ISSN: 2358-8829

ENTRE O SILÊNCIO E O CONTROLE: O CORPO NA ESCOLA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Narjara Oliveira Santos Dias [1]
Sandra de Jesus Passos Mota [2]
Silvia Santos Assis de Jesus [3]
Carlos Alberto Ferreira da Silva [4]

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas comuns tem provocado importantes reflexões sobre as condições em que a inclusão escolar se realiza. Embora o acesso à matrícula represente uma conquista fundamental, a participação nos processos educativos envolve questões que ultrapassam a garantia de acesso. A organização dos espaços, os tempos destinados às atividades, as formas de comunicação e as expectativas de comportamento também interferem nas experiências escolares. Nesse contexto, torna-se necessário questionar se as práticas pedagógicas consideram a diversidade dos estudantes ou se permanecem orientadas por padrões que estabelecem uma única maneira de estar, aprender e participar.

A escola é também um espaço de organização e regulação dos corpos. Sentar-se, permanecer em silêncio, acompanhar determinado ritmo, responder oralmente e demonstrar atenção por meio de comportamentos reconhecíveis são algumas das expectativas presentes no cotidiano escolar. Embora possam integrar a organização das atividades, essas exigências se tornam problemáticas quando assumem caráter universal

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Federal de Sergipe (UFS), narjara_fsa@hotmail.com;
[2] Mestranda no Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), sandrinha.passos@hotmail.com;
[3] Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), silbesantos@yahoo.com.br;
[4] Professor orientador: Doutor em Artes Cênicas, Universidade Federal de Sergipe (UFS), carlos.ferreira@academico.ufs.br

e desconsideram outras formas de comunicação, movimento e percepção. Para estudantes autistas, cujas experiências sensoriais e formas de interação podem apresentar particularidades, a rigidez dessas expectativas pode produzir barreiras à participação.

O corpo, entretanto, não pode ser compreendido apenas como objeto de observação ou como algo que precisa ser disciplinado para corresponder às exigências institucionais. É por meio dele que o sujeito percebe, experimenta, estabelece relações e participa do mundo. Essa compreensão permite deslocar o olhar das manifestações corporais consideradas inadequadas para as condições em que elas acontecem, interrogando também a organização do ambiente e as propostas pedagógicas. Não se trata de atribuir todo comportamento a uma questão sensorial, mas de reconhecer que a experiência escolar é vivida de maneiras distintas.

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo discutir as relações entre corpo, disciplinamento, experiência, percepção e sensorialidade na escola, problematizando os desafios à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A reflexão parte do entendimento de que a construção de práticas inclusivas exige não apenas reconhecer as singularidades dos estudantes, mas também examinar os padrões institucionais que orientam a organização do ensino. Ao colocar o corpo no centro da discussão, busca-se contribuir para uma compreensão da inclusão que considere as condições concretas de participação e aprendizagem.

A reflexão desenvolvida evidencia que os desafios à inclusão de estudantes com TEA não podem ser compreendidos exclusivamente a partir das características individuais dos sujeitos, uma vez que também se relacionam às formas como a escola organiza os tempos, os espaços, as interações e as expectativas sobre os corpos que aprendem. Discute-se, assim, que a participação escolar exige o reconhecimento da diversidade das experiências corporais e sensoriais, bem como a problematização de práticas que condicionam a aprendizagem à adequação a padrões previamente estabelecidos. Compreender o corpo como experiência vivida permite, portanto, deslocar o olhar da tentativa de normalização dos estudantes para a transformação das condições pedagógicas e institucionais que tornam possível sua participação.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

O artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e reflexiva, construída a partir de um recorte teórico do terceiro capítulo da dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Especial Inclusiva (PROFEI). O percurso de elaboração consistiu na retomada e na articulação de produções que discutem o corpo, a experiência, a percepção, a sensorialidade, o disciplinamento e os desafios da educação inclusiva, considerando suas contribuições para compreender a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

A discussão fundamenta-se em autores que permitem analisar diferentes dimensões do problema. As contribuições de Saviani (2005) auxiliam na compreensão das concepções pedagógicas que orientam a organização do ensino; Foucault (1999) oferece elementos para problematizar os mecanismos de disciplina e regulação dos corpos; Bondía (2002) e Merleau-Ponty (2006) sustentam a reflexão sobre experiência, percepção e corporeidade. O diálogo com estudos sobre autismo, deficiência, acessibilidade e narrativas autobiográficas, especialmente Wuo, Yaedu e Wayszceyk (2019), Grandin e Panek (2015) e Bialer (2015), amplia a discussão sobre a diversidade das experiências sensoriais e escolares.

