

UNILEÃO
CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

AMANDA FÉLIX ALMEIDA

**DA TEORIA À PRÁTICA: O Psicólogo escolar como agente de inclusão de crianças
com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2025

AMANDA FÉLIX ALMEIDA

DA TEORIA À PRÁTICA: O Psicólogo escolar como agente de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil

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: Prof. Dr. Francisco Francinete Leite Junior

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2025

AMANDA FÉLIX ALMEIDA

DA TEORIA À PRÁTICA: O Psicólogo escolar como agente de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil

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: 27/06/2025

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Francisco Francinete Leite Junior

Membro: Prof^a Me. Indira Feitosa Siebra De Holanda

Membro: Prof^a Esp. Maria Jeane Silva Lacerda

JUAZEIRO DO NORTE - CE
2025

DA TEORIA À PRÁTICA: O Psicólogo escolar como agente de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil

Amanda Félix Almeida¹
Francisco Francinete Leite Junior²

RESUMO

Este artigo aborda o papel do psicólogo escolar como agente de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Assim, tem como objetivo geral compreender o papel do psicólogo escolar na promoção da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Especificamente, busca identificar as principais dificuldades enfrentadas por essas crianças no contexto escolar, refletir sobre as práticas e estratégias adotadas pelos psicólogos para favorecer a inclusão e descrever os impactos dessas práticas no desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos alunos com TEA. Para investigar tais questões, esta pesquisa utiliza uma abordagem metodológica fundamentada em pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e qualitativo, organizada por meio de uma revisão narrativa da literatura. Os resultados indicam que a atuação do psicólogo escolar é fundamental para identificar as necessidades específicas das crianças com TEA, promovendo uma maior acessibilidade as práticas pedagógicas, oferecer suporte psicossocial e mediar a comunicação entre escola, família e comunidade. Além disso, evidencia-se a importância de uma atuação interdisciplinar que favoreça ambientes escolares acolhedores e inclusivos. Conclui-se que o psicólogo, ao atuar como agente de inclusão, contribui para a valorização da diversidade e para a efetivação do direito à educação de qualidade para todas as crianças.

Palavras-chave: Psicologia escolar; Transtorno do Espectro Autista (TEA); educação infantil; inclusão.

¹Discente do curso de psicologia da UNILEÃO. Email: amandafelixalmeida@gmail.com

²Docente do curso de psicologia da UNILEÃO. Email: francinetejunior@leaosampaio.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil é um desafio que exige a atuação de diversos profissionais, entre eles o psicólogo escolar. A educação inclusiva é um processo desafiador que requer não apenas mudanças estruturais, mas também uma transformação na mentalidade da comunidade escolar. Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental um compromisso coletivo na implementação de estratégias e ações que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem, considerando e respeitando as individualidades e potencialidades de cada criança.

A escolha deste tema justifica-se por sua relevância para a formação profissional em psicologia, especialmente no contexto da psicologia escolar e da educação inclusiva. Ao investigar esse tema, busco não apenas compreender as práticas e estratégias que promovem a inclusão, mas também desenvolver habilidades e competências essenciais para atuar de forma eficaz nesse campo. Além disso, o estudo contribui para a reflexão sobre o papel do psicólogo como agente de transformação social, capaz de mediar processos que garantam o direito à educação e ao desenvolvimento pleno de todas as crianças, independentemente de suas particularidades.

Academicamente, este tema ganha relevância diante da contradição entre os avanços legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial e a realidade fragmentada das escolas, onde persistem lacunas entre o discurso inclusivo e a prática efetiva. Dessa forma, é importante destacar que os desafios estruturais e práticos enfretados, apesar dos avanços nas políticas públicas e nas discussões sobre educação inclusiva, muitas instituições de ensino carecem de recursos, formação adequada dos profissionais e estratégias pedagógicas adaptadas para atender às necessidades específicas.

No âmbito pessoal, a motivação para esta pesquisa nasce de experiências em ambientes educacionais, onde foi possível visualizar crianças com TEA sendo reduzidas a diagnósticos e excluídas de atividades por falta de preparo da equipe. Essas vivências revelaram um paradoxo: a escola, espaço que deveria acolher a diversidade, muitas vezes reforça a exclusão por meio de práticas homogeneizantes. Como futura psicóloga, compreendo que a atuação escolar não pode ser neutra ela carrega uma dimensão política, exigindo posicionamento contra mecanismos que perpetuam desigualdades.

Socialmente, este estudo justifica-se por tomar a inclusão de forma a promover o rompimento das barreiras que historicamente marginalizam pessoas com deficiência ou dentro da neurodiversidade, permitindo que crianças com TEA tenham oportunidades reais de

convivência, aprendizado e desenvolvimento, ao lado de seus pares neurotípicos. Esse convívio é uma via de mão dupla: enquanto uma criança autista se beneficia de um ambiente que estimula seu crescimento socioemocional e acadêmico, as demais crianças aprendem desde cedo a valorizar e respeitar as diferenças, desenvolvendo maior empatia e senso de coletividade.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: "Como a atuação do psicólogo escolar pode contribuir para a inclusão efetiva de crianças com TEA na educação infantil?". A problemática central deste estudo reside nos desafios enfrentados por crianças com TEA no ambiente escolar, que muitas vezes não está preparado para atender às suas necessidades específicas. A ausência de tecnologias assistivas, comunicação aumentada, evidenciam a falta de capacitação e a escassez de suporte especializado dificultando o acesso e comprometendo o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

Com o intuito de responder a problemática proposta, este estudo apresenta o como objetivo geral: Compreender o papel do psicólogo escolar na promoção da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Entender as principais dificuldades enfrentadas por crianças com TEA no contexto da educação infantil; refletir sobre as práticas e estratégias adotadas por psicólogos escolares para promover a inclusão dessas crianças no ambiente escolar; e descrever os impactos das práticas inclusivas adotadas por psicólogos escolares no desenvolvimento socioemocional e acadêmico dessas crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

Para investigar tais questões, esta pesquisa adota uma abordagem metodológica baseada em pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa, estruturada por meio de uma revisão narrativa da literatura. A pesquisa foi realizada a partir de uma ampla revisão de fontes acadêmicas, incluindo artigos, livros, dissertações e teses.

