favorece o desenvolvimento inicial (PIAGET, 1999).

Esse processo de empoderamento contribui para que a criança avance às etapas seguintes: pré-operatória, operatória concreta e operatória formal. Cada vivência funciona como preparação para a transição rumo à adolescência. É importante destacar que esse período ocorre, em geral, entre os 12 e 18 anos, podendo variar conforme a cultura (BARBOSA; *et al*, 2021; PIAGET, 1999; PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Sob outra perspectiva, as mudanças que acompanham essa fase, tais como: biológicas que envolve o (crescimento do corpo), as psicológicas que prescrevem através dos (sentimentos, emoções e pensamentos), as cognitivas que funcionam para a organização como a (atenção, memória e concentração) e as culturais como as (crenças

e tradições) podem gerar conflitos típicos da adolescência. Esses desafios, por sua vez, exigem ajustes integrais sempre que necessário, de modo a favorecer o equilíbrio e a continuidade saudável do desenvolvimento (BARBOSA; *et al*, 2021).

Observa-se que a adolescência constitui uma jornada de autoconhecimento, podendo ser compreendida como um período transitório marcado por estados de crise. Essa fase exige da pessoa uma organização emocional capaz de sustentar o pensamento analítico, crítico e reflexivo, regulando, assim, as emoções e, conseqüentemente, os comportamentos. Entretanto, quando se trata da funcionalidade de pessoa com TEA, os conflitos tendem a se intensificar (SERBAI; PRIOTTO, 2021; DELL'OSSO; *et al*, 2023).

Ainda nessa interface dialógica sobre a adolescência e o TEA, percebe-se que a desregulação emocional, frequentemente é desencadeada por situações ambientais, pode comprometer a compreensão do meio, provocando alterações neurofuncionais que se refletem diretamente no comportamento (SERBAI; PRIOTTO, 2021; DELL'OSSO; *et al*, 2023). Reforçando a importância das intervenções após a infância e a partir do diagnóstico tardio.

2.2 O Transtorno do espectro do autismo-TEA e adolescência

A história do Transtorno do Espectro do Autismo-TEA no campo científico emergiu com o Psiquiatra Suíço, Eugen Bleuler em 1911. Seguido pelo médico Howard Potter em 1933. Avançando com Léo Kanner psiquiatra austríaco em 1943 e Hans Asperger em 1944. Adiante desses estudiosos, também se destacam os profissionais de psiquiatria, Ritvo (1976), Michael Rutter (1978) (ROMERO, 2018).

O autismo para Eugen Bleuler foi considerado como comportamento atípico de um padrão de afastamento da realidade. Isto é, ao observar seus pacientes com esquizofrenia. Contatou-se essa conduta. E na mesma dialética técnica, Howard Potter apontou em seu estudo, que esse afastamento ocorria devido a alterações

comportamentais, falta de conexão emocional e ausência de integração com o ambiente (ROMERO, 2018).

Avante disso, a compreensão do autismo evoluiu com os estudos do psiquiatra austríaco Leo Kanner, onde enfatizou que as manifestações comportamentais caracterizavam através de dificuldades na interação social, na comunicação e a presença de comportamentos repetitivos. Já o pediatra austríaco Hans Asperger, sugeriu que as crianças que demonstravam dificuldades na interação social associadas a interesses restritos e habilidades cognitivas preservadas (ROMERO, 2018).

Posteriormente, Edward Ritvo, contribuí para o reconhecimento do autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento com base biológica. E Michael Rutter, colaborou a consolidar critérios diagnósticos mais precisos e a diferenciar o autismo de outros transtornos do desenvolvimento. Esses avanços científicos foram fundamentais para o desenvolvimento das classificações diagnósticas contemporâneas e para a ampliação das abordagens clínicas e educacionais voltadas às pessoas com TEA (ROMERO, 2018). Observa-se que os relatos centravam em construto na infantil. Assim, requerendo de ampliação de objeto de pesquisa, a exemplo na adolescência.

Colaborando com essas considerações técnicas, Castro e Lopes (2025) realizaram uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre autismo e adolescência, trazendo reflexões à luz do construto em questão. Os achados evidenciaram a relevância dos cuidados da saúde mental diante dos conflitos cotidianos (LÍBIO; BOSA, 2024).

Além disso, estudo aponta para a necessidade de considerar intervenções técnicas que estejam alinhadas aos anseios das próprias pessoas com TEA, reconhecendo que o indivíduo autista deve ter autonomia na escolha da abordagem interventiva (CASTRO; LOPES, 2025; SOUTO *et al*, 2025). Assim, partindo da própria concepção cognitiva. Ou seja, atribuindo-se a organização avaliativa consciente.

Outro aspecto destacado na pesquisa de Castro e Lopes (2025) é a importância de compreender as relações familiares das pessoas com TEA, de modo a mitigar comportamentos disfuncionais presentes

no núcleo familiar. Nesse sentido, torna-se essencial promover que profissionais que lidam diretamente com os adolescentes com TEA, possam desenvolver práticas que favoreçam o equilíbrio das interações sociais e o fortalecimento dos vínculos (LÍBIO; BOSA, 2024).

3. Procedimentos Metodológicos

O presente estudo trata-se de uma revisão bibliográfica de caráter descritivo, fundamentada em produções científicas dos últimos cinco anos (2021-2026) com o objetivo de identificar produções acadêmicas recentes relacionadas ao diagnóstico e às intervenções no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) durante a adolescência. Usando livros também do acervo pessoal. Essa abordagem, conforme Lima e Miotto (2007, p. 39), busca uma investigação crítica e reflexiva dentro do construto de interesse. Em outras palavras, consiste em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo.

Tal metodologia permite ao pesquisador mapear produções teóricas e empíricas relacionadas ao tema, estabelecendo rigor metodológico, aspecto relevante para subsidiar reflexões dialéticas e críticas sobre o objeto pesquisado (LIMA; MIOTTO, 2007). Assim, dando veracidade ao construo estudado. Utilizou-se dos descritores e palavras-chave, tais como: Transtorno do Espectro do Autismo, autismo na adolescência, diagnóstico do autismo, diagnóstico tardio do autismo, intervenções no TEA, intervenções neuropsicológicas no autismo, habilidades sociais no autismo, Autism Spectrum Disorder, autism diagnosis in adolescence, neuropsychological intervention in autism e social skills training in ASD.

O estudo teve como critérios de inclusão artigos publicados entre os anos de 2021 e 2025, disponíveis em periódicos científicos, considerando o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo na adolescência ou que apresentassem discussões sobre práticas clínicas e intervenções direcionadas a adolescentes. Ressalta-se que o marco histórico do TEA, se apropriou-se de referências subjacentes ao critério

de inclusão. Por outro lado, os critérios de exclusão foram atribuídos a estudos publicados antes de 2021, bem como pesquisas que abordassem exclusivamente o autismo na primeira infância, sem relação direta com o período da adolescência.

4. Resultados e Discussão

4.1 O caminho do diagnóstico do transtorno do espectro do autismo-tea na adolescência

O diagnóstico é a base para o desenvolvimento das intervenções, pois, ele permitir aos profissionais da área da saúde, educação e social compreender as características comportamentais existente em cada caso. Sendo elemento de extrema relevância para progresso interventivo.

E quando se trata do processo de diagnóstico em adolescentes com TEA, onde múltiplas condições particulares são importantes nessa fase, nota-se que muitas das vezes os sinais podem ter sido mascarados aos longos dos anos do desenvolvimento da pessoa. O que por sua vez, acaba levando a confusão clínicas inferentes outras categorias psicológicas e comportamentais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022). A exemplo, de ansiedade, depressão, transtorno bipolar, esquizofrênica e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade-TDAH (PORCINO; *et al*, 2025).

Partindo dessas implicações, a literatura aponta que o caminho até a validação fidedigna para a confirmação diagnóstica geralmente envolve avaliações: clínica, histórico do desenvolvimento da pessoa, observação comportamental (sistemática e participante) e suas análises de sintomas presentes em diferentes contextos psicossociais. O atraso nesse manejo, corresponde de forma negativa aos adolescentes, pois, o diagnóstico chega após anos de dificuldades sociais, acadêmicas e emocionais, que não foram previamente associadas ao espectro autista, o que evidencia a importância de uma

investigação clínica cuidadosa e multidisciplinar (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022).

O alcance da veracidade diagnóstica ganha notoriedade por meio de relatórios escolares, clínicos e pela interface com a história psicossocial. Para a comprovação técnica da presença do TEA, é imprescindível uma avaliação rigorosa utilizando escalas específicas, como o Quociente do Espectro do Autismo – Adultos (QA) 16+ anos e o AQ-10 Autism Spectrum Quotient – Adult (AQ). Cabe aos profissionais apropriar-se tecnicamente desses resultados, de modo a corroborar um possível diagnóstico e, a partir dele, direcionar as melhores intervenções. Além disso, pode-se recorrer à escala AQ-10 Versão Criança (4-11 anos), assegurando maior fidedignidade ao processo avaliativo (BARON-COHEN *et al.*, 2001; BARON-COHEN *et al.*, 2012; ALLISON *et al.*, 2012).

Prescrevendo dentro dessas inferências, podemos apontar para a aplicação da avaliação de habilidades sociais, ancorada no instrumento IHS2-Del-Prette, onde almeja-se descrever a funcionalidade do desempenho social em diferentes contextos como laboral, escolar, familiar e psicossocial. Correspondendo a faixa limite da adolescência, pois, destina-se avaliar jovens-adultos entre 18 a 59 anos, com formação mínima de ensino fundamental-I. Isso é composto 38 itens que reúnem habilidades fundamentais (GOMES; 2025, p.150).

Ainda conforme a autora supracitada, outros instrumentos corresponde a avaliação de habilidades cognitiva geral e inteligência, fazem parte desse repertório, tais como: WISC-IV, SON-R, WAIS-III, WASI, SON-R 6-40. Para além desses procedimentos, encontram-se, também, as avaliações das funções neuropsicológicas como NEUPLIN-Inf, NEUPSILIN, BPA, Figuras Complexas de Rey, FDT. Sendo contemplado ainda por, SRS-2 e Perfil Sensorial 2 (GOMES; 2025). Observa-se que o manejo desses recursos deve ocorrer paralelamente a avaliação diagnóstica e comportamental.

Essas ponderações devem-se ser consolidadas por profissionais habilitados na área do neurodesenvolvimento como psiquiatra, neurologista, psicólogo, pedagogo, neuropsicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, nutricionista e entre outros. Essa

metodologia interdisciplinar permite que múltiplos saberes-fazerem, tenham olhares técnicos para avaliar as áreas com possíveis prejuízos, de modo a corresponder com intervenções eficazes.