O caminho metodológico não envolveu aplicação de instrumentos, realização de intervenção ou produção de dados empíricos com estudantes e professores. Trata-se de uma análise teórica e interpretativa, na qual os referenciais são mobilizados para discutir as relações entre as formas de organização escolar e as possibilidades de participação. As experiências autobiográficas são consideradas como contribuições para a reflexão, sem a pretensão de generalizar vivências individuais ou tomar os relatos como representativos de todas as pessoas autistas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar o corpo na escola exige reconhecer que as práticas educativas não acontecem em um espaço neutro. A instituição organiza tempos, espaços, movimentos e formas de participação, estabelecendo expectativas sobre como os estudantes devem permanecer, comunicar-se e responder às atividades. Essas expectativas revelam concepções de sujeito, aprendizagem e normalidade que, muitas vezes naturalizadas,

ISSN: 2358-8829

interferem nas possibilidades de participação. Assim, a inclusão não pode se restringir à matrícula ou à presença física do estudante, mas precisa considerar as condições oferecidas para que diferentes corpos participem e aprendam.

As reflexões de Saviani (2005) sobre as tendências pedagógicas permitem compreender que as formas de organizar o ensino expressam concepções específicas de educação e de aprendizagem. Em diálogo com essa discussão, Foucault (1999) demonstra como instituições modernas utilizam a organização do espaço, o controle do tempo, a vigilância e a regulação dos gestos para produzir corpos disciplinados. Na escola, essas práticas aparecem na disposição das carteiras, nas filas, nos horários e nas exigências de silêncio e imobilidade. Embora a organização seja necessária ao trabalho pedagógico, quando convertida em exigência de uniformidade pode transformar diferenças corporais em sinais de inadequação.

Essa problematização aproxima-se dos estudos sobre normalidade e corponormatividade, que questionam os padrões utilizados para definir quais corpos e comportamentos são considerados adequados (CARMO, 2024; SILVA, 2017; LOPES; FABRIS, 2013). Na escola, tais padrões podem se manifestar na valorização de determinadas posturas, formas de comunicação e ritmos de aprendizagem. A compreensão social da deficiência, discutida por Cardoso, Grützmacher dos Santos e Berselli (2024), amplia essa reflexão ao deslocar o olhar das características individuais para as barreiras ambientais, comunicacionais, metodológicas e atitudinais que restringem a participação. Desse modo, a inclusão exige que a instituição examine suas próprias práticas e condições de acessibilidade.

No campo dos estudos sobre autismo, Wuo, Yaedu e Wayszceyk (2019) identificam diferentes perspectivas de compreensão do Transtorno do Espectro Autista, evidenciando tensões entre abordagens centradas no déficit e perspectivas que reconhecem a diferença. Essa discussão é importante porque as concepções sobre o autismo influenciam as expectativas e as decisões pedagógicas. Reconhecer o diagnóstico e os apoios necessários não significa reduzir o estudante à condição diagnóstica, mas considerar a singularidade de sua experiência.

Para ampliar essa compreensão, Bondía (2002) propõe pensar a experiência como aquilo que nos acontece e nos transforma, e não como simples acumulação de informações. Essa perspectiva convida à abertura, à escuta e à disponibilidade para rever certezas. Em interlocução com essa ideia, Merleau-Ponty (2006) compreende o corpo não

ISSN: 2358-8829

como objeto que possuímos, mas como condição de nossa existência e de nossa relação com o mundo. O corpo percebe, habita espaços, estabelece relações e participa da construção do conhecimento. Assim, a aprendizagem não pode ser pensada separadamente das experiências corporais e perceptivas dos estudantes.

Essa compreensão permite questionar interpretações apressadas sobre manifestações corporais no cotidiano escolar. Movimentos repetitivos, mudanças de posição, recusas ou dificuldades de permanência em determinadas atividades não revelam, isoladamente, o sentido da experiência vivida. É necessário considerar a situação, a proposta pedagógica, as exigências do ambiente e as possibilidades de participação oferecidas. Como contribui Merleau-Ponty (2006), a percepção se constitui na relação entre sujeito e mundo; por isso, a atenção não deve ser examinada independentemente das condições em que a atividade acontece. Recursos como objetos de referência, quadros de rotina, apoios à comunicação e materiais manipuláveis podem ampliar as possibilidades de participação, desde que escolhidos conforme as necessidades de cada estudante.

