

TEA E Escola Inclusiva: Intervenções Acadêmicas, Comportamentais E Tecnológicas Em Sala De Aula

Dayse Isabel Coelho Paraiso Belém¹
Carlos Daniel Silva²
Everaldo dos Santos Mendes³

Graduada em Medicina, Universidade Federal de Alagoas (UFAL)¹
Graduando em Medicina, Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)²
Doutor em Psicologia, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)³

Introdução e Fundamentação Teórica

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambientes de educação regular representa um dos maiores desafios pedagógicos contemporâneos. O TEA é caracterizado por dificuldades persistentes em comunicação social, padrões restritos de comportamento e interesse sensorial alterado. A transição para escolas inclusivas, embora teoricamente benéfica para promover interação social e aprendizagem colaborativa, frequentemente resulta em desafios significativos de implementação e adaptação (Perrelet *et al.*, 2025).

O sucesso da educação inclusiva para estudantes com TEA depende de uma abordagem holística que integre múltiplas estratégias de intervenção adaptadas às necessidades individuais. Estudos recentes demonstram que a combinação de intervenções acadêmicas, comportamentais e tecnológicas é mais eficaz do que abordagens isoladas, proporcionando uma base sólida para suporte abrangente em sala de aula (Karageorgopoulos *et al.*, 2025). A implementação bem-sucedida de tais intervenções requer não apenas compreensão das características do TEA, mas também mudanças significativas nas

práticas pedagógicas, na formação docente e na infraestrutura escolar. Os educadores frequentemente enfrentam barreiras importantes relacionadas a atitudes, recursos limitados e treinamento inadequado, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias específicas para superar esses obstáculos (Karageorgopoulos *et al.*, 2025).

Intervenções Acadêmicas para Estudantes com TEA

As adaptações curriculares constituem o primeiro passo fundamental para garantir que estudantes com TEA possam acessar o currículo regular em ambientes inclusivos. Estas adaptações devem considerar as dificuldades específicas de aprendizagem associadas ao TEA, particularmente aquelas relacionadas à flexibilidade cognitiva, compreensão social e processamento de informações. Estudos demonstram que quando educadores implementam diferenciação pedagógica eficaz, adaptando o conteúdo, o processo e o produto de aprendizagem, os resultados acadêmicos melhoram significativamente (Perrelet *et al.*, 2025).

A implementação de estratégias baseadas em pontos fortes individuais tem se mostrado particularmente eficaz. Muitos estudantes com TEA apresentam

habilidades excepcionais em áreas específicas, como pensamento visual-espacial, memória para detalhes ou capacidade de reconhecer padrões. Educadores que exploram esses pontos fortes como plataforma para novas aprendizagens relatam maior engajamento e motivação dos estudantes. A diferenciação também deve incluir modificações na apresentação de tarefas, com uso de linguagem clara, sequências estruturadas e apoios visuais adequados (Herrero-Martín *et al.*, 2024).

Suporte em Linguagem e Comunicação

A maioria dos estudantes com TEA apresenta dificuldades em habilidades de linguagem e comunicação social que afetam diretamente sua aprendizagem acadêmica. Intervenções especializadas em linguagem, idealmente implementadas em colaboração com fonoaudiólogos, incluem trabalho explícito em pragmática, compreensão de linguagem figurada e desenvolvimento de competência comunicativa em contextos acadêmicos. Essas intervenções demonstraram resultados especialmente positivos quando integradas ao currículo regular, em vez de oferecidas apenas em contextos de terapia isolada (Çattık; Orum-Çattık; Yetkin, 2025).

Os sistemas alternativos e aumentativos de comunicação (SAAC) representam ferramentas importantes para muitos estudantes com TEA que têm oralidade limitada ou dificuldade com comunicação verbal. Pesquisas indicam que o uso adequado de SAAC não diminui a motivação para fala, como frequentemente temiam educadores, mas sim facilita a comunicação e reduz frustrações comportamentais (Mavritsakis, 2024). O uso integrado de imagens, símbolos e tecnologia de comunicação acessível em sala de aula cria ambientes verdadeiramente inclusivos onde todos os estudantes podem participar.

