

THAÍS MARQUES CARLOS

**Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Psicologia Escolar:
Construindo Caminhos**

UBERLÂNDIA

2024

THAÍS MARQUES CARLOS

**Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Psicologia Escolar:
Construindo Caminhos**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia. Orientadora: Profa. Dr^a. Viviane Prado Buiatti

UBERLÂNDIA

2024

THAÍS MARQUES CARLOS

**Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Psicologia Escolar:
Construindo Caminhos**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dr^a. Viviane Prado Buiatti

BANCA EXAMINADORA
Uberlândia, 18 de novembro de 2024

Profa. Dr^a. Viviane Prado Buiatti
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Profa. Dr^a. Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Escola de Educação Básica- Eseba/UFU

Mestranda Mônica Rodrigues Cardoso
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Uberlândia

2024

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho de conclusão de curso simboliza o fechamento de um ciclo, ao mesmo tempo em que marca o início da minha da minha carreira profissional, um momento que foi tão sonhado e aguardado nos últimos anos. Durante a graduação, fui atravessada pelas diversas possibilidades de atuação que a Psicologia proporciona e fui marcada especialmente pela Psicologia Escolar. Todos os estágios que fiz me colocaram em contato com crianças e com elas aprendi que brincar é coisa séria e também de gente grande. Tive, também, o privilégio de conhecer mestres e profissionais incríveis, que me inspiraram através da escuta atenciosa, dos olhos que sorriem e do abraço que acolhe;

Lembro do meu primeiro dia de aula, como se fosse ontem, em que a Profa. Dra. Maria José Ribeiro disse que a faculdade só faz sentido a partir dos laços que construímos e dos lugares que adentramos e nos sentimos pertencentes. Na prática, durante esses anos, essa mensagem se fez uma verdade absoluta;

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Viviane Buiatti, por ter me inspirado no desenvolvimento desse trabalho e se feito sempre presente de forma tão amorosa, acolhedora e paciente durante essa etapa. Também, por ter abraçado minhas ideias, ao mesmo tempo em que amparava minhas dificuldades e inseguranças. E, não menos importante, por ter tornado a realização desse trabalho possível;

À banca examinadora, Profa. Dra. Liliane dos Guimarães e Mestranda Mônica Rodrigues, profissionais que tive o privilégio de conhecer o trabalho de perto, tornando minha admiração ainda maior;

À minha família, meus pais Adicélia do Carmo e Reginaldo Carlos, que nunca mediram esforços para que esse sonho se tornasse realidade. E à minha irmã, Geandra, pelo companheirismo de sempre;

Aos meus amigos de curso, que viveram comigo as dores e as delícias da graduação, especialmente a Maria Júlia Saraiva e a Sophia Jager por todo apoio imprescindível durante e, principalmente, nessa reta final da minha escrita;

Aos meus amigos da vida, que me acompanham antes mesmo de eu ter ingressado na UFU, especialmente as minhas melhores amigas, Aline Alves e Nathália Borges, que apoiaram e me amaram em todas as minhas fases e versões;

À Associação Atlética Acadêmica de Psicologia, que me proporcionou tantas alegrias e deu sentido ao trabalho em equipe;

E por fim, e não menos importante, muito pelo contrário, agradeço à minha psicóloga Bruna Queiroz, que confiou em mim e me incentivou sendo um combustível. Com ela aprendo diariamente sobre a importância de dar sentido e estar conectada com a vida. Enfim, a todos vocês, os meus mais sinceros apreço e agradecimentos.

*Um menino caminha
E caminhando chega num muro
E ali logo em frente
A esperar pela gente o futuro está*

(Toquinho)

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico sobre a atuação da Psicologia Escolar frente a crianças com TEA, tendo como base a teoria histórico-cultural proposta por Vigotski. Além da revisão teórica, o texto apresenta um relato pessoal de experiência de trabalho, como profissional de apoio com crianças com TEA em redes privadas de ensino. Considerando que a escola é um ambiente fundamental para o desenvolvimento humano, a pesquisa enfatiza a relevância do(a) psicólogo(a) no contexto escolar, a fim de promover uma educação mais inclusiva. Faz parte da atuação da psicologia mediar o processo de aprendizagem, efetivando o direito à inclusão e escolarização de todas as pessoas. Identificou-se tanto nos estudos científicos, quanto na prática, a necessidade de envolver a equipe multidisciplinar da escola na participação das intervenções, pois para que seja verdadeiramente eficaz, o trabalho não deve ser realizado de forma isolada. A teoria Vigotskiana, que será discutida durante o texto, aponta para a importância da mediação, da utilização de signos e da construção de projetos diferenciados, a fim de desenvolver potenciais, para que, assim, se torne possível ações efetivas, nas quais as pessoas com TEA sejam incluídas no espaço escolar.

Palavras Chaves: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Psicologia Histórico-Cultural; Inclusão; Psicologia Escolar.

Abstract

The present research aims to conduct a bibliographic review on the role of School Psychology in supporting children with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on the cultural-historical theory proposed by Vygotsky. In addition to the theoretical review, the text includes a personal account of work experience as a support professional with children with ASD in private education networks. Considering that school is a fundamental environment for human development, the research highlights the relevance of psychologists in the school context to promote more inclusive education. The role of psychology involves mediating the learning process, ensuring the right to inclusion and education for all individuals. Both scientific studies and practical experience identified the need to involve the school's multidisciplinary team in interventions, as effective work cannot be carried out in isolation. Vygotskian theory, discussed throughout the text, underscores the importance of mediation, the use of symbols, and the development of differentiated projects to foster potential. This approach aims to enable effective actions that ensure the inclusion of individuals with ASD in the school environment.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); Cultural-Historical Psychology; Inclusion; School Psychology.