A fenomenologia também contribui para compreender que os sentidos não atuam de maneira isolada. A experiência perceptiva envolve integração entre diferentes dimensões sensoriais, o que permite pensar propostas pedagógicas que articulem som, imagem, movimento e tato. Os Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2026) reconhecem que barreiras sensoriais e ambientais, como ruídos, iluminação, cheiros e imprevisibilidade, podem interferir na participação de alguns estudantes. O ensino multissensorial pode ampliar possibilidades de acesso ao conhecimento, mas não significa simplesmente acrescentar estímulos: sua organização precisa considerar a singularidade dos sujeitos e as condições concretas de cada ambiente.

A compreensão das experiências sensoriais de pessoas autistas exige, ainda, diálogo com suas próprias narrativas. Grandin e Panek (2015) destacam a importância de reconhecer a diversidade das respostas aos estímulos, enquanto Bialer (2015), ao reunir testemunhos autobiográficos, apresenta experiências escolares marcadas por sobrecargas sensoriais e dificuldades de participação. Os relatos de Gunilla Gerland, Temple Grandin e Ido Kedar, entre outros, mostram como situações consideradas comuns podem ser vividas de maneiras distintas e como estratégias construídas pelos próprios estudantes podem ser interpretadas equivocadamente quando avaliadas apenas pelas expectativas institucionais. Essas narrativas não devem ser generalizadas, mas contribuem para

questionar a associação imediata entre comportamento observável, compreensão e capacidade.

As discussões sobre acessibilidade cultural e artes cênicas também oferecem contribuições para pensar outras formas de perceber e participar. Teixeira (2022), Araújo e Alves (2026), Lisboa et al. (2026) e Almeida (2022) apresentam experiências que problematizam hierarquias entre os sentidos e valorizam a escuta dos sujeitos na construção das condições de acesso. Em diálogo com essas contribuições, Cardoso, Grützmacher dos Santos e Berselli (2024) discutem práticas corporais e educação somática, evidenciando a relação entre percepção, movimento e experiência. Essas referências permitem pensar a formação docente para além da transmissão de informações, criando oportunidades para que os professores reconheçam a própria experiência corporal e questionem modos habituais de organizar as situações educativas.

Nesse contexto, a ideia de desaprendizagem, discutida por Alves, Ferreira e Berselli (2026), contribui para compreender a necessidade de rever práticas naturalizadas. Desaprender não significa abandonar conhecimentos pedagógicos, mas questionar a ideia de que existe uma única forma legítima de demonstrar atenção, comunicar-se ou aprender.

A aproximação entre corpo, experiência, percepção e sensorialidade evidencia, portanto, que a inclusão depende também da transformação das condições institucionais. Foucault (1999) permite compreender os mecanismos de regulação dos corpos; Bondía (2002) destaca a abertura à experiência; Merleau-Ponty (2006) situa o corpo como dimensão constitutiva da percepção; e as narrativas de pessoas autistas aproximam essa discussão de experiências singulares que não podem ser plenamente conhecidas apenas pela observação externa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A articulação dos referenciais permite identificar uma questão central: muitas dificuldades atribuídas aos estudantes podem estar relacionadas também à distância entre suas formas de participar e as expectativas que organizam o cotidiano escolar. Quando a aprendizagem é associada a comportamentos previamente definidos, manifestações como movimentar-se, evitar determinados estímulos, utilizar formas alternativas de comunicação ou necessitar de mais tempo podem ser interpretadas como falta de interesse, desatenção ou resistência. Essa interpretação, quando não considera o contexto,

ISSN: 2358-8829

desloca para o estudante a responsabilidade por uma dificuldade que também pode ser produzida pela organização pedagógica.

A contribuição de Foucault permite compreender que essas expectativas não são neutras. Elas se materializam em práticas cotidianas que estabelecem como os corpos devem ocupar os espaços e responder às solicitações. Entretanto, reconhecer a dimensão disciplinadora da escola não significa negar a necessidade de organização, mas questionar quando as regras deixam de favorecer a convivência e passam a exigir uma uniformidade incompatível com a diversidade dos sujeitos. A questão pedagógica, nesse sentido, não consiste em eliminar toda orientação, mas em distinguir aquilo que efetivamente contribui para a aprendizagem daquilo que apenas reproduz um padrão de comportamento.

Essa distinção é especialmente importante na escolarização de estudantes autistas. Um estudante pode demonstrar envolvimento com uma atividade sem manter contato visual constante; pode precisar movimentar-se para permanecer em uma situação de aprendizagem; pode utilizar objetos ou movimentos repetitivos como parte de sua experiência; ou pode encontrar dificuldades diante de determinados sons, luzes e aglomerações. Nenhuma dessas manifestações, isoladamente, permite concluir o que o estudante compreende, sente ou pretende comunicar. A observação pedagógica precisa considerar as circunstâncias em que ocorrem, os apoios disponíveis e as respostas do próprio estudante às mudanças propostas.