A revisão narrativa da literatura tem como objetivo apresentar e discutir, de forma descritiva e analítica, o conhecimento já produzido sobre determinado tema, sem a necessidade de seguir um método sistemático de busca e seleção de estudos. Esse tipo de revisão permite uma compreensão ampla do tema e a identificação de lacunas na literatura. (Rother, 2007). Além de argumentar que a revisão de literatura deve ser compreendida como uma prática social situada, não apenas como uma técnica acadêmica, destacando a importância

de considerar seus aspectos epistemológicos, políticos e contextuais, evitando reduções metodológicas e modismos que esvaziam o sentido crítico do processo.

Segundo Bispo (2023), a revisão de literatura deve ser compreendida como uma prática situada, coletiva e crítica no campo científico, indo além da simples técnica de levantamento de dados bibliográficos e assumindo papel fundamental na construção de sentidos e na legitimação do conhecimento. Assim, fundamentado em uma revisão narrativa da literatura, busco compreender o papel desse profissional na promoção de práticas inclusivas, analisando criticamente estudos publicados que discutem estratégias, desafios e impactos de sua intervenção.

Para garantir a consistência e a relevância dos dados analisados, foram definidos critérios específicos de busca e seleção dos estudos. Assim, a fim de assegurar a qualidade das fontes utilizadas, adotaram-se critérios de inclusão e exclusão que orientaram a escolha do material. Foram incluídos estudos publicados dos últimos 10 anos e artigos mais antigos considerados importantes para a literatura, que abordassem diretamente o tema em questão e que estivessem acessíveis na íntegra em bases acadêmicas confiáveis. Por outro lado, foram excluídos os estudos que não apresentassem relação direta com o objeto de investigação, que estivessem indisponíveis na íntegra, fossem anteriores ao recorte temporal estabelecido ou que tivessem sido publicados em canais não acadêmicos ou sem revisão científica.

Foram utilizados descritores como Psicologia escolar, Transtorno do Espectro Autista (TEA), educação infantil e inclusão. A busca foi realizada em bases de dados acadêmicas como a Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Google Acadêmico, além de repositórios de teses e dissertações. Foi incluídos estudos publicados sobre o tema, nos idiomas português e inglês para o desenvolvimento desta pesquisa, assim, foi realizada na análise a leitura em média de 30 artigos científicos, além de livros, dissertações e documentos oficiais relacionados à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil e ao papel do psicólogo escolar nesse contexto.

Por fim, a análise foi realizada de forma qualitativa e descritiva, por meio de leitura crítica e categorização temática dos principais achados, permitindo que os princípios da revisão narrativa sejam feitos, buscando identificar categorias temáticas que permitiram organizar os achados em eixos de discussão relevantes, tais como estratégias de inclusão utilizadas pelo psicólogo escolar, desafios enfrentados na prática e os impactos da atuação profissional. A leitura foi realizada em etapas: inicialmente, uma leitura preliminar para mapeamento geral dos

textos, seguida por uma leitura analítica e interpretativa, na qual serão destacados trechos significativos e recorrências conceituais.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Transtorno do Espectro Autista e suas implicações no desenvolvimento escolar infantil

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação e interação social, padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos. Segundo o DSM-5-TR (2022), os sintomas devem estar presentes desde o período do desenvolvimento inicial e causar prejuízos significativos no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes da vida. A manifestação do TEA varia amplamente entre os indivíduos, tanto na intensidade quanto nas combinações de sintomas, o que justifica o uso do termo “espectro”. O diagnóstico é clínico e requer uma avaliação criteriosa por equipe multidisciplinar, com foco na promoção da funcionalidade e da inclusão social da pessoa com TEA.

De acordo com Mello (2000), ele aponta o Dr. Leo Kanner, médico austríaco, como autor da primeira descrição do TEA, realizada em 1943, o qual descreveu onze casos em seu artigo Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo. A diversidade presente revela uma ampla gama de habilidades e desafios, onde pessoas com diagnóstico do TEA podem apresentar habilidades excepcionais, como a capacidade de identificar padrões e processar informações com precisão, mas também enfrentam dificuldades significativas na comunicação e interação social, que exigem suporte contínuo para promover a inclusão educacional.

O diagnóstico é eminentemente clínico e fundamenta-se em critérios estabelecidos por classificações diagnósticas internacionais atualizadas. Atualmente, utiliza-se o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR, da Associação Americana de Psiquiatria (2022), e a Classificação Internacional de Doenças – CID-11, da Organização Mundial da Saúde (OMS). O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme o DSM-5-TR (APA, 2022), é diagnosticado com base em critérios específicos que se dividem em dois grupos principais: déficits persistentes na comunicação social e na interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

De acordo com o DSM-5-TR (2022), os critérios diagnósticos para o Transtorno do Espectro Autista estão organizados em dois grandes domínios: déficits na comunicação e interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades.

No primeiro domínio, os indivíduos apresentam dificuldades significativas na reciprocidade social e emocional, incluindo limitações em iniciar ou responder a interações sociais, compreender normas sociais implícitas e manter relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento. Há também prejuízos no uso e interpretação de comportamentos não verbais, como gestos, expressões faciais e contato visual. No segundo domínio, os padrões comportamentais incluem movimentos motores estereotipados (como balançar o corpo), ecolalia, insistência em rotinas ou rituais, interesses intensos e restritos (por exemplo, fascínio por objetos específicos ou temas restritos) e hiperssensibilidades ou hipossensibilidades sensoriais a sons, texturas, luzes e outros estímulos ambientais.