SUMÁRIO

1. Introdução	4
2. Metodologia.....	7
3. A Pesquisa bibliográfica	8
3.1) Autismo e legislação: políticas de inclusão e acessibilidade	8
3.2) Abordagem histórico-cultural e o trabalho de pessoas com TEA	13
3.3) Atuação da psicologia escolar junto a pessoas com TEA	15
4. Relato de experiência	19
5. Considerações finais.....	24
6. Referências	26

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido, pelo DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, como uma disfunção do neurodesenvolvimento, caracterizada por dois principais grupos de sintomas, tais como a dificuldade com a comunicação social e comportamentos repetitivos e interesses restritos (APA, 2014). Os primeiros estudos foram realizados pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1911), que o descreveu como “síndrome da esquizofrenia infantil”, cujo principal sintoma seria a dissociação. O médico realizou relatos, nos quais apresentou as crianças observadas como estando fora da realidade e vivendo predominantemente em suas vidas interiores (Durval, 2011).

Outro autor historicamente importante no desenvolvimento da compreensão do autismo foi Leo Kanner (1943), que o intitulou como “síndrome do autismo infantil precoce” e o caracterizou considerando a inabilidade das crianças de estabelecer relações e a reagir às situações desde o início da vida. O autor pontou que essas crianças eram vistas pelos pais como “autossuficientes”, ou seja, vivem de maneira independente, precisando aprimorar o nível de consciência social (Piccolo, 2024).

Desde 2014, com o lançamento do DSM-V, o autismo é visto a partir da ótica de um transtorno do neurodesenvolvimento, com sintomatologia ampla, o que o torna um espectro (APA, 2014). Para fechar um diagnóstico de TEA, os sintomas descritos anteriormente (dificuldade com a comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos) precisam ser observados precocemente no desenvolvimento, pois podem trazer prejuízos para a interação social.

O presente estudo se apoia na teoria histórico-cultural, que tem como principal representante Lev Vigotski. Esse referencial teórico compreende o desenvolvimento do psiquismo humano a partir da interação entre as funções mentais e a atividade humana, ou seja, o social passa a ser fundamental e o sujeito ativo na construção da sua realidade (Kretzchmar, 2007). Alguns conceitos apontados pelo autor citado e que serão discutidos no decorrer da escrita, como a mediação no ambiente e o trabalho na zona de desenvolvimento proximal, tornam essa abordagem um instrumento importante para o fenômeno do autismo, pois o seu enfoque enfatiza as capacidades da criança, e não o grupo de sintomas.

Vigotski (1997) classificou a deficiência em duas ordens: deficiências primárias e secundárias. A primeira é caracterizada por problemas de ordem orgânica, ou seja, pelo comprometimento biológico ou físico iniciais, como perda de uma função sensorial, motora ou cognitiva. Já as secundárias, englobam as consequências psicossociais da deficiência, relacionadas à ausência de interação e experiências com o ambiente social, resultantes da deficiência primária. O autor propõe que, através da compensação social, é possível superar as dificuldades e enfrentar as limitações (Silva & Frison, 2024). Vigotski também compreende que essa compensação ocorre principalmente por meio do acesso ao meio social e cultural, antes de envolver o sistema nervoso central (Ruppel, Hansel & Ribeiro, 2021).

É necessário partir de um resgate histórico jurídico em relação às políticas públicas de inclusão, sobretudo no que se refere a como as pessoas autistas foram incluídas como um grupo que precisa de assistência. Sendo assim, pontua-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), sancionada em 2015 e que tem como intuito garantir que

indivíduos com deficiência possam exercer seus direitos e liberdades fundamentais em igualdade de condições com o restante da população, assim delineada:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Lei nº 13.146, 2015, art. 2º).

Já a Lei nº 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Ela possibilitou que o autismo fosse incluído como uma condição que precisa de apoio no espaço escolar, sendo função da instituição se adaptar às necessidades da criança, e não ao contrário. O profissional de apoio, por sua vez, é um direito assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e cabe ao poder público ofertá-los, a eles oferecer formação e acompanhá-los.

A política educacional brasileira estipula que todas as instituições devem oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), fundamental para promover a educação inclusiva no país, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011. O AEE, considerando as necessidades individuais de cada criança, tem como objetivo identificar, criar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de eliminar ou diminuir os desafios e os obstáculos que possam dificultar a participação plena dos alunos nas atividades escolares. Esse serviço pode ser oferecido na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou, em alguns casos, em outro espaço de ensino regular no contra turno daquele habitual. Além disso, o atendimento pode ocorrer em centros especializados, públicos ou privados, sem fins lucrativos, desde que haja um convênio com a Secretaria de Educação (Souza, 2023).

Como pontuado, ao longo dos anos o autismo tem sido caracterizado por uma série de definições, e compreender a história desse transtorno é fundamental para se pensar em

intervenções eficazes. Portanto, a presente pesquisa tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico sobre a atuação da Psicologia Escolar frente a crianças com o Transtorno do Espectro Autista, tendo como base a teoria histórico-cultural. Assim sendo, foi realizado uma revisão teórica e descrição de relato de experiência, tendo como base o trabalho como profissional de apoio realizado com crianças diagnosticadas com TEA, inseridas em redes privadas de ensino¹.

2. Metodologia

A análise de fontes bibliográficas é uma prática comum no ambiente acadêmico, que busca aprimorar e renovar o entendimento por meio da avaliação de estudos previamente publicados. Segundo Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica visa a investigar criticamente a literatura existente sobre o tema, contribuindo assim para o desenvolvimento contínuo do estudo. Este processo envolve explorar, responder ou aprofundar a compreensão de uma questão específica relacionada ao estudo de um fenômeno (Sousa, Oliveira & Alves, 2021).

