

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Psicologia
Trabalho de Conclusão de Curso

Letícia Barbosa Mendes

**Crianças com TEA no Contexto Escolar: Desafios Atuais e Possibilidades de
Transformação**

Uberlândia
2024

Leticia Barbosa Mendes

**Crianças com TEA no Contexto Escolar: Desafios Atuais e Possibilidades de
Transformação**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Psicologia da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do
título de Bacharel em Psicologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Araújo da Cunha

Uberlândia

2024

Letícia Barbosa Mendes

**Crianças com TEA no Contexto Escolar: Desafios Atuais e Possibilidades de
Transformação**

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

Banca de Avaliação Reunida em 21 de novembro de 2024

Prof.^a Dr.^a Cláudia Araujo da Cunha
(Orientadora)

Profa. Dra Ana Paula de Ávila Gomide
(Examinadora)

Prof. Dr. Fernando Silva Paula
(Examinador)

Uberlândia

2024

RESUMO

Este estudo aborda o papel da psicologia escolar no apoio a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional. A pesquisa foca nos desafios e nas possíveis transformações em escolas públicas no Brasil em relação à inclusão de crianças autistas. Por meio de uma revisão integrativa da literatura, o trabalho destaca as estratégias essenciais e adaptações necessárias para promover uma colaboração eficaz entre escolas e famílias. Também examina como intervenções individualizadas e a comunicação entre os envolvidos podem melhorar os resultados educacionais e o bem-estar geral de crianças com TEA.

Palavras-chaves: Psicologia Escolar. Família. Escola. Autismo.

ABSTRACT

This study addresses the role of school psychology in supporting children with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the educational context. The research focuses on the challenges and potential transformations in public schools in Brazil regarding the inclusion of autistic children. Through an integrative literature review, this work highlights the essential strategies and adaptations required to foster effective collaboration between schools and families. It also examines how individualized interventions and communication between stakeholders can improve educational outcomes and overall well-being for children with ASD.

Keywords: School Psychology. Family. School. Autism.

SUMÁRIO

1. Introdução	6
1.1 Referencial teórico	7
2. Método	31
3. Resultados	32
4. Discussão	45
5. Conclusão	48
6. Referências bibliográficas	52
7. Anexo	60

1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como temática central o autismo em crianças e o papel da psicologia escolar no auxílio a essas crianças. A escolha desse tema não foi aleatória, mas sim fruto de uma profunda reflexão sobre minhas experiências pessoais e acadêmicas, bem como o impacto significativo que acredito que a psicologia escolar pode ter na vida dessas crianças e suas famílias. O principal objetivo é responder a pergunta que fiz logo no início da elaboração do trabalho, essa pergunta seria "Quais instrumentos e métodos dispõe a Psicologia Escolar para mediar a relação Escola-Família em casos de autismo?"

Desde o início da minha graduação em psicologia, sempre me senti atraída pelas áreas que envolvem o desenvolvimento infantil e a educação. Tive a oportunidade de realizar meu estágio em uma escola pública na cidade de Uberlândia, onde trabalhei diretamente com crianças que estavam enfrentando diversos desafios, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa experiência foi transformadora, pois pude ver de perto as dificuldades enfrentadas por essas crianças e suas famílias, bem como a falta de recursos e apoio adequado nas escolas públicas.

Escolhi o tema do autismo em crianças porque acredito que é uma área que necessita de mais atenção e pesquisa, especialmente no contexto das escolas públicas brasileiras. Muitas dessas instituições não estão preparadas para lidar com as necessidades específicas de crianças com autismo, o que resulta em um ambiente escolar pouco inclusivo e em oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem limitadas para essas crianças. Durante meu estágio, observei a importância de uma intervenção psicológica escolar bem estruturada e adaptada às necessidades dessas crianças, o que me motivou a aprofundar meus estudos nessa área.

Acredito que posso contribuir com a psicologia escolar trazendo um olhar sensível e especializado para a questão do autismo. Meu objetivo com este trabalho é oferecer uma análise detalhada das estratégias e intervenções psicológicas que podem ser implementadas no ambiente escolar para promover o desenvolvimento e a inclusão das crianças com TEA. Espero que minha pesquisa possa servir como um recurso útil para psicólogos escolares, educadores e demais profissionais da educação, fornecendo-lhes ferramentas e conhecimentos que possam ser aplicados na prática diária.

Além disso, minha experiência prática em uma escola pública me proporcionou uma visão realista dos desafios enfrentados por essas instituições. Pretendo usar essa perspectiva para propor reflexões acerca desse contexto, que levem em consideração as limitações de recursos e as particularidades do contexto escolar brasileiro. Com isso, almejo contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças, independentemente de suas condições, possam aprender e se desenvolver plenamente.

