

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS: A PSICOLOGIA COMO ALIADA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM¹

Jeandra Gervasio Bernardo²

Alana Augusta Concesso de Andrade³

RESUMO:

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento cujas principais implicações recaem sobre a comunicação, interação social e comportamentos repetitivos e estereotipados. Programas de modificação comportamental podem potencializar uma melhoria nos sintomas nucleares ao considerar os níveis de intensidade em cada criança. Como principal objetivo, este artigo buscou investigar sobre o trabalho do psicólogo escolar para o desenvolvimento educacional de crianças com TEA. Os objetivos específicos são estudar e analisar o TEA quanto à sua conceitualização, diagnóstico, incidência e tratamentos, destacando abordagens de atendimento como a ABA e o TEACCH. A prática dessas abordagens tem se apresentado efetivas em crianças com autismo e oportunizando a melhora de suas capacidades, tornando-as funcionais e adaptadas ao ambiente social e escolar. Para isso, foi realizada revisão bibliográfica narrativa, que envolveu a análise de artigos, livros e textos de autores que abordam o tema em questão. Ao interpretar os resultados da pesquisa, é possível considerar que o TEA é multifatorial e, por isso, demanda uma abordagem multidisciplinar e intervenções precoces. Soluções incluem a formação contínua de professores, a criação de materiais pedagógicos acessíveis e a colaboração entre escola e família. A abordagem ABA e programa TEACCH são promissores, mas requerem formação especializada. A inclusão deve promover ambientes que valorizem as diferenças e incentivem a aceitação social.

Palavras-chave: Autismo. Intervenção Psicológica. Psicologia Educacional. Inclusão Escolar.

SCHOOL INCLUSION OF AUTISTIC CHILDREN: PSYCHOLOGY AS AN ALLY IN THE LEARNING PROCESS

ABSTRACT:

Autism is a neurodevelopmental disorder whose main implications fall on communication, social interaction, and repetitive and stereotyped behaviors. Behavioral modification programs can enhance an improvement in core symptoms by considering the intensity levels in each child. As the main objective, this article sought to investigate the work of the school psychologist to assist in the educational development of children

¹Artigo de trabalho de conclusão de curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário Academia, na Linha de Pesquisa Desenvolvimento Humano. Recebido em 25/10/2024 e aprovado, após reformulações, em 25/11/2024.

²Discente do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Academia (UNIACADEMIA). E-mail: jeandrabernardo@gmail.com.

³Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e docente do Centro Universitário Academia (UNIACADEMIA). E-mail: alanaandrade@uniacademia.edu.br.

with ASD. And the specific objectives are to study and analyze ASD in terms of its conceptualization, diagnosis, incidence and treatments; highlighting ABA and TEACCH. The practice of these approaches has been effective in children with autism and providing opportunities to improve their capacities, making them functional and adapted to the social and school environment. For this, a narrative bibliographic review was carried out, which involved the analysis of papers, books and texts by authors who address the theme in question. When interpreting the results of the research, it is possible to consider that ASD is multifactorial and, therefore, requires a multidisciplinary approach and early interventions. Solutions include continuous teacher training, the creation of accessible teaching materials and collaboration between school and family. The ABA approach and TEACCH program are promising but require specialized training. Inclusion should foster environments that value differences and encourage social acceptance.

Keywords: Autism. Psychological Intervention. Educational Psychology. School Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O autismo, também denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno do neurodesenvolvimento que implica prejuízos na comunicação e na interação social, além de comportamentos repetitivos e estereotipados (American Psychiatric Association, 2023). Nos últimos anos houve um aumento do diagnóstico de pessoas no espectro autista, isso se atribui à expansão dos critérios diagnósticos e ao desenvolvimento de rastreamento com propriedades psicométricas apropriadas (Baio; Wiggins; Christensen *et al.*, 2014). Assim, torna-se importante pensar na inclusão escolar de crianças no espectro autista no ensino regular.

De acordo com Macedo *et al.* (2016), desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a inclusão educacional se tornou um pilar fundamental na sociedade brasileira. Esse marco legal estabeleceu a base para garantir que todos, sem distinção, tenham acesso à educação, impulsionando a igualdade de oportunidades e contribuindo para uma sociedade mais inclusiva. Entretanto, apesar da constituição, muitas crianças no espectro autista ainda são diariamente estigmatizadas e sofrem violação dos seus direitos. Deste modo, é fundamental pensar em estratégias educacionais inclusiva que garantam os direitos da criança no espectro autista.

Assim, crianças diagnosticadas com TEA frequentemente enfrentam déficits cognitivos significativos, especialmente aquelas classificadas nos níveis 2 e 3. Essas

dificuldades afetam áreas essenciais para o aprendizado, comprometendo seu desenvolvimento educacional, nessa concepção, pensar na inserção desses alunos na educação infantil é fundamental (Silva; Muniz, 2023).

A educação básica no Brasil, conforme definido pelo Ministério da Educação (MEC), é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essa estrutura tem como objetivo garantir a formação integral dos estudantes e o acesso a uma educação de qualidade. Este artigo focará especificamente na educação infantil, que é uma etapa crucial no desenvolvimento das crianças, abrangendo as idades de 0 a 6 anos. Essa fase é dividida em duas etapas: creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos). Durante esse período, as crianças passam por um intenso crescimento físico, cognitivo, emocional e social. A qualidade da educação oferecida nessa fase é fundamental, pois estabelece as bases para a aprendizagem futura e o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996).

Segundo Giolo e Garcez (2022), a inserção de crianças no espectro autista nas escolas possibilita o estímulo de habilidades sociais e comunicativas promovendo a interação com crianças da mesma faixa etária. Desta maneira, é importante pensar em intervenções educacionais que sejam inclusivas, que compreendam a criança na sua singularidade e limitações.

Diante do exposto, é aberto questionamento sobre a atuação do psicólogo escolar no ensino regular como profissional integrante da equipe multidisciplinar na escola para o desenvolvimento educacional de crianças com TEA. Conforme exposto por Assis e Alves (2022), o papel do psicólogo escolar é crucial no suporte às crianças com TEA, focando principalmente em seu desenvolvimento biopsicossocial e integração escolar. Nesse sentido, cabe ao psicólogo utilizar métodos e técnicas que promovam efetivamente esse processo. Para Galvão, Matos e Xavier (2018), a atuação do psicólogo deve colaborar para a elaboração de estratégias pedagógicas que sejam didáticas e eficazes, considerando as características específicas do desenvolvimento das funções psicológicas humanas no ambiente escolar. Assim, a presença dos psicólogos nas escolas visa atender às metas de aprimoramento educacional estabelecidas.