No entanto, diversas teorias visam explicar as possíveis causas e os sintomas decorrentes do autismo, sendo que atualmente as definições tendem a conceituá-lo como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas. Nesse sentido, cabe destacar também outras contribuições das teorias neuropsicológicas e de processamento da informação. No que tange ao processamento das informações sensoriais, à luz dessas teorias a tendência das crianças com autismo é por armazenar a informação visual, desenvolvendo um código visual, em detrimento dos códigos verbais e/ou auditivos. Outro aspecto enfatizado diz respeito à coerência central. Também é significativa a tendência dessas crianças por prestarem atenção aos detalhes, apresentando dificuldades em estabelecer as relações entre o todo e as partes (Bosa; Callias, 2000).

O DSM-5-TR (APA,2022), enfatiza que essas dificuldades podem variar em intensidade ao longo do ciclo de vida, com características diferentes em crianças e adultos, e que o diagnóstico deve considerar as necessidades de apoio específicas de cada indivíduo. Para o diagnóstico, é importante que esses sintomas não sejam explicados por outros transtornos, como deficiência intelectual ou transtornos psicóticos. Além disso, é classificado em três níveis de gravidade, com base na intensidade do apoio necessário para a pessoa: Nível 1 (requer apoio), Nível 2 (requer apoio substancial) e Nível 3 (requer apoio muito substancial), indicando a severidade dos sintomas e as necessidades de intervenção para garantir uma vida funcional.

O desenvolvimento da linguagem, portanto, se dá como resultado das interações sociais. O que leva algumas crianças a precisarem de formas de comunicação alternativa é a ausência da fala, utilizando esses mecanismos como um sistema de apoio para aquisição de linguagem (Tetzchner et al.,2005). Nesse sentido, as práticas inclusivas podem promover o desenvolvimento de linguagens alternativas em crianças com características diversas, sugerindo várias maneiras em que os pares possam interagir.

Portanto, no DSM-5-TR (APA, 2022), a nosologia refere-se à classificação dos transtornos mentais em categorias específicas, com base em critérios diagnósticos padronizados. Essa classificação tem como principal objetivo organizar as condições de saúde mental, facilitando a comunicação entre profissionais, o desenvolvimento de pesquisas e as intervenções clínicas. A nosografia, por sua vez, está relacionada à nomenclatura atribuída a esses transtornos, fornecendo nomes que refletem características e manifestações específicas das condições. A interdependência entre nosologia e nosografia é fundamental, pois uma definição precisa do transtorno (nosografia) contribui para uma classificação mais clara e consistente (nosologia), o que resulta em uma abordagem terapêutica mais eficaz, além de proporcionar uma compreensão mais aprofundada do transtorno em questão.

Diante disso, o papel da família e da escola na vida das crianças portadoras de TEA é essencial para detectar as primeiras alterações no seu desenvolvimento, principalmente na fase pré-escolar. A maioria dos familiares relatam que eles começam a apresentar comportamentos atípicos para a idade, como, por exemplo, a dificuldade de interagir na escola, isolamento das atividades em grupos, retrocesso ou perda no desenvolvimento da linguagem e algumas habilidades sociais (Bonfim, et al.,2020).

A neurodiversidade é um conceito de origem antropológica cunhado em 1999 pela socióloga australiana Judy Singer. Esse conceito propõe que o cérebro humano apresenta variações neuronais naturais, e que essas diferenças devem ser compreendidas como parte da diversidade humana. Dessa forma, a neurodiversidade considera o autismo como uma expressão natural da diversidade humana, assim como temos diferenças étnicas e de gênero, também temos distintos cérebros, e estruturas cognitivas que levam a uma pluralidade de modos de ser que devem ser aceitos e até mesmo celebrados (Belek, 2019).

A resignificação da identidade autista como condição neurodiversa desafia a narrativa médica patologizante, transformando o estranhamento social em luta política por reconhecimento e direitos (Hernandez e Bliacheris, 2024). De acordo com esse enfoque, indivíduos com TEA possuem características e habilidades que, embora distintas, podem contribuir significativamente para a sociedade, sendo essenciais para a construção de um ambiente inclusivo e plural. Isso ocorre porque a identidade de um indivíduo não é linear e imutável, mas sim construída socialmente, sendo influenciada pelas interações e pela cultura em que está inserido (Nicolau; Assis, 2023). Assim, a ênfase recai sobre a valorização da identidade neurodiversa, priorizando a aceitação das diferentes formas de percepção e interação com o mundo, o que reflete uma mudança substancial na maneira de tratar tais condições tanto na prática clínica quanto nas políticas públicas e nas práticas educacionais.

Na legislação brasileira temos a Lei 12.764/12 institui uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo diretrizes para garantir seus direitos e promover a responsabilidade social. Conforme a legislação, o autismo é reconhecido como uma deficiência de caráter persistente e clinicamente relevante, afetando a comunicação e a interação social. As dificuldades envolvem tanto a comunicação verbal e não verbal quanto a reciprocidade social e a construção de relações interpessoais adequadas ao estágio de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a lei ressalta a presença de comportamentos repetitivos e restritivos, como movimentos e expressões estereotipadas, respostas sensoriais atípicas, forte apego a rotinas e interesses fixos e limitados (Brasil, 2012).

A hipersensibilidade a estímulos sonoros ou táteis pode desorganizar completamente a capacidade de uma criança autista de participar de atividades escolares (Grandin, 2012). A hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial, comum no TEA, também influencia o desempenho escolar. Barulhos repentinos, iluminação intensa, texturas de materiais ou até mesmo o toque de colegas podem desencadear reações de desconforto, como crises de choro ou retraimento. Em sala de aula, esses estímulos podem tornar a concentração em tarefas acadêmicas um desafio, especialmente em ambientes pouco adaptados. A sobrecarga sensorial muitas vezes leva a comportamentos de autorregulação (como balançar o corpo ou repetir movimentos), que, embora calmantes para a criança, são frequentemente mal interpretados como desinteresse ou indisciplina.