Os relatos autobiográficos discutidos por Bialer (2015) e por Grandin e Panek (2015) ajudam a compreender a importância dessa cautela. As experiências narradas evidenciam que ambientes considerados comuns podem apresentar exigências sensoriais intensas e que estratégias utilizadas pelas pessoas autistas nem sempre são reconhecidas pelos adultos como formas legítimas de participação. O valor desses relatos não está em oferecer um modelo único de experiência autista, mas em ampliar as possibilidades de interpretação e lembrar que o comportamento visível não dá acesso integral à experiência de quem o manifesta.

Nesse cenário, a organização do ambiente assume relevância pedagógica. Ruídos constantes, iluminação intensa, excesso de estímulos visuais, circulação desordenada e mudanças inesperadas podem interferir na participação de alguns estudantes. Isso não significa que todos os estudantes autistas apresentem as mesmas sensibilidades ou que a redução de estímulos seja sempre a resposta adequada. Significa reconhecer que as condições ambientais precisam ser observadas e avaliadas, considerando as

ISSN: 2358-8829

particularidades de cada estudante e os objetivos da atividade. A acessibilidade sensorial não corresponde a uma receita, mas a um processo de identificação e enfrentamento de barreiras.

A mesma compreensão se aplica à escolha dos recursos pedagógicos. Apoios visuais, objetos de referência, materiais manipuláveis, recursos de comunicação e organização antecipada da rotina podem favorecer a compreensão e a participação. Contudo, sua utilização não deve ser automática nem descontextualizada. Um recurso só adquire sentido pedagógico quando responde a uma necessidade identificada e contribui para ampliar as possibilidades de ação do estudante. Da mesma forma, uma proposta multissensorial precisa considerar que a combinação de estímulos pode favorecer algumas experiências e produzir desconforto em outras.

Outro aspecto que emerge da discussão é a necessidade de rever o modo como a atenção e a aprendizagem são reconhecidas. Se o professor considera apenas a postura corporal, a resposta oral imediata ou a execução de uma tarefa conforme um modelo, pode deixar de perceber outras formas de envolvimento e compreensão. Isso exige ampliar os modos de observar e avaliar, considerando diferentes linguagens, tempos, estratégias e possibilidades de expressão. Não se trata de reduzir expectativas de aprendizagem, mas de diversificar os caminhos pelos quais os estudantes podem acessar o conhecimento e demonstrar o que sabem.

As contribuições das artes cênicas, da acessibilidade cultural e da educação somática ampliam essa reflexão ao mostrar que os modos de perceber e participar podem ser reorganizados quando se reconhecem diferentes experiências corporais. A formação docente pode se beneficiar desse deslocamento, especialmente quando oferece oportunidades para que os professores questionem hábitos, experimentem outras formas de organização e reconheçam os limites de suas próprias interpretações. A ideia de desaprendizagem, nesse contexto, representa a disposição para rever certezas e construir respostas pedagógicas diante de situações que não se ajustam aos procedimentos habituais.

Assim, os resultados desta reflexão teórica apontam para a necessidade de deslocar o foco da adequação individual para a análise das relações entre estudante, atividade e ambiente. A inclusão não depende exclusivamente de intervenções direcionadas ao estudante, mas também da capacidade institucional de reconhecer e modificar barreiras. Isso implica compreender que o planejamento pedagógico não pode

ISSN: 2358-8829

partir de um corpo idealizado, mas precisa considerar a diversidade das experiências humanas. O professor não precisa conhecer antecipadamente aquilo que o estudante sente; precisa construir condições para observar, escutar, dialogar e avaliar os efeitos de suas escolhas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo permitiu problematizar o lugar do corpo na escola e sua relação com os desafios da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A análise evidenciou que as práticas educativas são atravessadas por expectativas sobre comportamento, comunicação, atenção e aprendizagem, as quais podem se transformar em barreiras quando não reconhecem a diversidade dos modos de perceber, movimentar-se e participar.

O diálogo entre Foucault, Bondía e Merleau-Ponty, associado às contribuições dos estudos sobre autismo, deficiência e acessibilidade, permitiu compreender que o corpo não é apenas objeto de regulação, mas dimensão constitutiva da experiência e da aprendizagem. As narrativas autobiográficas reforçam a importância de considerar a perspectiva das próprias pessoas autistas, evitando interpretações que reduzam suas experiências ao comportamento observado ou a explicações generalizantes.