Este trabalho é de extrema importância pois representa os anos de estudo e dedicação, e a oportunidade de colaborar com reflexões psicopedagógicas profícuas na vida de crianças que, muitas vezes, são negligenciadas pelo sistema educacional. Espero que, através desta pesquisa, eu possa lançar luz sobre a importância da psicologia escolar no apoio a crianças com autismo e inspirar outras pessoas a se envolverem nessa causa tão relevante.

1.1 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação tem se reafirmado nos últimos anos como um dos pilares da democracia, pois na sociedade do conhecimento informatizado a escolarização se reafirma fortemente no seu papel fundamental para com a construção dos sujeitos. O processo de escolarização vivenciado pelo aluno é um passo importante para o surgimento do agente social, impulsionado pela aprendizagem e pelo desenvolvimento (Rego, 2002). Esse processo tem inúmeros agentes dentro do espaço físico da escola, um deles sendo o Psicólogo Escolar e Educacional.

A Psicologia Escolar sofreu diversas transformações ao longo da história, assim como a Educação no Brasil mudou seu enfoque de acordo com o que estava em voga social, econômica e culturalmente. Entretanto, algo que não parece mudar é o enfoque na compreensão dos processos psicológicos que constituem o sujeito no processo educativo (Antunes, 2011). A partir da busca por essa compreensão, o Psicólogo Escolar pode atuar em diversas frentes, com várias designações, e uma delas é ser um mediador em casos que há a necessidade de inclusão escolar de crianças com Transtornos do Neurodesenvolvimento, como o autismo.

O denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno complexo do neurodesenvolvimento, descrito inicialmente em 1911 pelo médico Eugene Bleuer, e passou por reformulações durante o século XX até a forma como é conhecido hoje. O neurodesenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta particularidades que afetam a maneira como ela processa informações e interage com o

ambiente. Essas diferenças envolvem aspectos como a comunicação social, o comportamento e o processamento sensorial. No cérebro, há alterações na conectividade neuronal, que podem resultar em padrões atípicos de interação entre regiões responsáveis por funções como a linguagem, o controle motor e a cognição social. Essas mudanças podem levar a dificuldades em estabelecer vínculos, interpretar emoções e ajustar comportamentos ao contexto social. Além disso, é comum que crianças com TEA tenham interesses restritos e comportamentos repetitivos, o que reflete características específicas do desenvolvimento cognitivo. Cada caso é único, e o suporte adequado pode ajudar a potencializar o desenvolvimento e a qualidade de vida dessas crianças. Para além disso o autismo é caracterizado como um transtorno heterogêneo, de múltiplos sintomas e manifestações clínicas, com amplos níveis de desenvolvimento e funcionamento (Assumpção & Kuczynski, 2018). Entende-se por "transtorno" um conjunto de sintomas de um determinado estado clínico, mas que nem sempre tem suas causas bem definidas e que causam incômodo. O autismo tem dois grandes grupos de sintomas determinados: o primeiro deles é a dificuldade na reciprocidade socioemocional, o que torna difícil a aquisição de habilidades sociais mais refinadas, enquanto o segundo é a presença de movimentos estereotipados, rigidez em rotinas e interesses restritos (APA, 2014). Dessa forma, a atuação do Psicólogo Escolar é fundamental para a mediação de crianças com autismo no espaço escolar, já que um dos sintomas deste transtorno é a dificuldade de socialização. Entretanto, a mediação entre escola e família em casos de autismo é fundamental para uma inclusão efetiva da criança no espaço escolar.

1.1. A Relação Psicologia e Educação: Como Nasceu a Psicologia Escolar

De acordo com Antunes (2008), a educação é compreendida como uma prática social humanizadora de caráter intencional, cujo propósito é a transmissão da cultura que evoluiu ao longo da história de toda a humanidade. O ser humano não é inerentemente humanizado, mas alcança sua humanidade através de seu envolvimento com o mundo histórico e social, absorvendo esse contexto em sua própria identidade, um processo no qual a educação desempenha um papel significativo. A historicidade e a sociabilidade são elementos fundamentais na constituição do ser humano, e a educação desempenha um papel tanto determinante quanto determinado em todo esse processo (Antunes, 2008).

Nesse sentido, a instituição escolar pode ser interpretada como uma resposta às necessidades que surgiram em sociedades cada vez mais complexas, demandando a formação especializada de seus membros. Ao longo da história, a escola assumiu várias formas, adaptando-se às demandas da época, sendo frequentemente acessível apenas a uma parcela

privilegiada da população encarregada de funções específicas alinhadas aos interesses dominantes de sua respectiva sociedade (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). No entanto, é importante reconhecer que essa realidade também é permeada por diversas contradições, especialmente quando consideramos a concepção da escola como uma instituição fundamental na busca pela democratização e pelo estabelecimento da cidadania plena para todos. Embora não seja o único fator, a escola desempenha um papel vital na construção de uma sociedade igualitária, justa e democrática (Antunes, 2008).