Conforme Pais e Ferraz (2022), a intervenção orientada pela análise do comportamento aplicada visa ensinar novas habilidades a um indivíduo, com foco no desenvolvimento de competências e na modificação de comportamentos. Pais e

Ferraz (2022) apontam que os primeiros estudos sobre ABA, com foco em crianças com TEA, começaram na década de 1960, visando oferecer suporte a crianças autistas. Atualmente, a ABA também é utilizada no tratamento de condições como TDAH e lesões cerebrais traumáticas, embora ainda seja predominante no atendimento a crianças com autismo. As autoras mencionadas citam uma pesquisa da *Association of Professional Behavior Analysts* que detectou que mais de 80% dos profissionais que aplicam a ABA trabalham com crianças diagnosticadas com TEA.

Outra abordagem significativa é o Tratamento e Educação para Crianças com Autismo e Deficiências Relacionadas à Comunicação (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – TEACCH*), que se caracteriza por uma estrutura adaptada às necessidades individuais dos alunos. Com um enfoque na visualização, esse método utiliza suportes visuais para facilitar a compreensão e a retenção de informações, promovendo a autonomia dos estudantes ao incentivá-los a realizar tarefas de forma independente. Além de contribuir para o aprendizado acadêmico, o TEACCH visa desenvolver competências essenciais para a vida cotidiana e a integração social (Cunha; Lira, 2021).

Como principal objetivo, este artigo buscou investigar sobre o trabalho do psicólogo escolar para complementar, enquanto profissional integrante da equipe multidisciplinar na escola, o desenvolvimento educacional infantil de crianças com TEA nos níveis de suporte 2 e 3, na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a educação infantil. E, como objetivos específicos, estudar e analisar o TEA quanto à sua conceitualização, diagnóstico, incidência e; analisar como a ABA e o TEACCH podem auxiliar na inclusão de alunos com TEA na sala de aula regular. Espera-se que o artigo contribua para fomentar a discussão sobre os métodos de intervenção empregados pelo psicólogo escolar que podem promover o desenvolvimento educacional da criança no espectro autista.

A pesquisa foi conduzida mediante uma revisão bibliográfica narrativa, que envolveu a análise de artigos, livros e textos de autores que abordam o tema em questão. A coleta de dados para este estudo foi realizada por meio da ferramenta de busca na web Google Acadêmico, através dos descritores “autismo e psicologia escolar”, “inclusão escolar de crianças com TEA”, “autismo e aprendizagem” “educação infantil” e “ABA e TEACCH”. Além de artigos, alguns livros de referência na área de autismo e de desenvolvimento também foram examinados.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM), é especificado como transtorno do neurodesenvolvimento. Ele é caracterizado a partir de cinco critérios descritos abaixo:

(a) Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado por todos os seguintes aspectos, atualmente ou por história prévia; (b) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia; (c) Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida); (d) Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente; (e) Essas perturbações não são mais bem explicadas por transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Transtorno do desenvolvimento intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e transtorno do desenvolvimento intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento. (American Psychiatric Association, 2023, p. 56-57).

É importante ressaltar que o termo autismo foi usado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em seus estudos voltados para pacientes com quadro de esquizofrenia. Posteriormente a essa pesquisa, em 1943, o psiquiatra Leo Kanner também investigava o autismo. Ele publicou um artigo denominado “*Autistic disturbances of affective contact*”⁴, em que relatava a falta de interesse das crianças em relação ao contato afetivo social. Em 1944, o médico Austríaco Hans Asperger estudava um grupo de crianças com características análogas àquelas propostas por Kanner, com sintomas semelhantes, mas com nível de linguagem e cognição mais elevado, o que foi denominado mais tarde como Síndrome de Asperger (Sella; Ribeiro, 2018).

Observa-se que, durante os séculos XX e XXI, houve uma evolução na compreensão do diagnóstico de autismo em paralelo com o desenvolvimento de diversas abordagens para as doenças mentais. Estes avanços foram principalmente influenciados pelas várias edições do DSM. Na sua quinta edição de 2013 e na mais

⁴Em tradução livre: alterações autísticas do contato afetivo.

recente, o DSM-5-TR, revisada em 2023, uma nova classificação conhecida como TEA foi introduzida, substituindo a definição anterior do DSM-IV. Na mais recente edição, TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, cujos primeiros sintomas tendem a acontecer logo no início do desenvolvimento e antes de a criança ingressar na escola. Os sinais clínicos abrangem manifestações que variam entre excessos e deficiências, incluindo atrasos na conquista dos marcos típicos de desenvolvimento. Além disso, é comum que a pessoa tenha comorbidade, ou seja, mais de um transtorno do neurodesenvolvimento ao mesmo tempo (American Psychiatric Association, 2023).

Com o intuito de melhor compreender o fenômeno do TEA na sociedade, considera-se importante apresentar alguns dados de prevalência do transtorno. Conforme revisão sistemática de Zeidan *et al.* (2022), com base em mais de 70 publicações ao redor do mundo, estima-se que, atualmente, uma a cada 100 crianças no mundo é diagnosticada com autismo. A revisão dos autores também detectou que a proporção masculino-feminino é de 4.2 e que a comorbidade com o transtorno de desenvolvimento intelectual é de 33%.

Os pesquisadores revelaram um aumento de mais de 60% da prevalência do autismo nos últimos dez anos, saindo de 0,62% para 1% da população infantil. Para eles, o dado pode se dever, entre outras razões, ao aumento da consciência sobre o transtorno em todo o globo (Zeidan *et al.* 2022). O aumento parece estar ocorrendo ao longo de algumas décadas e, em conformidade, Baio, Wiggins e Christensen *et al.* (2014) apontam que esse incremento na prevalência do TEA é largamente atribuído à expansão dos critérios de diagnósticos e ao desenvolvimento de rastreamento e diagnóstico com propriedades psicométricas apropriadas.