Nesse sentido, a inclusão exige uma revisão das práticas e das condições institucionais. A organização dos ambientes, a escolha dos recursos, a flexibilidade das propostas e a ampliação das formas de participação constituem dimensões importantes do trabalho pedagógico. A formação docente assume papel fundamental nesse processo, não como simples transmissão de técnicas, mas como oportunidade de reflexão sobre concepções e práticas que, muitas vezes, são reproduzidas sem questionamento.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e reflexiva, este artigo não apresenta resultados de intervenção ou avaliação de práticas em contexto escolar. Suas contribuições situam-se no campo da discussão teórica e na problematização de aspectos que podem orientar novas investigações e processos formativos. A reflexão desenvolvida integra um percurso de pesquisa mais amplo, do qual decorre a proposição da Trilha Sensorial Docente como possibilidade de formação continuada centrada nas relações entre corpo, percepção e sensorialidade.

Por fim, pensar a inclusão a partir do corpo significa reconhecer que nem todos experimentam a escola da mesma maneira. Significa também compreender que a transformação não pode ser exigida apenas do estudante que chega a um espaço organizado segundo padrões previamente estabelecidos. É preciso perguntar o que a escola pode modificar para acolher diferentes experiências, ampliar a participação e construir outras possibilidades de aprender. Talvez o desafio esteja justamente em deslocar o olhar: deixar de perguntar somente como o estudante deve se ajustar à escola e começar a perguntar como a escola pode transformar suas práticas para que todos encontrem nela condições reais de pertencimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renata Mara Fonseca de. Dança, educação e inclusão: o que nós, dançarinos com deficiência (visual), podemos e queremos dançar? In: ALVES, Jefferson Fernandes; SILVA, Carlos Alberto Ferreira da; BERSELLI, Marcia (org.). *Artes cênicas e acessibilidade cultural: contextos de desaprendizagens*. Natal: EDUFRN, 2022. p. 78-104.

ARAÚJO, Kely Juliana Ferreira de; ALVES, Jefferson Fernandes. Ensino de teatro e deficiência visual. In: ALVES, Jefferson Fernandes; SILVA, Carlos Alberto Ferreira da; BERSELLI, Márcia (org.). *Artes cênicas e acessibilidade cultural: contextos de desaprendizagem*. v. 3. Natal: EDUFRN, 2026. p. 103-121.

BIALER, Marina. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 485-492, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0193876.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Práticas inclusivas e estudantes autistas*. Brasília, DF: MEC, 2026. (Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, 6).

CARDOSO, Filipe; GRÜTZMACHER DOS SANTOS, Flavia; BERSELLI, Marcia. Cápsulas performáticas: estudo e criação no desenvolvimento de práticas corporais acessíveis. In: ALVES, Jefferson Fernandes; SILVA, Carlos Alberto Ferreira da; BERSELLI, Márcia (org.). *Artes cênicas e acessibilidade cultural: contextos de desaprendizagem*. v. 2. Natal: SEDIS-UFRN, 2024. p. 158-178.

CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do. Prefácio. In: ALVES, Jefferson Fernandes; SILVA, Carlos Alberto Ferreira da; BERSELLI, Márcia (org.). *Artes cênicas e*

acessibilidade cultural: contextos de desaprendizagem. v. 2. Natal: SEDIS-UFRN, 2024. p. 7-11.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

LISBOA, Lorena da Silva; GONÇALVES, Mateus; BATISTA, Rachell Goret Rosa; BARBOSA, Wagner Vieira. Teatro do oprimido e comunidades. In: ALVES, Jefferson Fernandes; SILVA, Carlos Alberto Ferreira da; BERSELLI, Márcia (org.). *Artes cênicas e acessibilidade cultural: contextos de desaprendizagem*. v. 3. Natal: EDUFRN, 2026. p. 157-178.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: HISTEDBR, 25 ago. 2005. Texto elaborado no âmbito do projeto "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil", para o projeto "20 anos do HISTEDBR".

SILVA, Gislaine de Fátima Ferreira da. *"Arte por toda parte": as vozes das diferenças entre imaginários, monstros e máscaras*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.

TEIXEIRA, Jéssica. A percepção de si como um ato de criação e acesso. In: ALVES, Jefferson Fernandes; SILVA, Carlos Alberto Ferreira da; BERSELLI, Marcia (org.). *Artes cênicas e acessibilidade cultural: contextos de desaprendizagens*. Natal: EDUFRN, 2022. p. 22-36.

WUO, Andrea Soares; YAEDU, Fabiana Batista; WAYSZCEYK, Sheila. Déficit ou diferença? Um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38975.