4.2 O desenvolvimento da prática clínica e suas intervenções no Transtorno do Espectro do Autismo-TEA na adolescência

O procedimento técnico para o desenvolvimento efetivo das intervenções comportamentais diante da pessoa com TEA, a princípio ocorre pela avaliação de preferência e avaliação comportamental conforme as particularidades de cada caso. Essas ações direcionaram o desenvolvimento de estratégias planejadas e individualizadas.

Nesse cenário, destacam-se as práticas interventivas, tais como: intervenções neuropsicológicas, intervenções baseadas em treino das habilidades sociais, intervenções e intervenções lúdicas (SOARES; 2025). Tais abordagens, tendem-se a potencializar o neurodesenvolvimento do paciente-aprendiz-aluno com TEA, de forma que as áreas cognitiva, socioemocional, comunicação, interação e socialização, quando treinadas, mediada, facilitada ou ensinadas, ajudam a ressignificar autonomia e da qualidade de vida.

Partindo dessas inferências, podemos apontar que intervenções neuropsicológicas correm através da compreensão neurocognitiva, de modo a identificar as áreas que precisam de atenção. E nesse sentido, estudo de caso com adolescente com TEA, apontaram a magnitude da intervenção Neuropsicológica Baseada em Jogos (INBJ) (Souza; *et al*, 2023).

Ainda nessa interação, observa-se que essa abordagem ocorre através do recurso terapêutico do Role-Playing Game (RPG), onde realizou uma bateria de avaliação neuropsicológica em 10 sessões, refazendo o procedimento com auxílio de entrevista estruturada, focando a mudança comportamental. Nesse caso, o adolescente apresentou aumento na regulação emocional e na organização de seus afetos, expressões e competências cognitivas, funções executivas como planejamento e controle inibitório (Souza; *et al*, 2023).

Corroborando com essa implicação, Noé (2025, p. 17784) baseado em estudos subjacente, pontua que a avaliação neuropsicológica tem a capacidade de obter achados relevantes para ações interventivas adjacentes, de modo que o:

resultado da avaliação neuropsicológica, pode se criar as possibilidades de delinear estratégias de intervenção, protocolos que possuem o objetivo de estimular os aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais prejudicados e preservados associados as disfunções cerebrais, intervindo com reabilitação neuropsicológica buscando melhorias em sua funcionalidade e autonomia do indivíduo (Noé, 2025, p. 17784).

Essa metodologia ampliam os olhares interventivos, permitindo aos profissionais compreender quais são as áreas que apresentam prejuízos, de modo a promover ações técnicas emergentes que reduzam os danos ao máximo. Com isso favorece para a sociabilidade dos adolescentes com TEA.

No que tange a abordagem centrada a manifestação comportamental incumbida aos treinos das habilidades sociais, observa-se que a produção científica emergente evidencia que a prática clínica e as intervenções no TEA durante a adolescência têm se concentrado o foco no ensino das habilidades sociais e de comunicação. Repertórios comportamentais agravante nessa fase da vida (KOEGL; *et al*, 2024; SOARES; 2025).

E nesse cenário, pesquisas recentes apontam que intervenções estruturadas, envolvendo não apenas o adolescente, mas também incluído os atores sociais, tais como a família e instituições como a escola, colaboram na performance da comunicação social, de modo a reduzir sintomas associados (KOEGL; *et al*, 2024; SOARES; 2025). Seguindo de orientações técnicas baseada em evidências.

De outra forma, percebe-se que as intervenções de habilidades sociais têm sido amplamente estudadas em ensaios clínicos e revisões sistemáticas com adolescentes diagnosticados com TEA nível 1. Estudo a luz de uma meta-análise recente demonstrou que programas experimentais de treinamento de habilidades sociais são mais eficazes do que listas de espera ou cuidados padrão, promovendo melhorias

moderadas nas competências sociais, redução de sintomas comportamentais e diminuição de sintomas ansiosos e depressivos. Essas evidências apontam para a importância de treinamentos socialmente focados e adaptados ao contexto clínico de adolescentes com TEA (NARZISI; *et al*,2024).

Pactuando com essas evidências, Fatta; *et al*. (2025), destacam que a aplicação de Programas específicos, como o Program for the Education and Enrichment of Relational Skills (PEERS), adaptados à realidade do paciente e avaliados em ensaios controlados randomizados, apontaram a capacidade de fortalecer habilidades de interação social e relações interpessoais em adolescentes com TEA. Essas intervenções envolvem práticas estruturadas de conversação, resolução de conflitos e atividades que simulam situações sociais do dia a dia, reforçando a aplicação de competências comunicativas em ambientes naturais e clínicos.

E para a consolidação dessas ações supracitadas, estudos sugerem a importância das colaborações dialéticas entre a tríade: clínica-família-escola, de modo a consolidar uma abordagem integrada para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas. Dialogando com essa vertente, pesquisas controladas com participação conjunta de cuidadores e profissionais escolares registraram melhorias sustentadas na comunicação social, com alta satisfação relatada tanto pelos adolescentes quanto por seus pais, o que reforça a necessidade de um modelo clínico multidisciplinar válido e fidedigno (FATTA; *et al*, 2025; KOEGEL; *et al*, 2024; SOARES; 2025).

E por fim dentro do manejo do ensino das habilidades sociais, observa-se que a literatura enfatiza a necessidade de personalização e flexibilidade nas intervenções, considerando as características individuais dos adolescentes com TEA. Embora muitas intervenções se mostrem eficazes no nível de grupo, há variação nas respostas individuais, o que implica em ajustes clínicos contínuos para maximizar ganhos funcionais, laborais e sociais. Essa tendência recente destaca a importância de abordagens adaptativas e baseadas em evidências que atendam às necessidades específicas de cada adolescente (FATTA; *et al*, 2025; KOEGEL; *et al*, 2024; SOARES; 2025).

Avante dessas intervenções, encontram-se as intervenções lúdicas. Essa abordagem encontra-se como um dos repertórios interventivos inovadores promissores. Em outras palavras as experiências dessa metodologia consistem em propor espaços de leitura direcionada. Isto é, o uso da Leitura Dialógica para Compreensão (LuDiCa) em rodas de leitura, objetivando trabalhar as narrativas de eventos atuais e suas respectivas funções na vida da pessoa com TEA, de forma que o adolescente se adentre no universo do diálogo, faça feedback e expansões baseadas nas funções descritas (MARQUES, 2024, p.46), levando-se em consideração o contexto dos membros do grupo.

E dentro dessa linha interventiva, a o lúdico pode ser desenvolvido através da natação por intermedido de atividade aquática, de forma sistematizada e planejada, onde ocorre o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de habilidades cognitivas, emocionais, coordenação motora fina e grossa, equilíbrio corporal, força muscular, interação social, socialização e o sono. Essas considerações lúdicas ancorada na técnica aquática, corroboram para a saúde integral da pessoa com TEA (DELFINO; *et al*, 2025).

Vale ressaltar que é através das experiências lúdicas que o adolescente com diagnóstico tardio ou de segmento interventivo, pode desenvolver as habilidades básicas, socialização e interação ou ampliar os repertórios a partir da aprendizagem comportamental. Ou seja, com a aplicação de intervenção lúdica, o aprendiz com TEA, tende-se a aumentar os números de respostas e comportamentos assertivos nos diversos ambientes, tais como: escola, casa, trabalho e social.

5. Considerações Finais

O presente estudo buscou descrever como ocorre o processo de diagnóstico e quais são as principais intervenções voltadas para adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo-TEA, a partir de uma revisão bibliográfica recente. Ao longo da análise teórica, foi possível compreender que, embora o TEA seja frequentemente

identificado na infância, um número significativo de pessoas recebe o diagnóstico apenas na adolescência, período marcado por intensas transformações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais. Esse cenário evidencia que muitos sinais podem ter sido mascarados ou interpretados de maneira equivocada ao longo do desenvolvimento, o que reforça a necessidade de investigações clínicas mais aprofundadas e sensíveis às particularidades dessa fase da vida.

Os achados indicam que o diagnóstico na adolescência exige um olhar multidisciplinar, envolvendo diferentes profissionais da área da saúde, educação e assistência social. A análise do histórico do desenvolvimento, a observação comportamental em diferentes contextos e a utilização de instrumentos padronizados de avaliação configuram elementos essenciais para a construção de uma avaliação diagnóstica consistente. Nesse sentido, a articulação entre relatórios escolares, dados clínicos e instrumentos de avaliação contribui para uma compreensão do funcionamento do adolescente com TEA, permitindo direcionar intervenções condizentes com a realidade de cada caso.

No que se refere às práticas interventivas, a literatura evidencia que abordagens baseadas em evidências, como intervenções neuropsicológicas, treinamentos de habilidades sociais e estratégias lúdicas, apresentam resultados promissores no desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. Essas intervenções, quando planejadas de forma individualizada, favorecem o fortalecimento da comunicação social, da autonomia e da participação em diferentes contextos da vida cotidiana. Além disso, destaca-se a relevância da atuação integrada entre clínica, família e escola, uma vez que essa articulação amplia as possibilidades de generalização das habilidades aprendidas e fortalece os processos de inclusão social.

Outro aspecto relevante identificado neste estudo refere-se à necessidade de expandir a produção científica voltada especificamente para o TEA na adolescência. Apesar do crescimento das pesquisas sobre o autismo, grande parte da literatura ainda se concentra na primeira infância, o que evidencia uma lacuna importante no que diz respeito às demandas específicas do período adolescente. Dessa

forma, torna-se fundamental incentivar novos estudos que investiguem os desafios diagnósticos, as estratégias interventivas e os impactos psicossociais enfrentados por adolescentes com TEA em diferentes contextos socioculturais.

Por fim, conclui-se que o diagnóstico e as intervenções direcionadas ao TEA na adolescência representam um campo de investigação e atuação profissional em constante construção. A ampliação do conhecimento científico, associada à prática clínica baseada em evidências e à atuação interdisciplinar, pode contribuir significativamente para a promoção da autonomia, da qualidade de vida e da inclusão social das pessoas com TEA ao longo de todo o seu ciclo de desenvolvimento. Nesse sentido, compreender a adolescência como uma etapa relevante dentro do espectro do autismo constitui um avanço fundamental para o fortalecimento de políticas públicas, práticas clínicas e estratégias educacionais diante das necessidades dessa população.