Em congruência, os estudos de Freire e Nogueira (2023) sinalizam que, no Brasil, ainda não existem dados confiáveis sobre a prevalência do autismo. Em 2019, foi sancionada a Lei nº 13.861/2019, que estabelece a obrigatoriedade de perguntas sobre autismo no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com a finalidade de estimar quantas pessoas convivem com esse transtorno no país. Contudo, o censo, que estava programado para 2020, sofreu um adiamento inédito devido à pandemia de COVID-19.

Em 2021, o levantamento foi novamente postergado, desta vez por falta de recursos disponíveis do Governo Federal. O censo finalmente começou em meados

de 2022, mas apresentou um novo desafio: apenas 11% dos domicílios entrevistados incluíram questões sobre autismo, o que compromete a precisão dos dados coletados. Por conta dessa carência de informações, o Brasil tem utilizado dados da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS) e da Organização das Nações Unidas (ONU), que sugerem uma prevalência de 1 caso para cada 160 pessoas. Entretanto, a origem desses dados não é clara, e as estatísticas disponíveis no site oficial da OMS apresentam uma discrepância, indicando uma prevalência de 1 para 100 (Freire; Nogueira, 2023).

De acordo com a American Psychiatric Association (2023), quanto à etiologia do Transtorno do Espectro Autista ainda não é completamente definida, contudo, a causa dos fatores de risco envolvem causas genéticas, hereditárias e ambientais. Em conformidade, os estudos de Miotto (2021) salientam que o TEA é significativamente influenciado por fatores genéticos, com uma herdabilidade estimada em torno de 90%. A taxa de recorrência entre irmãos é de 7% para o fenótipo mais amplo e de 4,5% para o autismo clássico, indicando um aumento de mais de 50% no risco em comparação à população em geral. Para gêmeos monozigóticos, a taxa de concordância varia entre 40% e 60%, enquanto para gêmeos dizigóticos, essa taxa é cerca de 25%.

Pesquisas recentes indicam que o TEA não é atribuído a um único gene, mas sim a uma interação complexa de múltiplos genes, muitos dos quais estão associados a outros transtornos do neurodesenvolvimento, como o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, esquizofrenia e epilepsia. Em casos específicos, como na síndrome do cromossomo X frágil e na síndrome de Angelman, foram identificadas causas genéticas que podem contribuir para o surgimento do TEA (Miotto, 2021).

Nessa perspectiva, Miotto (2021) mostra uma ampla pesquisa realizada na Suécia, envolvendo mais de 2 milhões de pessoas, que confirmou a alta recorrência do transtorno nas famílias, com uma taxa de herdabilidade entre 50% e 54%. Esses resultados sugerem que o contexto de origem dos participantes, seja em ambientes clínicos ou na população em geral, pode afetar as taxas de herdabilidade observadas, além de ressaltar a importância de fatores ambientais na etiologia do transtorno.

Os fatores ambientais têm sido extensivamente analisados, com estudos mostrando um leve aumento do risco associado a situações como a exposição a toxinas, metais pesados, uso de medicamentos durante a gravidez e complicações no

período perinatal. Embora esses elementos possam contribuir para o risco, não há condições específicas identificadas que sejam suficientes para causar o TEA isoladamente. A compreensão atual da etiologia do transtorno é reconhecida como multifatorial e complexa, resultante da interação entre fatores genéticos e ambientais. Ademais, pesquisas sobre o papel do microbioma intestinal e a influência de fatores sociais estão começando a ser exploradas, ampliando a visão sobre as causas do TEA (Miotto, 2021).

O tratamento da criança com TEA visa promover o desenvolvimento da linguagem, das habilidades sociais e da comunicação, além de reduzir comportamentos disruptivos, sendo ajustado às necessidades individuais de cada criança. Ao longo das últimas décadas, as intervenções precoces têm mostrado grandes avanços, proporcionando melhores oportunidades de desenvolvimento para crianças com TEA, ampliando suas chances de alcançar maior funcionalidade e maior autonomia na vida adulta. Essas intervenções integram estratégias da educação especial e da psicologia comportamental, aplicadas por meio de programas estruturados que abordam todos os aspectos e contextos da vida da criança. Embora as intervenções farmacológicas sejam úteis no controle de sintomas específicos, como agressividade, comportamento autolesivo, estereotípias e hiperatividade, elas desempenham um papel fundamental no manejo desses comportamentos, proporcionando um melhor equilíbrio emocional e permitindo que o indivíduo se beneficie de outras abordagens terapêuticas, como intervenções educacionais, que visam o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicação (Miotto, 2021).

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão educacional é um princípio previsto no contexto brasileiro desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e ganhou destaque significativo a partir da década de 1990 devido às leis e às diretrizes governamentais (Macedo *et al.*, 2016).

Segundo Dutra *et al.* (2007), o movimento global voltado para a educação inclusiva é uma iniciativa de caráter político, cultural, social e pedagógico que visa assegurar que todos os alunos tenham o direito de conviver, participar e aprender juntos, sem enfrentar qualquer tipo de discriminação. A educação inclusiva se

configura como um paradigma educacional fundamentado nos princípios dos direitos humanos, que integra igualdade e diferença como valores interdependentes e que vai além da simples equidade formal, ao considerar as condições históricas que perpetuam a exclusão tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Esse modelo de educação reconhece que as dificuldades enfrentadas nos sistemas educacionais evidenciam a necessidade de enfrentar práticas discriminatórias e de implementar soluções para superá-las, tornando a educação inclusiva um ponto central na discussão sobre a sociedade contemporânea e o papel da escola na erradicação da exclusão. Com base nos princípios para a formação de sistemas educacionais inclusivos, a estrutura de escolas e classes especiais é revista, promovendo uma transformação tanto estrutural quanto cultural nas instituições de ensino, com o objetivo de atender adequadamente às necessidades específicas de todos os alunos (Dutra *et al.*, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva busca assegurar uma série de diretrizes para promover a inclusão e o atendimento adequado aos alunos com necessidades especiais (alunos com deficiências físicas, auditivas, visuais; autistas; altas habilidades etc.). Em primeiro lugar, a política visa à integração da educação especial em todos os níveis educacionais, abrangendo desde a educação infantil até a educação superior. Em segundo lugar, busca garantir o fornecimento de atendimento educacional especializado, além de assegurar a continuidade da escolarização em níveis mais avançados (Dutra *et al.*, 2007).