Ao analisar historicamente o desenvolvimento da psicologia como ciência, observamos que a educação sempre desempenhou um papel central, sendo a principal vertente para o progresso da ciência psicológica, mais em específico na área que trabalhamos aqui, a Psicologia Escolar. Nota-se que essa trajetória esteve estreitamente ligada aos interesses de grupos dominantes, que direcionaram a produção de conhecimento e a aplicação da psicologia para atender a determinados objetivos. Um dos aspectos mais evidentes desse alinhamento histórico é a ênfase na ampliação da capacidade de controle e produtividade dos seres humanos (Viana & Francischini, 2016). Dessa forma, observa-se que a relação educação-psicologia e, por consequência, o nascimento da Psicologia Escolar/Educacional, é uma interação complexa que evoluiu ao longo do tempo, influenciando e sendo influenciada por diversas correntes de pensamento, assim como da sociedade em que estava inserida (Viana & Francischini, 2016).

Os termos Psicologia Educacional, Psicologia da Educação e Psicologia Escolar são empregados para descrever as áreas de conhecimento que resultam das interações entre a Psicologia e a Educação (Barbosa & Souza, 2012). Antunes (2011) postula que, apesar de serem utilizados de maneira intercambiável, existem implicações teóricas e históricas subjacentes à escolha de uma terminologia sobre a outra. De maneira geral, pode-se conceber a Psicologia Educacional como um dos fundamentos científicos da Educação e da prática pedagógica, enquanto a Psicologia Escolar é percebida como uma modalidade específica de atuação profissional cujo campo de ação se concentra no processo de escolarização e nas relações estabelecidas no ambiente escolar e suas correlações (Antunes, 2011).

Antes de adentrar nos aspectos históricos que delineiam o percurso da Psicologia Escolar no Brasil, é fundamental compreender que a Psicologia, desenvolvida e aplicada em outros países e em diferentes épocas, serviu de referência para nossas práticas e conhecimentos (Guzzo et al., 2010). No entanto, essas abordagens tiveram limitada relevância diante dos desafios sociais enfrentados nas escolas brasileiras no cotidiano. Portanto, foi imperativo adotar uma abordagem crítica e atualizada para essa prática, envolvendo revisões

teóricas necessárias que a fundamentaram e forneceram orientações para seu aprimoramento (Guzzo et al., 2010).

Avaliando de uma forma mais ampla, a Psicologia Escolar é uma disciplina científica relativamente recente, embora suas raízes remetam a um passado distante. Por exemplo, a Grécia Antiga, juntamente com outras civilizações, fornece uma fonte rica de estudos, pois integrava em sua filosofia o conhecimento teórico, ideias psicológicas e métodos educacionais para a juventude, postulada por personagens importantes como Protágoras, Pitágoras, Sócrates, Platão, entre outros, cada qual com suas teorias e linhas de pensamento que contribuíram enormemente para a formação de conceitos que culminaram na ciência psicológica atual e na área da Psicologia Escolar (Antunes, 2008). O pensamento medieval também manteve uma íntima ligação entre filosofia, teologia, educação e psicologia. Com a chegada da modernidade, essa relação se tornou ainda mais complexa, ampliando significativamente o escopo de estudo e se estendendo até a contemporaneidade, evidenciando que a interligação entre psicologia e educação, especialmente em relação às teorias do conhecimento, é uma parte intrínseca da história do pensamento humano (Antunes, 2008).

Na Idade Moderna, com suas ideias fervilhantes e propostas filosóficas amplas, surgiram novas abordagens para entender as relações entre teoria do conhecimento, fenômeno psicológico e educação (Antunes, 2011). Esse período histórico contribuiu para criar um campo de estudo significativo que continua relevante nos dias de hoje. Diferentes correntes filosóficas, como o racionalismo, empirismo e associacionismo, foram bases importantes para compreender o fenômeno psicológico, influenciando a concepção da educação e do processo pedagógico (Antunes, 2011). Por exemplo, John Locke (1632–1704), representante do empirismo, destacou a importância da experiência sensorial na formação do conhecimento. Suas ideias influenciaram a educação ao enfatizar a observação e a experimentação como ferramentas fundamentais para o ensino. Essa perspectiva teve um impacto significativo nos conhecimentos psicológicos e trouxe implicações para as áreas de educação e pedagogia (Gianoutsos, 2006).