Referências Bibliográficas

ALLISON, Carrie; AUYEUNG, Bonnie; BARON-COHEN, Simon. *Autism Spectrum Quotient (AQ-10): versão criança (4–11 anos): quociente do espectro do autismo*. Tradução: Charlotte Coelho; Joana Pinto. [S.l.: s.n.], 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BARBOSA-SILVA, Larissa Horácio; PEREIRA, Álvaro Itaúna Schalcher; RIBEIRO, Francisco Adelson Alves. Reflexões sobre os conceitos de adolescência e juventude: uma revisão integrativa. *Revista Prática Docente*, v. 6, n. 1, p. e026, 2021.

BARON-COHEN, Simon *et al.* *Autism Spectrum Quotient – Adult (AQ-10)*. Tradução: Instituto de Pesquisas Neuropsiquiátricas SUAV – Waldir Toledo. Versão português (Brasil). Campina Grande: [s.n.], 2020.

BARON-COHEN, Simon; WHEELWRIGHT, Sally; SKINNER, Richard; MARTIN, Joanne; CLUBLEY, Emma. *Autism Spectrum Quotient (AQ)*:

versão adulto (16+ anos). Tradução: Ana Osório; Beatriz Sanchez; Júlia Egito. Campina Grande: [s.n.], 2001.

CARVALHO, Mírian Carla Lima *et al.* Instrumentos psicométricos de sondagem do transtorno autista: uma revisão sistemática. *Revista Psicopedagogia*, v. 38, n. 117, p. 433-448, 2021.

CASTRO, Vanessa da Silva de. *Revisão bibliográfica sobre autismo e adolescência*. 2025.

DE FARIA, Maria Elisa Vaz; DE SOUZA BORBA, Marcia Guaraciara. Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico – uma revisão sistemática de estudos recentes. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 6, p. 4100-4112, 2024.

DELFINO, Michele Fernanda Rosa *et al.* Benefícios da natação lúdica na qualidade de vida de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista: uma revisão narrativa. *ARACÊ*, v. 7, n. 5, p. 28455-28478, 2025.

DELL'OSSO, Liliana *et al.* Emotional dysregulation as a part of the autism spectrum continuum: a literature review from late childhood to adulthood. *Frontiers in Psychiatry*, 2023. DOI: 10.3389/fpsy.2023.1234518.

FATTA, Laura Maria *et al.* Program for the education and enrichment of relational skills (PEERS®) for Italy: a randomized controlled trial of a social skills intervention for autistic adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 55, n. 1, p. 202-220, 2025.

GAIATO, Mayra Helena Bonifácio *et al.* Análise do comportamento aplicada ao autismo embasada em estratégias naturalísticas: revisão da literatura. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 15, n. 10, p. e10919, 2022.

GOMES, Lílian Oliveira. *Autismo em meninas e mulheres: avaliação e diagnóstico*. São Paulo: Literare Books International, 2025. 247 p.

KOEGEL, Lynn Kern *et al.* Improving social communication in autistic adolescents through clinic-home-school collaboration. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2024.

LÍBIO, Larissa; BOSA, Cleonice Alves. A adolescência de irmãos de indivíduos com transtorno do espectro autista. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 44, p. e265589, 2024.

MARQUES, Carolina Passos. *Impacto da metodologia LuDiCa (Leitura Dialógica para Compreensão Profunda) na compreensão de violência*

sexual e na proposição de soluções não restritivas: uma leitura de HQ com meninas autistas. 2024.

NARZISI, Antonio *et al.* Social skills interventions for adolescents with level 1 autism spectrum disorder: a systematic review with meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Neuropsychiatry*, v. 21, n. 3, p. 169-180, 2024.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PORCINO, José Marciel Araújo *et al.* O transtorno do espectro do autismo (TEA) e os impactos no diagnóstico errôneo em mulheres. In: PORCINO, José Marciel Araújo; SARAIVA, Natália Macedo Pinheiro; GRIGORIO, Erica Lamara Gomes Alves (org.). *O transtorno do espectro do autismo (TEA) e suas considerações na saúde mental, nos impactos de diagnósticos e na clínica*. Campina Grande: Amplla, 2025. p. 32-48.

RODRIGUES, Ângelo Gabriel Lira *et al.* O uso de recursos lúdicos na intervenção psicopedagógica em indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA). *Interference: A Journal of Audio Culture*, v. 11, n. 2, p. 6074-6089, 2025.

ROMERO, Priscila. *O aluno autista: avaliação, inclusão e mediação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018. 99 p.

SERBAI, Fabiana; PRIOTTO, Elis; PALMA, Maria Teixeira. Autismo na adolescência: uma revisão integrativa da literatura. *Educação em Revista*, v. 37, p. e26472, 2021.

SOARES, Daniele Ferreira *et al.* Desenvolvimento do jogo em habilidades sociais para adolescentes com autismo: “Expert Teen”. 2025.

SOUTO, Deisiane Oliveira *et al.* Assessment of the Global Integration Method on the parents’ perception of functional goals in children and adolescents with autism. *Dementia & Neuropsychologia*, v. 19, p. e20240154, 2025.

SOUZA, Bruno Lugnani de *et al.* Adolescente no espectro autista em intervenção neuropsicológica baseada em jogos: estudo de caso. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL E CONGRESSO NACIONAL DA ABENEPI**, 7. e 27., 2023, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: ABENEPI, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/abenepi>

[2023/trabalhos/adolescente-no-espectro-autista-em-intervencao-neu-
ropsicologica-baseada-em-jogos](#). Acesso em: 28 fev. 2026.

CAPÍTULO 8

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CARACTERÍSTICAS, DIAGNÓSTICO, ETIOLOGIA, PREVALÊNCIA E O DIREITO À INCLUSÃO ESCOLAR

AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD): CHARACTERISTICS, DIAGNOSIS, ETIOLOGY, PREVALENCE AND THE RIGHT TO SCHOOL INCLUSION

Rosana de Oliveira Guimarães Ávila¹

Universidade de Brasília (UnB)

Brasília - Distrito Federal

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8868-4390>

E-mail: rosana.guiavila@gmail.com

Claudia Maffini Griboski²

Universidade de Brasília (UnB)

Brasília - Distrito Federal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5203-7927>

E-mail: cgriboski4@gmail.com

RESUMO

O estudo realizou uma análise documental sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com enfoque nas características, etiologia, diagnóstico, prevalência e inclusão escolar. A análise foi conduzida por meio do exame do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), Lei nº 12.764/2012 e da Lei nº 13.146/2015, e subsidiaram o estudo

¹ Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo e Deficiência Intelectual pelo Centro Universitário Celso Lisboa do Rio de Janeiro e graduada em Pedagogia pela Universidade Albert Einstein. Brasília/DF. Contato: rosana.guiavila@gmail.com.

² Doutora em Educação, Pedagoga, professora da Universidade de Brasília (UnB), pesquisadora nas áreas de avaliação, inclusão, políticas públicas e gestão da educação básica e superior. Brasília/DF. Contato: cgriboski4@gmail.com.

Donovan e Zucker (2017), Grandin (2011), Prizant e Fields-Meyer (2023). O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficit persistente na comunicação social recíproca e na interação social e presença de comportamentos restritos e repetitivos, que se manifestam na primeira infância. Sua etiologia é multifatorial, com predominância de fatores genéticos e ambientais. O diagnóstico é realizado por meio de avaliação clínica, considerando os sinais de alerta, como a ausência de contato visual. No Brasil, há 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas, às quais são garantidos direitos como moradia, educação e apoios que assegurem sua participação efetiva na sociedade, reconhecendo que não se trata apenas de diagnóstico, mas de sujeitos que expressam a diversidade humana. Nesse sentido, sugerem-se pesquisas que analisem a efetivação desses apoios na prática escolar.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Características; Diagnóstico; Etiologia; Inclusão escolar.

ABSTRACT

This study conducted a documentary analysis of Autism Spectrum Disorder (ASD), focusing on its characteristics, etiology, diagnosis, prevalence, and school inclusion. The analysis was performed using the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR), the International Classification of Diseases (ICD-11), Law No. 12.764/2012, and Law No. 13.146/2015, and was supported by Donovan and Zucker (2017), Grandin (2011), and Prizant and Fields-Meyer (2023). It is known that ASD is a neurodevelopmental disorder that manifests in early childhood. Its characteristics include persistent deficits in reciprocal social communication and social interaction, and the presence of restricted and repetitive behaviors. Its etiology is multifactorial, with a predominance of genetic and environmental factors. Diagnosis is made through clinical evaluation, considering warning signs such as lack of eye contact. Brazilian legislation guarantees the right to school inclusion for 2.4 million people with ASD, and the inclusion of autistic people depends on the provision of support that ensures their effective participation, noting that it is not a matter of diagnosis, but of subjects who

express human diversity. Thus, research is suggested that analyzes the effectiveness of this support in school practice.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); Characteristics; Diagnosis; Etiology; School Inclusion.

1. Introdução

Nos últimos anos, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem recebido crescente atenção nas mídias (Coelho, 2025), assim como no campo científico. Um exemplo foi o lançamento no Brasil, em janeiro de 2026, da boneca Barbie autista, acompanhada de recurso de Comunicação Alternativa (CAA) e de roupas com texturas específicas que simbolizam as sensibilidades sensoriais frequentemente associadas ao espectro (G1, 2026).

Essa visibilidade, contudo, contrasta com a época de Donald Triplet, nascido em 1933, nos Estados Unidos. Foi a primeira criança a ser diagnosticada com autismo pelo renomado psiquiatra infantil Leo Kanner. O comportamento de Donald era descrito como incomum e difícil de compreender:

Deambulava sorrindo, realizando movimentos estereotipados com os dedos, cruzando-os no ar; sacudia a cabeça de um lado para o outro, sussurrando ou cantarolando a mesma melodia de três notas. Demonstrava intenso interesse por objetos que giravam, lançava-os ao chão repetidas vezes, aparentemente atraído pelo som que produziam, e organizava materiais em séries, sobretudo por cores; ao concluir essas ações, grunhia e saltitava (Donovan; Zucker, 2017, p. 48).

Nesse período, não havia uma definição científica para esse conjunto de manifestações, que, após serem observadas em outras crianças, ao longo de quase quatro anos, Kanner, em 1943, definiu o quadro como “distúrbio autista do contato afetivo”, posteriormente denominado “autismo infantil”, por se manifestar desde a primeira infância (Donovan; Zucker, 2017).