Estruturação do Ambiente e Rotinas Previsíveis

Estudantes com TEA frequentemente prosperam em ambientes estruturados com rotinas previsíveis e expectativas claras. A estruturação do ambiente de aprendizagem inclui aspectos físicos (organização do espaço, redução de distrações sensoriais) e aspectos pedagógicos (sequências de aula consistentes, avisos de transição, esquemas visuais de tarefas). Pesquisas demonstram que quando educadores implementam sistemas de suporte visual, como horários pictóricos e listas de tarefas estruturadas, a

autonomia e a compleção de tarefas aumentam significativamente entre estudantes com TEA (Paengkumhag *et al.*, 2025).

Intervenções Comportamentais e de Suporte Emocional

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem sido uma das intervenções mais amplamente utilizadas e pesquisadas para indivíduos com TEA (Jayousi *et al.*, 2023). Os princípios fundamentais da ABA, baseados no entendimento de que o comportamento é influenciado por antecedentes e consequências, podem ser efetivamente aplicados em sala de aula inclusiva sem necessidade de abordagens segregadoras. Educadores que utilizam reforço positivo estratégico, prompting graduado e análise funcional de comportamento conseguem reduzir comportamentos desafiadores enquanto promovem aprendizagem acadêmica simultânea.

Abordagens naturísticas baseadas em ABA, como o Pivotal Response Training (PRT) e estratégias de aprendizagem incidental, mostram particular valor em ambientes escolares inclusivos porque capitalizam nas situações

naturais de aprendizagem e nas motivações intrínsecas do estudante. Essas abordagens facilitam generalização de habilidades aprendidas e aumentam a motivação porque os reforçadores são mais naturais e significativos no contexto educacional (Aydin; Sulu; Ari-Arat, 2025).

Desenvolvimento de Habilidades Sociais e de Interação com Pares

Dificuldades em habilidades sociais são uma característica central do TEA e representam frequentemente os maiores desafios para inclusão bem-sucedida (Walsh; Linehan; Ryan, 2025). Intervenções estruturadas de habilidades sociais implementadas em sala de aula, particularmente aquelas que combinam ensino direto com oportunidades de prática com pares, demonstraram eficácia significativa. Esses programas tipicamente incluem ensino explícito de habilidades de conversação, reconhecimento de emoções, compreensão de perspectiva social e resolução de conflitos.

A facilitação de interações com pares merece particular atenção, pois estudantes com TEA frequentemente experienciam isolamento social mesmo em ambientes inclusivos. Estratégias eficazes incluem parcerias estruturadas com pares de apoio, grupos de interesse baseados em forças do estudante com TEA, e

treinamento de pares em compreensão do autismo e estratégias de comunicação adaptadas (Odom *et al.*, 2021).

Regulação Emocional e Estratégias de Autocalmaria

A regulação emocional constitui um desafio significativo para muitos estudantes com TEA, sendo frequentemente associada a comportamentos desafiadores ou retração social. Intervenções baseadas em *mindfulness*, autossensibilização e desenvolvimento de repertório de estratégias de autocalmaria têm se mostrado eficazes, particularmente quando implementadas de forma estruturada e com suporte visual (Kaur *et al.*, 2025). Educadores que ensinam explicitamente técnicas como respiração controlada, movimentos corporais calmantes e identificação de sinais corporais de desregulação conseguem capacitar estudantes com TEA a autorregular-se.

A criação de espaços seguros de "descanso" dentro da sala de aula, conhecidos como "espaços calmos" ou "espaços sensoriais", permite que estudantes com TEA se afastem quando experimentam sobrecarga sensorial ou emocional, facilitando retorno posterior ao aprendizado. Pesquisas indicam que essas

pausas preventivas reduzem significativamente a necessidade de intervenções comportamentais mais intrusivas e promovem autoadvocacia do estudante (Sánchez Amate; Luque de la Rosa, 2025).

Intervenções Tecnológicas e Assistivas

A tecnologia assistiva representa um dos campos de crescimento mais rápido nas intervenções para estudantes com TEA, oferecendo oportunidades para contornar limitações específicas e capitalizar em pontos fortes. Dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) digitais permitem que estudantes com oralidade limitada participem plenamente da classe e expressem necessidades, pensamentos e opiniões (Klavina *et al.*, 2024). Esses dispositivos variam em complexidade, desde aplicativos simples baseados em iPad até sistemas sofisticados de síntese de voz com vocabulário expandido.