Os relatos de experiência são narrativas descritivas de ações de um determinado evento, baseadas em vivências individuais ou coletivas, podendo ser de cunho profissional ou não. Nesse sentido, não precisam ser necessariamente embasadas em pesquisa. Entretanto, é essencial que contenham elementos exploratórios e detalhados que forneçam uma justificativa teórica para a experiência narrada, indicando propósito, contexto, participantes e procedimentos, suas circunstâncias e as pessoas envolvidas. Sendo assim, apesar de não se enquadrarem como pesquisas originais, é fundamental que estejam

¹ De acordo com a Nota Orientativa nº 02/2024- Orientações do CRP04-MG sobre estágios de Psicologia em escolas públicas e privadas e outros contextos educacionais, o profissional de apoio não pode ser uma prática de estágio em psicologia escolar nas escolas. O relato desse texto retrata experiências com crianças com TEA em contratos realizados entre a estudante e a escolas, sem vínculo com a Universidade.

alinhados com as normas éticas estabelecidas pela legislação em vigor (Casarin & Porto, 2021).

O trabalho a seguir foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica baseada em artigos científicos disponíveis na base de dados do Google Acadêmico, além de livros, revistas, legislação e outras formas de pesquisa. Os tópicos que seguem, foram categorizados e todos os artigos e livros selecionados passaram por uma avaliação criteriosa de coerência e relevância temática. Para a seleção do material coletado para a pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: “Vigotski”, “teoria histórico-cultural”, “educação inclusiva” e “psicologia escolar”. Por fim, será apresentada a descrição do relato de experiência, que incluirá uma narrativa da minha experiência de trabalho como profissional de apoio junto às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas redes privadas de ensino.

3) A Pesquisa bibliográfica

3.1) Autismo e legislação: políticas de inclusão e acessibilidade

Dentre as diferentes definições do TEA, algumas características são predominantes: dificuldade na interação social, atraso no desenvolvimento da fala, comportamentos repetitivos, movimentos estereotipados, comprometimento cognitivo e ecolalias, que é a repetição involuntária de palavras ou frases (Lima & Lima, 2019). Segundo a etimologia, a palavra “autismo” origina do grego, “autós”, que significa de “si mesmo”, ou seja, refere-se a um certo isolamento interno e a uma limitada interação com o mundo ao redor (Silva & Santos, 2022).

O psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, ofereceu uma nova definição para o que Emil Kraepelin havia, anteriormente, descrito como "demência precoce". Bleuler associou o termo, inicialmente, a um sintoma do comportamento esquizofrênico (síndrome autística da esquizofrenia), caracterizado pelo isolamento do indivíduo (Piccolo, 2024). Ele compreendia o autismo como um distúrbio da consciência, em que haveria um certo desligamento parcial ou absoluto do sujeito em relação ao seu mundo interior e à realidade que o rodeia (Silva & Santos, 2022).

Em contrapartida, Kanner (1943), alguns anos depois, foi o responsável por realizar a primeira descrição e estabelecer os critérios diagnósticos do transtorno, nomeado como distúrbios autísticos do contato afetivo (Piccolo, 2024). A condição foi caracterizada por traços comportamentais específicos: dificuldades nas relações afetivas, isolamento social extremo, dificuldade no uso da linguagem para comunicação, boas habilidades cognitivas, aparência física aparentemente normal, comportamentos repetitivos, início precoce e predominância em meninos. Foi a partir disso, que o autismo começou a ser desassociado da esquizofrenia imposta por Bleuler (Tamanaha, Perissinoto & Chiari, 2008).

Ao longo dos anos, o diagnóstico do autismo foi tratado de diferentes formas no âmbito das doenças psíquicas, com critérios sendo sistematicamente documentados em manuais de classificação nosológica. Os dois sistemas de classificação mais aceitos e utilizados são o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) (Fernandes, Tomazelli & Girianelli, 2020).

O DSM é um guia de grande impacto global, amplamente utilizado para diagnosticar transtornos mentais por profissionais de saúde em diversos países. De acordo com o DSM-5, o autismo é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento,

identificado por um conjunto de condições que surgem no início do desenvolvimento, geralmente antes da criança começar a frequentar a escola. Os sintomas associados a esse transtorno têm o potencial de restringir ou prejudicar o funcionamento diário do indivíduo. Segundo esse sistema, o TEA também é caracterizado por uma persistente limitação na comunicação e interação social, acompanhada de comportamentos que podem envolver padrões específicos de interesses e atividades (APA, 2014).

Já a Classificação Internacional de Doenças (CID) é um sistema padronizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), para categorizar e diagnosticar doenças e condições de saúde. Nesse caso, o autismo está classificado na categoria dos transtornos de neurodesenvolvimento. No Brasil, a CID-10 serve como uma classificação essencial para a saúde mental, sendo frequentemente empregada nos diagnósticos de alunos com autismo que são encaminhados para as escolas (Guareschi, Alves & Naujorks, 2016).

A inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é respaldada por várias legislações, que têm sido atualizadas à medida que o conhecimento sobre o transtorno avança. A Conferência de Jomtien, realizada em 1990, com a participação da UNESCO e várias ONGs, resultou na importante "Declaração Mundial sobre Educação Para Todos". Esse documento estabeleceu novas abordagens para as necessidades básicas de aprendizagem e definiu metas para a educação básica, além de comprometer os governos e entidades envolvidas (Cabral & Marin, 2017).

Outro marco importante foi a aprovação, em 2012, da Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Entre suas diretrizes, a lei garante às pessoas com TEA o direito ao diagnóstico precoce, ao tratamento, às terapias e aos medicamentos por meio do Sistema Único de Saúde (SUS). Além disso, assegura o acesso à educação, à proteção social, ao

mercado de trabalho e a serviços que promovam igualdade de oportunidades e equidade. A legislação também estabelece que pessoas com transtorno do espectro autista são legalmente consideradas pessoas com deficiência, com todos os direitos correspondentes. O não cumprimento dessa lei, prevê penalidades para gestores ou autoridades educacionais que recusarem a matrícula de alunos com TEA, garantindo a efetividade dos direitos educacionais (Pereira, 2020).

