

ENTRE FRONTEIRAS E DIAGNÓSTICOS: UM OLHAR INTERSECCIONAL SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BETWEEN BORDERS AND DIAGNOSES: AN INTERSECTIONAL LOOK AT THE INCLUSION OF IMMIGRANT CHILDREN WITH ASD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/armv1n6-007>

Submetido em: 18/08/2025 e Publicado em: 20/08/2025

Ana Paula da Silva Costa Piau

Mestrado

Universidad Europea Del Atlantico

E-mail: ana.piau@educacao.mg.gov.br

RESUMO

A atual conjuntura mundial, marcada pela globalização e aumento do número de imigrantes, traz à tona não apenas problemas econômicos e culturais. Entre tantas famílias que buscam em outro país melhores condições de vida, as crianças desembarcam em uma nova realidade, devendo se inserir em um novo modelo de ensino, alfabetização e costumes. Nesse cenário, um ponto específico merece atenção: e no caso de crianças no espectro Autista, quais as medidas que os profissionais de ensino devem adotar? O presente artigo tem como base o projeto de Mestrado *Proposta de melhorias nas estratégias pedagógicas e práticas inclusivas para crianças imigrantes com TEA na educação infantil* (Piau, 2024), e traz, em uma abordagem clara, concisa e direta, uma análise sobre realidade de diversos imigrantes, dando voz e destaque para uma questão extremamente importante do sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave Transtorno do Espectro Autista; Inclusão educacional; Imigração; Educação infantil; Adaptação curricular.

ABSTRACT

This article addresses the challenges and possibilities for the inclusion of immigrant children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazilian early childhood education. Based on the research “Proposal for improvements in pedagogical strategies and inclusive practices for immigrant children with ASD in early childhood education” (Piau, 2024), the discussion highlights the double vulnerability experienced by these children, who face both the barriers imposed by autism and those resulting from migration, such as language, cultural adaptation, and lack of institutional support. The study analyzes the lack of official data, the need for intersectoral collaboration, and the importance of culturally sensitive mediators. It also emphasizes the need for a school-family partnership and the ethical commitment of schools to justice, equity, and recognition of cultural diversity. Inclusion, therefore, is understood not as a technical adjustment, but as a human, ethical, and political commitment.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Immigration; Early childhood education; Cultural adaptation.



1 INTRODUÇÃO

1.1 CRIANÇAS COM TEA EM CONTEXTOS MIGRATÓRIOS: DUPLA VULNERABILIDADE

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta o desenvolvimento neurológico e manifesta-se, especialmente, por dificuldades na comunicação, socialização e comportamentos repetitivos. Quando associado à condição migratória, esses desafios se intensificam, pois as crianças imigrantes também enfrentam barreiras linguísticas, culturais e sociais (Garcia & Cuellar, 2021). Essa transição de ambientes e realidade pode ser particularmente delicada em se tratando de crianças com TEA, exigindo uma atenção especial dos pedagogos e profissionais da área da educação, objetivando criar mecanismos que atendam e integrem essas crianças de forma igualitária, respeitando suas necessidades e garantindo que recebam o acolhimento e apoio necessários nessa transição.

A legislação brasileira, por meio da Lei de inclusão, promulgada em 2015, garante o direito à educação inclusiva a todas as crianças e adolescentes. Apesar dos princípios legislativos, a realidade dos ambientes escolares ainda necessita de melhorias para conseguir aplicar, de forma efetiva e ampla, o texto apontado pela legislação. Segundo dados empíricos resultantes da pesquisa *Proposta de melhorias nas estratégias pedagógicas e práticas inclusivas para crianças imigrantes com TEA na educação infantil*” (Piau, 2024), as escolas brasileiras não estão preparadas e equipadas para driblar essa fronteira e acolher essa criança de forma plena e atendendo todas as suas necessidades, seja por falta de profissionais capacitados, recursos materiais, apoio da instituição ou por ausência de uma mediação cultural que traga esse aluno para dentro da nova realidade escolar.