A formação de professores e de outros profissionais da educação é outro aspecto crucial, com o objetivo de proporcionar um atendimento especializado e fomentar a inclusão escolar. Além disso, a política enfatiza a importância da participação ativa das famílias e da comunidade no processo educacional. Outro ponto fundamental é a garantia de acessibilidade em diversas áreas, como urbanística, arquitetônica, mobiliária e de equipamentos, transporte, comunicação e informação. Por fim, a política promove a colaboração intersetorial para a efetiva implementação das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva (Dutra *et al.*, 2007).

Rodrigues (2023) afirma que a instituição escolar ao educar pessoas de todas as idades, desde crianças até idosos, deve criar oportunidades que favoreçam o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos e engajados socialmente. Além

disso, a escola tem o dever de estabelecer um ambiente que valorize e acolha a diversidade humana e as diferenças individuais entre os alunos. Um desafio fundamental para a escola inclusiva é implementar uma pedagogia que se concentre no aluno e que seja capaz de atender às necessidades de todos de forma individualizada, incluindo aqueles com limitações graves. Essa abordagem deve assegurar uma educação de alta qualidade que reconheça e respeite a individualidade de cada estudante, entendendo que o processo de aprendizagem é intrínseco a cada pessoa.

É crucial proporcionar às crianças autistas a oportunidade de interagir com outras crianças de sua faixa etária, o que estimula suas habilidades sociais. No entanto, ainda há uma lacuna significativa em relação à inclusão dessas crianças no ensino regular, em que muitas das vezes acabam sendo isoladas (Macedo *et al.*, 2016).

Nessa perspectiva, o trabalho do psicólogo nas escolas se iniciou no século XX a partir do modelo médico da época que tinha como foco as “crianças problemas”. Diante dessas circunstâncias, o psicólogo passou a expandir sua atuação para além do ambiente escolar, direcionando-se para um enfoque mais individualizado e voltado para questões patológicas, especialmente aquelas relacionadas à aprendizagem. A intersecção entre a psicologia escolar, a saúde mental e a concepção de saúde-doença revelaram-se especialmente pertinentes diante dos desajustes e das dificuldades de adaptação observados nesse contexto. Essa convergência de disciplinas deu origem a um novo profissional: o psicólogo escolar. No entanto, delinear claramente o escopo desse campo de atuação tem se mostrado uma tarefa complexa, dada a variedade de perspectivas sobre o papel do psicólogo na escola (Martínez, 2007).

Segundo Martínez (2007), a psicologia escolar está intrinsecamente ligada à área da educação, apresentando uma ampla gama de possibilidades e demandas relacionadas ao processo educacional. Este campo de atuação se define pela sua capacidade de integrar conhecimentos provenientes da pesquisa e da prática intervencionista, assumindo um compromisso tanto teórico quanto prático no contexto escolar em relação aos seus processos, dinâmicas e resultados.

Conforme o Conselho Federal de Psicologia (1992), o psicólogo escolar desempenha um papel essencial no contexto da educação, atuando em instituições

formais e informais. Sua missão é facilitar a compreensão e a modificação dos comportamentos de professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, além de abordar as interações pessoais e as reflexões internas dos indivíduos. Esse profissional leva em conta as dimensões política, econômica, social e cultural que permeiam a educação. Ele realiza pesquisas, diagnósticos e intervenções psicopedagógicas, tanto de forma individual quanto em grupo. Além disso, o psicólogo escolar participa da criação de planos e políticas que afetam o Sistema Educacional, visando promover a qualidade, o reconhecimento e a democratização do ensino.

O comportamento humano, incluindo o de crianças autistas, é um fenômeno observável em diversas situações. Ao observar esses comportamentos, é possível identificar padrões e variáveis que ajudam a definir objetivos e estratégias de ensino que promovam modificações ou adaptações necessárias. Quando um plano educacional não leva em conta as habilidades comportamentais dos alunos, pode resultar em atividades que não engajam, criando um ambiente de desinteresse. Isso, por sua vez, gera frustração tanto para os alunos, que se sentem sobrecarregados, quanto para os educadores, que enfrentam o desafio de implementar atividades inadequadas às capacidades dos estudantes (Papim, 2020).

De acordo com Papim (2020), é crucial que as intervenções sejam alinhadas com as necessidades e possibilidades dos alunos, especialmente no caso de crianças com autismo, cujas características podem exigir abordagens diferenciadas. Um registro cuidadoso e detalhado dos comportamentos, que considere tanto as ações quanto os contextos, permite ao psicólogo formular hipóteses e desenvolver um plano de intervenção eficaz, principalmente quando é desenvolvida de forma personalizada levando em consideração as necessidades específicas do aluno no contexto em que ele está inserido. Desta maneira, a eficácia do plano reside na sua capacidade de ser ajustado às características únicas do aluno, permitindo uma aprendizagem mais significativa e uma melhor adaptação ao ambiente escolar. Dessa forma, a abordagem comportamental não apenas facilita a aquisição de habilidades, mas também contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades de cada aluno.

4 ABORDAGENS E INTERVENÇÕES INCLUSIVAS PARA ATENDER CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silva e Muniz (2023) descrevem que a inserção de alunos autistas na educação infantil na escola regular é um desafio significativo, mas absolutamente necessário. É crucial que todas as crianças, independentemente de suas necessidades individuais, tenham a oportunidade de aprender, desenvolver-se e crescer. Esse princípio é central à educação inclusiva. Para isso, é essencial implementar estratégias e abordagens pedagógicas que criem ambientes de aprendizado adequados, atendendo às especificidades das crianças com autismo.

Nesse viés, para assegurar uma inclusão eficaz de crianças autistas na educação infantil, é crucial adotar uma série de estratégias e abordagens pedagógicas que sejam verdadeiramente inclusivas. Isso começa com a criação de ambientes de aprendizado que sejam flexíveis e estimulantes, permitindo que cada criança se sinta segura e motivada para explorar e participar ativamente. Promover a comunicação e a interação social é outro aspecto vital desse processo (Silva; Muniz, 2023).

Atividades que incentivem a colaboração e a troca de ideias ajudam a desenvolver habilidades sociais, essenciais para a convivência em grupo. A utilização de recursos visuais e de tecnologias assistivas pode facilitar essa comunicação, tornando as interações mais acessíveis. Além disso, é importante oferecer suporte ao desenvolvimento de habilidades de autorregulação, que são fundamentais para que as crianças autistas consigam gerenciar suas emoções e comportamentos (Silva; Muniz, 2023).