A inflexibilidade diante de mudanças não deve ser interpretada como teimosia, mas como uma necessidade neurológica de previsibilidade, fundamental para a regulação emocional e para a redução da ansiedade em indivíduos com TEA (APA, 2022). Crianças no espectro autista tendem a apresentar preferência por rotinas rígidas e dificuldade em lidar com mudanças inesperadas. No contexto escolar, isso pode se traduzir em resistência a transições entre atividades (ex.: do recreio para a aula) ou a métodos de ensino que exijam criatividade e abstração. A rigidez cognitiva também afeta a resolução de problemas, uma vez que a criança pode insistir em estratégias já conhecidas, mesmo que ineficazes, limitando a adaptação a novos desafios.

Embora muitas crianças autistas tenham habilidades preservadas ou até superiores em áreas específicas (como memória ou raciocínio lógico), o TEA pode gerar assincronias no desenvolvimento. Dificuldades na função executiva, como organização, planejamento e controle da atenção, que prejudicam a realização de tarefas sequenciais (ex.: operações matemáticas) ou a conclusão de atividades com múltiplas etapas. Além disso, a leitura e a escrita podem ser afetadas por problemas de coordenação motora fina ou por interpretação

literal de textos, dificultando a compreensão de metáforas ou ironias. Conforme observado por Czermainski, Bosa e Salles (2014), os resultados demonstram prejuízos de funções executivas no grupo clínico, em especial na capacidade de planejamento, flexibilidade, inibição, além do componente visuoespacial da memória de trabalho, no contexto escolar, essas dificuldades podem se manifestar em comportamentos de retraimento ou, por outro lado, em interações que parecem "fora de contexto", como aproximar-se dos colegas de maneira abrupta ou inapropriada.

Quando uma escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar e se comunicar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente, esses comportamentos acabam sendo confundidos com falta de educação e limites. De acordo com (Santos, 2008) os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de informações dificulta todo o processo de aprendizagem dessas crianças. Contudo, embora historicamente a falta de informação tenha sido um dos principais obstáculos para a inclusão dessas crianças no ambiente escolar, esse argumento torna-se cada vez menos sustentável na atualidade. Um dos maiores desafios da atualidade é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de garantir um trabalho educativo organizado e acessível para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Nesse sentido, entende-se que um aluno que tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado.

É preciso repensar a formação de profissionais especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Devendo ter acesso a informações iniciais não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27).

Nesta mesma direção, segundo Fumegalli (2012, p. 40),

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos.

Entende-se então que cada criança tem um jeito próprio de ser e de enxergar as coisas, e isso não é diferente para as crianças com TEA. Elas se desenvolvem de um modo diferente das outras, e por isso devem ser também acompanhadas e estimuladas considerando suas particularidades. O diagnóstico precoce e as intervenções intensivas e individualizadas são fatores fundamentais para promover ganhos significativos no desenvolvimento da criança com autismo (Bosa, 2006). E esse desenvolvimento diversifica em consonância com o diagnóstico precoce, bem como a partir da intervenção. Contudo, o preconceito vivenciado pela criança com TEA é marcante em nossa sociedade, visto que este seja um entrave à inclusão dessa, nos diversos contextos sociais, inclusive na escola regular.

De maneira mais ampla temos a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçam a importância de um ambiente escolar acessível e adaptado às necessidades individuais, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional das crianças. No entanto, a inclusão efetiva vai além da simples presença da criança no ambiente escolar; ela exige uma transformação na estrutura escolar, na formação dos professores e no acompanhamento especializado — destacando, nesse cenário, o papel fundamental do psicólogo escolar.

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio essencial no Brasil, especialmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015, que garante o direito das pessoas com deficiência ao acesso à educação de qualidade. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, p. 12):

Art. 27 - A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo 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. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

A implementação dessas políticas e diretrizes reflete o compromisso com uma sociedade mais inclusiva, onde as diferenças não são vistas como barreiras, mas como uma oportunidade para enriquecer a experiência educacional de todos.

Conforme Suplino (2009), garantir o acesso exige também garantir a qualidade da permanência, é preciso garantir que eles tenham condições reais de aprender, se desenvolver e se sentir parte do ambiente escolar. Além disso, é importante destacar a importância de um

currículo adequado, que incentiva as transformações na organização escolar, nas estratégias pedagógicas e no uso de recursos, promovendo, assim, um ensino mais inclusivo e eficaz.

2.2 Saberes e Fazeres Inclusivos: O Psicólogo na Escola

O psicólogo escolar é um profissional essencial para a promoção de saúde mental, inclusão e qualidade da educação. Sua atuação vai além do atendimento clínico individual, abrangendo intervenções sistêmicas que envolvem alunos, professores, famílias e gestores. A Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional são campos da Psicologia que, embora compartilhem o compromisso com a melhoria da educação, diferenciam-se em objetivos, abordagens e contextos de atuação.

A Psicologia Escolar é uma área aplicada que atua diretamente no ambiente escolar, focando na resolução de problemas concretos que afetam alunos, professores e famílias. Seu trabalho envolve intervenções práticas, como avaliações psicológicas para identificar dificuldades de aprendizagem, mediação de conflitos entre estudantes e adaptações pedagógicas para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

A Psicologia Escolar não se limita a diagnosticar dificuldades de aprendizagem ou a atender demandas individuais. Seu papel é intervir criticamente no cotidiano escolar, questionando estruturas excludentes e promovendo práticas que reconheçam a diversidade dos alunos. [...] Essa atuação exige um compromisso ético com a justiça social e a garantia de direitos educacionais para todos. (Patto, 2000, p. 102).

