

UNILEÃO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANA MAROLI GRANGEIRO DA COSTA

**TRASTORNO DO ASPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS DE UMA INCLUSÃO  
COM QUALIDADE: Contribuições da psicologia escolar.**

JUAZEIRO DO NORTE - CE  
2022

ANA MAROLI GRANGEIRO DA COSTA

**TRASTORNO DO ASPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS DE UMA INCLUSÃO  
COM QUALIDADE: Contribuições da psicologia escolar.**

Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico, apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

**Orientador:** Profa. Esp. Cícera Jaqueline Sobreira Andriola.

ANA MAROLI GRANGEIRO DA COSTA

**TRASTORNO DO ASPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS DE UMA INCLUSÃO  
COM QUALIDADE: Contribuições da psicologia escolar.**

Este exemplar corresponde à redação final aprovada do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Data da Apresentação: 06/12/2022

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador: Profa. Esp. Cícera Jaqueline Sobreira Andriola.

Membro: Prof. Me. Tiago Deividy Bento Serafim

Membro: Prof. Me. Reginaldo Nascimento Santos

JUAZEIRO DO NORTE - CE

2022

# TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS DE UMA INCLUSÃO COM QUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Ana Maroli Grangeiro Da Costa<sup>1</sup>

Cíceira Jaqueline Sobreira Andriola<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem objetivo geral entender a importância do Psicólogo Escolar diante dos desafios enfrentados pela criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no que diz respeito ao processo inclusivo na escola regular. E como objetivos específicos elencamos: caracterizar o Transtorno do Espectro Autista; elucidar as políticas existentes que asseguram a inclusão de crianças com TEA no contexto escolar; verificar a contribuição do psicólogo escolar no que tange o processo de inclusão da criança com TEA na escola. Quanto ao método, esta se caracteriza enquanto uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, no qual utilizou a pesquisa de caráter bibliográfico no que se refere a obtenção das informações para o desenvolvimento do estudo. A partir dos estudos realizados, se pode verificar que o TEA, é uma síndrome que afeta a linguagem, a interação social, o estabelecimento de vínculos com outro, além da presença de condutas estereotipadas. O TEA se identificado por volta dos dois primeiros anos e de forma precoce, pode ser tratado de modo mais eficiente do que em outras fases mais avançadas. No processo de identificação do diagnóstico precoce a família tem um papel fundamental. No contexto das políticas de inclusão do sujeito com TEA, se pode observar que a sua inserção no âmbito social e escolar é demarcada por uma série de lutas e reflexões tanto no cenário internacional como nacional, dado os contextos históricos e sociais de exclusão. Dessa forma, a implementação de políticas de inclusão aos sujeitos com deficiência, especialmente, com TEA, se tornaram marcos importantes no processo de asseguramento dos direitos e reconhecimento deste enquanto pessoa com dignidade. Logo, diante desse cenário de garantia de direitos e inclusão social e escolar, a contribuição do Psicólogo Escolar é imprescindível na promoção de espaços de interação que permitam a inclusão e desenvolvimento da aprendizagem deste, visto que sua atuação deve incluir toda a comunidade escolar (pais, docentes, funcionários, discentes), formulando um suporte a criança com TEA, na tentativa de eliminar as barreiras e promover o seu desenvolvimento no que tange o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Inclusão social. Desafios. Psicologia escolar.

## ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Psicologia da UNILEÃO. Email: anamarolig@gmail.com

<sup>2</sup> Docente do curso de Psicologia da UNILEÃO. Email: jaqueline@leaosampaio.edu.br

This article has the general objective of understanding the importance of the School Psychologist in the face of the challenges faced by children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) with regard to the inclusive process in regular schools. And as specific objectives we list: to characterize the Autistic Spectrum Disorder; elucidate the existing policies that ensure the inclusion of children with ASD in the school context; to verify the contribution of the school psychologist regarding the process of inclusion of children with ASD in school. As for the method, this is characterized as a qualitative research, of a basic nature, in which bibliographical research was used in terms of obtaining information for the development of the study. From the studies carried out, it can be seen that ASD is a syndrome that affects language, social interaction, the establishment of bonds with others, in addition to the presence of stereotyped behaviors. ASD, if identified around the first two years and early, can be treated more efficiently than in other more advanced stages. In the process of identifying the early diagnosis, the family plays a fundamental role. In the context of inclusion policies for individuals with ASD, it can be seen that their insertion in the social and school sphere is marked by a series of struggles and reflections both on the international and national scene, given the historical and social contexts of exclusion. In this way, the implementation of inclusion policies for individuals with disabilities, especially those with ASD, have become important milestones in the process of ensuring their rights and recognizing them as a person with dignity. Therefore, in view of this scenario of guaranteeing rights and social and school inclusion, the contribution of the School Psychologist is essential in promoting spaces of interaction that allow the inclusion and development of his learning, since his work must include the entire school community (parents, teachers, employees, students), formulating support for children with ASD, in an attempt to eliminate barriers and promote their development in terms of the teaching and learning process.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Social inclusion. Challenges. School psychology.

## 1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL, 2008a; BRASIL 2008b), e a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), além de outras políticas e documentos que asseguram, no sentido legal, os direitos dos sujeitos com necessidades especiais no contexto educacional, estas dão suporte ao seu processo inclusivo ao indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entretanto, mesmo com todas essas legislações se percebem negligências, impactando diretamente na garantia quanto ao acesso à educação.