Além da comunicação, tecnologias educacionais especializadas oferecem suporte em áreas como leitura, matemática e habilidades de vida. Aplicativos e softwares especificamente desenvolvidos para ensinar habilidades comportamentais, reconhecimento de emoções e compreensão social demonstraram eficácia, particularmente quando usados como

complementos a intervenções presenciais em vez de substitutos. A integração de realidade aumentada e ambientes virtuais também mostra promessa para praticar habilidades sociais e de vida diária em contextos controlados (Paglialunga; Melogno, 2025).

Robótica Social e Inteligência Artificial

A robótica social emerge como ferramenta inovadora para engajamento e aprendizagem de estudantes com TEA. Robôs humanoides e máquinas sociais podem servir como tutores de habilidades sociais, facilitadores de aprendizagem acadêmica ou mediadores de interação entre estudantes com TEA e pares (Arora *et al.*, 2024). A natureza previsível das interações com robôs, aliada à capacidade de personalização de respostas e feedbacks, cria ambiente seguro para praticar interações sociais que podem depois ser generalizadas para contextos humanos.

Tecnologias baseadas em inteligência artificial também estão sendo desenvolvidas para personalizar aprendizagem, adaptar em tempo real o nível de desafio, fornecer feedbacks individualizados e monitorar progresso. Essas tecnologias têm potencial particular para estudantes com TEA que apresentam preferência por interações previsíveis e

podem se beneficiar de sistemas que aprendem suas preferências individuais (Bertacchini *et al.*, 2023).

Ambientes de Aprendizagem Digital e Suporte Virtual

A aprendizagem digital oferece oportunidades significativas para personalização, ritmo autocontrolado e redução de pressão social que muitos estudantes com TEA encontram desafiadora. Plataformas de aprendizagem adaptativa podem oferecer conteúdo em múltiplos formatos (visual, auditivo, textual), permitindo que cada estudante acesse material de forma que melhor corresponde a seu estilo de aprendizagem (Valverde Olivares *et al.*, 2025). Para estudantes com TEA que frequentemente experienciam ansiedade social em ambientes presenciais, a aprendizagem híbrida ou totalmente digital pode aumentar confiança e participação.

Ambientes virtuais de aprendizagem também permitem prática de habilidades de vida em contextos seguros e controlados. Simulações virtuais de situações sociais desafiadoras (p.ex., compras, transporte público, entrevistas de emprego) oferecem oportunidade para praticar sem consequências negativas de erro, facilitando transferência de aprendizagem. A pandemia

de COVID-19 acelerou adoção de tecnologias educacionais remotas, gerando evidências sobre efetividade e desafios de implementação em educação inclusiva para estudantes com TEA (Harris *et al.*, 2022).

Desenvolvimento Profissional de Educadores e Suporte Sistêmico

A qualidade da implementação de qualquer intervenção depende fundamentalmente da competência, conhecimento e atitudes dos educadores. Educadores que recebem treinamento abrangente em características do TEA, estratégias de instrução adaptadas e práticas inclusivas conseguem criar ambientes significativamente mais eficazes e acolhedores (Ahmed *et al.*, 2022). Programas de desenvolvimento profissional eficazes combinam teoria sobre TEA, demonstração de estratégias práticas, oportunidades para ensaio com feedback e acompanhamento contínuo.

Particularmente importante é o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à inclusão e neurodiversidade. Educadores que veem o autismo não como deficit a ser corrigido, mas como diferença neurológica que requer adaptação de práticas, apresentam abordagens mais eficazes e criam ambientes psicologicamente seguros para estudantes

com TEA. Formação em competência cultural educacional e autoinquirição sobre próprios vieses relacionados a deficiência facilita essa mudança de perspectiva (Ahlers *et al.*, 2023).

Colaboração Multidisciplinar e Consultoria

Nenhum educador isolado possui conhecimento para abordar adequadamente todas as necessidades de estudantes com TEA em ambientes inclusivos. Colaboração efetiva entre professores de educação regular, educadores especializados, fonoaudiólogos, psicólogos e outros profissionais de saúde é essencial. Modelos de consultoria especializada, onde profissionais especializados trabalham com educadores para adaptar práticas em sala de aula regular, demonstraram maior efetividade que modelos de retirada de estudantes para serviços especializados isolados (Oliva *et al.*, 2025).