Nessa perspectiva, os autores Silva e Muniz (2023) e Cunha e Lira (2021) apontam que é possível elaborar ações pedagógicas para desenvolver aquisições de comportamentos sociais e comunicativos com o auxílio da abordagem científica Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o método de Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação (TEACCH).

4.1 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA

Segundo Pais e Ferraz (2022), a Análise Comportamental Aplicada (ABA) é uma área vasta de intervenções baseadas em evidências, comprovadas clinicamente,

para o tratamento de transtornos do neurodesenvolvimento, como o autismo. Seu objetivo principal está na aplicação de princípios e estratégias que visam ensinar novas habilidades aos indivíduos. A ABA utiliza exclusivamente técnicas de ensino que demonstraram ser efetivas em estudos clínicos, promovendo resultados positivos e mudanças significativas no comportamento. Dessa forma, a ABA se dedica ao ensino de habilidades e à modificação de comportamentos.

Os tratamentos ABA são altamente personalizados e consideram a função dos comportamentos, além de serem embasados em evidências científicas. Envolve uma análise contínua dos dados e resultados, seguindo um modelo cientista-praticante. O intuito é fornecer ao indivíduo as habilidades necessárias para alcançar independência e melhor qualidade de vida. Durante o tratamento são ensinadas habilidades sociais, como comunicação funcional e contato visual, e habilidades acadêmicas, como leitura, escrita, matemática, com o objetivo de atingir maior autonomia e independência. Além de reduzir comportamentos disruptivos, como agressão, estereotípias, autolesões, agressões verbais e fugas, que podem atrapalhar o desenvolvimento e a integração social da pessoa com autismo (Miotto, 2021).

Os objetivos do tratamento são estabelecidos em conjunto com os pais, levando em consideração as habilidades iniciais do indivíduo e envolvendo todos os membros da comunidade escolar e familiar. O principal objetivo é facilitar a integração das crianças com autismo em ambientes regulares, visando promover sua autonomia (Miotto, 2021).

Dessa maneira, na educação infantil de crianças com autismo, a ABA desempenha um papel fundamental ao focar na observação detalhada dos comportamentos da criança. Essa prática busca identificar não apenas os desafios que ela enfrenta, mas também as habilidades que necessitam de desenvolvimento, criando um quadro abrangente das necessidades individuais. Utiliza-se reforços positivos naturais, incentivando comportamentos desejáveis, o que enriquece o aprendizado e promove a motivação intrínseca. Os profissionais capacitados podem aplicar essa abordagem adaptando os programas de ensino para atender às particularidades de cada criança, ajustando continuamente as estratégias para otimizar o progresso (Silva; Muniz, 2023).

Conforme proposto por Martins e Camargo (2023), algumas técnicas derivadas da análise do comportamento podem ser implementadas pelos professores no

contexto escolar, beneficiando não apenas os alunos com TEA, mas também aqueles com desenvolvimento típico. As estratégias de rotina visual têm se mostrado bastante eficazes na organização das atividades escolares, especialmente para alunos com TEA. Essa abordagem utiliza imagens e fotografias que representam as tarefas a serem realizadas, dispostas em um painel com velcro. Essa estrutura permite que as atividades sejam facilmente ajustadas e que as imagens possam ser removidas assim que cada tarefa for concluída, proporcionando um sentido de progresso e conclusão para os alunos.

Um exemplo dessa prática pode ser observado no estudo de Martins e Camargo (2023), em que a professora começava o dia com uma conversa envolvendo toda a turma, incluindo o aluno com TEA. Durante essa interação, a professora discutia os acordos e expectativas para o momento de intervenção, criando um ambiente colaborativo e inclusivo. Em seguida, ela apresentava a rotina visual que detalhava as atividades programadas para aquele dia. Essa antecipação não apenas ajudava os alunos a se prepararem mentalmente para o que estava por vir, mas também promovia uma maior clareza sobre a sequência das tarefas, reduzindo a ansiedade e aumentando a participação.

Ao implementar a rotina visual, os professores não apenas apoiam a aprendizagem dos alunos com TEA, mas também promovem um ambiente de sala de aula mais estruturado e previsível para todos os alunos, favorecendo assim o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas. Essa prática evidencia a importância de adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, criando um espaço onde todos possam aprender e interagir de maneira eficaz (Martins; Camargo, 2023).

Outra estratégia comportamental efetiva é o reforço positivo. Esse conceito se baseia na ideia de que os comportamentos são moldados pelas consequências que seguem suas manifestações. O reforço positivo consiste na introdução de uma consequência valiosa ou significativa imediatamente após o aparecimento de um comportamento desejado, que tem como efeito o aumento das chances de que esse comportamento ocorra no futuro. Mais do que um comportamento único, mira-se em uma classe de respostas, ou seja, um agrupamento de comportamentos que podem variar, mas que possuem a mesma função (Teixeira Júnior; Souza; Dias, 2006). Um exemplo prático dessa estratégia pode ser observado no estudo de Martins e

Camargo (2023), que descreve o uso de um cartão denominado “primeiro-depois” na sala de aula. Este cartão é projetado para ajudar crianças com TEA a entenderem visualmente qual tarefa menos atrativa elas devem realizar antes de poderem acessar uma atividade de maior interesse. O cartão é confeccionado em uma folha A4 plastificada, dividida em duas partes: à esquerda, é colocada a imagem da atividade que todos os alunos devem cumprir; à direita, aparece uma imagem representativa de uma atividade que é altamente apreciada pelo aluno com TEA.

O objetivo desse recurso é demonstrar para o aluno que ele precisa primeiro concluir a tarefa da turma para, em seguida, ter acesso à atividade desejada. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão das expectativas, mas também incentiva a criança a engajar-se nas atividades menos preferidas, sabendo que haverá uma recompensa significativa após a conclusão. Dessa forma, o uso do processo de reforçamento positivo pode se tornar uma alternativa valiosa para promover comportamentos desejados e apoiar o aprendizado em um ambiente inclusivo (Martins; Camargo, 2023).