Assim, surge a necessidade de realizar esta pesquisa sobre inclusão e práticas inclusivas, a fim de verificar como acontece a inclusão de alunos autistas, buscando respostas para os empecilhos que impedem de acontecer, bem como possíveis soluções, que corroboram para enriquecimento do artigo. Afinal, esse é

um tema polêmico entre educadores, cujas opiniões acabam sendo divididas, uma vez que, sem ter conhecimento do assunto, parte dos educadores se colocarem contra o processo inclusivo no âmbito da escola pela assertiva de que não possuem qualificação profissional para realizar intervenções pedagógicas.

Outrossim, apreender esse transtorno consiste em um desafio enfrentado por estudiosos de diversas áreas, em decorrência da sua complexidade e especificidades. No contexto escolar, se elucida que quando um docente procura ferramentas, utiliza o sentido criativo e acolhe com sensibilidade os discentes, este está assegurando o direito que o sujeito com deficiência tem a aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento saudável. Em paralelo a isso, a escola enquanto instituição que verifica e ratifica à prática pedagógica do educador, além de ser o representante direto no que diz respeito a constituição acadêmica dos discentes, a mesma necessita exceder a lógica homogeneizadora e estigmatizando, procurando intervenções que garantam o direito à aprendizagem integral. Assim, o diagnóstico não deve ser visualizado em seu contexto incapacitante, pelo contrário, a escola e o educador devem se utilizar de intervenções que insira o aluno, considerando suas dificuldades (CUNHA, 2014).

Dessa forma, o ensejo por este tema nasceu durante a formação acadêmica, ao perceber a necessidade de saber mais sobre os processos que atravessam a Educação Especial como um todo, além do desejo de compreender como decorre à inclusão dos sujeitos com TEA nas escolas na realidade atual. Diante disso, o sujeito autista necessita ser visualizado em sua essência, bem como enquanto uma pessoa capaz de se desenvolver, todavia, o mesmo necessita de espaços adequadas para tal, isto é, através de intervenções que considerem a sua realidade e limitações. Espera-se ainda com o estudo contribuir com reflexões e auxiliar os educadores no que tange a inclusão para com as crianças com TEA no ensino infantil, ressaltando a qualificação profissional como um recurso importante no asseguramento dos direitos. Nisto, a incursão ao tema de pesquisa urge algumas reflexões, que nos levam as seguintes perguntas: qual a relevância do psicólogo escolar diante dos desafios no processo de inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular?.

Para tanto, elegemos como objetivo geral entender a importância do Psicólogo Escolar diante dos desafios enfrentados pela criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no que diz respeito ao processo inclusivo na escola regular.

E como objetivos específicos elencamos: caracterizar o Transtorno do Espectro Autista; elucidar as políticas existentes que asseguram a inclusão de crianças com TEA no contexto escolar; verificar a contribuição do psicólogo escolar no que tange o processo de inclusão da criança com TEA na escola.

## **2 METODOLOGIA**

O presente artigo se caracteriza enquanto uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, no qual utilizou a pesquisa de caráter bibliográfico no que se refere a obtenção das informações para o desenvolvimento do estudo.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), que a pesquisa qualitativa é apreendida como um método investigativo que permite a pesquisadora um contato mais abrangente com o objeto que está estudado. Ludwig (2009), caracteriza a pesquisa bibliográfica, como uma ferramenta metodológica que faz uso de base de dados, a exemplo de artigos, documentos, revistas, livros, dentre outros, no qual tem como objetivo adquirir informações para as embasar as produções científicas da pesquisadora.

Quanto aos critérios inclusivos foram utilizados: (1) as plataformas de pesquisa Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PEPSIC) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); (2) produções científicas que foram publicadas nos últimos 6 anos, todavia, aquelas que excederem esse critério e que são relevantes para o desenvolvimento do artigo foram consideradas; (3) idioma português e; (4) as palavras-chave: conceito e Transtorno do Espectro Autista; políticas inclusivas e Transtorno do Espectro Autista; Psicologia Escolar e Transtorno do Espectro Autista.

No que tange aos critérios de exclusão, foram excluídas as literaturas que não demonstraram relevância para o artigo, visto que esse processo se deu através da leitura dos resumos.

## **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **3.1 CONTEXTUALIZANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

O primeiro uso do termo autismo foi em 1908, por Eugen Bleuler, para sugerir um diagnóstico de esquizofrenia (SOUZA, 2015). Na metade da década de 1943, o

psiquiatra Leo Kanner, que mais tarde também se referiu ao autismo, passou a apontar algumas distinções na conduta dos infantes, sobretudo, nas relações sociais, na comunicação de caráter verbal e não verbal. Kanner estabeleceu, dessa forma, o constructo autismo através de pesquisas com crianças, e inicialmente identificou essas características como: a distância do contato físico e emocional; a satisfação com as atividades diárias e rotineiras, sendo as modificações experienciadas pelas crianças de modo aversivo, além de conduta ritualizada. Este chegou a ponderar a esquizofrenia um diagnóstico de autismo pela constatação de que ambos apresentam certos prejuízos no desenvolvimento dos relacionamentos, no entanto, apesar da similaridade sintomática continuou usando autismo (LUCCA et al., 2020).

No ano de 1944, Hans Asperger verifica que em crianças com quadros clínicos severos, especialmente, do sexo masculino, há elementos e categorias de de comportamentos com determinadas peculiaridades. Em 1952, em decorrência da primeira edição do Manual de Diagnósticos e Estatísticos de Doenças Mentais pela Associação Americana de Psiquiatria, a enfermidade de autismo e quadros com a sintomatologia similar passaram a ser incluídos em subgrupos pertinente a esquizofrenia infantil (SOUZA, 2015).