A língua gera um grande impacto para os imigrantes: se adaptar ao novo idioma, normas alfabéticas e expressões representa um entrave para a adaptação ao novo país. Nos casos das crianças imigrantes com TEA, esse ponto merece grande atenção, visto que, em alguns casos, elas podem apresentar atrasos na fala, o que gera um desafio na interação entre professores e colegas. A dificuldade vai para além de driblar o aprendizado do novo idioma visto que a comunicação abrange não apenas o vocabulário, mas uma série de expressões corporais, sociais, regionais e culturais, que atingem diretamente o entendimento da mensagem que se quer reproduzir, o que por si só já é um ponto que pode gerar dificuldades para as crianças com TEA.

Segundo o artigo *“As immigrants we are all lost in our autism journey”*, publicado na revista *Research in Autism Spectrum Disorders* por Imanpour, McGehee e McMaughan (2025), foi realizada uma pesquisa com 25 pais imigrantes de primeira geração, que saíram do Irã e Afeganistão com destino aos Estados Unidos e criavam no novo país seus filhos autistas. Por meio dessa pesquisa e da entrevista a essas famílias, os autores buscaram compreender quais eram os obstáculos encontrados na paternidade e criação dessas crianças, enfrentando barreiras culturais, sociais, institucionais e também emocionais. Ao tratar do idioma como um grande obstáculo para a adaptação dessas crianças, o estudo apontou um dado interessante : os serviços voltados ao autismo precisam ser cultural e linguisticamente adaptados, pois só assim poderão,



de fato, acolher essas crianças e suas famílias em toda a sua diversidade (IMANPOUR et. al., 2025,p.1, tradução nossa).

Outro ponto importante é a questão cultural sobre o próprio autismo. Embora o estigma possa estar presente em todas as culturas, algumas pesquisas indicam um estigma maior em torno da deficiência em culturas coletivistas devido à associação com vergonha e desonra (HWANG & CHARNLEY, 2010; MAK & KWOK, 2010) (tradução). No Brasil, além da Lei de Inclusão, existem diversas medidas que almejam incluir, desmistificar e acolher essas crianças, criando uma sociedade justa e igualitária. A Lei Berenice Piana, de 2012, traz como uma de suas principais garantias a implementação de uma política nacional específica para TEA. O PNEEPEI implementa diretrizes para inclusão nas escolas regulares, além do Atendimento Educacional Especializado, que trata do apoio pedagógico individualizado nas escolas públicas.

A criação e inserção dessas medidas no sistema educacional brasileiro traz à nossa comunidade uma visão diferente sobre o TEA, o que pode, em muitos casos, identificar a presença em seus primeiros sintomas, facilitando o diagnóstico e desmistificando diversos paradigmas sobre o autismo. No entanto, em algumas comunidades migrantes a realidade pode ser diferente, o diagnóstico pode ser pouco conhecido ou até associado a estigmas. Isso pode levar ao silêncio da família sobre a condição, e, em alguns casos, no próprio desconhecimento do diagnóstico, o que pode gerar uma resistência na procura por ajuda especializada.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E O DEVER DE ACOLHER

A educação infantil é a base do processo de socialização, construção de identidade e aquisição de linguagem do indivíduo, sendo o ambiente, depois do meio familiar, em que as primeiras impressões sobre o mundo exterior são percebidas. Adaptar-se a novas pessoas, aprender, criar meios de se conectar com o mundo: tudo é novidade na educação primária. Para a criança imigrante com TEA, adaptação é um momento crítico, tanto a sua adaptação à nova escola, quanto à nova sociedade. Desse modo, investir em práticas pedagógicas que unam inclusão e interculturalidade é um passo importante para garantir a integração dessas crianças à nova comunidade.

De acordo com Piau (2024), muitas escolas brasileiras não estão preparadas para receber essas crianças : faltam profissionais capacitados, recursos e também um olhar sensível à diversidade cultural, o que dificulta a inclusão dos alunos. Esse cenário também se manifestou na pesquisa realizada por Imanpour, McGehee e McMaughan (2025), que evidenciou o aumento das barreiras enfrentadas, na jornada do autismo, pelas famílias imigrantes. Os autores expõem que “os participantes relataram suporte social limitado ao tentar navegar pelo sistema de saúde dos EUA” (IMANPOUR et al., 2025, p. 1, tradução nossa), e apontam que a ausência de apoio linguístico e cultural apropriado compromete seriamente o acesso aos



serviços de saúde e educação. A inclusão, portanto, precisa ir além do campo técnico: ela exige empatia, escuta e respeito pelas histórias dessas famílias.