Em meio a esse contexto de avanços para um grupo que até então era excluído, a Presidência da República sancionou a Lei nº 13.146/2015, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa deliberação reforça a garantia e promoção dos direitos e liberdades fundamentais desse público, com o intuito de propiciar inclusão social e cidadania em condições de igualdade. O Estatuto fortalece a educação inclusiva como um direito fundamental, enfatizando a responsabilidade do Estado, da família e da sociedade em proporcionar uma educação de qualidade, livre de violência e discriminação (Souza, 2023). Não restam dúvidas de que, essa lei foi um avanço significativo, na medida em que fortalece os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e garante a inclusão nos diversos âmbitos.

Além disso, em 2008, Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Simultaneamente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tornou legal o direito das crianças com diagnóstico de autismo ao acesso à educação básica. Essa política visa a garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo uma prática inclusiva que se propõe a atender às necessidades específicas desses alunos e fomentar seu desenvolvimento pleno (Lima & Lima, 2019).

O AEE prevê o atendimento especializado nas escolas e se responsabiliza pelo auxílio aos estudantes com deficiência e superdotação no contraturno, a fim de fomentar acessibilidade, por meio de instrumentos e tecnologias assistivas, construindo projetos diferenciados que atendam às necessidades dos discentes, avaliando cada caso. Por atuar juntamente aos docentes da sala de aula regular apoiando e orientando-os, cabe pontuar que o AEE não se trata de um serviço substitutivo à escola regular, mas sim complementar e suplementar, de acordo com o texto do Decreto precisa trabalhar em conjunto com toda a escola para que os estudantes estejam incluídos no processo de escolarização (Souza, 2023).

Ainda considerando o arcabouço jurídico, a Lei nº 13.977/2020, também conhecida como Lei Romeo Mion, também é de grande destaque. A partir dela foi criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CipTEA), que garante prioridade no atendimento e acesso aos serviços públicos e privados, principalmente nas áreas de saúde, educação e assistência social, além de evitar que a pessoa com autismo e sua família precisem explicar constantemente sua condição. A CipTEA, válida por cinco anos, é emitida por órgãos estaduais, distritais e municipais, sendo necessária a apresentação de um relatório médico com o CID (Souza, 2023).

As leis mencionadas norteiam as instituições educacionais e influenciam diretamente o ambiente escolar, definindo apoio especial para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, como autismo, e exigindo adaptações para garantir igualdade e direitos para todos (Guareschi, Alves & Naujorks, 2016). Fica evidente a relevância da legislação, uma vez que proporciona inclusão das pessoas com TEA e garante que elas desfrutem dos mesmos direitos constitucionais que todos os demais cidadãos.

3.2) Abordagem histórico-cultural e o trabalho de pessoas com TEA

Como mencionado anteriormente, este trabalho se baseia na Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, como fundamentação teórica. A abordagem se destaca por atribuir grande importância à interação social e ao contexto cultural, para o desenvolvimento humano. Essa perspectiva enfatiza que o desenvolvimento individual tem uma origem social, pois defende que as experiências e as interações sociais são assimiladas pelo indivíduo, ou seja, incorporadas por meio de funções mentais (Kretzchmar, 2007).

Vigotski (2002) defendeu a teoria das funções psicológicas, composta por dois grupos distintos: as funções elementares e as funções superiores. As primeiras são de natureza biológica, determinadas pelos estímulos do ambiente e definidas por meio da percepção, ou seja, o indivíduo reage de forma imediata à situação problemática enfrentada. Já as funções superiores têm uma orientação interna e se distinguem pela mediação de signos, de forma que são voltadas para o próprio indivíduo e influenciam sua autorregulação (Tosta, 2012).

A teoria Vigotskiana compreende que a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e, a partir da sua inserção na cultura, estas funções transformam-se em psicológicas superiores. Estas, por sua vez, abrangem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. Para Vigotski, o psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade. A partir dessa perspectiva, o desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é influenciado não apenas por suas características individuais, mas também pelas relações e interações que ela estabelece com o meio (Maior & Wanderley, 2016)

Vigotski enfatizava que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, são capazes de se desenvolver quando o meio oferece o apoio adequado, o que é por ele denominado de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP). Esse conceito refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual, que é a capacidade de resolver um problema de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial. Esse progresso se dá a partir do auxílio de uma pessoa mais experiente ou por meio da colaboração com um grupo (Rodrigues, Silva & Silva, 2021).

Com base nesse conceito, Vigotski reconheceu que as crianças possuem um potencial para desenvolver capacidades ainda não alcançadas, por meio de suporte social e educativo adaptado às suas necessidades. Ao propor conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal, o autor possibilita uma perspectiva que valoriza o potencial de cada indivíduo, especialmente no contexto educacional, onde o aprendizado é visto como um processo colaborativo e dinâmico. Nesse sentido, a educação é crucial na formação do indivíduo como ser social e histórico, pois é por meio dela que as pessoas acessam o conhecimento construído ao longo da história e desenvolvem a capacidade de modificar a realidade em que estão inseridas. A teoria Vigotskiana enfatiza a relevância das atividades culturais no processo de desenvolvimento e construção das características humanas (Araujo, 2023).

Segundo Leontiev (2004), pioneiro da teoria de Vigotski, a natureza humana e o processo de humanização são transformáveis, ou seja, os limites não estão apenas no aspecto biológico, mas, também, no que a sociedade oferece ou deixa de oferecer. Isso significa que, além do desenvolvimento biológico, os humanos possuem capacidades psíquicas distintas, podendo modificar o ambiente e se apropriar dele. Esse conteúdo internalizado se reflete no psiquismo, o que gera significados suscetíveis a serem superados

ou aprimorados e resulta em novos conhecimentos e em funções psicológicas superiores (Mendes, Frison & Superti, 2018).