Diante desse contexto, Klin (2006), se embasando em estudos de Rutter (1978), dentre a década de 1950 a 1960 se observou inúmeras reflexões sobre a etiologia do autismo. Todavia, a postulação mais destacada na época dizia respeito que a qualidade do relacionamento entre os genitores e as crianças eram a principal causa, isto é, a ausência de afeto por parte dos mesmos contribui expressivamente para o desenvolvimento do distúrbio. Em discussões posteriores, essa tese se tornou improdutiva no cenário científico mundial, visto que, nos anos 60, o autismo passou a ser concebido através de causas orgânicas como uma síndrome cerebral que afetava os infantes desde os primórdios do seu nascimento.

Foi somente no ano de 1978, tendo como principal mentor Michel Rutter, que o autismo ganhou novas perspectivas relevantes. Pois, a partir de seus estudos, se percebeu que as crianças apresentavam obstáculos em relação a fala e ao social, o que fizeram repensar a sintomatologia do autismo e dissociá-lo do retardo mental (KLIN, 2006; SOUZA, 2015), além de que os sintomas expressos comumente eram vistos nos dois primeiros anos e meio de idade. De tal modo, tais pesquisas de Rutter serviram de base para o desenvolvimento das categorias do DSM-III, onde o



autismo fora dissociado das psicoses infantis e incluído no grupo de “transtornos invasivos do desenvolvimento” (TID) (KLIN, 2006, p.4). Afirmam Silva, Gaiato e Reveles (2012), que a ruptura do autismo com as psicoses infantis, provocou o aumento de mais estudos na área, e reformulações nos manuais psiquiátricos CID 9 e DSM-III, bem como nos manuais posteriores como CID-10 e DSM-IV.

No DSM-IV (2002), o autismo é compreendido por meio de três categorias: a presença de ações comportamentais de forma estereotipadas, dificuldades no que tange a interação social e déficit na comunicação. Relata Souza (2015, p. 24) que “a nova edição do DSM trouxe uma nova estrutura de sintomas, e a tríade de sintomas que modela déficits de comunicação separadamente de prejuízos sociais do DSM-IV”. Em relação à Classificação Internacional de Doenças (CID-10) o autismo fora associado a perturbações quanto ao vínculo social, de linguagem e condutas com estereotipia (TAMANAH; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Na versão mais atualizada, o DSM V (2014), aprende o autismo enquanto Transtorno de Espectro Autista (TEA) cuja etiologia é atribuída a inúmeras influências como, por exemplo, aspectos clínicos, genéticos, ambientais, mentais, de comportamento, assim como a transtornos vinculados ao neurodesenvolvimento do sujeito. Esta limitação é caracterizada por meio de níveis de gravidade relacionadas a comunicação verbal, social e condutas estereotipadas. Os sintomas geralmente se apresentam dentre o 1º e 2º ano de vida, afetando os campos da linguagem e interação social. Quanto aos fatores de risco que podem estar relacionados ao desenvolvimento do TEA, podem ser visualizados o reduzido peso do feto, a idade avançada do genitor, modificações de caráter genético com taxa de 15% dos casos e em gêmeos de 37%, visto que podem exceder os 90%. Estudos estimam que há uma prevalência de diagnóstico em crianças do sexo masculino, decorrendo 4 vezes mais do que no sexo feminino.

De acordo com Silva e Chaves (2014), estima-se que para cada 10.000 pessoas, 15 são diagnosticadas com TEA, sendo mais prevalente no sexo masculino do que no feminino. Apesar de não possui estudos na realidade brasileira para avaliar a prevalência de autistas, dados da Organização das Nações Unidas (ONU) apontam que existem 70 milhões de sujeitos com TEA em todo o mundo. Assim, Braga, Santos e Buytendorp (2019), elucidam que aproximadamente 1% de crianças e adolescentes em todo globo apresentam TEA, onde segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças – CDC, dos 59 nascidos, uma diagnosticada. No

Brasil, as informações apontam para uma estimativa de 2 milhões de pessoas com autistas, afetando 5 do sexo masculino para cada mulher.

No tocante ao contexto familiar, uma questão a considerar e destacar é que a família pode contribuir muito para o diagnóstico precoce, visto que, os familiares observando comportamentos incomuns no seu filho, mesmo que este tenha menos de dois anos de idade, e tendo a responsabilidade em levá-lo ao médico, tendo um tratamento adequado e com o apoio das pessoas da família, da escola, e de profissionais especializados, podem amenizar no quadro clínico da criança com Transtorno do Espectro Autista e evitando que o sintomas se agravem no futuro (MAPELLI et al., 2018).

Logo, diante da notícia do diagnóstico de TEA, a família experimenta um estado de desequilíbrio, em decorrência das dificuldades e nuances que diagnóstico de autismo proporciona, especialmente, se adjunto a outras comorbidades. A forma como a família reage ao diagnóstico como a negação de imediato é tida como uma expressão natural, considerando as idealizações que foram realizadas antes e durante a gravidez, assim como pós-nascimento (ASSUMPÇÃO; PIMENTEL, 2000).