Além do exposto, a pesquisa realizada por Imanpour, McGehee e McMaughan (2025), trata de um ponto pouco discutido: a invisibilidade dos pais nesse contexto de apoio e conexão entre família e escola. Em muitos casos, o cuidado com os filhos e as responsabilidades perante a escola são automaticamente destinadas às mães, silenciando e excluindo os pais dessa interação. Como os mesmos autores ressaltam, “os pais têm sido caracterizados nas pesquisas como ‘difíceis de alcançar’, ‘o pai invisível’ e o ‘pai periférico’” (IMANPOUR et al., 2025, p. 3, tradução nossa). Essa invisibilidade, quando se reflete dentro da escola, prejudica o diálogo com a família e enfraquece a rede de apoio da criança.

2.1 PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA NA INCLUSÃO DE IMIGRANTES COM TEA

Segundo Clarke (Clarke et al. 2010), a continuidade entre o lar e a escola é um componente das parcerias positivas entre família e escola. No contexto discutido no presente artigo, essa integração é ainda mais valiosa e benéfica, tanto para o aluno quanto para os familiares. Um estudo realizado por Santiago, McIntyre e Garbacz (2020), abordou esse aspecto da relação entre escola- família, destacando a importância dessa congruência. Os autores observaram que “a congruência entre pais e professores tem sido associada a melhores resultados para crianças com autismo” (SANTIAGO et al., 2020, p. 5, tradução nossa).

Ainda no aspecto da congruência, os autores destacam: “uma dimensão da continuidade é a congruência relacional — o grau em que pais e professores compartilham percepções sobre um aspecto do relacionamento entre eles.” Esse aspecto causa inúmeros benefícios para a adaptação do aluno imigrante com TEA, visto que essa comunicação e alinhamento entre os principais atores e responsáveis por essas crianças, ao ser realizada de forma direta, consciente, ampla e criteriosa, apontando os mais diversos detalhes e percepções dos adultos que mais convivem com essas crianças é um grande passo e avanço para driblar os desafios e dar apoio individualizado e voltado para as necessidades específicas de cada criança. Segundo os autores:

A congruência pode estar relacionada aos resultados acadêmicos, sociais e comportamentais da criança, especialmente quando ambos os membros da diáde possuem percepções positivas.” (SANTIAGO et al., 2020, p. 5, tradução nossa).

Segundo Boulé e Rivard (2023), a experiência, desde o diagnóstico ao acompanhamento específico para a criança é comparada a uma montanha russa, visto as inseguranças, falta de apoio emocional dos pais e da criança e a adaptação às características singulares do filho. No caso de imigrantes, essa falta de apoio aos pais é ainda mais acentuada, o que pode resultar em diversos sintomas na saúde mental dos pais e influenciar em seu cuidado com os filhos. Desse modo, essa conexão entre escola e família pode ser crucial



para criar uma rede de apoio a essas famílias, que já encontram desafios ao se adaptar ao novo país e procuram ajuda para driblar os obstáculos da inclusão de seus filhos no novo ambiente.

Muitos pais sentem que as escolas não estão necessariamente equipadas para apoiar adequadamente as crianças com TEA, tanto em termos de disponibilidade de recursos materiais e humanos quanto da falta de especialização dos profissionais escolares (Ooi et al., 2016). As famílias relatam que o envolvimento de profissionais da intervenção precoce facilitou o processo de transição para a escola, e os pais se sentiram apoiados (Chatenoud et al., 2019). (tradução nossa).

Como destacam Santiago, McIntyre e Garbacz (2023), a congruência entre família e escola é essencial para colocar os pais em um papel ativo na educação dos filhos, retirando a sensação de que seriam meros expectadores desse processo.

Entre as pesquisas realizadas no sentido de explorar a inclusão dessas famílias em um novo país, o estudo realizado Boule-Rivard et al. (2023), trata do engajamento comunitário e como essa interação, na elaboração das pesquisas, garantem que os resultados sejam alinhados com as verdadeiras necessidades e dificuldades enfrentadas por essas famílias.