Na época, outras teorias estavam sendo cunhadas. Enquanto Locke enfatizava o papel da razão, a importância da propriedade privada e defendia uma intervenção governamental na educação, Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) destacava o desenvolvimento natural da criança, a importância das emoções e criticava a educação formal. Suas perspectivas refletem suas visões mais amplas sobre a natureza humana e a sociedade (Gianoutsos, 2006). As contribuições de Rousseau para a Psicologia Escolar e Educacional influenciaram a reforma educacional e deram origem a novas abordagens pedagógicas. Seus princípios continuam a

ressoar na educação contemporânea, particularmente em abordagens pedagógicas que valorizam o desenvolvimento holístico e individual do aluno (Gianoutsos, 2006).

Mas foi apenas em 1879 que a Psicologia alcançou seu *status* científico com a inauguração do Laboratório de Psicologia em Leipzig, na Alemanha, por Wilhelm Wundt (1832–1920). Médico e fisiologista, Wundt tinha o interesse de conduzir estudos sobre a psicofisiologia dos processos mentais, focando nos elementos fundamentais da consciência. Seu trabalho é descrito como um marco que impulsionou a análise do comportamento humano a partir da perspectiva das ciências físicas e biológicas, negligenciando os estados subjetivos na compreensão do ser humano e de suas relações (Yazlle, 1990; Lima, 2005).

Wundt sucedeu a Francis Galton, que, em 1869, iniciou um projeto eugenista com base na teoria da evolução de seu primo, Charles Darwin. Galton conduziu pesquisas em psicometria, centrando-se na mensuração da capacidade intelectual para validar a hereditariedade das habilidades humanas. Seu objetivo era selecionar os mais aptos, visando aprimorar a espécie humana. O contexto pós-Revolução Industrial, caracterizado pela ascensão da burguesia liberal, influenciou o desenvolvimento da teoria de Galton (Lima, 2005). Nesse período, as discrepâncias entre as classes sociais eram explicadas pela concepção de que alguns eram mais capacitados, respaldada pelos instrumentos de mensuração de inteligência e personalidade criados por Galton (Lima, 2005). É importante notar que, apesar das contribuições de Galton para a psicologia, suas ideias, especialmente as relacionadas à eugenia, foram posteriormente criticadas e abandonadas devido a preocupações éticas e concepções mais modernas de diversidade e igualdade. Enquanto suas contribuições estatísticas e psicométricas continuam a ser valorizadas, é essencial contextualizar seu trabalho dentro das perspectivas históricas e considerar as implicações éticas de algumas de suas ideias (Masiero & Massimi, 2002).

Também no século XIX, a psicologia escolar teve movimentos de destaque sob a influência de Stanley Hall nos Estados Unidos, destacando-se por publicações como "O conteúdo da mente das crianças quando ingressam na escola" (1882) e o estabelecimento de clínicas e revistas relacionadas principalmente à psicometria e à psicologia experimental (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Enquanto isso, na Europa, a psicologia escolar na França se destacava no continente europeu por intervenções psicológicas junto a alunos com necessidades escolares especiais, além dos trabalhos de Alfred Binet no desenvolvimento de instrumentos psicométricos para avaliação da inteligência humana (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). As correntes da psicologia escolar nos Estados Unidos e na França exerceram significativa influência global, inclusive no Brasil (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

No começo do século XX, dois teóricos importantes da educação nos Estados Unidos, Edward Thorndike e John Dewey, tinham ideias muito diferentes sobre como a arte de ensinar poderia se tornar uma ciência. Thorndike, usando uma psicologia comportamental hereditária e técnicas de análise estatística, propôs estruturar a educação como métodos de gestão industrial. Ele tinha o desejo de substituir os métodos tradicionais por práticas cientificamente comprovadas, adaptadas às necessidades de um Estado moderno (Tomlinsom, 1997). Por muitos, Thorndike é considerado o pai da Psicologia Educacional (Alexander & Winne, 2012). Por outro lado, Dewey, apesar de também valorizar a ciência para o aprimoramento da humanidade, rejeitou completamente a visão tecnocrática de Thorndike, formulando uma visão orgânica do mundo baseada na adaptação, mostrando que o método científico depende da criação de uma comunidade democrática de sujeitos solucionadores de problemas (Tomlinsom, 1997; Alexander & Winne, 2012).