Pessoas como Donald eram vistas como ameaça à ordem social e nem sequer eram reconhecidas plenamente em sua humanidade, sendo, por isso, institucionalizadas em hospitais e asilos, após serem classificadas por médicos como “defeituosos” (Donovan; Zucker, 2017). Hoje, nos Estados Unidos, a prevalência do TEA varia entre 1% e 2% da população (APA, 2022), e, no Brasil, corresponde a 1,2% da população (IBGE, 2025), consideradas humanas à sua maneira (Prizant; Fields-Meyer, 2023).

Considerando que a produção acadêmica é contínua e acompanha a dinâmica da ciência, marcada por avanços, retrocessos e mudanças de conceitos ao longo do tempo (Candido, 2024), desde as primeiras descrições do autismo, muitas transformações ocorreram a partir dessa condição complexa e variável. Nessa conjuntura, “é importante entender seus sintomas e características para lidar com ele de modo mais consciente e empático” (Castro, 2023, p. 23).

Diante desse cenário, por meio de uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, de natureza metodológica documental, este estudo investigou e analisou o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com enfoque nas características, diagnóstico, prevalência, etiologia e no direito à inclusão escolar.

A análise fundamentou-se em documentos como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), da American Psychiatric Association (APA, 2022), a Classificação Internacional de Doenças (CID-11), da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), e legislações brasileiras, especialmente a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012). Contribuíram com o estudo, Donovan e Zucker (2017), Grandin (2011) e Prizant e Fields-Meyer (2023), entre outros autores que são referência na área.

Espera-se que o estudo contribua para ampliar a compreensão sobre o TEA, subsidiar pesquisas, políticas públicas, práticas educacionais e reflexões no campo da educação e inclusão.

2. Referencial Teórico

Devido à complexidade do tema e visando uma melhor compreensão, o referencial teórico sobre o TEA foi organizado em subseções temáticas, contemplando: conceitos e características (2.1), etiologia e diagnóstico (2.2), prevalência e inclusão escolar (2.3).

2.1 Conceitos e Características do TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), marcado por alterações no desenvolvimento cerebral que resultam em prejuízos no funcionamento social, acadêmico, pessoal ou ocupacional da pessoa, caracteriza-se por: a) comprometimento persistente na comunicação social recíproca e na interação social e b) presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos (APA, 2022).

Geralmente identificadas na primeira infância, essas manifestações podem variar de pessoa para pessoa, em função da condição autista que pode apresentar diferentes níveis de suporte, da idade cronológica, além do sexo e do contexto, razão pela qual se utiliza o termo espectro. Essas características são descritas no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5-TR), da American Psychiatric Association (APA, 2022).

Tais particularidades foram sintetizadas pela Sociedade Brasileira de Neurologia Infantil (SBNI), que, em outubro de 2025, publicou diretrizes para o diagnóstico do TEA. Em relação às dificuldades sociais e de comunicação, foram destacadas: dificuldades para iniciar e manter conversação, responder uma interação social, demonstrar e reconhecer emoções, entender ironias e piadas, em se colocar no lugar do outro, compartilhar brincadeiras imaginativas e pouco contato visual e interesses pelos pares.

Sobre os interesses restritos e repetitivos, foram pontuados: estereotípias motoras e vocais, alinhar ou girar objetos, desconforto diante de mudanças e transições de ambientes ou atividades, padrões rígidos de comportamento, rituais de saudação, apego incomum a determinados objetos; cheirar objetos e seletividade alimentar e hipo ou hiperreatividade aos estímulos sensoriais.

“Hiper” significa sensibilidade acima do normal e “hipo” significa sensibilidade abaixo do normal” (Grandin, 2011). Essa autora relata que, quando era criança, o barulho de balões estourando parecia uma explosão dentro da cabeça. Essas disfunções sensoriais “estão provavelmente relacionadas a uma modulação prejudicada que ocorre no sistema nervoso central, que regula as mensagens neurais com relação a estímulos sensoriais” (Posar; Visconti, 2018, p. 343).

Além de frequentes, pode haver vários tipos dessas alterações na mesma pessoa com TEA ao longo da vida ou até mesmo de forma concomitante. No campo visual, podem ter atração por fontes de luz, encarar objetos que rodam, evitar contato visual e recusar alimentos devido à sua cor (Posar; Visconti, 2018). A dificuldade de contato visual, em certos casos, pode estar relacionada à intolerância ao movimento dos olhos da outra pessoa (Grandin, 2017).

No campo auditivo, podem apresentar surdez aparente, intolerância a alguns sons e emissão de sons repetitivos. Ruídos agudos e estridentes costumam ser especialmente perturbadores para crianças autistas, como os produzidos por furadeiras elétricas, liquidificadores, serras e aspiradores de pó (Grandin, 2017). A ecolalia (repetição de palavras ou frases) desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem e serve como regulação emocional (Grandin, 2017; Prizant; Fields-Meyer, 2023).

No olfato e paladar, pode haver recusa de alimentos devido ao cheiro, exploração bucal de objetos e recusa de certas texturas alimentares (Posar; Visconti, 2018). Nesse sentido, diversas pessoas autistas “põem coisas na boca, mastigam-nas ou lambem-nas para se autorregular, do mesmo modo que algumas pessoas mascam chicletes [...]” (Prizant; Fields-Meyer, 2023, p. 43). No sistema vestibular, que processa informações sobre a gravidade e movimentação da cabeça

em relação ao corpo, pode haver dificuldade com equilíbrio, ficar desorientado em elevadores e em escadas rolantes (Júlio-Costa; Starling-Alves; Antunes, 2023).

Diante disso, os professores que trabalham com crianças autistas necessitam agir como detetives, examinar e considerar todas as pistas disponíveis e trabalhar para definir o que está por trás de uma determinada reação e o que a desencadeia (Prizant; Fields-Meyer, 2023). Grandi (2017) aponta que crianças com desorganização e mistura de sentidos tendem a ouvir e a compreender melhor quando se encontram em ambiente silencioso, levemente iluminado e livre de lâmpadas fosforescentes e de paredes coloridas e brilhantes.

O TEA frequentemente está associado a outras comorbidades (ocorrência de duas doenças simultaneamente no mesmo indivíduo) que ampliam os impactos funcionais e exigem atenção específica em termos de avaliações e intervenções, entre as quais a deficiência intelectual (Júlio-Costa; Starling-Alves; Antunes, 2023; APA, 2022). Diante dessa complexidade, destaca-se o termo “autismo profundo”, proposto pela *The Lancet Commission* (2022), para caracterizar pessoas com QI inferior a 50 e/ou linguagem mínima ou ausente, frequentemente associadas à epilepsia e a comportamentos autolesivos, demandando supervisão e apoio contínuo. Desse modo, o DSM-5-TR (APA, 2022) utiliza níveis de suporte como critério para descrever a intensidade das necessidades dos indivíduos com TEA.

Sinteticamente, o Nível 3 – Exigindo apoio muito substancial – apresenta prejuízos graves nas comunicações verbal e não verbal, interações sociais extremamente limitadas e elevada rigidez comportamental, necessitando de suporte intensivo nas atividades da vida diária.

O Nível 2 – Exigindo apoio substancial – mesmo com suporte, apresenta dificuldades evidentes na comunicação e nas interações sociais, além de comportamentos restritivos e repetitivos que impactam significativamente múltiplos contextos, especialmente diante de mudanças e transições.

E o Nível 1 – Exigindo apoio – requer apoio para funcionamento cotidiano, apresentando dificuldades na comunicação social e na

iniciativa de interações, sem atrasos significativos de linguagem ou cognição, embora possa manifestar comportamentos repetitivos e resistência a mudanças.

Nessa perspectiva, pessoas com TEA necessitam de suporte na comunicação, na interação e nos comportamentos, variando apenas o grau e a intensidade desse apoio. Essa classificação é fundamental para orientar estratégias educacionais e intervenções personalizadas, favorecendo o desenvolvimento e a inclusão social (Pinto; Schlünzen Junior, 2025).

Enquanto o DSM-5-TR (APA, 2022) utiliza classificação em níveis de suporte, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que entrou em vigor no Brasil em 2025, classifica os casos com base na presença ou ausência de prejuízos intelectuais e na linguagem funcional.

Com a CID-11, os antigos diagnósticos como autismo infantil, síndrome de Asperger e outros transtornos do desenvolvimento foram unificados sob o código 6A02, relacionando-os ao TEA e as subdivisões com a presença ou não de deficiência intelectual (DI) e/ou comprometimento da linguagem funcional. Veja-se:

6A02.0 Transtorno do espectro autista sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com deficiência leve ou inexistente da linguagem funcional

6A02.1 Transtorno do espectro autista com transtorno do desenvolvimento intelectual com deficiência leve ou inexistente da linguagem funcional

6A02.2 Transtorno do espectro autista sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com deficiência da linguagem funcional

6A02.3 Transtorno do espectro autista com transtorno do desenvolvimento intelectual e deficiência da linguagem funcional

6A02.5 Transtorno do espectro autista com transtorno do desenvolvimento intelectual e com ausência de linguagem funcional

6A02. Y Outro transtorno especificado do espectro autista

6A02. Z Transtorno do espectro autista, não especificado (OMS, 2022).

Essa codificação avalia se a criança apresenta dificuldades para falar, compreender, aprender e atingir marcos do desenvolvimento compatíveis com sua faixa etária (Gaiato, 2025). Nesse contexto, a presença ou a ausência de deficiência intelectual associada ao TEA torna-se um aspecto de extrema relevância para o diagnóstico, a intervenção e o tratamento.

Portanto, “o transtorno do espectro autista é, hoje, um dos transtornos do neurodesenvolvimento cujo diagnóstico é mais comum” (Prizant; Fields-Meyer, 2023, p. 20), sendo as principais consequências, dificuldades no aprendizado, insistência nas rotinas, aversão à mudança e sensibilidades sensoriais que podem interferir na alimentação, no sono e tornar os cuidados de rotina diária altamente difíceis. Durante a idade adulta, esses indivíduos podem ter dificuldades em estabelecer a independência devido à rigidez contínua e à dificuldade de emprego remunerado (APA, 2022).

2.2 Causas e Diagnóstico do TEA

Na década de 1960 a 1980, o autismo ainda era um diagnóstico extremamente raro, pouquíssimo investigado cientificamente e marcado por interpretações equivocadas, prevalecendo o consenso entre profissionais da saúde, de que o mesmo “era causado por mães que não amavam suficientemente os filhos” (Donovan; Zucker, 2017, p. 86), o que deu origem à expressão “mãe geladeira”. Havia ainda a hipótese de que, se as mães fossem curadas, os filhos igualmente melhorariam.