Vigotski (1993) argumentou que o processo central do desenvolvimento humano é a mediação, que ocorre por intermédio de instrumentos, signos e relações interpessoais. Por meio da linguagem (seja ela verbal ou não), os indivíduos compartilham experiências, aprendem e atribuem significados aos gestos, ações, formas de ser e agir. A mediação por meio das interações permite que as funções psicológicas se internalizem, assim, com o apoio de alguém mais experiente, a criança com diagnóstico de TEA pode integrar-se às práticas sociais (Novaes & Freitas, 2021).

Em resumo, os processos psicológicos mais complexos são construídos nas intervenções contínuas dos adultos e/ou pessoas mais experientes. Após serem internalizados, esses processos passam a ocorrer de maneira autônoma, permitindo que o indivíduo os realize de forma voluntária e independente (Araujo, 2023).

Dentro desse contexto, a abordagem histórico-cultural oferece uma base teórica essencial para compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com autismo. A linguagem, como sistema simbólico, é formada inicialmente pelas significações atribuídas às ações e objetos através de atividades gestuais e corporais (linguagem não verbal). Essas ações são primeiramente interpretadas por outra pessoa, emitindo sentidos, o que facilita a abstração dos signos e consolida a linguagem interna, permitindo que a criança com autismo estabeleça uma comunicação com seu mundo interno (Braga & Rossi, 2012).

3.3) Atuação da psicologia escolar junto a pessoas com TEA

A escola desempenha um papel fundamental na construção de significados. Ao ingressar nela, a criança passa a vivenciar novas interações que diferem daquelas que experimentou em casa. Essa nova fase é marcada por diferentes expectativas, exigências e rituais que são típicos desse ambiente (Martins & Monteiro, 2017). A instituição escolar, ao reconhecer a pessoa com transtorno do espectro autista como uma pessoa com deficiência, tanto social quanto pedagogicamente, busca – ou deveria – viabilizar novas possibilidades para favorecer um ensino mais inclusivo e humanizado, ao invés de um modelo rígido e padronizado de ensino (Novaes & Freitas, 2021).

No Brasil, a inscrição e a continuidade de qualquer aluno na escola são garantidas por mecanismos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Braz-Aquino, Ferreira & Cavalcante, 2016). Em 2008, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, o que provocou mudanças significativas na maneira como os serviços especializados atendem estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os quais são reconhecidos como o público da educação especial (Bezerra, 2020).

No caso dessas pessoas, a escola desempenha um papel crucial, pois o desenvolvimento depende das condições concretas oferecidas pelo ambiente social, que podem ou não ser adequadas. Como apontado por Vigotski (1997), não é a deficiência em si que determina o futuro da criança, mas sim a maneira como essa deficiência é compreendida, como suas ações são interpretadas pelos outros e quais experiências concretas são proporcionadas a ela (Martins & Monteiro, 2017). Isso implica em adotar uma nova postura pedagógica, abandonando a noção de incapacidade e direcionando

esforços para desenvolver estratégias de ensino que estimulem o seu crescimento (Santos & Tavares, 2022).

O(a) psicólogo(a) desempenha um papel importante nesse contexto. Considerando o ritmo individual e os aspectos emocionais de cada criança, há uma contribuição para a criação de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem e uma convivência saudável, além de fortalecimento de vínculos e estabelecimento de uma ponte de comunicação entre alunos e professores. Cabe, também ao (à) psicólogo (a) auxiliar na formação dos educadores, refletindo práticas que possibilitam a inclusão e a compreensão das melhores condições e necessidades dos alunos com deficiências, o que reverbera nos estudantes (Aquino, 2023).

O(a) psicólogo(a), juntamente com o trabalho multidisciplinar, consegue considerar diversos fatores – como o social, o ambiental e o cultural –, auxiliar no processo pedagógico, e, a partir disso, desenvolver práticas que se enquadrem com a realidade e demanda de cada aluno (Benitez & Domeniconi, 2018). Considerando o exposto, compreende-se que essa atuação facilita o processo de ensino-aprendizagem e torna o ambiente escolar mais acolhedor e acessível, promovendo transformações significativas na forma como a escola acolhe e valoriza a diversidade.

A atuação politicamente consciente do(a) psicólogo(a) pode se concretizar quando ele (a) se integra à rotina da comunidade escolar, conhecendo as nuances, considerando os contextos e desempenhando o papel de mediador para promover o desenvolvimento humano na escola (Braz-Aquino, Ferreira & Cavalcante, 2016). Esse(a) profissional, tendo como base a Psicologia Escolar Crítica, possui uma compreensão diferenciada dos fenômenos que ocorrem no ambiente educacional, o que lhe permite adaptar seus conhecimentos à realidade concreta desse contexto (Couto, 2022).

Um aspecto importante na educação de pessoas com autismo é o significado que a aprendizagem assume para elas. Os sentidos construídos a partir de suas ações e interações em diferentes contextos sociais desempenham um papel essencial na formação de sua identidade. As crianças autistas frequentemente manifestam comportamentos e falas que podem ser difíceis de interpretar – por professores, pais ou colegas. Tal dificuldade tende a favorecer que os outros considerem esses comportamentos como desprovidos de significado, o que destaca a importância de um olhar mais atento e sensível à diversidade de suas expressões (Martins & Monteiro, 2017).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, determinou a obrigatoriedade da presença de "profissionais de apoio escolar", os quais devem auxiliar as crianças em todas as atividades escolares necessárias, porém sem desempenhar funções reservadas aos profissionais já regulamentados por lei. O profissional de apoio assume um papel fundamental ao ajudar o aluno em atividades nas quais ele não consegue ser autônomo. O suporte para o aluno não é sempre restrito à sala de aula, pois é necessário considerar as necessidades particulares de cada um, o que torna essencial uma avaliação individual para entender quais tipos de assistência a criança requer (Lopes & Mendes, 2023).