Mais tarde, nos anos 1920, L. S. Vygotsky (1896–1934), psicólogo russo, diagnosticou uma crise e fragmentação na ciência psicológica, e propôs novas bases para criação de uma nova psicologia científica (Van der Veer, 1996). Dentre seus estudos e ideias, Vygotsky nos deixou a impactante ideia de que o desenvolvimento é um processo intrinsecamente cultural, dependendo da mediação da linguagem e do outro. No período em que elaborou sua teoria e desenvolveu os conceitos essenciais para sua compreensão, o autor se opôs às perspectivas rigidamente biológicas e comportamentais, assim como às visões excessivamente subjetivas (Laplaine, 2018). A concepção do desenvolvimento humano como um processo profundamente fundamentado na cultura e na experiência social levou à reflexão sobre a interconexão dessas dimensões com os aspectos biológicos e neuropsicológicos. Esse movimento redefiniu a compreensão do papel das relações entre o desenvolvimento individual e a interação com o ambiente social (Laplaine, 2018). A abordagem de Vygotsky influenciou profundamente a psicologia educacional, promovendo uma visão mais interativa e social do processo de aprendizagem. Sua teoria oferece *insights* valiosos sobre como criar ambientes educacionais que apoiem o desenvolvimento cognitivo, reconhecendo a importância das interações sociais e da instrução guiada na educação (Elhammoumi, 2016).

No Brasil, a ascensão da Psicologia Escolar/Educacional remonta aos tempos coloniais, incorporando elementos psicológicos às questões educacionais e pedagógicas e sofrendo influência direta de linhas de pensamentos de estudiosos de todo o mundo. No século XIX, concepções psicológicas integradas à educação emergiram de maneira institucionalizada, especialmente nas escolas normais desenvolvidas na década de 1830 (Antunes, 2008). Por esse motivo, alguns estudiosos argumentam que a Psicologia Escolar

teve sua origem anterior à própria disciplina da Psicologia. Sendo assim, em 1830, foi estabelecida a primeira Escola Normal de Niterói, seguida em 1835 pela Escola Normal da Bahia, em Salvador, e em 1846 pela Escola Normal de São Paulo, que inaugurou a primeira escola dedicada à formação de professores do ensino elementar, incluindo a disciplina de Pedagogia. Em 1912, as escolas normais paulistas expandiram sua abordagem pedagógica, incluindo três disciplinas: Pedagogia, Psicologia e Metodologia (Goulart, 2015). Essas instituições se tornaram locais incipientes de discussão sobre a criança, seu processo educativo e temas como aprendizagem, desenvolvimento e ensino (Antunes, 2008). A ciência psicológica por sua vez, tem seu início oficialmente em 1879, caracterizada por um histórico de debates e fundamentada em variados princípios, explorando seu objeto de estudo, o ser humano, através de diferentes perspectivas representadas por diversas áreas do conhecimento (Machado, 2016).

Ao longo do século houve a incorporação de conteúdos que mais tarde seriam considerados domínios da psicologia educacional, abrangendo tanto temas tradicionais, como aprendizagem e desenvolvimento, quanto expressões emergentes da psicologia do século XX, como a inteligência. A Reforma Benjamin Constant, em 1890, desempenhou um papel crucial ao transformar a disciplina Filosofia em Psicologia e Lógica, dando origem à disciplina Pedagogia e Psicologia para o ensino normal (Antunes, 2008). No mesmo período, Cruces (2006) destacou que a psicologia no Brasil se desenvolveu, principalmente, para abordar problemas educacionais, com ênfase na formação de professores, embora não tenha se consolidado como uma área de atuação em psicologia escolar. Alguns laboratórios de psicologia foram estabelecidos em vários estados, ligados às escolas normais, focalizando pesquisas sobre alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem (Antunes, 1999).

No período de 1889 a 1930, conhecido como República Velha, houve uma ampla adoção de instrumentos psicológicos para medição e classificação em instituições médicas e educacionais, indicando a influência da psicologia norte-americana, especialmente no contexto escolar. Os primeiros estágios da psicologia escolar no Brasil evidenciaram intervenções predominantemente clínicas e terapêuticas (Lima, 2005; Antunes, 2008). Patto (1984) menciona que, nesse período, os psicólogos no Brasil tinham a função principal de medir habilidades e classificar crianças em termos de capacidade de aprender e progredir nos diferentes níveis escolares. Essa prática foi considerada de caráter segregador, pois ao categorizar as crianças, existe o risco de excluí-las da experiência educacional regular, aprisionando a diferença em um sistema negativo e comparativo. Apesar disso, tais esforços

inicialmente contribuíram para o início de um movimento pioneiro de assistência a crianças excepcionais, no qual Helena Antipoff, psicóloga e educadora, se envolveu ao chegar ao Brasil em 1929 (Campos, 2003; Lima, 2005). "Crianças excepcionais", termo determinado ao período histórico de Helena Antipoff, era interpretado de maneira a incluir crianças da época cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade no que se refere às características mentais, físicas ou sociais (Campos, 2003), ou seja, crianças com deficiência intelectual, distúrbios psicomotores ou linguísticos e crianças com superdotação.