Sabe-se, hoje, que o autismo não tem cura, pois não se trata de uma doença e, a pessoa já nasce autista. Existem evidências consistentes de que as causas são multifatoriais, envolvendo fatores genéticos e ambientais. Estima-se que a “herdabilidade para o transtorno do espectro do autismo variaram de 37% a mais de 90%, com base nas taxas de concordância de gêmeos, e uma coorte mais recente de cinco países estimou a herdabilidade em 80%” (APA, 2022).

Entre os fatores ambientais estão a idade parental avançada, prematuridade extrema ou exposição *in utero* a certos medicamentos ou teratógenos como o ácido valpróico (APA, 2022). De acordo com a Sociedade Brasileira de Neurologia Infantil (SBNI, 2025), o diagnóstico do TEA ainda é essencialmente clínico e fundamentado em um conjunto de observações e informações, como entrevista com os pais, análise da história gestacional, neonatal e familiar como idade dos pais, infecções, uso de medicamentos e a identificação dos sinais de alerta como falha no contato visual e pouca vocalização.

Não há marcadores biológicos capazes de confirmar o TEA por exames laboratoriais, e o tratamento medicamentoso não atua sobre o transtorno em si, sendo indicado apenas para o controle de sintomas associados, devendo sempre ser complementar às intervenções comportamentais e educacionais (SBNI, 2025). Desse modo, dispositivos e aplicativos que utilizam rastreamento visual já são uma realidade em países como os Estados Unidos e podem, em breve, ser úteis para auxiliar, ampliar ou validar o diagnóstico de TEA (SBNI, 2025).

2.3 Prevalência e Inclusão Escolar do TEA no Brasil

Conforme exposto, os sintomas e sinais do TEA surgem nos primeiros anos de vida da criança. Estima-se que, em cada 10 mil crianças, cerca de 4 ou 5 apresentam autismo, com prevalência de 3:1 ou 4:1 em meninos (APA, 2022; Júlio-Costa; Starling-Alves; Antunes, 2023; Silva; Aguiar; Assumpção-Jr, 2024).

O mais recente relatório do Centro de Controle de Doenças e Prevenção dos Estados Unidos (CDC), divulgado em abril de 2025, revelou uma prevalência do TEA que alcançou a marca de 1 a cada 31 crianças de oito anos, representando 3,22% da população infantil e supera a estimativa anterior de 1 em 36 crianças, 2,78%. Esse aumento não reflete, “necessariamente”, maior incidência de novos casos, mas maior sensibilidade diagnóstica, bem como a ampliação do conceito de TEA (Silva; Aguiar; Assumpção Jr, 2024).

No Brasil, a Lei nº 13.861/2019 representou um avanço ao incluir o TEA no Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), oficializando dados de prevalência, subsidiando políticas públicas e práticas escolares. Segundo o Censo de 2022, cerca de 7,3% da população brasileira (14,4 milhões) com dois anos ou mais declarou ter algum tipo de deficiência. Deste total, 2,4 milhões são pessoas diagnosticadas com TEA, com prevalência maior entre homens (1,5%) do que entre mulheres (0,9%), e entre crianças de 5 a 9 anos, com 2,6% diagnosticadas com TEA.

Além disso, foi apresentada a distribuição dos diagnósticos entre as Unidades da Federação, indicando variações relativamente discretas, entre 1,0% e 1,6%. O Acre apresenta o maior percentual (1,6%), enquanto a Bahia e o Tocantins registram os menores índices (1,0%). O Distrito Federal aparece com 1,2% (34,1 mil pessoas), valor próximo à média nacional. Essas diferenças podem estar relacionadas a variações metodológicas na coleta de dados e nos critérios diagnósticos adotados (Silva; Aguiar; Assumpção Jr., 2024).

Esses dados evidenciam avanços significativos na identificação e no reconhecimento social do TEA. O Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também registrou crescimento expressivo nas matrículas de estudantes com TEA, que passaram de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024, representando um aumento de 44,4% (INEP, 2025), demonstrando o fortalecimento das políticas de inclusão escolar no Brasil.

No entanto, o poder público nem sempre esteve presente de forma efetiva. Na época de Donald Triplett, não havia ainda a ideia de direito à educação e inclusão para todos, conceito que foi sendo permeado na sociedade a partir de movimentos e organizações fundadas pelas mães que passaram a acreditar na potencialidade dos seus filhos e a reconhecer que poderiam contribuir para seu desenvolvimento, articulando-se com pesquisadores, com a mídia e mobilizando iniciativas voltadas à mudança na legislação educacional (Donovan; Zucker, 2017).

Na década de 1990, essas famílias passaram a contar com um importante instrumento de garantia de direitos, a legislação. A Declaração de Salamanca, oriunda da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994, firmou um compromisso global para garantir o acesso universal à educação a todas as crianças, independentemente de suas condições, consolidando o princípio da educação inclusiva.

Esses princípios internacionalmente defendidos, influenciaram na criação de legislações voltadas à garantia de direitos das pessoas com deficiência, como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764/2012, que reconheceu, pela primeira vez, a pessoa com TEA como Pessoa com Deficiência (art. 1º) e assegura a proteção contra qualquer forma de exploração, acesso aos serviços da saúde, diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, nutrição adequada, medicamentos, acesso à educação, moradia, trabalho, previdência social e, caso necessário, acompanhante especializado nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2012).

Portanto, a partir de esforços articulados entre família, pesquisadores e políticas públicas, as pessoas com TEA passaram a ter garantidos diversos direitos, entre eles o acesso à educação de qualidade, cujo objetivo é potencializar seu desenvolvimento, sua autonomia e sua participação social. Dessa maneira, pessoa com deficiência, à luz da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/ 2015:

é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva, são os entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitam a participação social das pessoas com deficiência e impede o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à

comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (Brasil, 2015), e não suas limitações de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Assim, para ajudar as pessoas com TEA, “não precisamos” “mudá-las” ou “consertá-las”. O mais importante nesse contexto é trabalhar para compreendê-las e, depois, mudar nossos atos, nossas atitudes, comportamentos e os tipos de apoio que oferecemos (Prizant; Fields-Meyer, 2023, p. 22).

No que compete ao Estado, o art. 28 da Lei nº 13.146/2015 estabelece um conjunto de medidas para a eliminação dessas barreiras, como a garantia de um sistema educacional inclusivo, a formação inicial e continuada de professores, a adoção de medidas individualizadas de apoio, plano de atendimento educacional especializado, o uso de recursos de tecnologia assistiva e a oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015).

Tais orientações foram fortalecidas pelo Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política da Educação Especial Inclusiva e a Rede de Educação Especial Inclusiva, cabendo destacar o combate ao capacitismo como princípio orientador das políticas educacionais (Brasil, 2025). Corroborando com essa perspectiva, “crianças e adultos autistas não são doentes; progridem como todos nós ao longo de determinados estágios de desenvolvimento”, sendo a melhor forma de compreendê-los, questionando os motivos que os orientam: por que batem nas têmporas com o punho fechado? (Prizant; Fields-Meyer, 2023, p. 22).

Apesar dessas e de outras leis de igual importância, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a alfabetização inclusiva de estudantes com TEA apresenta desafios amplos, como insuficiência de formação docentes e ausência de suporte multidisciplinar (Frezatti; Cavalheri; Silva, 2026).

Nesse viés, esta pesquisa reuniu informações atuais sobre o TEA, ampliando a compreensão do tema e subsidiando práticas educacionais e novas investigações. Contudo, por se tratar de um

estudo documental, sugere-se a realização de pesquisas empíricas que analisem a efetivação dos direitos educacionais, bem como o levantamento local dos perfis dos estudantes atendidos em escolas regulares e especializadas.

No Distrito Federal, diferentemente de outras regiões, existem os Centros de Ensino Especial (CEEs), que asseguram o atendimento educacional especializado a estudantes com TEA Nível 3 de suporte, cuja função é apoiar e complementar o sistema educacional inclusivo da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), constituindo-se relevantes *lócus* de pesquisa científica.

3. Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, tendo como objetivo analisar o TEA, com enfoque nas características, etiologia, diagnóstico, prevalência e inclusão escolar. A pesquisa exploratória visa ampliar a familiaridade com o problema e delimitar o tema (Gil, 2002), além de abrir caminho para futuras investigações (Lima; Pereira, 2018).

A análise descritiva objetiva a descrição das características de determinada população ou fenômeno (Gil, 2002) e o estudo qualitativo se preocupa especialmente com a contextualização do objeto de estudo em dada realidade social dinâmica, visa uma análise profunda e significativa do objeto que se propõe a estudar e pode ser expressa em várias tipologias (Lima; Pereira, 2018), priorizando o aprofundamento analítico em vez da representatividade numérica (Minayo, 2001; Silveira; Córdova, 2009).

Quanto à metodologia, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza documental, à qual utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reinterpretados conforme os objetivos do estudo (Gil, 2002). Refere-se a documentos produzidos pelos próprios agentes históricos estudados, sejam eles sujeitos ou instituições (Lima; Pereira, 2018).

Assim, o trabalho analisou documentos técnicos e normativos específicos, impressos e digitais, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), da American Psychiatric Association (APA, 2022), a Classificação Internacional de Doenças (CID-11), da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), além de legislações brasileiras voltadas à garantia de direitos, especialmente a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012).

Destacam-se, ainda, as obras de Donovan e Zucker (2017), ao resgatarem a construção histórica do autismo; Grandin (2011), ao apresentar percepções a partir da experiência vivida no espectro; e Prizant e Fields-Meyer (2023), que propõem uma compreensão do autismo como um modo singular de ser humano.

A análise e interpretação dos dados por meio da leitura interpretativa e exploratória dos materiais selecionados contribuiu para a sistematização de conhecimentos atualizados sobre as principais categorias do TEA, oferecendo subsídios teóricos para a compreensão do transtorno, práticas educacionais e políticas públicas voltadas à inclusão. Ademais, a pesquisa respeitou os princípios éticos da produção científica.

4. Resultados e Discussão

Os achados indicam que a definição do TEA sofreu diversas alterações no decorrer dos anos, até a admissão do termo “Espectro” pela quinta edição do DSM-5, englobando as condições anteriormente denominadas de autismo infantil, transtorno global do desenvolvimento, entre outras denominações (Castro, 2023; Júlio-Costa; Starling-Alves; Antunes, 2023).

As características centrais descritas no primeiro caso investigado pelo psiquiatra Leo Kanner, por volta de 1933, mantém correspondência com os critérios atuais, especialmente no que se refere às dificuldades na comunicação social e aos padrões comportamentais restritos e repetitivos. Compreender essas

características é primordial para definir estratégias de ensino e ambientes adaptados que favoreçam o desenvolvimento e bem-estar das pessoas/estudantes com TEA.