Nas pesquisas realizadas por Bosa et al., (2006), foi possível perceber no contato inicial, que muitos genitores não tinham preparo emocional para lidar com as demandas de uma criança com TEA, visto que entre as principais preocupações estavam sentimento de inutilidade, ausência de capacidade frente ao diagnóstico, insegurança e concepção de que não possui preparado para cuidar de um sujeito com autismo. Todavia, pensando para além da notícia do diagnóstico, a aceitação do quadro clínico se mostrou um ponto importante no processo de acolhimento dessa criança, pois é partir do aceitar que os familiares podem começar a construir um vínculo saudável com mesmo. Em contraponto, a não aceitação pode ocasiona sofrimento tanto a família como afetar no desenvolvimento social e comunicativo da criança (BOSA et al., 2006).

No entanto, como visto, a família ao receber uma notícia que o seu filho é diagnosticado com transtorno do espectro autista, eles podem reagir de diversas formas, dentre eles: negação, tristeza, preocupação, sofrimento, medo do futuro, impotência, esses são sentimentos que perpassa o contexto familiar até o momento de se conseguir aceitar a situação e lutar pela evolução do quadro do seu filho, com a finalidade de amenizar futuros sintomas, para que o mesmo possa ter uma vida o mais normal na medida do possível. Entretanto, os primeiros momentos serão de

tribulação, pois toda a dinâmica familiar terá que se moldar as necessidades do filho, o que pode causar estresse nos pais, nos demais filhos e também a criança com TEA, além disso, os cuidados e a atenção devem ser redobrados, especialmente para acompanhar o filho no dia a dia e também para estar a dispor diante das necessidades que o filho possa manifestar, sem falar que, por vezes, é necessário que um dos conjugues tenha que deixar o seu lado profissional, para estar de forma integral com a criança (HOFZMANN et al., 2019).

Um outro fator a ser mencionado como uma forma de enfrentamento dos pais, segundo Hofzmann et al (2019), é a questão financeira, devido ao aumento de gastos com o tratamento, compreendendo que uma criança com TEA, necessita de acompanhamento também com um psicólogo especializado, e somado a preocupação financeira, como já citado um dos pais podem perceber o emprego, para poder atender as necessidades do filho. Outro aspecto de enfrentamento dos familiares é a questão da aprendizagem que, por vezes, compromete no desenvolvimento de uma criança com TEA, e ao mesmo tempo em que, os pais tem essa preocupação em torno da aprendizagem, quando a criança consegue avançar minimamente, os pais contam como uma vitória, ao passo que ver um resultado positivo de seu filho.

### 3.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR

Em primeira colocação, antes de iniciarmos as discussões pertinente as políticas de inclusão, é imprescindível se atentar a conceituação sobre os Direitos Humanos. Segundo Ramos (2017), estes representam um emaranhado de direitos que são tidos enquanto indispensáveis para todo ser humano, visto que se fundamentam nos princípios de liberdade, condição digna e igualitária. Assim, discorrer que os mesmos são indispensáveis é considerar que são direitos essenciais e basilares no que tange a vida com dignidade.

A dignidade do ser humano é caracterizada como um atributo intrínseco e distintivo que o assegura contra práticas que o colocam em contextos degradantes e desumanos, além se asseverar condições mínimas que o permitem sobreviver. A dignidade é um direito inerente à todo ser humano, que lhe é garantido,

independentemente, do seu credo, religião, nacionalidade, orientação sexual, posicionamento político, dentre outros (RAMOS, 2017).

Nesta perspectiva, ao se corroborar sobre os direitos fundamentais, se evoca a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), que fora constituída em um cenário pós-guerra, onde barbáries e aniquilação do outro estavam presentes de forma exacerbada. A criação desse documento foi um modo que os governos encontraram para estabelecer limites e assegurar os direitos básicos já elencados acima. No contexto do Brasil, esse documento serviu como base para a formulação da Constituição Federal (CF) de 1988, além de representar um direcionamento a respeito dos direitos dos cidadãos e deveres do Estado (LEME; COSTA, 2016).

Rodrigues (2014), afirma que os Direitos Humanos como são visualizados na realidade contemporânea é reflexo de uma série de lutas e reflexões quer seja no cenário social, político e jurídico, sendo assinalados em sua totalidade e no vínculo para com outrem. Hoje, estes podem ser categorizados a partir de inúmeras gerações como: (1) relacionado a Liberdade, que compõe os direitos políticos, civis e individuais; (2) pertinente a Igualdade, que perpassam os direitos socioeconômicos bem como culturais e; (3) vinculado a Fraternidade, esta é tida como os direitos referentes a condição inerente enquanto ser humano, no qual asseguram o viver em contextos de solidariedade e que promovem o desenvolvimento, sustentabilidade e paz entre os indivíduos.

Diante dessas problematizações, e considerando o processo histórico das pessoas com deficiência, Nozu (2015), observa que esta é perpassada por vários entraves (exclusão social, estigmatização, etc) e percursos na busca por garantia no tocante a inclusão social e a cidadania. Paralelo a isso, se nota que uma das pautas centrais das pessoas com deficiência diz respeito ao seu direito à educação. Assim, tanto no cenário internacional como no Brasil, pós-período de 1970, se pode perceber um aumento expressivo e fortalecimento dos movimentos sociais, o que possibilitou no ano de 1981 a culminação do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, proferido pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Todavia, é importante enfatizar que apesar da educação universal estar presente no documento da Declaração efetuada em 1948, é tão somente por volta de 1990 que se inicia efetivamente o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas as pessoas com deficiência (AGRELOS; CARVALHO; NOZU, 2021).