Os anos 1960 testemunharam uma integração mais profunda da psicologia com a educação, devido a uma expansão significativa do sistema educacional. A psicologia escolar passou a ser reconhecida como uma disciplina essencial para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento humano nesse contexto, consolidando sua posição como elemento-chave no cenário educacional brasileiro. Entretanto, é importante observar que, nesse período, a prática psicológica era orientada por uma perspectiva na qual se pressupunha que o indivíduo deveria se adaptar à sociedade, sendo o papel da Psicologia intervir nesse processo de ajustamento social (Soccio & Machado Jr., 2015). Outro marco significativo ocorreu com a promulgação da Lei nº 4.119, em 27 de agosto de 1962, que reconhecia oficialmente a profissão de psicólogo no Brasil. No contexto escolar, entretanto, o trabalho psicológico ainda estava predominantemente direcionado para uma abordagem clínica e para a assistência a crianças com dificuldades de aprendizagem (Soccio & Machado Jr., 2015).

Na década de 1970, a educação passou por mudanças significativas com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que expandiu o sistema educacional e estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da escolaridade, impactando significativamente o cenário escolar. O aumento no número de alunos, provenientes de diversas realidades socioculturais, gerou desafios de adaptação do sistema, tanto em termos de infraestrutura escolar quanto em concepções e metodologias de aprendizagem adequadas à nova realidade educacional (Araújo, 2005; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Como resultado, a demanda por alunos com dificuldades de aprendizagem aumentou, ultrapassando as compreensões e intervenções pedagógicas adaptadas ao contexto anterior (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Esse período foi marcado por extensas discussões sobre a prática em psicologia escolar, evidenciando uma insegurança na atuação, uma vez que esse tipo de abordagem não atendia adequadamente às demandas apresentadas pelo contexto educacional (Soccio & Machado Jr., 2015).

Somente a partir do final da década de setenta e início da década de oitenta, emerge uma terceira fase em que se inicia uma reflexão crítica sobre os modelos de atuação. Nesse período, a concepção de que as dificuldades de aprendizagem eram problemas exclusivos do

aprendiz começa a ser questionada. Surge assim uma nova fase em que se torna cada vez mais evidente a natureza autoritária e ineficaz dessa compreensão dos problemas de aprendizagem (Marinho-Araújo, 2005; Cruces, 2010). Nesse contexto, os profissionais da psicologia são instigados a conceber o processo educacional de maneira mais abrangente, reconhecendo a complexidade e a interação entre professor e aluno (Maluf, 2003). O progresso nas discussões culminou no final dos anos 1980 e início da década de 1990 com a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), um marco relevante para a definição e consolidação da área de psicologia escolar em nosso país. Desde então, essa entidade tem desempenhado um papel fundamental na disseminação de reflexões sobre a identidade do psicólogo escolar, os conhecimentos psicológicos aplicáveis à área e as diversas possibilidades de atuação em ambientes educacionais (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

A produção científica a partir de 1990 ainda abordava extensivamente as concepções que fundamentaram a atuação da psicologia escolar no século XX, enfatizando a necessidade de redefinição de suas práticas. Discutia-se a adoção de uma postura crítica e engajada com o desenvolvimento social e a inclusão por parte do psicólogo escolar, a atuação do psicólogo escolar como membro ativo do contexto educacional e reflexões sobre a formação e atuação do psicólogo escolar na sociedade contemporânea (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

No século XXI, a Psicologia Escolar assume uma abordagem mais interdisciplinar, integrando-se a áreas como a Psicopedagogia. Os desafios contemporâneos englobam a gestão das complexidades relacionadas à diversidade, inclusão e o aprimoramento das práticas de intervenção. Salienta-se que a Psicologia Escolar no Brasil persiste em sua trajetória evolutiva, adaptando-se às dinâmicas sociais e transformações no sistema educacional. A colaboração sinérgica entre psicólogos, educadores e demais profissionais se revela como uma pedra angular na promoção do desenvolvimento saudável e do bem-estar dos estudantes (Guzzo et al., 2010).

1.2. O Papel do Psicólogo Escolar: Construção de Áreas de Atuação

Começamos ressaltando a importância da regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, estabelecida pela Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Essa regulamentação não apenas possibilitou a oficialização da profissão e a criação de cursos de formação em psicologia, mas também exerceu uma forte influência sobre o modelo de formação adotado nacionalmente. Esse modelo passou a focar principalmente o aspecto clínico e liberal da prática do psicólogo, com disciplinas centradas em conteúdos como Psicodiagnóstico, Psicoterapia e Técnicas de Exame Psicológico, destacando o atendimento individual ao

cliente, seguindo o modelo tradicional de consultório médico (Souza, 2009). No entanto, essa ênfase excessiva na formação clínica acabou por negligenciar outras áreas de atuação que historicamente precederam a prática clínica, como a psicologia organizacional e a psicologia educacional/escolar (Souza, 2009).