As causas permanecem multifatoriais, com um forte sinergismo entre o componente genético e fatores ambientais (Castro, 2023; APA, 2022), havendo a superação da culpabilização materna (mãe geladeira) e da ideia de que o autismo poderia ser “consertado”. Consolidou-se o entendimento de que se trata de “um transtorno do neurodesenvolvimento, que manifesta seus sintomas de modo precoce, geralmente antes do terceiro ano de vida” (Castro, 2023).

O estudo constatou que “o autismo não é uma doença. É um jeito diferente de ser humano” (Prizant; Fields-Meyer, 2023, p. 22). Portanto, não se fala em cura do autismo, mas que o desenvolvimento pode ser favorecido por diagnóstico precoce e oferta de apoios multidisciplinares. Nesse sentido, a campanha do Dia Mundial do Autismo de 2026, com o tema “autonomia se constrói com apoio”, reforça a compreensão de que o desenvolvimento das pessoas com TEA está diretamente relacionado à disponibilidade de suportes adequados (Canal Autismo, 2026).

O diagnóstico precoce ainda representa um desafio (Castro, 2023), principalmente por “não haver nenhum exame de sangue ou tomografia cerebral que possa dar um diagnóstico absoluto [...]” (Grandin, 2017), permanecendo baseado na observação clínica e avaliação multidisciplinar.

Em relação à prevalência, a pesquisa indicou que no Brasil há cerca de 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com TEA, constituindo um marco importante para o planejamento de políticas públicas e serviços educacionais.

A análise revelou que termos estigmatizantes utilizados no passado, como “mongoloide”, “débil mental” e “ineducável”, foram substituídos por uma abordagem fundamentada nos direitos humanos, na qual a pessoa com TEA é reconhecida legalmente como Pessoa com Deficiência, sujeito de direitos e de plena dignidade. As famílias, especialmente as mães, tiveram papel central na mobilização inicial pelo reconhecimento desses direitos e garantias legais.

Posteriormente, essas garantias foram incorporadas pelo Estado por meio de legislações específicas, como a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando direitos nas áreas da educação, saúde e inclusão social. Apesar disso, persistem barreiras atitudinais e estruturais que evidenciam a distância entre a legislação e a prática escolar (Frezatti; Cavalheri Silva, 2026).

Desse modo, a autonomia das pessoas com TEA depende da oferta de apoios adequados, o que reforça a necessidade de pesquisas empíricas que investiguem a efetivação das políticas públicas nos contextos educacionais. O TEA permanece em constante construção, refletindo a complexidade do fenômeno e a necessidade permanente de atualização científica.

5. Considerações Finais

O estudo cumpriu com o objetivo de investigar e analisar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), contemplando suas características, diagnóstico, prevalência, etiologia e o direito à inclusão escolar, reunindo conhecimentos atualizados capazes de ampliar a compreensão acerca das transformações históricas e normativas que passaram a orientar o reconhecimento das pessoas com TEA como sujeitos de direitos.

Os achados, por meio da análise documental, evidenciam avanços significativos, como a consolidação do entendimento do TEA como transtorno do neurodesenvolvimento e não como doença, a superação de concepções estigmatizantes historicamente atribuídas às pessoas autistas e o fortalecimento do arcabouço legal brasileiro. Nesse contexto, a Lei nº 12.764/2012 representou marco fundamental ao reconhecer a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, assegurando direitos nas áreas da educação, saúde e inclusão social.

Soma-se a isso a Lei Brasileira de Inclusão que desloca o foco das limitações individuais para as barreiras sociais, atribuindo à

sociedade e ao Estado a responsabilidade pela promoção da acessibilidade e da participação plena. Outro avanço relevante refere-se à produção de dados oficiais sobre o autismo no Brasil, especialmente a partir da inclusão do TEA no Censo Demográfico do IBGE, permitindo, pela primeira vez, dimensionar essa população e subsidiar o planejamento de políticas públicas mais alinhadas às demandas reais.

Apesar desses progressos, permanecem desafios relacionados à efetivação das políticas educacionais, sobretudo no que diz respeito às barreiras atitudinais, à formação docente especializada, à oferta de apoios multiprofissionais e à aproximação entre a legislação e a prática escolar cotidiana.

Como contribuição, o estudo reuniu elementos teóricos e normativos capazes de subsidiar práticas pedagógicas, orientar famílias e apoiar reflexões no campo das políticas públicas. No entanto, o caráter bibliográfico da pesquisa limita a análise da efetivação prática dessas políticas, indicando a importância de investigações empíricas que examinem como os apoios previstos em lei têm se concretizado nos contextos educacionais.

Ademais, o estudo reforça que a inclusão depende da construção de práticas, atitudes, comportamentos e apoios por parte de diversos atores sociais, de modo a garantir a participação real das pessoas com TEA em todos os âmbitos da sociedade brasileira. Por fim, compreender o TEA implica reconhecer que não se trata apenas de diagnóstico, mas de pessoas, cujo modo de ser, de sentir e de agir reafirma a diversidade humana.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. 5.ed., revisão de texto. Washington, DC: Associação Americana de Psiquiatria, 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/96657644/DSM_5_Atualizado_Portugu%C3%AAs_DSM_5_TR_American_Psychiatric_Association. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 12.686*, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

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; e altera o § 3º do Art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

CANAL AUTISMO. *Dia Mundial da Conscientização do Autismo* [2026]. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/diamundial/>. Acesso em 24 fev.2026.

CANDIDO, Alexandre O. R. Associação da Bibliometria e do Estado de Arte como Metodologias para Elaboração de Recortes Temporais. *In: Revista Eletrônica de Educação*, v. 18, n. 1, p. e532888, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271995328>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5328>. Acesso em: 23 ago. 2025.

CASTRO, Thiago. O que é o autismo. *Simplificando o autismo*: para pais, familiares e profissionais. *In: CASTRO, Thiago* (coord.). São Paulo: Literare Books Internacional, 2023.

COELHO, Fábio. *TEA sem crise*: guia prático para prevenir comportamentos-problema graves de forma humanizada e eficiente / Fábio Coelho. Brasília, DF: Ed. do Autor, 2025.

DONAVAN, Jonh; CAREN, Zucker. *Outra sintonia*: a história do autismo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FREZATTI, M. dos S. I., CAVALHERI, A. A. dos S., SILVA, R. I. P. da. Desafios enfrentados pelos professores na alfabetização inclusiva de alunos com TEA. In: *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 12(2), p. 1-14, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i2.24073>. Acesso em: 14 fev. 2026.

G1. *Barbie ganha primeiro modelo autista, com fone, tablet e roupa 'sensível' ao toque; conheça.* Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/noticia/2026/01/12/mattel-lanca-primeira-barbie-autista.ghtml>. Acesso em: 14 fev. 2026.

GAIATO, Maíra. *O que está acontecendo com essa questão da CID-11 agora?* 2025. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Mayra Gaiato: desenvolvimento infantil e autismo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CwFZZG0wft4>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANDIN, Temple. *Mistério de uma Mente Autista*. Tradução de Pollyanna Mattos. Belo Horizonte, MG: Ed. do Autor, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Panorama do Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas-e-indicadores/resumo-tecnico-censo-escolar-2024.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2025.

JÚLIO-COSTA, Annelise; STARLING-ALVES, Isabella; ANTUNES, Andressa M. (org.). *Leve para quem?: transtorno do espectro autista nível 1 de suporte*. Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2023.

LIMA, Paulo G.; PEREIRA, Meira C. (org.). *Pesquisa científica em ciências humanas: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MINAYO, Maria C. de S. (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo2001.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *CID-11 para Estatísticas de Mortalidade e de Morbidade*: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – Décima Primeira Revisão. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt#437815624>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PINTO, Patrícia de S.; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Vivências e reflexões: fluxo e contrafluxo na inclusão de estudantes TEA em uma escola do Distrito Federal. In: *Revista Delos*, v. 18, n. 63, e3826, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n63-204>. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/3826>. Acesso em: 26 jun. 2025.

POSAR, Annio; VISCONTI, Paola. *Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder*. J Pediatr. Rio Janeiro: 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021755717307659?via%3Dihub>. Acesso em: 14 fev. 2026.

PRIZANT, Barry M.; Fields-Meyer, Tom. *Humano à sua maneira*: um novo olhar sobre o autismo. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 1.ed. São Paulo: Edipro. 2023.

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

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em: <https://epage.pub/doc/silveira-cordova-2009-metodos-de-pesquisa-3xkx8kl06l>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROLOGIA INFANTIL (SBNI) - Recomendações e Orientações para o Diagnóstico, Investigação e Abordagem Terapêutica do Transtorno do Espectro Autista - SBNI - 2025. Disponível em: <https://sbni.org.br/recomendacoes-e-orientacoes-para-o-diagnostico-investigacao-e-abordagem-terapeutica-do-transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 19 out. 2025.

CAPÍTULO 9

QUALIDADE DE VIDA DOS PAIS DE CRIANÇAS COM TEA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

QUALITY OF LIFE OF PARENTS OF CHILDREN WITH ASD: AN INTEGRATIVE REVIEW ABSTRACT

Vanderleia Rodrigues da Silva

Universidade Luterana do Brasil – ULBRA
Canoas – RS

<https://orcid.org/0009-0004-1460-7329>
vanderleia.enfermage@rede.ulbra.br

Miria Elisabete Bairros de Camargo

Universidade Luterana do Brasil – ULBRA
Canoas - RS

<https://orcid.org/0000-0003-3173-7681>
miriabcamargo@gmail.com

Maria Renita Burg

Universidade Luterana do Brasil – ULBRA
Canoas - RS

<https://orcid.org/0000-0002-7501-3151>
maria.burg@ulbra.br

Perla Adriani Di Leoni

Universidade Luterana do Brasil – ULBRA
Canoas - RS

<https://orcid.org/0000-0001-6765-4947>
perla.leone@ulbra.br

RESUMO

Introdução: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que afeta significativamente o desenvolvimento da comunicação, da interação social e do comportamento da criança. Os pais de crianças com TEA enfrentam diversos desafios emocionais, sociais e estruturais, que

impactam diretamente a qualidade de vida familiar e o cuidado com seus filhos. **Objetivo:** Compreender os principais desafios enfrentados por pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Metodologia:** Trata-se de uma revisão integrativa com abordagem qualitativa. Foram analisados artigos científicos publicados entre os anos de 2020 e 2025. A busca bibliográfica foi feita nas bases de dados SciELO, PubMed, e Google Scholar. Tendo como questão norteadora: Quais desafios os pais de crianças com TEA enfrentam e que tipos de suporte são essenciais para melhorar a qualidade de vida familiar? **Resultados:** Os resultados da análise dos cinco artigos qualitativos destacam os significativos desafios emocionais, práticos e sociais enfrentados pelos pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Conclusão:** A valorização dessas famílias e o acolhimento de suas vivências representam passos fundamentais na construção de uma sociedade mais inclusiva, que compreende o autismo não como uma limitação, mas como parte da diversidade humana que merece respeito, compreensão e compromisso coletivo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Desafio Familiar, Inclusão, Saúde.