Com a emergência de se pensar uma educação inclusiva, em 2015, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, no país da Coreia do Sul, na cidade de Incheon, onde se foi estabelecido algumas metas para serem atingidas nos próximos 15 anos, visto que dentre os objetivos para 2030 é a relevância de se ponderar uma educação de inclusão e equitativa de qualidade, assim como uma educação que privilegie a todos ao longo da vida (UNESCO, 2015).

Como visto, o princípio de uma educação inclusiva, acessível a todos, tem sido disseminado nas diretrizes internacionais nas últimas décadas. Embora a perspectiva da educação inclusiva tenha um público-alvo muito mais amplo, sua importância é particularmente sentida no que tange a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, sendo que, tais documentos internacionais incidem diretamente na produção de normativos nacionais com vistas a dar efetividade ao cumprimento dos objetivos e metas dos quais o Brasil é signatário (AGRELOS; CARVALHO; NOZU, 2021, p. 210).

Nisto, conforme Brasil (1988), com a promulgação da Constituição Cidadã a educação passou a ser um direito inalienável, especialmente, aos sujeitos com deficiências. Através dessas ações, foi assegurado no Inciso III, do Art. 208, o AEE, denominado de Atendimento Educacional Especializado. Afirmam Silva, Silva e Schutz (2021), o AEE consiste em uma política responsável por proporcionar auxílio educacional a crianças com necessidades especiais, visto que tem como fim último contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial da criança por meio de ações que são realizadas no espaço físico da escola.

O AEE é um serviço no âmbito educacional que compõe a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e que está diretamente ligada ao projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2008). No AEE são realizados os atendimentos em uma sala que possui recursos funcionais diversos, e que tem como público-alvo pessoas com deficiências, problemas de aprendizagem e até mesmo aquelas que apresentam superdotação (SILVA; SILVA; SCHUTZ, 2021). Como é sabido, não apenas a CF desempenhou um papel importante na desconstrução de paradigmas em relação a pessoa com deficiência, como também outras políticas que vieram posteriormente afim de ratificar e efetivar na prática os direitos assegurados à educação. Nessa direção, podemos elencar:

A Lei nº 8.069/1990, que deu surgimento a Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde foi por meio desta que o direito a educação por parte dos sujeitos com deficiência ficara mais evidenciados, dada a proposta da política, a

exemplo de desenvolvimento social, qualificação para as atividades laborais, além do exercício no que tange a cidadania (BRASIL, 1990).

A Lei nº 9.394/1996, que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), visto que esta é considerada um marco, pois, constitui que a Educação Especial inicie desde a Educação Infantil às fases subsequentes da vida da pessoa com deficiência, problemas de aprendizagem ou superdotação. Outro aspecto essencial que essa política estabelece é que os sistemas de ensino devem oferecer aos discentes acessos iguais a programas de caráter social, currículo adaptado a realidade do aluno, docentes qualificados para o AEE e educação especial com enfoque no trabalho (BRASIL, 1996).

A Lei nº 13.146/2015, que rege a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e que é denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, esta delineia que é dever do Estado, da sociedade e também dos familiares, garantir o direito ao acesso a uma educação de qualidade a pessoa com necessidades especiais. Tomando como base o Capítulo IV, Art. 27 do Estatuto, se observa o direito deste a educação inclusiva em “todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015)

E por fim, a Lei Federal nº 12.764/2012 que organiza a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e reconhece o ser autista enquanto pessoa com deficiência. Tal reconhecimento o possibilitou uma ampliação no que diz respeito a sua inclusão na escola quer seja ou não na rede regular, já que na comprovação de necessidades no que tange o suporte às atividades curriculares, é lhe assegurado um acompanhamento especializado (BRASIL, 2012).

Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do artigo 3º da Lei nº 12.764 de 2012 (BRASIL, 2012).

A vigente lei enfatiza que na comprovação das necessidades escolares da criança com TEA, é orientado que no processo de inclusão escolar, se proporcione planejamentos e ordenação do AEE, tomando como base as limitações de cada

sujeito, visto que a elaboração de um plano adaptado é na tentativa de erradicar os percalços que não permitem a interação social como igualmente a comunicação (BRASIL, 2013).

No processo de ordenamento referente aos serviços de apoio aos discentes com TEA, estes devem estar previstos pela rede de ensino, já que as ações realizadas precisam promover espaços que permitam o desenvolvimento pessoal e social, e que levem em consideração as limitações e habilidades de cada sujeito. Na efetivação da inclusão escolar, é imprescindível uma atuação conjunta entre o ensino regular, os serviços ofertados na escolar e o AEE. Aqui, o AEE se torna um recurso essencial já que possibilita a identificação e erradicação de empecilhos que perpassam o processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente, potencializando a sua participação nas rotinas proporcionadas pela escola (BRASIL, 2008; SILVA; SILVA; SCHUTZ, 2021).

Logo, elucida a PNEPEI (2008), que a educação inclusiva busca a construção de bases educacionais que estejam atravessadas pelos princípios dos Direitos Humanos como igualdade e diferença enquanto aspecto indissociável, cujo intento se inclina ao desenvolvimento de um contexto que reflita sobre práticas excludentes que foram endossadas social e historicamente e promova, em paralelo, novas concepções de equidade e respeito a diversidade para com outro.

### 3.3 A CONTRIBUIÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR DIANTE DOS DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

A Psicologia Escolar é apreendida enquanto um âmbito no que tange a produção de saberes, intervenção e estudo (MARINHO-ARAUJO, 2010), sendo caracterizada por sua relação direta para com a educação, e espaço interventivo dos profissionais da psicologia, considerando os processos educativos. Por volta da segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000, se pode perceber a modificação de perspectiva quanto aos aspectos que transcorriam o processo educativo e de aprendizagem, onde se passou incluir fatores históricos e culturais.