Comunicação regular entre professores, especialistas e famílias facilita consistência de estratégias entre configurações de sala de aula, casa e comunidade, que é crucial para generalização de aprendizagem e comportamento adaptativo. Reuniões de planejamento colaborativo, observações cruzadas entre profissionais e sistemas de

consultoria informal fortalecem redes de suporte ao redor do estudante (Cherewick *et al.*, 2023).

Políticas Escolares e Alocação de Recursos

A sustentabilidade e efetividade de intervenções inclusivas depende de políticas escolares que priorizam inclusão e alocam recursos adequados. Escolas que estabelecem expectativas claras de inclusão, oferecem acesso a recursos especializados e suportam desenvolvimento profissional contínuo conseguem implementar práticas baseadas em evidências com maior consistência. Políticas que facilitam flexibilidade curricular, adaptações de avaliação e agrupamentos heterogêneos de estudantes fortalecem inclusão genuína (Doda; Kennedy; Kaur, 2024).

Escolas que reconhecem barreiras como desafios a serem sistemicamente endereçados, em vez de culpabilizar educadores ou estudantes, conseguem implementar mudanças mais sustentáveis. Investimento em tecnologia educacional, redução de tamanhos de turma em ambientes inclusivos e alocação de tempo para colaboração entre profissionais são facilitadores críticos (Anixt; Ehrhardt; Duncan, 2024).

Desafios de Implementação e Considerações Contextuais

Apesar do consenso internacional de que educação inclusiva é direito humano fundamental, barreiras atitudinais persistem em muitos contextos educacionais. Educadores podem ter preocupações legítimas sobre sua capacidade de atender simultaneamente necessidades de estudantes com TEA e outros estudantes, particularmente em contextos de recursos limitados (Berg *et al.*, 2026). Essas preocupações frequentemente refletem falta de confiança em suportes disponíveis mais do que incapacidade real de implementar inclusão.

Mudança de atitudes requer não apenas informação, mas experiências positivas com inclusão. Educadores que trabalharam com sucesso com estudantes com TEA frequentemente modificam suas visões iniciais e desenvolvem advocacy para inclusão. Programas que combinam preparação teórica com mentoria por educadores experientes e oportunidades de trabalhar ao lado de especialistas conseguem mais sucesso em mudança atitudinal (Ahlers *et al.*, 2023).

Desafios Sensoriais e Ambientais

Muitos estudantes com TEA apresentam diferenças sensoriais significativas que podem ser ativadas ou exacerbadas por ambientes escolares tipicamente caóticos. Barulho de múltiplas conversas simultâneas, iluminação fluorescente, cheiros fortes ou proximidade não desejada de outros corpos pode resultar em sobrecarga sensorial que interfere com aprendizagem e comportamento adaptativo (Ding *et al.*, 2025). Modificações ambientais como redução de ruído visual, iluminação alternativa, espaços estruturados e oportunidades de movimento reduzem significativamente a necessidade de intervenções comportamentais.

Acesso a educação física e atividade motora apresenta benefícios significativos para estudantes com TEA, mas requer adaptações importantes. Programas adaptados de educação física que consideram dificuldades de coordenação motora, compreensão de regras de grupo e pressão social conseguem manter estudantes com TEA engajados enquanto desenvolvem habilidades motoras e bem-estar (Grosprêtre *et al.*, 2024).

Questões de Saúde Mental e Bem-estar

Estudantes com TEA apresentam taxas elevadas de ansiedade, depressão e

problemas de bem-estar emocional, frequentemente exacerbados por estigma social e pressão de conformação em ambientes inclusivos. Educadores inclusivos abordam bem-estar mental de forma proativa, implementando práticas que reduzem ansiedade (previsibilidade, preparação para transições), desenvolvem autoestima (celebração de pontos fortes, oportunidades de sucesso) e facilitam acesso a suportes de saúde mental (Verma *et al.*, 2026).

Perspectiva neurodiversa que valoriza indivíduos com TEA como tendo diferentes (não menores) capacidades associa-se com bem-estar melhorado e motivação acadêmica. Educadores que comunicam explicitamente que autismo é forma válida de ser humano, que certas dificuldades refletem desajustes entre pessoa e ambiente (não defeitos pessoais), e que escola deseja e valoriza participação genuína do estudante conseguem promover senso de pertença que é protetor para saúde mental (Li, 2025).