Essa integração amplia o conhecimento e a compreensão, devolvendo à comunidade uma pesquisa que demonstre medidas que podem ser aplicadas, nas áreas educacionais, de políticas públicas e sociais, a fim de realmente impactar positivamente a realidade e integração das crianças imigrantes autistas. Segundo os autores:

Estudos também relatam que famílias com histórico migratório estão em maior risco de receber serviços de qualidade inferior, incluindo maiores tempos de espera, intervenções carentes de práticas culturalmente sensíveis, ou intervenções que não refletem as melhores práticas baseadas em evidências [...]. Esses desafios podem ter um impacto significativo na experiência emocional das famílias e podem ser prejudiciais à saúde psicológica dos pais (BOULÉ; RIVARD, 2023, p. 207, tradução nossa).

Desse modo, criando uma leitura social centrada em uma sensibilidade cultural, garante-se o acolhimento dessas famílias, dando todo o suporte necessário para a integração cultural ao novo país e o suporte às crianças autistas. A pesquisa deixa evidente que a efetiva inclusão de crianças migrantes com TEA não é um papel a ser exercido de forma isolada, pela escola ou apenas pelos pais, mas sim, um processo que envolve um compromisso ético de escuta ativa dessas famílias e crianças, bem como o envolvimento de professores, profissionais de saúde e lideranças comunitárias.

2.2 ESCUTA DE DIFERENTES ATORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO

No Brasil, apesar dos avanços legislativos, ainda faltam políticas que quebram as barreiras culturais e criem pontes entre o novo país e as crianças com autismo. Em países como os Estados Unidos, uma nova



abordagem tem dado resultados, envolvendo intérpretes culturais e mediadores comunitários, o que cria um vínculo entre os imigrantes e os serviços educacionais, de saúde e assistência social.

Segundo Feinberg et al. 2020:

Mediadores comunitários são trabalhadores de saúde leigos que atuam como mediadores culturais ou intermediários entre os sistemas de serviços e as famílias de populações sub-representadas, podendo desempenhar um papel importante no auxílio às famílias imigrantes no acesso aos serviços voltados ao autismo.(FEINBERG et al., 2020, tradução nossa)

A atuação desses mediadores traz inúmeros benefícios às crianças imigrantes autistas, visto que rompe com várias barreiras, como as barreiras culturais e linguísticas, fazendo com que os familiares e a criança se integrem ao novo ambiente. Além disso, essa ponte criada entre os mediadores auxilia em diagnósticos precoces, auxilia os imigrantes na compreensão e entendimento do quadro clínico da criança e orienta sobre as políticas públicas disponíveis para o auxílio dessa família.

Essa medida acolhe as famílias, dando apoio não somente às crianças autistas mas, também aos pais que, em muitos casos, se sentem isolados e negligenciados, sem saber onde e como procurar assistência para seus filhos nas escolas e também, no sistema de saúde do novo país. Esse modelo de integração, que respeita e valoriza a cultura do imigrante, criando um vínculo entre suas raízes e a nova cultura, é um modelo que deve ser implementado em outros países, inclusive no Brasil, como meio de efetivamente acolher e inserir essas famílias no novo contexto cultural.

Bourdieu (1996) define capital cultural como um conjunto de saberes, habilidades e disposições adquiridas no processo de socialização, geralmente valorizadas pela escola. Esse capital se apresenta de três formas: incorporado (conhecimentos internalizados), objetivado (bens culturais, como livros) e institucionalizado (títulos e diplomas). Ao considerar apenas o capital cultural dominante, a escola silencia os saberes oriundos de contextos migrantes e desvaloriza os modos de ser e aprender dessas famílias.

Segundo Bourdieu, (1996):

O sistema escolar contribui, ao privilegiar os alunos dotados do capital cultural requerido, para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes sociais. (BOURDIEU, 1996, p. 47).

Segundo o autor, o capital cultural é um conjunto de conhecimentos, que busca entender como as desigualdades sociais são perpetuadas por meio da cultura. Ao não valorizar a cultura e as raízes das crianças imigrantes com TEA, mantém-se esse sistema e ignora-se a existência de riquezas culturais que poderiam ampliar a visão dos pedagogos, professores e facilitar a inclusão dessas crianças na nova escola, dando a todas as crianças uma visão multicultural do aprendizado.



Para Fraser (2007), a justiça social requer tanto redistribuição econômica quanto reconhecimento cultural. Isso significa que, além de garantir acesso aos recursos (como atendimento especializado e formação docente), é necessário valorizar a identidade cultural das crianças e suas famílias. No caso das crianças imigrantes com TEA, reconhecer suas culturas de origem e modos distintos de se expressar é um ato de justiça.