Nesse sentido, é fundamental fazer análise funcional do comportamento, pois permite identificar as causas subjacentes dos comportamentos, sejam elas reforços, antecedente ou contexto específico. Por meio desse processo, é possível compreender como os comportamentos desadaptativos são mantidos e quais fatores ambientais influenciam suas ocorrências. Além disso, a análise funcional contribui para o planejamento de intervenções preventivas, reduzindo a ocorrência de comportamentos indesejados e inserindo ensino de novas habilidades. Dessa forma, a análise funcional é crucial para a personalização das intervenções ABA, assegurando que elas atendam às necessidades específicas de cada indivíduo no contexto educacional (Rosa, 2022)

Nessa perspectiva, Rosa (2022) salienta que ensinar de maneira a evitar erros é essencial para alunos com TEA, especialmente para aqueles nos níveis de suporte 2 e 3, que podem enfrentar maiores desafios de comunicação e compreensão. A técnica de **ensinar com dicas** desempenha um papel fundamental nesse processo, pois oferece suporte direcionado para que o aluno possa realizar as atividades necessárias. Essa estratégia não só aumenta a probabilidade de respostas corretas, mas também contribui para a construção de habilidades e a promoção de uma experiência de aprendizado positiva.

Conforme Melo, Carmo e Hanna (2014), o psicólogo escolar, baseado em pesquisas sobre aprendizagem sem erro, pode contribuir significativamente para a melhoria das práticas de ensino. Ele ajuda a superar a ideia de que erros são necessários para aprender, retira o foco da responsabilidade do aluno, identifica fontes ambientais que geram erros e auxilia na programação de ensino gradual. Isso possibilita um controle mais eficaz das respostas adequadas e amplia o planejamento e a avaliação do ensino, promovendo o sucesso ao invés do fracasso. Nesse contexto, aprender sem erros pode ser considerado uma **experiência de aprendizagem positiva**, pois permite que o aluno construa suas habilidades de forma progressiva e sem a frustração do erro. Dessa forma, os estudos sobre aprendizagem sem erro ajudam a redirecionar os esforços dos profissionais da educação para garantir o sucesso dos alunos, aumentando a motivação de professores e alunos.

Assim, o suporte pode assumir diversas formas, abrangendo desde recursos visuais e eletrônicos até o uso de agendas e painéis de atividades diárias. Imagens que ilustram claramente o que deve ser feito antes e depois de uma tarefa são particularmente eficazes, pois ajudam o aluno a entender a sequência das atividades. Além disso, atividades estruturadas e adaptadas são fundamentais para atender às necessidades específicas de cada aluno, permitindo que eles aprendam de maneira mais eficaz, ou seja, adquirindo e aplicando novos conhecimentos de forma significativa, duradoura e relevante para sua vida cotidiana (Rosa, 2022).

Dessa maneira, a implementação de uma hierarquia de dicas é crucial nesse processo de ensino. Essa hierarquia deve começar com ajuda total, onde o aluno recebe todo o suporte necessário, e gradualmente ser reduzida à medida que ele demonstra maior compreensão e autonomia. Essa progressão não apenas ajuda o aluno a completar as atividades com sucesso, mas também minimiza a frustração e a possibilidade de comportamentos desafiadores (Rosa, 2022).

De acordo com Rosa (2022), é vital que as dicas sejam personalizadas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. O que é eficaz para um estudante pode não funcionar para outro, dado que cada criança com TEA possui um conjunto único de habilidades e desafios. A personalização das dicas permite que os educadores atendam às particularidades de cada caso, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e adaptável. Dessa forma, a ABA não apenas facilita a aquisição de novas habilidades, mas também fortalece a autoconfiança e a autonomia

das crianças, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz (Silva; Muniz, 2023).

4.2 TRATAMENTO E EDUCAÇÃO PARA AUTISTAS E CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS RELACIONADAS À COMUNICAÇÃO

Em complemento, TEACCH é uma abordagem estruturada que tem se mostrado eficaz em ambientes de educação especializada. Sua principal proposta é adaptar o ambiente de aprendizagem às necessidades individuais de cada estudante, promovendo um espaço que favoreça a compreensão e a retenção de informações por meio de rotinas e dicas (Miotto, 2021).

Cunha e Lira (2021) sinalizam que uma das características distintivas do TEACCH é seu foco na visualização, utilizando suportes visuais, como quadros e cartões, para ajudar os alunos a entender melhor as instruções e as rotinas diárias. Isso é especialmente benéfico para crianças com autismo, que muitas vezes respondem melhor a informações apresentadas de forma clara e organizada. Desse modo, com um ambiente organizado e atividades bem definidas a compreensão e a comunicação se tornam mais eficazes, aumentando a capacidade de aprendizado, uma vez que indivíduos com TEA se beneficiam de **dicas** que ajudam a sinalizar quais atividades serão realizadas (como comer, brincar ou estudar), sua duração e a ordem em que ocorrem.

Dessa maneira, segundo Bolson (2021), a implementação do modelo TEACCH em escolas regulares é viável por meio de alternativas simples de trabalho e adaptações que podem trazer resultados positivos. Entre as principais estratégias do TEACCH estão a utilização de definição clara de rotinas, organização do ambiente, a organização e clareza visual na criação de atividades, o apoio visual e o sistema de trabalho.

A utilização de rotinas consiste em seguir uma sequência de atividades bem definida e reforçada por recursos visuais, como murais, que especificam as tarefas, o tempo de cada uma e a ordem em que serão realizadas. Essa organização traz previsibilidade, permitindo que as crianças entendam o que está por vir. A ideia é criar um mural de rotina para toda a turma, não apenas para os alunos com TEA, promovendo assim uma prática inclusiva (Bolson, 2021).

Já a organização do ambiente é fundamental para minimizar distrações visuais e sonoras. Em uma sala de aula convencional é importante ajustar o ambiente para reduzir as distrações, isso pode ser feito posicionando o aluno em frente ao professor e direcionando o número de alunos na turma. A inclusão de um monitor de educação especial é útil, pois pode ajudar a manter a atenção dos alunos com deficiência. Além disso, a Intervenção Mediada por Pares (IMP), onde colegas colaboraram para manter a concentração, tem demonstrado resultados eficazes no aprendizado (Bolson, 2021).

A organização e clareza visual na criação de atividades consiste na criação de materiais adaptados para facilitar a compreensão, podem ser utilizados pastas, potes e bandejas que mostram claramente o que deve ser feitos. O educador especial desempenha um papel fundamental ao promover essas adaptações de forma colaborativa, garantindo que eles atendam às necessidades específicas de cada aluno. O uso de instruções visuais, que são mais eficazes do que as instruções verbais, pode beneficiar todos os estudantes, permitindo o desenvolvimento de diversas habilidades (Bolson, 2021).