Síntese e Direções Futuras para Pesquisa e Prática

A literatura contemporânea sobre educação inclusiva para estudantes com TEA demonstra claramente que inclusão efetiva requer abordagem multifacetada

integrando intervenções acadêmicas, comportamentais e tecnológicas dentro de contexto sistemicamente suportivo. Não existe intervenção única que funcione para todos os estudantes com TEA; em vez disso, abordagem individualizada baseada em perfil de forças e necessidades específico do estudante, contexto cultural da escola e recursos disponíveis produz melhores resultados (Li, 2025).

Pesquisa futura deve focar em como melhor personalizar pacotes de intervenção para estudantes individuais, como melhorar implementação fiel de práticas baseadas em evidências em contextos reais de sala de aula com múltiplas demandas, e como escalabilidade de práticas promissoras em diferentes contextos culturais e econômicos. Particularmente, mais pesquisa é necessária sobre implementação de inclusão em contextos de recursos limitados, que afetam maioria global de estudantes. Estudos longitudinais que acompanham estudantes do primário ao ensino médio e vida adulta forneceriam melhor compreensão do impacto a longo prazo de intervenções inclusivas [10].

Envolvimento de estudantes com TEA como co-pesquisadores e na liderança de iniciativas de pesquisa promete perspectivas mais autênticas sobre o que realmente funciona e importa na

experiência escolar. Abordagens que integram Pesquisa-Ação participativa, onde educadores e especialistas colaboram para iterativamente refinar práticas baseado em dados locais, podem facilitar mudança mais sustentável e contextualmente apropriada do que disseminação top-down de práticas desenvolvidas em contextos distantes (Smith *et al.*, 2025).

REFERÊNCIAS

- AHLERS, Kaitlyn *et al.* “On an island by myself”: implications for the inclusion of autistic students in self-contained classrooms in public elementary schools. **Frontiers in Psychiatry**, v. 14, 26 set. 2023.
- AHMED, Syeda Kashfee *et al.* Teacher professional development for disability inclusion in low- and middle-income Asia-Pacific countries: An evidence and gap map. **Campbell Systematic Reviews**, v. 18, n. 4, 25 dez. 2022.
- ANIXT, Julia S.; EHRHARDT, Jennifer; DUNCAN, Amie. Evidence-Based Interventions in Autism. **Pediatric Clinics of North America**, v. 71, n. 2, p. 199–221, abr. 2024.
- ARORA, Anshu Saxena *et al.* Managing social-educational robotics for students with autism spectrum disorder through business model canvas and customer discovery. **Frontiers in Robotics and AI**, v. 11, 24 abr. 2024.
- AYDIN, Orhan; SULU, Mehmet D.; ARI-ARAT, Ceren. A Meta-Analysis of Self-Management Interventions in Teaching Daily Living Skills to Autistic Individuals. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 55, n. 7, p. 2377–2392, 6 jul. 2025.
- BERG, Ane Dorthe *et al.* The missing piece in inclusion: addressing school avoidance among children with autism. **Frontiers in Psychology**, v. 17, 17 fev. 2026.
- BERTACCHINI, Francesca *et al.* A social robot connected with chatGPT to improve cognitive functioning in ASD subjects. **Frontiers in Psychology**, v. 14, 5 out. 2023.
- ÇATTIK, Melih; ORUM-ÇATTIK, Esra; YETKIN, Ahmet İlkan. The Effect of Bug-in-Ear eCoaching on Pre-Service Teachers’ Implementation of Functional Communication Training. **Behavioral Sciences**, v. 15, n. 7, p. 989, 21 jul. 2025.
- CHEREWICK, Megan *et al.* Psychosocial interventions for autistic children and adolescents delivered by non-specialists in low- and middle-income countries: a scoping review. **Frontiers in Psychology**, v. 14, 7 ago. 2023.
- DING, Yaoyao *et al.* A DeepSeek cross-modal platform for personalized art education in Autism Spectrum Disorder. **Scientific Reports**, v. 15, n. 1, p. 44800, 29 dez. 2025.
- DODA, Vandana; KENNEDY, Cheryl; KAUR, Mandeep. Policies for Individuals With Autism: Gaps, Research, and Recommendations. **Cureus**, 8 jan. 2024.
- GROSPRÊTRE, Sidney *et al.* Sport and Autism: What Do We Know so Far? A Review. **Sports Medicine - Open**, v. 10, n. 1, p. 107, 3 out. 2024.
- HARRIS, Bryn *et al.* Reply. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 43, n. 3, p. e216–e217, abr. 2022.
- HERRERO-MARTÍN, Javier *et al.* Development of personalized profiles of students with autism spectrum disorder for interactive interventions with robots to enhance language and social skills. **Frontiers in Psychiatry**, v. 15, 13 nov. 2024.