Segundo Fraser:

A justiça exige tanto a redistribuição como o reconhecimento. Onde a injustiça assume uma forma econômica, ela exige redistribuição; onde ela assume uma forma cultural, ela requer reconhecimento. (FRASER, 2007, p. 15).

Desse modo, a verdadeira justiça social só será alcançada quando as crianças imigrantes forem reconhecidas e sua inclusão for realizada de maneira ampla, criando mecanismos para que a rede de ensino tenha competência e mecanismos para integrá-los respeitando sua cultura e para que a família e a comunidade também se empenhem para construir um espaço real de pertencimento.

Diante de todos os pontos levantados, torna-se evidente que incluir crianças imigrantes com TEA na educação infantil vai muito além de realizar adaptações técnicas ou seguir protocolos padronizados. Como bem defende Piau (2024), essa inclusão passa por um processo contínuo de escuta sensível, por uma abertura real ao diálogo com diferentes culturas e por uma transformação das práticas escolares que vá além do currículo, alcançando também a postura ética dos profissionais envolvidos. Isso exige, ainda, a articulação entre diferentes setores – educação, saúde, assistência – e o reconhecimento de que cada criança traz consigo uma história única, marcada por deslocamentos, afetos e desafios. A escola, nesse cenário, precisa ser mais do que um espaço de permanência: deve ser um lugar de pertencimento. Incluir, portanto, é assumir um compromisso com a equidade, com o reconhecimento das diferenças e com a construção de um ambiente em que todos, sem exceção, tenham voz e vez.

2.3 INVISIBILIDADE ESTATÍSTICA DAS CRIANÇAS IMIGRANTES COM AUTISMO

Um dos maiores obstáculos enfrentados quando se fala em inclusão de crianças imigrantes com autismo no Brasil é a ausência de dados que revelem quem são essas crianças, onde estão e do que realmente precisam. Em especial no caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa invisibilidade estatística tem consequências diretas: sem números, não há reconhecimento; sem reconhecimento, não há políticas públicas específicas, nem planejamento adequado nas escolas.

Atualmente, os principais instrumentos de coleta de dados no país, como o Censo Escolar da Educação Básica e o Censo Demográfico do IBGE, não permitem cruzar informações sobre autismo com origem migratória. Ou seja, não conseguimos sequer saber quantas crianças imigrantes com TEA estão



matriculadas nas redes públicas ou privadas. Esse apagamento numérico torna essas infâncias invisíveis aos olhos do poder público e, muitas vezes, também à sociedade.

Enquanto isso, as barreiras continuam se multiplicando. A ausência de dados impede, por exemplo, que as secretarias de educação se organizem para capacitar professores, adaptar materiais, contratar intérpretes ou construir redes de apoio com serviços de saúde e assistência social. A falta de uma visão clara sobre essa população desarticula esforços que deveriam ser intersetoriais e coordenados — dificultando ainda mais a vida dessas crianças e de suas famílias.

Em contraste, países como os Estados Unidos e o Canadá já caminham na direção oposta, com bases de dados que consideram a diversidade cultural e étnica das famílias, além das deficiências. Esses países conseguem, assim, mapear as reais demandas e estruturar políticas mais justas e direcionadas. No Brasil, a ausência dessa sensibilidade estatística contribui para a perpetuação das desigualdades, como apontam estudos recentes em educação e direitos humanos.

Essa realidade revela algo importante: antes de qualquer mudança prática, precisamos enxergar essas crianças. Precisamos nomeá-las, contá-las, entender suas realidades. Como lembra Nancy Fraser (2007), não há justiça sem reconhecimento. E reconhecer essas crianças é o primeiro passo para garantir não só sua permanência na escola, mas sua participação plena, com respeito às suas identidades, culturas e necessidades.

Por isso, romper com essa invisibilidade não é só uma questão de técnica — é uma questão de compromisso ético com a equidade e com o direito de cada criança de ser vista, ouvida e incluída.

3 CONCLUSÃO

Falar sobre a inclusão de crianças imigrantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil é tocar em camadas profundas da sociedade – camadas que envolvem afeto, deslocamento, pertencimento, silêncio e resistência. Ao longo deste trabalho, pudemos perceber que essas crianças e suas famílias carregam muito mais do que malas e documentos: trazem consigo histórias, medos, esperanças e culturas que, muitas vezes, não encontram espaço para florescer nas escolas brasileiras.