Outro ponto importante para ressaltar seria o conceito da psicologia escolar, que é uma área que busca cuidar e apoiar o desenvolvimento das crianças e adolescentes dentro da escola, olhando para cada um de forma completa, considerando suas emoções, relações, aprendizados e comportamentos. O psicólogo escolar tem o papel de ser um ponto de apoio, trabalhando junto com professores, gestores, estudantes e suas famílias para entender e ajudar em desafios como dificuldades de aprendizagem, questões emocionais ou problemas de convivência que possam impactar a vida escolar. Além disso, essa área se preocupa em tornar a escola um espaço acolhedor e inclusivo, promovendo ações que ajudem todos a se sentirem respeitados e valorizados. O objetivo maior é garantir que cada estudante tenha a oportunidade de crescer e aprender em um ambiente que reconheça suas particularidades e os ajude a alcançar seu potencial.

A atuação do psicólogo escolar já é prevista desde a regulamentação da profissão em 1962, embora seja importante esclarecer que a atuação específica do psicólogo escolar não foi detalhada de forma explícita nessa regulamentação inicial, e sim apenas em 2007 pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) por meio da Resolução nº 013/07 (Santos, Menezes, Borba, Ramos & Costa, 2017). Embora não constitua um requisito obrigatório para ingressar nesse campo, atualmente, um psicólogo pode obter reconhecimento como especialista em Psicologia Escolar/ Educacional por meio da aprovação em um exame realizado pelo CFP para a concessão do título ou ao concluir um curso de especialização reconhecido por esse órgão. Para se qualificar para o exame, o profissional deve atender a critérios estabelecidos pelo CFP, tais como estar registrado em um Conselho Regional de Psicologia por no mínimo dois anos e comprovar experiência prática na área escolar por igual período (CFP, 2007). Na descrição das atividades, destacam-se elementos que delineiam e qualificam a atuação do psicólogo escolar, advogando por uma abordagem interdisciplinar integrada aos contextos educacionais, suscetível a ser implementada tanto em caráter individual quanto em grupo, abrangendo diversas dimensões, como promoção, prevenção e tratamento (Dias et al., 2014; Santos et al., 2017).

De forma geral, pode-se dizer que o psicólogo escolar nasceu da interseção entre Psicologia e Educação. Contudo, a definição do papel desse profissional e o estabelecimento do seu domínio de atuação apresentam-se como tarefas complexas, embora essenciais, dada a

coexistência de perspectivas distintas em relação ao que constitui a Psicologia Escolar. Tais divergências têm suas origens na fragmentação da Psicologia, do conhecimento e, por conseguinte, do indivíduo, em áreas ou segmentos distintos. Essa fragmentação se manifesta no debate sobre a compreensão da Psicologia Escolar e nas características que a distinguem de outros campos e áreas da Psicologia (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).

Nesse contexto, é crucial diferenciar as funções do psicólogo escolar e do professor de Psicologia na escola, mesmo que ambos atuem no mesmo ambiente educacional, pois embora compartilhem o campo de atuação, suas responsabilidades são distintas. Fundamental que tanto os psicólogos quanto os profissionais da educação compreendam claramente os papéis e limites de atuação de cada um (Machado, 2016). A ambiguidade de papéis é evidente quando diretores ou coordenadores solicitam que o professor de Psicologia atenda casos de alunos com dificuldades na aprendizagem ou nas relações interpessoais, ou encaminhe esses casos para acompanhamento psicológico especializado, funções que são próprias do psicólogo escolar, não do professor de Psicologia (Souza, 2007). Assim, vê-se uma falta de clareza na identidade dos papéis do psicólogo escolar e do professor de Psicologia dentro da escola, tanto por parte dos gestores quanto, por vezes, desses próprios profissionais (Machado, 2016).

A atuação da Psicologia Escolar no contexto nacional ocorreu concomitantemente ao desenvolvimento evolutivo da Psicologia como disciplina científica. Dessa forma, no início do século passado, houve uma ênfase notável na quantificação dos fenômenos psíquicos, em que o profissional de psicologia escolar se engajava na mensuração de diversos fenômenos da área educacional nos laboratórios vinculados às instituições de ensino e cátedras de filosofia. Sua atuação estava predominantemente vinculada à prática da psicometria, bem como ao desenvolvimento de intervenções clínicas individuais no âmbito educacional (Dias et al., 2014). Os desafios educacionais eram, em grande medida, atribuídos ao estudante, enquanto fatores externos – sociais, econômicos, políticos, institucionais, históricos e pedagógicos – eram frequentemente desconsiderados. O propósito primordial consistia em abordar questões escolares, notadamente o temido "fracasso escolar" (Patto, 2004; Dias et al., 2014).