A atuação do(a) psicólogo(a) escolar tem um efeito positivo no processo educativo de crianças com autismo, indo além do apoio individual a elas e estendendo-se à formação e orientação de familiares e da equipe pedagógica. Sendo assim, esses profissionais desenvolvem um trabalho muito significativo com as crianças com TEA dentro das escolas, gerando reflexões e promovendo mudanças importantes na escolarização e na inclusão (Pessoa & Aguiar, 2021).

4. Relato de experiência

Primeiramente, é importante dar início a esse tópico evidenciando que ele será redigido em primeira pessoa, por se tratar de um relato pessoal.

Durante a graduação, a Psicologia Escolar foi minha ênfase norteadora, por ser a principal área de interesse. No decorrer desse caminho, conheci e participei de espaços que me possibilitaram ter experiências diferentes com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao tempo em que realizava minha graduação de Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), comecei a trabalhar em uma clínica particular, que, a partir dos convênios, direcionava profissionais de apoio para acompanhar crianças com TEA em redes privadas de ensino. O trabalho realizado era supervisionado pela psicóloga responsável pelo local. Foi a partir desse cruzamento de ambientes que fui afetada de maneira tão profunda, que a presente pesquisa começou a ser pensada e desenvolvida.

O relato apresentado a seguir contará com recortes das minhas experiências nas escolas com as crianças com TEA, enquanto graduanda de psicologia com o intuito de pensar em práticas inclusivas para crianças com TEA nas escolas. Entremeado à narrativa pessoal, serão trazidos à tona alguns aspectos teóricos.

Cabe mencionar que as escolas nas quais atuei possuíam o espaço físico e estrutural diferente uma da outra: umas grandes e outras pequenas, algumas muito bem equipadas e outras, apesar de privada, deixaram a desejar nos recursos que possuíam. A minha função consistia em acompanhar os alunos, a partir de suas demandas, na unidade escolar, dentro e fora de sala de aula. Os cuidados variaram desde auxiliar nas atividades pedagógicas, até os

cuidados básicos, como alimentação e higiene. As crianças que acompanhei possuíam faixa etária entre 4 a 5 anos.

De acordo com Souza (2016), considerando que o autismo se manifesta de forma única em cada criança, é fundamental que todos os profissionais da instituição se comprometam e trabalhem juntos para promover seu desenvolvimento. Quando uma equipe pedagógica multidisciplinar atua de maneira colaborativa, o aluno tem maiores possibilidades de alcançar o sucesso. Os professores devem ser capacitados para dominar estratégias pedagógicas apropriadas e ter conhecimento sobre as metodologias de ensino que podem ser aplicadas (Araujo, 2023).

Por comprometer e provocar prejuízos para o desenvolvimento, a criança autista tende a ser vista principalmente pelo que a caracteriza com o transtorno, ou seja, pelas limitações aparentes. Pouco se fala sobre suas capacidades e sobre como interagir de forma eficaz com ela. Isso implica diretamente na forma estereotipada que a sociedade enxerga essas pessoas, que são julgadas por se “isolarem em seu mundo próprio”, como incapazes de interagir socialmente, influenciando no seu desenvolvimento e suas habilidades de aprendizagem. Reconhecer o indivíduo para além do diagnóstico e das dificuldades é um desafio cotidiano para os profissionais que fazem parte da escola (Santos & Tavares, 2022).

Para além da capacidade de aprender, o sistema educacional espera e exige que todas as crianças se comportem de maneira convencional. Nesse sentido, é exigido que o aluno siga um conjunto de normas: estudar de forma disciplinada, permanecer sentado e em silêncio - mesmo dividindo o espaço com outras crianças. Também se espera que a criança seja organizada, educada, capaz de controlar suas frustrações, adiar suas vontades, respeitar regras, responder a perguntas e realizar provas, tudo dentro dos padrões de comportamento considerados tradicionais (Laplane, 2018).

Em consonância a esses apontamentos, cabe relatar sobre episódios que ocorreram em uma das escolas onde atuei. Todas as vezes que o aluno se agitava, andava pela sala ou conversava “demais”, a professora me pedia para retirá-lo do espaço, alegando que ele estava atrapalhando a concentração dos demais colegas, e solicitava que eu realizasse a atividade com ele do lado externo. Ao chegar no ambiente escolar, presenciei inúmeras vezes a criança fora de sala, realizando tarefas totalmente sem contexto e alheias às da turma. Quando chegava para exercer minha função, notava também que a professora começava a se abster das suas responsabilidades, colocando somente a mim o compromisso de auxiliar o aluno.

Diante desse contexto, comecei a pensar em alternativas e percebi que sua agitação diminuía quando eu o levava para dar uma volta rápida pelo pátio, para tomar água e ir ao banheiro e aliviar o cansaço. E para as atividades escolares que apresentava dificuldades para se concentrar, utilizei de brincadeiras e de interesses dela – que na época eram frutas e números – para estimular e atribuir sentido ao que estava fazendo. Na maioria das vezes, obtive grandes sucessos, sem precisar cogitar realizar as atividades do lado de fora da sala.

Em contrapartida, vivenciei uma experiência completamente positiva em outra escola. Foram raros os momentos em que se fez necessária alguma intervenção de minha parte como profissional de apoio, pois a professora incluía e fazia questão de auxiliar o aluno em todas as suas demandas. As atividades eram pensadas de acordo com o seu interesse. Por exemplo, se ele gostava da cor amarela, ou de números, a professora utilizava desses recursos para realizar as tarefas e promover também a sua inclusão. Nos momentos de agitação, quando a docente observava algum desconforto, ela oferecia suporte e acolhimento, ao invés de solicitar que ele fosse retirado de sala. Na medida em que a criança se percebia amparada, logo a inquietude desaparecia.