Seu objetivo é compreender como fatores cognitivos, sociais e emocionais influenciam a educação, gerando conhecimento científico que embasa políticas públicas, currículos e metodologias de ensino. Enquanto o psicólogo escolar está presente nas salas de aula, o psicólogo educacional frequentemente atua em universidades, órgãos governamentais ou centros de pesquisa, analisando, por exemplo, o impacto de tecnologias educacionais na motivação de adolescentes ou desenvolvendo teorias sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Segundo o Conselho Federal de Psicologia (2004), a atuação do psicólogo na educação pode ocorrer em diferentes frentes. O psicólogo escolar atua diretamente nas instituições de ensino, contribuindo com o processo educativo por meio do suporte à comunidade escolar, enquanto o psicólogo educacional pode atuar em órgãos públicos, universidades e centros de pesquisa, desenvolvendo políticas públicas, estudos e avaliações sobre os processos de aprendizagem e ensino. No que tange a atuação do psicólogo escolar dentro da escola são os questionamentos e dúvidas, visto que antes das leis vigentes nem todas as instituições tinham

psicólogos o suficiente para dar conta de toda a demanda. Assim, de acordo com Martinez, 2010, a função consiste em potencializar os processos educacionais, entendendo-os de forma ampliada e complexa, que não leva em consideração apenas as questões cognitivas, mas também questões sociais e subjetivas. Justamente por esse motivo o autor ressalta que a Psicologia Escolar não é um conhecimento estreito de saber, mas um conjunto de saberes da Psicologia que compõem uma atuação do profissional dentro de determinado espaço.

O profissional que trabalha dentro da escola se utiliza de todos os campos de saberes, como, por exemplo, a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia do Aprendizado, para compor sua bagagem de saberes que, utilizados de forma crítica, farão parte de sua atuação. Classifica-se então, a atuação do psicólogo escolar em dois grupos principais: tradicionais e emergentes. As formas de atuação tradicionais possuem consolidação histórica no campo da Psicologia Escolar, enquanto as emergentes apresentam uma configuração recente, refletindo novas demandas da educação. “No entanto, a distinção entre esses modelos não se dá apenas pelo fator histórico, mas também por uma reconfiguração da prática profissional, que busca atender melhor às necessidades educacionais atuais” (Martínez, 2010).

Tratar da inclusão do aluno autista, não é somente inseri-lo em uma escola de classe regular e esperar que ela vá adequar seu comportamento ao das demais crianças e imitá-las, o que seria a atitude mais comum. Alguns autistas demoram mais para terem consciência de si mesmos enquanto sujeitos, já outros podem vir a nunca desenvolver essa consciência (Rezende e Souza, 2021). Assim entre as formas de atuação tradicionais, destaca-se também a formação e orientação de professores, aspecto fundamental para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo.

O psicólogo escolar atua tanto no suporte pedagógico quanto na compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, incluindo aqueles TEA. Dessa forma, a escola deve estar preparada para lidar com todos os tipos de diferenças, sem fazer distinção entre os alunos, oferecendo igualmente a todos, oportunidades de conhecimento e de desenvolvimento independentemente de qualquer circunstância que o envolva (Peres e Martins, 2021). Nesse sentido, sua atuação vai além do acompanhamento psicológico individual, abrangendo intervenções sistêmicas que envolvem alunos, professores, famílias e gestores. Já as formas de atuação emergentes caracterizam-se por uma abordagem preventiva, com foco na transformação da estrutura educacional e na promoção de uma cultura escolar mais acessível e acolhedora.

A atuação do psicólogo intensificou-se nas instituições de ensino a partir da década de 30, ao se consolidar no Brasil a psicologia com a prática clínica. Sua atuação se dava justamente

nas dificuldades de aprendizagem e orientação profissional, contribuindo de forma significativa para a otimização dos processos de ensino-aprendizagem, para o empenho na promoção da saúde mental, para a melhoria do bem-estar psicológico, bem como para tarefas de desenvolvimento de todos os elementos da comunidade educativa (Koehler e Mata, 2019). Assim, o psicólogo escolar não apenas oferece suporte pontual, mas se torna um agente ativo na construção de práticas inclusivas, auxiliando na adaptação de metodologias de ensino, na gestão emocional dos alunos e na implementação de políticas educacionais que favoreçam a inclusão.

A atuação enquanto profissional escolar era predominantemente associada à prática da psicometria e ao desenvolvimento de intervenções clínicas individuais em instituições de ensino. A causa dos problemas educacionais estava centrada no aluno, ao passo que fatores externos, como sociais, econômicos, políticos, institucionais, históricos e pedagógicos, onde eram ignorados (Cassins e cols., 2007; Teixeira, 2003). Assim, a distinção entre as duas áreas também se reflete na formação e no público-alvo, na demanda especialização em intervenções práticas e conhecimento das dinâmicas institucionais, com foco em indivíduos e grupos específicos.

Em contraste, a Psicologia Educacional requer aprofundamento em pesquisa e teorias do desenvolvimento humano, voltando-se para sistemas educacionais e políticas coletivas, enquanto a Psicologia Escolar traduz esses conhecimentos em ações concretas, adaptando-as às realidades locais. Entretanto, ambas convergem na defesa da neurodiversidade, na promoção de ambientes inclusivos e na integração de saberes da neurociência para entender como o cérebro aprende, no entanto investiga teorias sobre motivação e cognição. Neste enfoque, deve atuar de forma interdisciplinar, juntamente com a equipe que trabalha com os processos educacionais nas instituições de educação, como educadores especiais, pedagogos e fora delas, mas que podem fazer parte de uma rede de atenção aos indivíduos, famílias e comunidades - como assistentes sociais, secretarias de educação, de saúde, e outros órgãos públicos (Cassins e cols., 2007).