Apesar das garantias legais que asseguram o direito à educação inclusiva, ainda convivemos com realidades em que a presença da criança é confundida com participação; onde o acolhimento se resume a adaptações pontuais, e não a uma transformação ética das práticas escolares. E quando se trata de crianças imigrantes com TEA, essa exclusão se intensifica de forma silenciosa, quase imperceptível, justamente por não haver dados suficientes, políticas voltadas especificamente a elas, ou mesmo escuta ativa que permita enxergá-las em sua totalidade.

Como discutido ao longo do texto, iniciativas como o uso de mediadores culturais e intérpretes nos Estados Unidos mostram caminhos possíveis e efetivos para construir pontes entre mundos distintos. São



pessoas que não apenas traduzem palavras, mas também emoções, hábitos, sentidos – e isso é essencial para que famílias imigrantes se sintam verdadeiramente acolhidas, compreendidas e respeitadas. Essa é uma prática que não deveria ser exceção, mas regra em um país que se propõe plural e acolhedor.

A escola, nesse contexto, precisa assumir seu papel como espaço de escuta, de diálogo e de construção de pertencimento. Como nos ensina Nancy Fraser (2007), justiça não é apenas distribuir recursos de forma igualitária, mas também reconhecer as diferentes realidades e trajetórias de vida. E como lembra Bourdieu (1996), não há inclusão real enquanto a escola continuar a validar apenas certos tipos de conhecimento, ignorando os saberes que vêm de outras culturas, outros territórios, outras formas de ver o mundo.

Seguindo a perspectiva de Piau (2024), é urgente que as práticas pedagógicas se abram ao intercultural, que os currículos se reinventem e que o olhar do educador seja menos técnico e mais humano. A inclusão não é sobre encaixar o outro em um molde já pronto, mas sobre refazer esse molde juntos, de forma viva, dialogada e ética.

Mais do que uma meta educacional, incluir é uma escolha cotidiana, uma atitude política e um gesto de humanidade. Significa dizer, com ações e não apenas com palavras, que todas as crianças têm direito ao afeto, à escuta e à possibilidade de serem vistas – não como números ou estatísticas, mas como pessoas inteiras, com suas singularidades e potências.

Que este trabalho seja um convite à reflexão e, mais do que isso, ao compromisso coletivo com um futuro onde ninguém precise lutar sozinho para ser reconhecido.



REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOULÉ, Marie; RIVARD, Mélina. Emotional experience of families with an immigrant background throughout the autism service trajectory. *Research in Developmental Disabilities*, [S. l.], v. 139, p. 207, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104427>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jun. 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. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 28 jun. 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, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamentando a Lei nº 9.394/1996. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.
- CLARKE, Barbara L. et al. Parent involvement in early intervention: learning from experiences of low-income families. *Early Childhood Education Journal*, v. 37, n. 4, p. 289–298, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0341-0>.
- FEINBERG, Emily et al. Community Navigators for autistic Latino youth and their families: adapting an intervention for community implementation. *Autism*, v. 24, n. 6, p. 1419–1429, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/13623613211034067>.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 15, p. 11-34, 2007.
- HWANG, Suwellyn; CHARNLEY, Helen. Making the invisible visible: exploring cultural practices in family-based care. *British Journal of Social Work*, v. 40, n. 3, p. 714–730, 2010.
- IMANPOUR, Sharareh; McGEHEE, Donna; McMAUGHAN, Daniel. “As immigrants we are all lost in our autism journey”: Understanding barriers to autism services for first-generation immigrant families. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 105, 102130, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102130>.
- MAK, Winnie W. S.; KWOK, Yuk-Chung. Internalization of stigma for parents of children with autism spectrum disorder in Hong Kong. *Social Science & Medicine*, v. 70, n. 12, p. 2045–2051, 2010.



PIAU, Ana Paula S. Proposta de melhorias nas estratégias pedagógicas e práticas inclusivas para crianças imigrantes com TEA na educação infantil. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva)

SANTIAGO, Rachel T.; McINTYRE, Laura L.; GARBACZ, S. Andrew. Parent–teacher congruence in relational perspectives and its association with outcomes for children with autism. *School Psychology Review*, v. 49, n. 2, p. 167–180, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1729840>.