O apoio visual abrange objetos reais, fotografias, pictogramas e palavras escritas. Os objetos reais são especialmente indicados para crianças não-verbais, enquanto as fotos e imagens são mais adequadas para aqueles que já fornecem figuras combinadas. Os pictogramas são usados para indicar ações, e as palavras escritas são úteis para crianças que já estão alfabetizadas. Esses recursos visuais são práticos no ensino de novas habilidades. No ambiente escolar, é fundamental utilizar materiais visuais concretos, pois crianças com autismo respondem melhor aos estímulos visuais. Embora cada estratégia apresentada seja específica, o ideal é implementar um conjunto diversificado de alternativas para facilitar o aprendizado (Bolson, 2021).

Por último, o sistema de trabalho visa ensinar aos alunos a ordem das atividades a serem realizadas, organizando-as conforme a direção da leitura, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo. O terapeuta indica quantas tarefas o aluno deve executar, frequentemente utilizando um mural ilustrativo. Essas sequências são adaptadas para cada aluno e ensinadas individualmente pelo professor. No ambiente escolar, o sistema pode ser integrado ao caderno do aluno ou colocado em sua mesa, utilizando cartas de pareamento ou objetos que despertem

seu interesse. A assistência do monitor de educação especial é essencial para iniciar e encerrar as atividades (Bolson, 2021);

Nessa concepção, os autores Cunha e Lira (2021) afirmam que o método enfatiza a promoção da autonomia, incentivando os alunos a realizarem tarefas de forma independente, o que é crucial para seu desenvolvimento pessoal e social. Ao facilitar a generalização das habilidades aprendidas, o TEACCH prepara os estudantes para aplicarem o que aprenderam em diferentes contextos, ampliando suas oportunidades de interação e participação na sociedade.

Portanto, Bolson (2021) pontua que o modelo TEACCH se destaca como um facilitador no processo educativo de alunos com autismo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais engajado e menos exposto a resistências. Com a aplicação de suas estratégias, observa-se uma redução nos comportamentos disruptivos, contribuindo para um espaço mais seguro e com menos estímulos distratores. Essa estruturação das atividades traz organização e previsibilidade, fazendo com que as crianças se sintam mais seguras.

Deste modo, estrutura oferecida pelo TEACCH promove uma experiência educacional positiva dos alunos com TEA, mas também ajuda educadores e colegas a compreenderem melhor as particularidades do autismo, fortalecendo a inclusão e a colaboração no ambiente escolar (Bolson, 2021). Cunha e Lira (2021) afirmam que essa abordagem não apenas visa o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências que são essenciais para a vida diária e a integração social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TEA entendido a partir do DSM-5-TR e dos avanços históricos e científicos, revela uma complexidade multifatorial que exige uma abordagem integrada e multidisciplinar. O reconhecimento do TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento destaca a importância de intervenções precoces e estratégias inclusivas na educação, essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas nas crianças afetadas.

No Brasil, a falta de estudos abrangentes e a ausência de dados sistematizados dificultam a compreensão da realidade do transtorno, evidenciando a necessidade de

políticas públicas mais eficazes. Investimentos em pesquisas epidemiológicas e na formação de redes de apoio e monitoramento são fundamentais para aprimorar o diagnóstico e o acompanhamento da população autista.

Soluções efetivas para enfrentar os desafios da inclusão educacional passam pela formação contínua de professores e profissionais da educação, capacitando-os para lidar com as necessidades dos alunos com TEA. Além disso, políticas públicas devem fomentar a criação de materiais pedagógicos acessíveis e a implementação de recursos tecnológicos que facilitem o processo de aprendizagem. A colaboração entre escola e família é essencial, assim como a oferta de apoio psicológico para equipe pedagógica.

As intervenções na educação infantil, especialmente aquelas baseadas na Análise do Comportamento Aplicada e no método TEACCH, têm demonstrado resultados significativos no desenvolvimento de alunos autistas, particularmente aqueles com níveis de suporte 2 e 3. Ambas as abordagens oferecem estratégias claras e mensuráveis para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas, mas sua eficácia pode variar conforme o contexto escolar e as características individuais dos alunos.

Essas práticas, embora potencialmente benéficas, exigem um conhecimento profundo de educadores, psicólogos e uma supervisão contínua, o que pode ser desafiador em ambientes com recursos limitados. O uso de estratégias visuais, comum no método TEACCH, é especialmente útil para alunos com autismo de suporte 2 e 3, que frequentemente enfrentam dificuldades de comunicação e adaptação a novas situações.

Além disso, as intervenções são eficazes na redução de comportamentos desafiadores, permitindo que as crianças gerenciem melhor suas emoções e reações, o que contribui para um ambiente propício ao aprendizado. Tais estratégias ajudam a criar uma estrutura previsível, reduzindo a ansiedade e promovendo um ambiente escolar mais seguro e confortável.

As abordagens comportamentais, como a ABA e o método TEACCH, mostram-se promissoras para o desenvolvimento de habilidades sociais e a promoção da autonomia, porém, sua implementação exige formação específica dos educadores e colaboração entre a escola e a família. Desta maneira, o papel dos educadores e psicólogos escolares se torna essencial na implementação de práticas que respeitem

a diversidade e promovam a interação social. A inclusão não deve ser apenas uma questão de presença física, mas um compromisso com a criação de ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem as diferenças.

Por fim, é essencial que a discussão sobre o TEA transcenda as paredes da sala de aula, envolvendo a sociedade como um todo na promoção da inclusão e da aceitação das diversidades. A construção de uma cultura mais inclusiva requer um esforço coletivo que permita não apenas a convivência, mas também a celebração das singularidades que cada indivíduo traz para o contexto social.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V-TR. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ASSIS, Jennyfer Pereira Gonçalves de; ALVES, Viviane Victoria de Castro. O papel do psicólogo escolar no desenvolvimento educacional de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Eletrônica da Estácio Recife**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 1-9, mar. 2022. Disponível em: <https://reer.emnuvens.com.br/reer/article/view/614>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BAIO, Jon; WIGGINS, Lisa; CHRISTENSEN, Deborah; MAENNER, Matthew; DANIELS, Julie; WARREN, Zachary; KURZIUS-SPENCER, Margaret; ZAHORODNY, Walter; ROSENBERG, Cordelia Robinson; WHITE, Tiffany; DURKIN, Maureen; IMM, Pamela; NIKOLAOU, Loizos; YEARGIN-ALLSOPP, Marshalyn; LEE, Li-Ching; HARRINGTON, Rebecca; LOPEZ, Maya; FITZGERALD, Robert; HEWITT, Amy; PETTYGROVE, Sydney; CONSTANTINO, John; VEHORN, Alison; SHENOUDA, Josephine; HALL-LANDE, Jennifer; BRAUN, Kim Van Naarden; DOWLING, Nicole. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. **MMWR Surveill Summ**, Bethesda, v. 67, n. 6, p. 1-23, apr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm?s_cid=ss6706a1_w. Acesso em: 9 jun. 2024.