Valle (2003) considera que o psicólogo deve mudar seu foco de atuação no contexto escolar, passando de um enfoque clínico e remediativo, no qual sua atuação centra-se na solução de problemas, para um enfoque preventivo ou voltado para a promoção de saúde, assim o psicólogo escolar desempenha um papel fundamental como agente de transformação no ambiente educacional, promovendo reflexões, mediações e conscientização entre alunos, profissionais da educação e famílias. Sua atuação visa não apenas intervir diante das dificuldades, mas, sobretudo, identificar demandas e planejar estratégias que favoreçam o

desenvolvimento integral dos alunos, considerando a realidade social, emocional e educacional da instituição. Nesse sentido, ferramentas como o Diagnóstico Pedagógico são essenciais, pois permitem compreender as necessidades específicas de cada criança, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A do diagnóstico, o psicólogo contribui na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que orienta práticas pedagógicas adaptadas às potencialidades e desafios dos alunos. De acordo com Schwartzman (2021), no caso de crianças com TEA, o PDI deve contemplar aspectos como comunicação, interação social, sensibilidades sensoriais e desenvolvimento cognitivo, articulando-se com a família e a equipe pedagógica para garantir uma abordagem integrada. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista, o psicólogo escolar, em conjunto com a equipe pedagógica e a família, elabora o PDI considerando aspectos como comunicação, interação social, sensibilidade sensorial e desenvolvimento cognitivo. Este documento orienta as práticas dos professores, propondo adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas, organização do ambiente e definição de rotinas estruturadas.

Para Silva e Pereira (2019), o PDI orienta adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas, organização do ambiente e rotinas estruturadas, facilitando a inclusão e o desenvolvimento pleno da criança no contexto escolar. Dessa forma, assim favorece não apenas o processo de aprendizagem, mas também o desenvolvimento socioemocional e a autonomia da criança, contribuindo efetivamente para uma educação inclusiva e de qualidade, que respeita as singularidades e potencializa as habilidades de cada estudante. Outro aspecto relevante são as campanhas de conscientização, que buscam desmistificar preconceitos, promover a empatia e construir uma comunidade escolar mais acolhedora e inclusiva, onde todos possam se desenvolver de maneira plena.

Diante de estudos sobre área, é fundamental pensar sobre de que forma é concebida a inclusão educacional, visto que é um trabalho de diferentes agentes da educação, mas em destaque o falar sobre o psicólogo e sua mediação junto ao professor e a família do aluno, a colaboração é um aspecto importante para o sucesso da inclusão escolar. Portanto as práticas e estratégias adotadas têm se aprimorado nos últimos anos, incorporando abordagens mais centradas na individualidade de cada aluno. A elaboração de Planos de Ensino Individualizados (PEIs) continua sendo uma estratégia essencial, pois permite adaptações curriculares que respeitam as necessidades cognitivas, comportamentais e socioemocionais das crianças. De acordo com Souza e Oliveira (2022), o PEI proporciona uma estrutura personalizada de ensino que favorece a aprendizagem significativa e o bem-estar do aluno.

2.3 Tecnologias Assistivas e Práticas Inclusivas: Contribuições para a Acessibilidade, o Desenvolvimento Sócioemocional e Acadêmico das Crianças com TEA

A Tecnologia Assistiva (TA) é uma área interdisciplinar que visa promover a funcionalidade, autonomia, independência e inclusão social de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida. Ela engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que contribuem para a melhoria da qualidade de vida. No contexto educacional, é utilizada como instrumento de acessibilidade e inclusão, proporcionando ferramentas capazes de atender e auxiliar alunos com necessidades educacionais especiais. Essas tecnologias visam expandir as possibilidades de participação dos estudantes no ambiente escolar, promovendo sua autonomia e bem-estar (Santos, 2010).

Segundo a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), a TA é definida como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009). A comunicação é um fator essencial para a interação social, e suas habilidades podem variar por comportamentos verbais e não verbais. A utilização desses recursos pode beneficiar as interações sociais e a relação com o meio em que vive o indivíduo (Bosa; Zanon, 2016).

As tecnologias assistivas foram criadas com o intuito de nomear algo que assiste, ajuda, auxilia (Sasaki, 2006). Trata-se de uma tecnologia inovadora cuja finalidade é desenvolver e adaptar diversos recursos para assessorar o desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais, propiciando qualidade de vida, desenvolvimento e bem-estar. Segundo Heidegger (2001), não deveríamos tentar dominar a técnica, mas compreendê-la e apreendê-la na construção do pensar, como forma de se envolver em práticas sociais significativas que atribuem sentido à própria vida. Diante disso, no âmbito escolar a tecnologia se faz presente no intuito de incluir em diversas formas para ampliar o ensino-aprendizagem. Dentre os recursos mais utilizados estão: dispositivos construídos em prol de determinada pessoa, tablets, iPads, softwares, aplicativos, entre outros.

De acordo com Lévy (2001), as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente as questões postas na atualidade e os problemas da educação e da formação. Como citado a utilização da tecnologia assistiva no processo educacional de crianças

com TEA tem contribuído significativamente para superar barreiras de aprendizagem e comunicação. Nesse sentido, os recursos assistivos, como softwares de organização visual, aplicativos de comunicação alternativa e ferramentas sensoriais, tornam-se mediadores importantes para viabilizar o aprendizado e a integração dessas crianças no ambiente escolar.

De acordo com Lévy, 2001, a propensão à tecnologia da inteligência, está colaborativa, plural, aberta e em transformação, representa a possibilidade de compreender seus sentidos e aumentar as capacidades cognitivas das pessoas e dos grupos (através de memória, percepção, raciocínio, aprendizagem ou criação), tensionando a palavra e colocando em marcha uma reconfiguração social, cultural e política de uma pluralidade de conversação de maneira mais livre. Por isso, os recursos tecnológicos propriamente ditos, envolvem metodologias e estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas, o uso de cronogramas visuais, pistas auditivas, reforçadores positivos e objetos de transição são exemplos de práticas simples, porém eficazes, que podem favorecer a autonomia, reduzir comportamentos de resistência e promover a previsibilidade do cotidiano escolar, elemento essencial para o bem-estar de muitos estudantes no espectro.