Como se tem ciência, a Psicologia Escolar foi influenciada por duas vertentes, sendo a primeira francesa e a segunda no norte americana. Na realidade brasileira, no começo do século XX, esta estava inclinada na reprodução de modelos clínicos cujo enfoque eram os problemas de aprendizagem dos discentes (BARBOSA;

MARINHO-ARAÚJO, 2010). Nos anos de 1970, se verificou que em decorrência da configuração do exercício do profissional da psicologia no contexto escolar, a saber, patologizante e individualizante, tal modelo de atuação sofreu inúmeras críticas por seu caráter reducionista e centrado no problema (ANTUNES, 2007).

Nesse contexto, se viu uma Psicologia Escolar centrada na superação dos vieses cristalizados e estigmatizantes entorno do desenvolvimento do ser humano, sobretudo, vinculado aos processos de aprendizagem (MARINHO-ARAÚJO, 2005). De tal modo, emergia uma perspectiva que levava em consideração a capacidade dessa área atuar na mediação dos processos de aprendizagem adjunto ao desenvolvimento de atores educativos, cuja finalidade era promover espaços de potencialização das competências acadêmicas e das modificações na esfera social (MARINHO-ARAÚJO, 2014).

Conforme Resolução do CFP nº 02/01 (CFP, 2006, p. 9) a respeito do delineamento da especialidade de Psicólogo Escolar/Educacional, dentre as principais atividades efetuadas estão

- a) aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola, para promover o desenvolvimento integral do ser;
- b) analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais;
- c) prestar serviços diretos e indiretos aos agentes educacionais, como profissional autônomo, orientando programas de apoio administrativo e educacional;
- d) desenvolver estudos e analisar as relações homem-ambiente físico, material, social e cultural quanto ao processo ensino-aprendizagem e produtividade educacional;
- e) desenvolver programas visando a qualidade de vida e cuidados indispensáveis às atividades acadêmicas;
- f) implementar programas para desenvolver habilidades básicas para aquisição de conhecimento e o desenvolvimento humano;
- g) validar e utilizar instrumentos e testes psicológicos adequados e fidedignos para fornecer subsídios para o replanejamento e formulação do plano escolar, ajustes e orientações à equipe escolar e avaliação da eficiência dos programas educacionais;
- h) pesquisar dados sobre a realidade da escola em seus múltiplos aspectos, visando desenvolver o conhecimento científico.

Nisto, a entrada do profissional da Psicologia no contexto escolar, deve partir não tão somente do entendimento das variadas determinações que atravessam as atividades que são realizadas na escola, mas, igualmente considerar que nas suas



ações a comunidade escolar (docentes, discentes, genitores, funcionários, etc) necessita estar envolvida (CFP, 2013). Destarte, frente a dinamicidade e flexibilização dos contextos da escola, é de suma importância que este profissional adote intervenções coletivas em detrimento de atos individualizantes, dada as demandas que a própria realidade educacional possui. É digno de nota ressaltar que as ações coletivas devem incluir os docentes numa relação de parceria ao mesmo tempo que precisa se pensada e contextualizada nos processos educativos apresentados pela escola (FONSECA; FREITAS; NEGREIROS, 2018).

Diante desses entraves, e pensando a inclusão de crianças com TEA no âmbito escolar, Matos e Matos (2017), elucidam que as intervenções sustentadas em princípios da Psicologia, podem auxiliar no desenvolvimento da criança, além de proporcionar melhor adaptação quer seja na esfera familiar ou escolar. Na esteira dessas reflexões, Matos e Beckman (2016), afirmam que a Psicologia Escolar tem se mostrado um recurso essencial no tocante ao assessoramento nos processos educativos de pessoas com TEA, através de ações de inclusão, que privilegiam a acessibilidade, permanência, bem como a participação mais ativa destes em relação as atividades escolares.

Dessa forma, este profissional ao planejar suas intervenções, necessita estar empenhado de modo ético, político e social no que tange a modificação da realidade que está inserido, portanto, deve atuar na promoção de contextos sociais que possibilitem o desenvolvimento de atos democráticos e respeito ao outro, especialmente, a diversidade (MATOS; MATOS, 2017). Todavia, segundo Matos e Matos (2018), se embasando na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, o psicólogo escolar/educacional deve ter em mente que as suas atividades não tem a finalidade de substituir o papel dos educadores, pois, os mesmos além de essenciais em relação aos processos de ensino e aprendizagem, são tido enquanto protagonistas na elaboração dos planos e implementação de intervenções com significativa eficácia. Assim, a produção de saberes por parte destes, visam fornecer subsídios para a constituição de vínculos sociais no contexto escolar, cuja base perpassa as políticas de inclusão social regulamentadas no cenário nacional.

O Psicólogo Escolar, alicerçado nos processos de inclusão, tem o papel de dar apoio tanto aos discentes como aos professores. A estes últimos,

respectivamente, o psicólogo, através de ato investigativo e capacitação pode auxiliar o docente na identificação das variáveis que dificultam o processo de aprendizagem dos sujeitos, bem como desenvolver estratégias que possibilitem a inclusão social e transformação da realidade (ANA, 2011).