JAYOUSI, Sara *et al.* ICT Framework for Supporting Applied Behavior Analysis in the Social Inclusion of Children with Neurodevelopmental Disorders. **Sensors**, v. 23, n. 15, p. 6914, 3 ago. 2023.

KARAGEORGOPOULOS, Ioannis *et al.* **The Impact and Integration of Biofeedback and Game-Based Learning in Special Education: A Global Perspective on Early Childhood Intervention.** , 23 jul. 2025.

KAUR, Isha *et al.* Supporting emotion regulation in children on the autism spectrum: co-developing a digital mental health application for school-based settings with community partners. **Journal of Pediatric Psychology**, v. 50, n. 1, p. 129–140, 1 jan. 2025.

KLAVINA, Aija *et al.* The use of assistive technology to promote practical skills in persons with autism spectrum disorder and intellectual disabilities: A systematic review. **DIGITAL HEALTH**, v. 10, 26 jan. 2024.

LI, Ying. Global autism prevalence, and exploring Montessori as a practical educational solution: a systematic review. **Frontiers in Psychiatry**, v. 16, 16 jun. 2025.

MAVRITSAKIS, Dionisia. Augmentative and alternative communication in autism spectrum disorder: transitioning from letter board to iPad – a case study. **Frontiers in Psychiatry**, v. 15, 21 maio 2024.

ODOM, Samuel L. *et al.* Educational Interventions for Children and Youth with Autism: A 40-Year Perspective. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, n. 12, p. 4354–4369, 18 dez. 2021.

OLIVA, Denielle *et al.* Designing socially assistive robots for clinical practice: insights from an asynchronous remote community of speech-language pathologists. **Frontiers in Robotics and AI**, v. 12, 1 out. 2025.

PAENGKUMHAG, Chatchai *et al.* Enhancing ADL skill acquisition in children with ASD through a personalized, fuzzy logic-based tablet game: a pilot study. **Scientific Reports**, v. 15, n. 1, p. 37691, 28 out. 2025.

PAGLIALUNGA, Andrea; MELOGNO, Sergio. The Effectiveness of Artificial Intelligence-Based Interventions for Students with Learning Disabilities: A Systematic Review. **Brain Sciences**, v. 15, n. 8, p. 806, 28 jul. 2025.

PERRELET, Valentine *et al.* What are we targeting when we support inclusive education for autistic students? A systematic review of 233 empirical studies and call for community partnerships. **Autism**, v. 29, n. 12, p. 2927–2940, 4 dez. 2025.

SÁNCHEZ AMATE, José Jesús; LUQUE DE LA ROSA, Antonio. Transformation of the Mental Health of the Autism Spectrum Community: Contemporary Challenges in the Post-Pandemic Era. **Brain Sciences**, v. 15, n. 2, p. 178, 11 fev. 2025.

SMITH, D. Grace *et al.* “They fell through the cracks:” caregiver perspectives on the difficulties of COVID-19 implementation transitions for children and youth with special healthcare needs (CYSHCN). **Frontiers in Pediatrics**, v. 13, 2 jun. 2025.

VALVERDE OLIVARES, Bárbara *et al.* XR Technologies in Inclusive Education for Neurodivergent Children: A Systematic Review 2020–2024. **Children**, v. 12, n. 11, p. 1474, 1 nov. 2025.

VERMA, Isha *et al.* Teaching developmental neurobiology with inclusion and valuing of neurodivergent learners. **Developmental Biology**, v. 532, p. 83–100, abr. 2026.

WALSH, Orla; LINEHAN, Conor; RYAN, Christian. Is there evidence that playing games promotes social skills training for autistic children and youth? **Autism**, v. 29, n. 2, p. 329–343, 21 fev. 2025.