O aluno em questão, por conta da sua rigidez, sempre sentava na mesma cadeira, e gostava de ser o último da fila. A professora, observando esse comportamento, nunca se opôs, muito pelo contrário, ela entendia suas necessidades e se adequava a isso, promovendo um ambiente seguro. Ao mesmo tempo, a profissional não se omitia nos momentos em que se fazia necessário chamar sua atenção, ela o instruía como fazia com os demais. Foi absurdamente incrível o desenvolvimento que a criança teve nesse ano.

Outra vivência que me marcou bastante, já em outra escola, foi com um aluno que nos horários de educação física, apresentava muita resistência para tirar a camiseta e ficar apenas de sunga para realizar atividades com água. A questão era motivo de muito sofrimento e irritação, mas ficava nítido o quanto ele também queria participar. Então, de pouco em pouco, através da brincadeira e me inserindo nela, comecei a me molhar e ir jogando água nele também, e a criança reagia às minhas interações com gargalhadas. Por fim, me arrisquei a tirar sua camiseta, e ele nem se deu conta dessa movimentação, pois estava entretido se divertindo. A partir de então, tirar a camiseta nunca mais foi um empecilho. Constatei que a criança só precisava ser acessada através do brincar.

Nesse dia fui embora para casa, com a sensação de que tinha ganhado o mundo. Esses detalhes, que para alguns podem parecer pequenos, para nós psicólogos(as), são grandes avanços. A teoria histórico-cultural faz muito sentido quando notamos a mediação e uso de signos na nossa atuação, levando a saltos no desenvolvimento potencial.

Seguindo nessa perspectiva, certa vez a professora estava recortando uma atividade para os alunos e essa ação despertou interesse na criança com TEA que eu estava acompanhando. Ela se levantou e ficou parada observando atentamente enquanto a docente fazia os recortes, em seguida começou a pegar os restos de papéis picotados no chão para jogar no lixo. A professora ao invés de repreender o aluno por ter se levantado, identificou

suas intenções, e passou a entregar os papéis em sua mão para que ele jogasse fora. Em seguida, propôs uma atividade de recortes, que prendeu muito o interesse da criança.

Em outro contexto, a atitude do aluno poderia ter causado estranhamento e ele teria sido certamente repreendido. Nesse caso, a interpretação feita pela professora fortaleceu o vínculo entre eles, atribuindo sentido e significados para a atividade. É na interação com o outro que as ações da criança passam a ter sentido e integrar seu universo simbólico (Martins & Monteiro, 2017).

Em um cenário oposto, a professora propôs que as crianças ficassem sentadas em roda para que ela pudesse mostrar algumas imagens impressas. Quando começou a mostrar as figuras para turma, o aluno com TEA se aproximou dela e passou os dedos pelas gravuras. A professora ficou brava e demonstrou muito incômodo pelo fato de a criança ter saído da posição inicial de roda e pediu para que ela retornasse para o seu lugar e permanecesse sentada igual aos outros colegas. Mas, todas as vezes que ela apresentava as ilustrações, a criança repetia o mesmo comportamento, que foi repreendido todas as vezes. Quando acabou a atividade, eu pedi as fotografias para a professora e chamei o aluno para se sentar ao meu lado. Ali, mostrei a ela as figuras, permitindo que ele passasse seus dedos e as segurasse. Ele se mostrou o tempo todo curioso e concentrado.

Inicialmente, o comportamento foi repreendido pela professora, privando o aluno de se integrar e atribuir sentidos para a atividade. Pra Martins e Monteiro (2017), esse é um fenômeno comum nas interações com autistas: quando suas respostas não correspondem às expectativas, as pessoas ao redor tendem a interromper a interação por não encontrarem sentido em suas reações. Quando a criança não reage conforme o esperado, não se trata necessariamente de uma ausência de resposta, mas de uma resposta diferente da prevista. Assim, o foco do trabalho com o autista não deveria estar apenas em verificar se ele

responde conforme o esperado, mas sim em observar suas reações e indícios de resposta, explorando e estruturando os sentidos que a criança elabora a partir de sua própria experiência.

5. Considerações finais

Diante da realização desse trabalho, ficou evidente a importância da atuação do(a) psicólogo(a) nas redes de ensino, para auxiliar no avanço de uma educação mais inclusiva. Conclui-se, também, que essa ação não deve ser feita de forma isolada, mas sim em conjunto com a equipe multiprofissional atuante na escola. As práticas inclusivas devem ser pautadas considerando que cada criança é única e vive uma realidade diferente. Só assim, as intervenções serão verdadeiramente eficazes.

Foi possível identificar, também, o despreparo de algumas escolas e da equipe pedagógica para receber esses alunos, bem como o quanto o profissional de apoio, que tem como objetivo ser um mediador no processo de inclusão, se não for capacitado, pode promover exatamente o contrário. Nenhuma criança deve em hipótese alguma ser privada do seu direito de interagir e aprender com outras crianças dentro de sala de aula. Nesse sentido, cabe a nós, profissionais da psicologia, sensibilizar e conscientizar a equipe a fim de garantir que isso seja respeitado.

Compreende-se, também, a importância do trabalho em conjunto: psicologia e toda a equipe da escola, mediado pelo diálogo, a fim de pensar em táticas e práticas pedagógicas para a inclusão e para o bem-estar da criança. A educação inclusiva visa a transcender as limitações físicas e pedagógicas tradicionais da instituição, promovendo a convivência de estudantes com diferentes perfis na mesma sala de aula. O desafio recai

sobre a equipe escolar, que precisa reconhecer e valorizar essa diversidade, elaborando estratégias que garantam o sucesso do processo de ensino-aprendizagem para todos e todas (Santos & Tavares, 2022).

É válido destacar também a importância do lúdico e do brincar, para atribuir sentido nas atividades com crianças com TEA. Segundo a teoria Vigostkiana apresentada, isso se dá por meio da mediação e utilização de signos. Por fim, posso dizer que, diante das minhas experiências, o trabalho com crianças com TEA se inicia a partir do momento em que você está disposto a se entregar. É a partir de um olhar, de um sorriso ou de um abraço que a criança te oferece em um dia despretenso e aleatório, que você consegue se inserir em seu mundo. E isso só é possível a partir da entrega. Então, que sejamos profissionais atentos e comprometidos, para que a educação inclusiva seja, de fato, conquistada.