ABSTRACT

Introduction: Autism Spectrum Disorder (ASD) is a condition that significantly affects the development of communication, social interaction, and behavior in children. Parents of children with ASD face several emotional, social, and structural challenges that directly impact the quality of family life and the care of their children. **Objective:** To understand the main challenges faced by parents of children with Autism Spectrum Disorder. **Methodology:** This is an integrative review with a qualitative approach. Scientific articles published between 2020 and 2025 were analyzed. The bibliographic search was conducted in the SciELO, PubMed, and Google Scholar databases. The guiding question was: What challenges do parents of children with ASD face, and what types of support are Essentials to improve the quality of family life? **Results:** The results of the analysis of the five qualitative articles highlight the significant emotional, practical, and social challenges faced by parents of

children with Autism Spectrum Disorder (ASD). **Conclusion:** Valuing these families and embracing their experiences represent fundamental steps in building a more inclusive society that understands autism not as a limitation, but as part of human diversity that deserves respect, understanding, and collective commitment.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Family Challenge, Inclusion, Health.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento, principalmente nas áreas de comunicação, interação social e comportamento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Quando o diagnóstico é confirmado, as famílias costumam enfrentar desafios significativos, precisando reorganizar suas rotinas para atender às necessidades específicas da criança. No Brasil, embora a conscientização sobre o TEA tenha aumentado, ainda existem obstáculos que dificultam o acesso a informações e ao apoio necessário (ONZI e GOMEZ, 2015).

As dificuldades vivenciadas por essas famílias muitas vezes começam antes mesmo da confirmação do diagnóstico, já que a detecção precoce do TEA ainda é um grande desafio. A escassez de profissionais qualificados, a demora para agendar atendimentos especializados e a falta de conhecimento sobre os primeiros sinais do transtorno tornam esse processo ainda mais difícil. Essa situação gera angústia e insegurança nos pais, que lidam com a ausência de respostas enquanto tentam entender as necessidades de seus filhos (SALGADO et al., 2022).

Após o diagnóstico, surgem novas preocupações, como a busca por terapias e tratamentos multidisciplinares adequados e a inclusão escolar. Muitas famílias têm dificuldades em conseguir atendimento especializado pelo sistema público de saúde, o que pode resultar em altos custos para aqueles que buscam alternativas na rede privada. Além disso, a falta de formação adequada dos educadores e a estrutura

deficiente de muitas escolas dificultam a inclusão da criança, limitando seu desenvolvimento e socialização (MENDES et al., 2020).

O impacto emocional sobre os pais também é um aspecto relevante. O estresse, a sobrecarga física e emocional, e a preocupação constante com o futuro da criança podem afetar a saúde mental dos cuidadores. Muitos pais relatam sentimentos de solidão e esgotamento, pois a rotina intensa de cuidados e terapias pode deixá-los sem tempo para si mesmos. O suporte psicológico e o fortalecimento de redes de apoio são essenciais para ajudar as famílias a lidar com esses desafios (SOUZA e OLIVEIRA, 2022).

Ainda há desafios na implementação de leis que garantem o atendimento adequado e a inclusão efetiva nas áreas de saúde, educação e assistência social. Isso reforça a necessidade de um olhar mais atento por parte dos gestores públicos e da sociedade, garantindo que essas famílias tenham acesso a direitos básicos que podem fazer toda a diferença na qualidade de vida de seus filhos (DE MORAES et al., 2021).

O presente estudo se justifica pela necessidade de ampliar a compreensão sobre os impactos do TEA na vida dos pais e pela urgência de promover reflexões que incentivem o fortalecimento das redes de apoio, à qualificação profissional e o compromisso público com a inclusão e o cuidado humanizado.

O objetivo geral é compreender os principais desafios enfrentados por pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de uma revisão integrativa de literatura, destacando as dificuldades mais recorrentes e os tipos de suporte necessários para melhorar a qualidade de vida dessas famílias.

2.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa constitui-se como uma revisão integrativa da literatura, método que permite sintetizar pesquisas relevantes para identificar lacunas no conhecimento e fundamentar práticas baseadas em evidências. O percurso metodológico seguiu seis etapas rigorosas:

elaboração da pergunta norteadora; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; categorização dos estudos; avaliação qualitativa; interpretação dos resultados e, por fim, a síntese do conhecimento.

A pergunta norteadora foi estruturada por meio da estratégia PICO: "Quais desafios os pais de crianças com TEA enfrentam e que tipos de suporte são essenciais para melhorar a qualidade de vida familiar?". A busca foi realizada nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico e PubMed, utilizando-se descritores combinados (TEA, Autismo, Estresse Parental, Suporte Familiar). Foram incluídos artigos completos, em português, espanhol e inglês, publicados entre 2020 e 2025.

O fluxo de seleção foi estruturado da seguinte forma:

- Levantamento Inicial: Identificação de 131 produções.
- Triagem: Exclusão de 15 duplicatas e 28 textos não originais.
- Leitura Integral: Avaliação de 88 artigos quanto à pertinência e rigor metodológico.
- Amostra Final: Exclusão de 73 estudos por insuficiência temática, resultando em 5 artigos selecionados.

A análise fundamentou-se no modelo de Ursi e Galvão (2006) para organização dos dados. Para a classificação da força das evidências, aplicou-se a hierarquia proposta por Melnyk e Fineout-Overholt (2011), garantindo a confiabilidade necessária para a aplicação clínica dos achados, conforme preconizado por Galvão, Mendes e Silveira (2008).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra final consolidou estudos recentes (2020–2025), refletindo o interesse acadêmico atual sobre o itinerário terapêutico e o impacto psicossocial do autismo nas famílias. As evidências indicam que os desafios são multidimensionais, abrangendo esferas emocionais, práticas e sociais.

As evidências compiladas derivam principalmente de estudos descritivos e exploratórios com abordagem qualitativa, permitindo uma

análise rica sobre os desafios diagnósticos, a reorganização da rotina familiar e a feminização do cuidado. O quadro 1 sintetiza as características dessas obras, fornecendo a base para a discussão subsequente sobre os suportes e vulnerabilidades das redes de atenção à saúde.

Quadro 1- Panorama das características dos estudos selecionados

Au- tor/ano	Título	Metodologia	Resultados
Correa K de S, Quirino TS, Paiva L da S, Oliveira FR. 2024	Desafios e estratégias de enfrentamento para pais de crianças autistas: um estudo sobre itinerário terapêutico no processo de diagnóstico e tratamento	Estudo qualitativo VI	Oito mães participantes com idades variando entre 20 e 39 anos onde todas possuem ensino médio completo. O estudo aponta a urgência de capacitação profissional, diagnóstico precoce e inclusão da família no tratamento multidisciplinar para expandir a conscientização.
Oliveira APF de, Al- ves L da S, Paixão GM da, Vieira AC dos S, Ro- cha MLC da, Corrêa VAC. 2024	Sobre as ocupações de pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista	Qualitativa descritiva VI	Participaram da pesquisa oito pais de crianças diagnosticadas com TEA de ambos os sexos. A pesquisa revela dificuldades na reorganização do cotidiano e uma dependência das ocupações dos pais em relação às necessidades da criança, afetando o lazer parental.
Riccio- ppo Maria Regina Pontes Luz,	Meu filho é autista: percepções e sentimentos maternos	Pesquisa descritiva e exploratória com abordagem qualitativa	A pesquisa foi realizada com nove mães, que são cuidadoras principais de seus filhos e que frequentam uma Organização Não Governamental de apoio a crianças, adolescentes com TEA e suas famílias na cidade de

**PESQUISAS SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
EDUCAÇÃO, SAÚDE, DIREITOS E INCLUSÃO SOCIAL**

Hueb Martha Franco Diniz, Bellini Marcella 2021		VI	Uberaba, Minas Gerais. Identifica angústia e sobrecarga materna; destaca que associações de pais oferecem suporte essencial para transformações positivas frente ao diagnóstico.
Soto-Romero DG, Valdez-Montero C, Villa-Rueda AA - México 2025	Análisis de experiencias de personas cuidadoras de infantes autistas basado en perspectiva de género	Estudo qualitativo analítico do tipo interpretativo VI	Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com 10 cuidadores principais. Discute conflitos conjugais gerados por percepções distintas sobre a parentalidade e a necessidade de políticas sociais que abordem o cuidado como prática coletiva.
Lizama Zamora, C. Chile (2020)	Conceptualización de Trastornos del Espectro Autista (TEA) en madres cuidadoras y estrategias familiares de reducción de dependencia en Santiago de Chile	Pesquisa qualitativa VI	Participaram da entrevista individual 13 mães de crianças com TEA. Demonstra que o modelo biopsicossocial é o mais eficaz para reduzir a dependência, evidenciando também uma marcante feminização do cuidado e alterações na renda familiar.

Fonte: Elaborado pelo autor- 2025

A análise dos estudos selecionados demonstra que os desafios enfrentados pelos pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são variados, envolvendo aspectos emocionais, práticos e sociais.

3.1. O Itinerário Diagnóstico e a Sobrecarga Materna

CORREA *et al.* (2024) descrevem a fase pré-diagnóstica como um período repleto de incertezas, medos e frustrações, decorrentes da dificuldade de acesso a profissionais qualificados e da ausência de orientação adequada no sistema de saúde. Esse trajeto inicial gera um impacto emocional considerável, amplificando sentimentos de angústia e solidão. Tais sentimentos são igualmente citados por RICCIOPPO *et al.* (2021), particularmente entre as mães, que se sentem sobrecarregadas por assumirem predominantemente a função de cuidadoras. A sobrecarga materna se destaca como um ponto comum nas pesquisas, demonstrando que, apesar do cuidado ser um processo familiar, sua distribuição entre os membros é desequilibrada. Essa situação é agravada tanto por estruturas sociais inadequadas quanto pela falta de políticas públicas eficientes. Nota-se uma nítida feminização do cuidado, em que a carga de responsabilidades é distribuída de forma desequilibrada na família.