Assim, vale destacar que a adoção da Tecnologia Assistiva está diretamente alinhada aos princípios de uma educação inclusiva, a escola, ao se apropriar desses recursos e estratégias, avança na construção de um espaço educacional que respeita as diferenças e promove o acesso equitativo ao conhecimento, garantindo o direito à aprendizagem de todos os alunos, inclusive os que se encontram no espectro autista. A aplicação de sistemas eletrônicos no monitoramento do progresso educacional assegura que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado de qualidade, como reiterado por Barreto et al. (2024).

Segundo Nunes et al. (2011, p. 6), para auxiliar no desenvolvimento da comunicação, o uso da TA envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais, como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética, e tridimensionais, como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada. Assim a Comunicação Alternativa que é uma vertente da Tecnologia Assistiva tem como finalidade promover e estimular as habilidades comunicativas de pessoas que não possuem fala ou escrita funcional. O termo Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) deriva da expressão em inglês *Augmentative and Alternative Communication* (AAC), sendo utilizado para designar recursos, estratégias e tecnologias que viabilizam a comunicação de indivíduos que apresentam limitações significativas na fala e/ou na escrita.

Por meio de recursos como pranchas, pictogramas e tecnologias assistivas, o psicólogo contribui para reduzir barreiras comunicativas, favorecendo a expressão de sentimentos,

desejos e necessidades dessas crianças. Além disso, o profissional orienta a equipe escolar e as famílias sobre o uso adequado da CAA, promovendo a participação ativa, a autonomia e o desenvolvimento socioemocional dos alunos, fortalecendo práticas pedagógicas inclusivas e garantindo o direito à educação e à convivência. Segundo Sartoretto e Bersch (2010), esses recursos são fundamentais para pessoas cuja capacidade de se comunicar verbalmente ou por meio da escrita não supre suas necessidades comunicativas, contribuindo, assim, para sua inclusão social, educacional e para o desenvolvimento da autonomia.

Portanto, configuram-se como estratégias indispensáveis para garantir a acessibilidade tanto no espaço social quanto no currículo escolar. No âmbito social, esses recursos possibilitam que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) participem ativamente das interações, favorecendo o desenvolvimento de vínculos e a inclusão. No aspecto curricular, o uso de pranchas de comunicação, softwares, recursos visuais e dispositivos digitais permite adaptar conteúdos e práticas pedagógicas às necessidades específicas desses alunos.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão não deve ser vista como um desafio isolado, mas como um compromisso coletivo para construir um sistema educacional mais justo e democrático. Nesse contexto, a inclusão deixa de ser apenas um ideal e passa a se concretizar como uma prática efetiva nas escolas, demonstrando um compromisso com uma educação equitativa e acessível para todos. O acompanhamento contínuo do progresso escolar dos alunos é um aspecto fundamental, cujas respostas às abordagens pedagógicas podem ser bastante singulares. Assim, a análise de dados educacionais, quando bem estruturada, contribui para a construção de ambientes escolares mais responsivos e adaptáveis às diversas formas de aprendizagem.

Por fim, segundo Sasaki (2006), a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a transformação das relações interpessoais e do ambiente escolar. Portanto, é essencial que os psicólogos escolares adotem, junto aos profissionais da educação as tecnologias assistivas e educativas disponíveis, buscando constantemente formação continuada e atualização de suas práticas pedagógicas. A adoção de sistemas contemporâneos de acompanhamento e avaliação não apenas eleva a qualidade do processo de ensino aprendizagem, como também assegura que todos os estudantes, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tenham acesso a trajetórias educacionais claras e inclusivas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil representa um desafio complexo que demanda a atuação articulada de diversos profissionais, sendo o psicólogo escolar um dos principais agentes desse processo. Este estudo evidenciou que a inclusão efetiva vai além da simples adaptação estrutural das instituições, exigindo uma transformação cultural e pedagógica que respeite as singularidades de cada criança, promovendo sua participação plena e significativa no ambiente escolar.

A partir da análise das práticas e estratégias adotadas por psicólogos escolares, foi possível compreender a importância desse profissional na identificação das necessidades específicas das crianças com TEA, na mediação entre família, escola e comunidade, e no desenvolvimento de intervenções que favoreçam o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos alunos. Contudo, permanece evidente que a efetivação da inclusão enfrenta desafios estruturais e práticos, como a insuficiência de recursos, a falta de formação adequada e a necessidade de maior sensibilização dos educadores.

Além disso, este estudo reforça que a atuação do psicólogo escolar deve ser pautada em um compromisso ético e político, visando o rompimento das barreiras históricas que limitam o direito à educação inclusiva e de qualidade. A promoção da inclusão é, portanto, um processo dinâmico e coletivo que envolve a valorização da diversidade e o fortalecimento de ambientes escolares acolhedores e acessíveis.

Em síntese, a pesquisa reafirma que o psicólogo escolar desempenha um papel fundamental como agente de transformação social, sendo imprescindível seu engajamento contínuo para garantir que crianças com TEA tenham suas necessidades respeitadas e possam desenvolver todo o seu potencial no contexto educacional. Assim, torna-se necessário a ampliação de políticas públicas que apoiem a formação e a atuação qualificada desses profissionais, garantindo a concretização do direito à educação inclusiva e equitativa para todos.