Como afirmam Oliveira e Souza (2021, p. 18)

Trabalhar a Psicologia Escolar em prol da inclusão em crianças com autismo através de atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela

Nessas considerações, e pertinente a atuação conjunta do Psicólogo Escolar com familiares, escola e equipe multidisciplinar, Silva e Sacramento (2019), relatam que o profissional da psicologia se caracteriza como uma peça importante em diversas perspectivas: no processo de aprendizagem da criança com TEA diante das atividades escolares; no auxílio a família quanto a identificação dos sentimentos e emoções da criança; na socialização no contexto escolar, prevenindo ou minimizando situações de preconceitos e discriminação. Logo, o exercício em conjunto tem simbolizado um fator imprescindível no que se refere a adaptação e desenvolvimento da criança com TEA, principalmente, na presença de barreiras, visto que quanto mais expressivo o suporte maior são as possibilidades de desenvolvimento biopsicossocial e de aprendizagem.

Logo, de acordo com Couto (2022), o Psicólogo Escolar representa uma figura significativa no contexto educacional, devido ao seu conhecimento de práticas e saberes que o permite possuir uma perspectiva mais crítica e aprofundada dos fenômenos que decorrem na escola. Deste modo, com a atuação conjunta com toda a comunidade escolar, este profissional pode proporcionar espaços de mediação que facilitem a inclusão da criança com TEA e o seu desenvolvimento enquanto sujeito aprendente.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos estudos realizados, se pode verificar que o TEA, é uma síndrome que afeta a linguagem, a interação social, o estabelecimento de vínculos com outro, além da presença de condutas estereotipadas. O TEA se identificado por volta dos

dois primeiros anos e de forma precoce, pode ser tratado de modo mais eficiente do que em outras fases mais avançadas.

No processo de identificação do diagnóstico precoce, a família tem um papel importante já que, geralmente, é a mesma que possui contato direto e corriqueiro com a criança, sendo, portanto, a primeira a observar alterações no seu comportamento. Assim, frente a notícia de diagnóstico, a família pode vivenciar diversos sentimentos e emoções como negação, raiva, dentre outros, que acabam dificultando na aceitação do diagnóstico, acolhimento da criança e adesão ao tratamento.

No contexto das políticas de inclusão do sujeito com TEA, se pode observar que a sua inserção no âmbito escolar é demarcada por uma série de lutas e reflexões tanto no cenário internacional como nacional. Tais entraves é consequência da busca por direitos, pois, histórica e socialmente a pessoa com deficiência fora excluída e estigmatizada. Dessa forma, a implementação de políticas de inclusão aos sujeitos com deficiência, especialmente, com TEA, se tornaram marcos importantes no processo de asseguramento dos direitos e reconhecimento deste enquanto pessoa com dignidade.

Diante desse cenário de garantia de direitos e inclusão social e escolar, a contribuição do Psicólogo Escolar é imprescindível, devido ao seu conhecimento técnico e teórico, no qual o possibilita visualizar o sujeito para além de suas limitações e promovendo espaços de interação que permitam a inclusão e desenvolvimento da aprendizagem deste. É de suma relevância enfatizar que a sua atuação deve incluir toda a comunidade escolar (pais, docentes, funcionários, discentes), formulando um suporte a criança com TEA, na tentativa de eliminar as barreiras e promover o seu desenvolvimento no que tange o processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AGRELOS, C. S. T.; CARVALHO, C. C.; NOZU, W. C. S. Direito Humano À Inclusão Escolar: Da Previsão À Judicialização. In: NOZU, W. C. S.; PREUSSLER, G. S. (Orgs). **Educação, Direitos Humanos e Inclusão**. Curitiba: Íthalia, 2021. p. 207-219. Disponível em: <  
[https://www.redlatindeedh.com.ar/\\_files/ugd/a6377b\\_c53100f346d043788c3c6b24e8f8299e.pdf#page=207](https://www.redlatindeedh.com.ar/_files/ugd/a6377b_c53100f346d043788c3c6b24e8f8299e.pdf#page=207)>. Acesso em: 14/10/2022.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromisso e perspectivas. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 6, n. 11, p. 469-475, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>>. Acesso em: 17/11/2022.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>>. Acesso em: 15/11/2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 12/10/2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de Julho De 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF, 1990. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 13/10/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13/10/2022.

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

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. **Nota técnica 24/2013**, de 21 de março de 2013. Ministério da Educação. Planalto, DF. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192)>. Acesso em: 12/10/2022.

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). Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2015. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 13/10/2022.

ASSUMPÇÃO JR, F B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, p. 37-39, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbp/a/Gv4HpMGyypXkmRMVGfRZF8G/>>. Acesso em: 15/08/2022.

BOSA, C. A. et al. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v.28, p. 47-53, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRYPFvQTcBwGHNN/>>. Acesso em: 15/08/2022.

BRAGA, P. G.; SANTOS, S. Q. M.; BUYTENDORP, A. A. B. M. **Cartilha transtorno do espectro**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2019. Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Cartilha-TEA-E-Book-1.pdf>>. Acesso em: 25/04/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15/05/2022.

BRASIL. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf#:~:text=Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da,e%20articula%C3%A7%C3%A3o%20intersetorial%20na%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20das%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.>>. Acesso em: 15/05/2022.