6. Referências

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5*. (5th ed.)
<https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>
- Aquino, A. R. (2023). O trabalho da(o) psicóloga(o) e a educação inclusiva. *Anais da Semana de Licenciatura*, 1(1), 130-142.
<https://periodicos.ifg.edu.br/index.php/semlic/article/view/678>.
- Araujo, G. H. C. (2022). O Trabalho Educativo Com Crianças No Transtorno Do Espectro Autista Na Educação Infantil: Uma Análise Respalhada Na Psicologia Histórico-cultural.
- Benitez, P. & Domeniconi, C. (2018). Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 163-172. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018013926>
- Bezerra, G. F. (2020). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 673-688.
<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>
- Bocato V. R. C. (2006). Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, 18(3), 265-74.

- Braz-Aquino, F. S., Ferreira, I. R. L. & Cavalcante, L. A. (2016). Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 255-266. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000442014>
- Cabral, C. S. & Marin, A. H. (2017). Inclusão Escolar De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática Da Literatura. *Educação Em Revista*, 33(n). <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>
- Casarin, S. T. & Porto, A. R. (2021). Relato de Experiência e Estudo de Caso: algumas considerações. *Journal of Nursing and Health*, 11(4). <https://doi.org/10.15210/jonah.v11i4.21998>
- Couto, C. A. F. (2022). Psicologia escolar e a inclusão de crianças com TEA na Educação infantil. [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34483>
- Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.
- Durval, R. (2011). As esquizofrenias segundo Eugen Bleuler e algumas concepções do século XXI. *Revista de Psiquiatria de Lisboa*, 25(n), 208-221.
- Fernandes, S. C., Tomazelli, J. & Girianelli, R. V. (2020). Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. *Psicologia USP*, 31 (n), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027>

- Guareschi, T., Alves, M. D. & Naujorks, M. I. (2016). Políticas públicas e educação especial: uma análise sobre o autismo. *Atos de Pesquisa em Educação*, 11(2), 374-395. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n2p374-395>
- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(n) 217-250.
- Kretschmar, J. (2007). Uma Introdução ao pensamento de Vygotsky. *Revista Linhas*, 3(1), 1-12.
- Laplane, A. L. F. (2018). Confrontando a norma: modos de participação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na escola. *Horizontes*, 36(3). 111-120. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.709>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm.
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. (2020). Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm

Leontiev, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

Lima, O. P. & Lima, V. H. B. (2019), A criança com diagnóstico de autismo na contemporaneidade. *Cadernos de Psicologia*, 1(1). 1-20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13899531>

Lopes, M. M. & Mendes, E. G. (2023). Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? *Revista Brasileira de Educação*, 28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>

Martins, A. D. F. & Monteiro, M. I. B. (2017). Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 215-224. doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02121108

Mendes, C., Frison, C. F., & Superti, T. (2018). A Arte Como Técnica Social Para A Humanização: Objeto Cultural Mediador Para O Desenvolvimento E Transformação Das Funções Psíquicas Superiores (Sentimento E Emoção). *Akrópolis Revista De Ciências Humanas da UNIPAR*, 25(2), 139-151. <https://doi.org/10.25110/akropolis.v25i2.6415>

- Novaes, D. & Freitas, A. P. (2021). (Trans)formações Do Professor No Contexto Da Escola De Educação Especial: Contribuições Da Teoria Histórico-cultural. *Colloquium Humanarum*, 18(1), 32-48. <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3902>
- Pereira, A. K. M. (2020). O Direito À Educação Da Pessoa Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA). [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Presbiteriana Mackenzie]. Adelpa Repositório Digital da Universidade Presbiteriana Mackenzie. <https://dspace.mackenzie.br/items/295a216d-f76c-4ed7-905d-9330f4bee1dd>
- Piccolo, G.M. (2024). Do pensamento autista de Eugen Bleuler ao DSM-V: a construção epistemológica do autismo e a explosão de sua manifestação. SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8383>
- Rodrigues, R. G., Silva, J. L. T. & Silva, M. A. (2021). Aprofundando O Conhecimento Sobre A Zona De Desenvolvimento Proximal (Zdp) De Vygotsky. *Recite*, 6(1). <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v6n1-1>
- Ruppel, C., Hansel, A. F. & Ribeiro, L. (2021). Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial* 8(1), 11-24. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p11-24>
- Silva, L. H. N. & Santos, G. S. (2022). Transtornos do espectro autista: uma perspectiva histórica. *Instituto federal de São Paulo*, v(n), pp.

- Silva, N. C. P. & Frison, S. D. (2024). As atividades de ensino e de estudo no desenvolvimento cultural e psíquico da criança com deficiência. *Interfaces Científicas - Educação* 12(2), 191-204. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2024v12n2p191-204>
- Sousa, A. S., Oliveira, G. S., & Alves, L. H. (2021). A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, 20(43), 64-83.
- Souza, Y. C. (2023). Encontros entre Arte e o Transtorno do Espectro Autista (TEA): construindo vivências significativas. [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/39799>
- Tamanaha, A. C., Perissinoto, J., & Chiari, B. M. (2008). Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. *Revista Da Sociedade Brasileira De Fonoaudiologia*, 13(3), 296–299. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>
- Tosta, C. G. (2012). Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Perspectivas Em Psicologia*, 16(1), 57-67.
- Unesco. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtiem. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Unesco. (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

Vigotski, L.S. (1997). *Fundamentos de defectologia* - Obras Escogidas, V. Madrid, España:
Visor Distribuciones

Vigotski, L. S. (2002). *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (2022). *Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia..*
(3ed.). Edunioeste. (Trabalho originalmente publicado em 1983).