O trabalho do psicólogo escolar, portanto, configura-se como um elemento estratégico na promoção do desenvolvimento integral das crianças com TEA, ao fomentar a valorização das singularidades e ao apoiar o processo de aprendizagem em um contexto que favoreça a inclusão social e acadêmica. Finalmente, destaca-se a urgência de investimentos na formação especializada e no fortalecimento das políticas públicas que assegurem o suporte necessário aos psicólogos escolares. Tais medidas são essenciais para aprimorar as práticas inclusivas e assegurar que as instituições educacionais estejam preparadas para responder às demandas da diversidade, promovendo uma educação mais justa, acessível e democrática.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. Trad. Maria Helena P. Zubaran. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2022.
- BANCHI, M. et al. A inclusão escolar e o papel dos educadores na construção de ambientes acolhedores. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 8, n. 2, p. 45-62, 2022.
- BARON-COHEN, Simon. **Autismo e Síndrome de Asperger**. Tradução de Magda França Lopes. São Paulo: Climepsi Editores, 2008.
- BARRETO, D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Inclusão digital e tecnológica na educação básica: perspectivas para uma escola equitativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290038, 2024.
- BELEK, Ariana. O movimento social da neurodiversidade e a construção do diagnóstico do autismo. **Revista Psicologia Política**, v. 19, p. 211–224, 2019.
- BISPO, M. de S. Um olhar crítico sobre a prática de revisão de literatura. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 27, n. 6, e230264, 2023.
- BOCK, A. M. B. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BONFIM, Tássia de Arruda; et al. Vivências familiares na descoberta do Transtorno do Espectro Autista: implicações para a enfermagem familiar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, supl. 6, 2020.
- BOSA, C. A.; ZANON, R. B. Tecnologia assistiva para a comunicação no autismo. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 451–461, 2016.
- BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000.
- BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012.
- BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Tecnologia Assistiva: uma estratégia para a promoção da acessibilidade**. Brasília: SDH/PR, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

CASSINS, M. et al. **Manual de Psicologia Escolar-Educacional: Conselho Regional de Psicologia do Paraná**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para a atuação do psicólogo escolar**. Brasília: CFP, 2018.

CÔRTEZ, M. do S. M.; ALBUQUERQUE, A. R. de. Contribuições para o diagnóstico do transtorno do espectro autista: de Kanner ao Dsm-V. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 864–880, 2020.

COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280098, 2023.

CZERMAINSKI, Fernanda Rasch; BOSA, Cleonice Alves; SALLES, Jerusa Fumagalli de. **Funções executivas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão**. *Psico*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 518–525, out./dez. 2013

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. **Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos?** Ijuí, 2012.

GRANDIN, Temple. **O Cérebro Autista: Pensando através do Espectro**. Tradução de Sérgio Florentino. São Paulo, 2012.

GUZZO, R. S. L. Formando Psicólogos Escolares no Brasil: Dificuldades e Perspectivas. In: WESCHLER, S. M. (Org.). **Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática**. Campinas, SP: Alínea, p. 92. 2001.

HOLANDA, Rose Anne; GOMES, Georgia Bezerra. A atuação do psicólogo como mediador no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. **Revista Transmutare**, v. 10, n. 2, p. 1-15, 2021.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **Déficits de reconhecimento facial no autismo**. 2023. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/deficits-de-reconhecimento-facial-no-autismo/>.

KANNER, Leo. Distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, Paulina (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, p. 111–170, 1997.

KOEHLER, S. E.; MATA, L. Escala de autoeficácia para psicólogos em contexto escolar: processo de construção. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 264–275, 2019.

- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 10. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001. (Obra original publicada em 1993).
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 6. ed. São Paulo: **Summus**, 2015.
- MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, S. **Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- MARTÍNEZ, A. M. **Psicologia escolar e educacional: desafios e novas perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- MARTINI, B.; SECCHI, J.; SOUSA, L. A. de A. **Formalizando a Inclusão da Neurodiversidade na Inteligência e Defesa Nacional do Brasil**. SciELO Preprints, 2025.
- MARTINS, Fernanda L.; RIBEIRO, Ana C. Práticas colaborativas na inclusão de crianças com TEA: o papel do psicólogo escolar. **Revista Psicologia em Foco**, v. 19, n. 2, p. 45–61, 2021.
- NICOLAU, Giovanna C. O.; ASSIS, Pablo de. A decolonização do autismo a partir do protagonismo autista. **Revista Mundau**, v. 6, n. 11, 2023.
- NUNES, L. R. D’O. P.; et al. (Org.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. São Paulo: ABPEE, 2011.
- OLIVEIRA FILHO, EG de.; GIMENES, FC.; FÉLIX, JL dos S.; SILVA, RS da.; SILVA, TG da.; CORREIA, DS de B. **Transtorno do Espectro Autista: Revisão sistemática da literatura. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, 2024.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e Ideologia: Uma Introdução Crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- PERES, S. Q.; MARTINS, E. Inclusão dos alunos com deficiência nas escolas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 90–101, 2021.
- REZENDE, L. F.; SOUZA, C. J. O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 13, p. 1–9, 2021.
- ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.
- SANTOS, Ana Maria Tarcitano dos. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Educação Pública**, v. 8, n. 34, p. 1–10, jul. 2008.
- SANTOS, S. P. Tecnologia assistiva: recursos e estratégias para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 51–62, 2010.
- SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação**

umentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHMITT, R. A. Tecnologia assistiva: uma ponte para a inclusão escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, p. 115–132, 2008.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do Espectro do Autismo: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** São Paulo: Memnon, 2021.

SILVA, Ana Paula; PEREIRA, Marcos. **Educação inclusiva: práticas e desafios.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

SOUZA, Carla M.; OLIVEIRA, Jéssica A. A importância do Plano de Ensino Individualizado (PEI) na inclusão escolar de crianças com autismo. **Cadernos de Educação Especial**, v. 39, n. 1, p. 103–120, 2022.

TETZCHNER, S. V. et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando Comunicação Suplementar e Alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 151-184, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Quadro de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/democracy/declaracao-de-salamanca>. Acesso em: 2 jun. 2025.

VALLE, L. E. L. R. Psicologia Escolar: Um duplo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 1, p. 22-29, 2003.