COUTO, C. A. F. **Psicologia Escolar e a Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil**. 2022. 33 f. Trabalho de conclusão de curso. Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/34483/1/PsicologiaEscolarInclus%C3%A3o.pdf>>. Acesso em:

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP Nº 02/01**. Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais Brasília: CFP, 2006. Disponível em: <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001\\_2.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf)>. Acesso em: 16/11/2022.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <<http://crepop.pol.org.br/novo/cat/publicacoes/referencias-tecnicas>>. Acesso em: 16/11/2022.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4ª. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais**. 5ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FONSECA, T. S.; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Psicologia Escolar E Educação Inclusiva: A Atuação Junto Aos Professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.3, p.427-440, Jul.-Set., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/zRrFDrCtRP4WKtskcbk4mYj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16/11/2022

HOFZMANN, R. R. et al. Experiência dos familiares no convívio de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). **Enferm. Foco**. v. 10, n. 2, p. 64-69, 2019. Disponível em: <

<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/1671>>. Acesso em: 19/11/2022.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev Bras Psiquiatr**, v. 28, p. 3-11, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/>>. Acesso em: 20/08/2022.

LEME, E. S.; COSTA, V. A. Educação, inclusão e direitos humanos: como esse estuário desaguou na escola?. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, set-dez, p. 667-679, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313148347014.pdf>>. Acesso em: 20/10/2022.

LUCCA, A. H. B. et al. O papel do psicólogo junto ao Transtorno do Espectro Autista. **Revista Espaço Acadêmico**, v.11, n. 3, p. 46-65, 2020. Disponível em: <<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2022/02/revista-espaco-academico-v11-n03-artigo03.pdf>>. Acesso em: 12/08/2022.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 8ª. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 73-85, 2005. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/237042972\\_Psicologia\\_Escolar\\_e\\_o\\_Desenvolvimento\\_de\\_Competicencias](https://www.researchgate.net/publication/237042972_Psicologia_Escolar_e_o_Desenvolvimento_de_Competicencias)>. Acesso em: 16/11/2022

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 15-35, 2010. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2455>>. Acesso em: 16/11/2022

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Alínea, 2014. p.153- 175

MATOS, P.G.S.; BECKMAN, M. V. A educação inclusiva no contexto da política nacional da educação especial: atuação e compromisso da psicologia escolar. In: MATOS, D.C. **Análise do Comportamento Aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo**. Porto Velho: AICSA, 2016. p.190-218.

MATOS, D. C.; MATOS, P. G. S. Assessment, intervention and consulting in school psychology in children with autism: LAPITEA laboratory in Brazil. **Psychology**, v.8, p.1774-1801, 2017. Disponível em: <<https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=79019>>. Acesso em: 16/11/2022

MATOS, D. C.; MATOS, P. G. S. Intervenções em psicologia para inclusão escolar de crianças autistas: estudo de caso. **Revista Espaço Acadêmico**, n.11, p. 21-31,

dez, 2018. Disponível em: <  
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/44949/751375138734>>. Acesso em: 16/11/2022.

MAPELLI, L. D et al. Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 4, 2018. Disponível em: <  
<https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0116>>. Disponível em: 18/11/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 555/2007 prorrogado pela Portaria nº 948/2007. Brasília, 2008a. Disponível em:  
 <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 20/05/2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Diretrizes Operacionais Da Educação Especial Para O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica**. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos a educação; institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008b. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao>>. Acesso em: 23/05/2022.

NOZU, W. C. S. A luta pelo direito das pessoas com deficiência. **Direitos Humanos e Cidadania**, Paranaíba/MS, v. 3, n. 1, p. 46-63, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, G. R.; SOUZA, N. B. A Intervenção Com A Criança Autista No Ambiente Escolar. **Revista Científica Online**, v. 13, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <  
[http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/A\\_INTERVENCAO\\_COM\\_A\\_CRIANCA\\_AUTISTA\\_NO\\_AMBIENTE\\_ESCOLAR.pdf](http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/A_INTERVENCAO_COM_A_CRIANCA_AUTISTA_NO_AMBIENTE_ESCOLAR.pdf)>. Acesso em: 23/05/2022.

RAMOS, A. C. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo, Editora Saraiva, 2017.

RODRIGUES, D. A Inclusão como Direito Humano Emergente. In: I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas. **Anais...** p. 6-16, 2015. Disponível em: <  
<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6101/4/Atas%20%20DHEI%2014%2012%202015%20Final.pdf#page=14>>. Acesso em: 08/10/2022.

SILVA, R. S; CHAVES, E. F. Autismo, reações e consequências nas relações familiares. **Revista de Psicologia**, Rio Grande, vol.17, n.26, 2014. Disponível em: <  
<https://revista.pgsskroton.com/index.php/renc/article/view/2413/2315>>. Acesso em: 23/05/2022.

SILVA, R. S.; SILVA, I. R.; SCHUTZ, J. A. As Contribuições Do AEE Para O Desenvolvimento Das Crianças Com Dificuldades De Aprendizagem. **Revista Missioneira**, Santo Ângelo, v. 23, n. 2, p. 23-38, jul./dez. 2021. Disponível em: <  
<https://san.uri.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/642/341>>. Acesso em: 12/10/2022.

SILVA, M. S.; SACRAMENTO, S. J. S. A atuação do psicólogo escolar na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 167, p.1-23, 2019.

SOUZA, T. A. **Conhecer e interagir**: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtorno do espectro autista. 2015. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em: <  
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1211/1/TAS19092016.pdf>>. Acesso em: 20/08/2022.

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. **Rev. soc. bras. Fonoaudiol**, v.13, n.3. São Paulo, 2008. Disponível em: <  
[www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf)>. Acesso em: 22/08/2022.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <  
<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 08/10/2022.

UNESCO. Declaração de Incheon. **Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: <  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por)>. Acesso em: 08/10/2022.