BOLSON, Brenda Caroline de Almeida. **TEACCH na escola comum**: possibilidades e desafios. 2021. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/32243>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>. Acesso em: 12 out. 2024.

CADERNOS DE PSICOLOGIA, Juiz de Fora, v. 7, n. 12, p.849-872, jul./dez. 2025 – ISSN 2674-9483.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil**. Brasília: CFP, 1992. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

CUNHA, Elivania Bezerra dos Santos; LIRA, Mirtes Ribeiro de. **O método teacch e suas técnicas para o desenvolvimento das habilidades comunicativas em estudantes autistas**. 2021. 17f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial na perspectiva Inclusiva) -Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2021. Disponível em: <https://bdex.eb.mil.br/jspui/handle/123456789/9477>. Acesso em: 26 set. 2024.

DUARTE, Cintia Perez; SILVA, Luciana Coltri; VELLOSO, Renata de Lima. **Estratégias de Análise de Comportamento Aplicada para pessoa com o Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Editora Memon, 2018.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini; ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento; BAPTISTA, Claudio Roberto; FLEITH, Denise de Souza; MANZINI, Eduardo José; ALMEIDA, Maria Amélia; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; QUADROS, Ronice Müller de; FREITAS, Soraia Napoleão. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 08 set. 2024.

FREIRE, Juliana Marques de Souza; NOGUEIRA, Gisele Silva. Considerações sobre a prevalência do autismo no Brasil: Uma reflexão sobre inclusão e políticas públicas. **Revista Foco**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. e1225, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n3-009>. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1225>. Acesso em 12 out. 2024.

GALVÃO, Polliana; MATOS, Daniel; XAVIER, Creuziane (org.). **O Psicólogo Escolar no processo de inclusão da criança com autismo**. 2. ed. São Luís: UNICEUMA, 2018. Disponível em: <https://crpma.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Manual-Psicologia-Escolar-e-Autismo.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

GIOLO, Aline Machado; GARCEZ, Lívia. A inclusão de crianças autistas no ensino regular. **Aletheia**, Canoas, v. 55, n. 1, p. 168-191, jul./dez. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/7211/4366>. Acesso em: 9 jun. 2024.

MACEDO, Ramon Fagner de Queiroz; CRUZ, Alexandre de Souza; ARAUJO, Jessica Costa; SOARES, Ingrid O'hara Duarte. A escola e o autismo, utilização terapia cognitivo-comportamental: relato de experiência. *In*: Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2., 2016, Campina Grande. **Anais** [...] Campina Grande: Centro de convenções Raymundo Asfora Garden Hotel, 2016. p.1-9. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD4_SA5_ID2157_14092016101247.pdf. Acesso em: 9 jun. 2024.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. *In: CAMPOS, Herculano Ricardo (org.). Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 109-133.

MARTINS, Juliana dos Santos; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher Camargo. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, p. e5014, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/RFv9XMsqs6YgVxB9RHGBjtz/#>. Acesso em: 16 out. 2024.

MELO, Raquel Maria de; CARMO, João dos Santos; HANNA, Elenice S. Ensino Sem Erro e Aprendizagem de Discriminação. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 1, p. 207-222, abr. 2014. DOI: 10.9788/TP2014.1-16. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751527016.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. 02/4 – Dia Mundial de Conscientização sobre o Autismo. **Biblioteca Virtual em Saúde**, 2024. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/02-4-dia-mundial-de-conscientizacao-sobre-o-autismo-3/#:~:text=No%20Brasil%2C%20ainda%20n%C3%A3o%20h%C3%A1,milh%C3%B5es%20de%20pessoas%20com%20autismo>. Acesso em: 12 out. 2024.

MIOTTO, Eliane Correa. **Neuropsicologia Clínica**. Rio de Janeiro: Rocca, 2021.

PAIS, Erika Junqueira; FERRAZ, Thais Cristina Pereira. Contribuição da Análise do Comportamento Aplicada para indivíduos com transtorno do espectro do autismo: uma revisão narrativa. **Cadernos de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 4, n.7, p. 188-212, jan./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13510108>. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/3274/2300>. Acesso em: 09 nov. 2024.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. **Autismo e aprendizagem: os desafios da Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

RODRIGUES, Sonia Cristina Andrade. Autismo na educação infantil. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. e483985, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i1.3985. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3985>. Acesso em: 8 set. 2024.

ROSA, Sandra de Oliveira. Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e sua contribuição para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) graus II e III no ensino fundamental I. **Educação, cognição e inclusão**, [S. l.], v. 11, n. 32, p. 1-20, maio 2022. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2177>. Acesso em: 16 out. 2024.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Edivani Soares da; MUNIZ, Simara de Souza. O processo de aprendizagem de crianças com autismo na educação infantil. **Facit Business and Technology Journal**, Araguatins, v. 3, n. 46, p. 235-249, out. 2023. Disponível em: <https://revistas.faculdedefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/2531>. Acesso em: 26 set. 2024.

TEIXEIRA JÚNIOR, Ronaldo Rodrigues; SOUZA, Maria Aparecida Oliveira de; DIAS, Marcela França. **Vocabulário de Análise do Comportamento**. 1. ed. Santo André: ESETec editores associados, 2006. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/~vocabularioac/vocabularioac.pdf> Acesso em: 14 nov. 2024.

ZEIDAN, Jinan; FOMBONNE, Eric; SCORAH, Julie; IBRAHIM, Alaa; DURKIN, Maureen; SAXENA, Shekar; YUSUF, Afiqah; SHIH, Andy; ELSABBAGH, Mayada. Global prevalence of autism: A systematic review update. **Autism Research**, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 778-790, may 2022. DOI: 10.1002/aur.2696. 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35238171/>. Acesso em: 14 nov. 2024.