3.2. Reestruturação da Rotina e Dinâmica Familiar

Uma outra convergência relevante entre os artigos diz respeito à reestruturação da rotina e à mudança significativa das atividades familiares. OLIVEIRA *et al.* (2024) mostram que os pais passam a adaptar suas atividades, lazer e horários de acordo com as demandas da criança, o que resulta na diminuição do tempo dedicado ao autocuidado e na criação de uma relação de dependência entre as atividades da família e as necessidades do filho com TEA.

Isso confirma que o diagnóstico não só afeta o cotidiano imediato, mas também provoca mudanças duradouras na dinâmica familiar, nas relações e até na vida profissional dos cuidadores. No estudo conduzido no México, SOTO-ROMERO *et al.* (2025) expandem essa perspectiva ao demonstrar que o TEA pode causar tensões no relacionamento conjugal, conflitos na coparentalidade e sentimentos de superproteção como reação à incerteza em relação ao futuro. Essa

análise demonstra que os efeitos emocionais não se limitam ao sofrimento pessoal, mas afetam diretamente as relações familiares e os laços afetivos.

LIZAMA ZAMORA (2020) ressalta que as estratégias de cuidado empregadas pelas famílias estão diretamente relacionadas à maneira como elas entendem o TEA. O modelo biopsicossocial é o que mais promove a autonomia e diminui a dependência da criança. Esse resultado é significativo, pois destaca que a compreensão adequada do transtorno, combinada com suporte profissional e comunitário, pode melhorar a experiência de cuidado, reduzindo a sobrecarga e fortalecendo a capacidade de enfrentamento.

3.3. Estratégias de Enfrentamento e Políticas Públicas

Apesar disso, os estudos concordam ao afirmar que o acesso a serviços especializados, rede de apoio, inclusão escolar eficaz e atendimento multiprofissional ainda apresenta deficiências consideráveis.

A falta desses recursos agrava o sofrimento dos pais e aumenta as desigualdades, evidenciando a urgência de políticas públicas integradas que considerem a importância da família no cuidado da criança com TEA. Dessa forma, os resultados desta revisão confirmam que a qualidade de vida dos pais está fortemente relacionada não só às particularidades do transtorno, mas também às condições socioeconômicas que influenciam o acesso ao cuidado, a distribuição das responsabilidades parentais e o apoio emocional disponível para esses cuidadores. Os resultados sugerem que as políticas públicas precisam avançar para garantir apoio contínuo, capacitação profissional e verdadeira inclusão escolar. Igualmente importante é que a assistência à saúde seja fundamentada em práticas humanizadas, levando em conta o sofrimento, a exaustão e as características específicas de cada família. O cuidado centrado na família é fundamental para minimizar os impactos emocionais e sociais, além de

oferecer uma experiência mais acolhedora e menos isolada para os pais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou que os sentimentos de angústia, cansaço e solidão vivenciados pelos cuidadores são reais e exigem atenção. Políticas públicas eficazes precisam reconhecer a centralidade da família no processo de cuidado, fortalecendo ações que garantam suporte psicológico, redes de apoio e espaços de escuta. A valorização dessas famílias e o acolhimento de suas vivências representam passos fundamentais na construção de uma sociedade mais inclusiva, que compreende o autismo não como uma limitação, mas como parte da diversidade humana que merece respeito, compreensão e compromisso coletivo.

A vivência dos pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista é marcada por uma série de desafios que atravessam o cotidiano, desde o momento em que surgem os primeiros sinais até as fases posteriores ao diagnóstico. Esse percurso exige não apenas adaptações práticas, mas também uma grande força emocional diante das incertezas, da sobrecarga e das limitações impostas pelo acesso restrito a serviços especializados. O diagnóstico, que deveria representar um ponto de partida para o cuidado e a inclusão, muitas vezes se transforma em mais uma etapa de enfrentamento, dada a falta de estrutura dos sistemas de saúde e educação.

As dificuldades encontradas na rede pública, tanto para atendimento clínico quanto para inclusão escolar, contribuem para o sentimento de abandono relatado por muitas famílias. A ausência de profissionais capacitados, o longo tempo de espera por atendimento e a falta de sensibilidade institucional agravam a carga emocional dos pais, que passam a buscar respostas e apoio muitas vezes de forma solitária. Soma-se a isso a preocupação constante com o futuro da criança e o impacto financeiro de terapias e recursos que, por vezes, estão disponíveis apenas no setor privado.

A inclusão escolar, que deveria ser garantida como direito, ainda encontra barreiras que comprometem o desenvolvimento pleno da criança com TEA. Muitos educadores não se sentem preparados para lidar com as especificidades do transtorno, o que evidencia a urgência de políticas de formação continuada e de adaptação do ambiente escolar. O cuidado integral precisa considerar não apenas a criança, mas também a rede de apoio familiar, especialmente os pais, que desempenham um papel fundamental na rotina terapêutica e educativa.

Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Tradução: M. I. C. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BEZERRA, A. T. M. et al. Processamento sensorial de pacientes com transtorno do espectro do autismo (TEA) e adaptações necessárias ao atendimento odontológico: uma revisão integrativa. **E-Acadêmica**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. e1742465, 2023.

BRASILEIRO, F. N. V.; QUEIROZ, F. F. S. N.; SANTOS, [demais autores se houver]. Reflexões de profissionais sobre o uso do Portal Estimule para o desenvolvimento de crianças autistas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 5, 2025.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.

CORREA, K. S. et al. Desafios e estratégias de enfrentamento para pais de crianças autistas: um estudo sobre itinerário terapêutico no processo de diagnóstico e tratamento. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 12, p. e10538, 2024.

COSTA, G. O. N.; ABREU, C. R. C. Os benefícios do uso de psicofármacos no tratamento de indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA): revisão bibliográfica. **Revista JRG de Estudos**, [S. l.], 2025.

DE MORAES, L. S. et al. Espectro do autismo em crianças: uma revisão sistemática do aumento da incidência e do diagnóstico. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], 2021.

HASSUNUMA, R. M. et al. Revisão integrativa e redação de artigo científico: uma proposta metodológica em 10 passos. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 1–16, 2024.

LIZAMA-ZAMORA, C. B. Conceptualización de Trastornos del Espectro Autista (TEA) em madres cuidadoras y estrategias familiares de reducción de dependencia en Santiago de Chile. **Revista Latinoamericana de Estudios de Familia**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 107–129, 2020.

MELNYK, B. M.; FINEOUT-OVERHOLT, E. **Evidence-based practice in nursing & healthcare**: a guide to best practice. 2. ed. Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins Health, 2011.

MENDES, A. M.; VIEIRA, S. L. **Desafios enfrentados pelos pais e familiares de crianças com transtorno do espectro autista matriculadas em Centros Municipais de Educação Infantil de Cascavel, Paraná**. Cascavel: [s. n.], 2020. Trabalho acadêmico.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 758–764, out. 2008.

MENESES E SILVA, E. A. Transtorno do espectro autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação. **Revista Psicologia & Saberes**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 174–188, 2020.

OLIVEIRA, A. P. F. et al. Sobre as ocupações de pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 32, e3607, 2024.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. F. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 12, n. 3, 2015.

RICCIOPPO, M. R. P. L.; HUEB, M. F. D.; BELLINI, M. Meu filho é autista: percepções e sentimentos maternos. **Revista SPAGESP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 132-146, jul./dez. 2021.

SALGADO, N. D. M. et al. Seletividade alimentar em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. **Revista da Associação Brasileira de Nutrição – RASBRAN**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 42–58, 2021.

SILVA, M. S.; PEREIRA, A. C. S. Autismo: os desafios enfrentados pelos pais e as estratégias na promoção da saúde mental. **Revista Brasileira de Saúde Mental**, [S. l.], 2019.

SOTO-ROMERO, D. G.; VALDEZ-MONTERO, C.; VILLA-RUEDA, A. A. Análisis de experiencias de personas cuidadoras de infantes autistas basado en perspectiva de género. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, supl. 2, e16242023, 2025.

SOUZA, J. S.; OLIVEIRA, C. R. Desafios e estratégias de enfrentamento para pais de crianças com transtorno do espectro autista. **[S. I.]**, v. 13, p. e512111335748, 2022.

URSI, E. S.; GALVÃO, C. M. Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 124–131, jan. 2006.

VASCONCELLOS, S. P.; RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. Transtorno do espectro autista e práticas educativas na educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 555-570, 2020.

SOBRE A ORGANIZADORA



Liliane Pereira de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Foi aluna especial do doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Graduada em Administração, Pedagogia e Sociologia. Avaliadora externa convidada da Comissão de Seleção e de Julgamento de Projetos de Extensão e Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS, CNPq e FAEPRGS) desde 2016. Revisora do periódico Revista Docência do Ensino Superior da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora universitária em cursos de graduação e pós-graduação, além de pesquisadora desde 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aditivos alimentares, 71, 73, 74, 78, 79

Adolescentes com TEA, 101, 103, 104, 107, 108, 111, 112, 115, 145

C

Capacitação de educadores, 23, 24, 26, 27, 29, 30

Crianças com TEA, 52, 54, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 74, 77, 86, 103, 140, 144, 146

D

Diagnóstico tardio, 33, 38, 41, 101, 105, 107, 113

Direitos fundamentais, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 20

E

Ensino de matemática, 83, 85, 90, 91, 93, 94, 95, 97

I

Inclusão escolar, 31, 32, 62, 63, 66, 69, 87, 119, 122, 123, 129, 132, 135, 142, 148, 149, 150

Inclusão social, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 20, 48, 49, 101, 103, 114, 115, 126, 135

Infância, 36, 73, 77, 101, 102, 103, 105, 108, 114, 120, 121, 123

Interseccionalidade, 34, 37, 38, 43, 44, 47, 49, 51

L

Lei Brasileira de Inclusão, 9, 12, 15, 17, 18, 20, 22, 58, 67, 130, 135, 137

M

Mulheres autistas, 33, 36, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51

P

Políticas públicas, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 34, 44, 48, 49, 52, 54, 55, 57, 65, 115, 119, 122, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 147, 148

Práticas pedagógicas, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 52, 55, 59, 61, 65, 66, 67, 83, 84, 85, 87, 88, 92, 94, 136

R

Recursos educacionais, 12, 83

S

Seletividade alimentar, 71, 72, 78, 79, 124

ISBN 978-65-5388-375-8



9 786553 883758 >