Nesse sentido, as práticas do psicólogo escolar se concentravam em remediar problemas e adaptar os alunos que supostamente tinham dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem (Cruces, 2010; Cavalcante & Aquino, 2019). No entanto, a partir do final da década de 1970 até o início da década seguinte, começou o que foi chamado de "década da denúncia". Maria Helena Souza Patto (1997) foi uma das principais vozes deste movimento, questionando para quem e para que a Psicologia Escolar estava sendo útil. Críticas contundentes foram feitas às práticas psicológicas que não promoviam a aprendizagem e o

desenvolvimento, uma vez que os psicólogos, ao interpretar o fracasso escolar como resultado de supostos problemas psicológicos, biológicos ou socioculturais, concentravam-se na avaliação e no diagnóstico desses problemas de aprendizagem e comportamentais (Cavalcante & Aquino, 2019).

Embora o papel do psicólogo escolar tenha passado por diversas mudanças, pesquisas indicam que a atuação do psicólogo escolar permanece centrada no indivíduo e em sua psique (Guzzo et al., 2010). Até os dias de hoje, muitas crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem são encaminhadas aos serviços de psicologia para a realização de diagnósticos psicológicos que buscam justificar a exclusão escolar com certo "embasamento científico". Em grande parte dos casos, esses diagnósticos se fundamentam em uma visão inatista da natureza humana e do mundo, que acredita que as capacidades básicas e os padrões comportamentais dos indivíduos já estão definidos no instante de sua concepção, valendo-se apenas a expressão da herança genética do indivíduo e o ambiente em nada contribui para o suposto fracasso no aprendizado, ou seja, tal concepção atribui ao próprio indivíduo a responsabilidade por seu fracasso no aprendizado (Antunes, 2008; Asbarh et al., 2011). As consequências mais imediatas dessa abordagem são a tendência à patologização e biologização dos problemas de aprendizagem, o que perpetua a ideia de que distúrbios de aprendizagem são resultantes de anormalidades orgânicas, contribuindo para a exclusão contínua de alunos pertencentes a classes sociais menos privilegiadas das escolas (Asbarh et al., 2011).

O Brasil, devido às suas dimensões continentais e à sua diversidade, apresenta desafios na tentativa de universalizar suas condições. Apesar da divulgação de indicadores representativos de transformações sociais, políticas e econômicas significativas nos últimos anos, como escolaridade, renda familiar e empregos, as mudanças observadas nem sempre indicam um progresso unânime (Jannuzzi, 2005; Guzzo et al., 2010). Diferentes autores pontuam que o país acumula evidências das consequências da industrialização das últimas décadas do século passado, resultando em crescimento econômico associado à desigualdade social. Essa abordagem de desenvolvimento persiste atualmente, de forma mais intensificada possivelmente, refletindo uma realidade cada vez mais desigual e violenta, especialmente no sistema educacional segmentado entre público e privado (Guzzo et al., 2010).

Esse contexto se configura como um cenário relevante para analisar a inserção profissional da Psicologia no Brasil, uma vez que o campo de atuação – englobando escolas e outros espaços educativos não-formais – evidencia e perpetua a desigualdade intrínseca à sua estrutura e dinâmica. A discrepância entre a realidade das escolas públicas e privadas no

Brasil é notória, sendo que a quase totalidade das crianças brasileiras estuda na escola pública (Guzzo et al., 2010). Isso resulta na reprodução, em todos os níveis de escolarização, de desafios e desvantagens que impedem a Psicologia de desempenhar plenamente seu papel na promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Indo mais além, entende-se a necessidade de formulação de políticas públicas mais consolidadas para a integração efetiva dos profissionais de Psicologia na rede pública de ensino, pois o distanciamento entre esse cenário de atuação nas escolas e a formação profissional, bem como o campo de produção intelectual, tende a se acentuar. Quanto à atuação do profissional de Psicologia no campo educativo, é imperativo considerar uma variedade de aspectos que demandam uma análise abrangente e crítica da realidade em que psicólogo escolar está inserido (Guzzo et al., 2010).

Logo, chegou-se à conclusão de que adotar novas abordagens seria necessário para que os psicólogos escolares pudessem enfrentar os desafios educacionais atuais, para explorar o campo da Educação e suas dificuldades contemporâneas. Para isso, o profissional precisa alcançar o vasto conhecimento da Psicologia e suas ferramentas que possam contribuir para tornar os processos de ensino-aprendizagem emancipatórios para todos os envolvidos. Isso requer uma exploração aprofundada e uma análise da escola dentro de seu contexto histórico-cultural, considerando as interações que ocorrem em seu interior. Souza (2009) destaca a importância de compreender o fenômeno educacional como resultado das relações estabelecidas na escola, lembrando que esta é influenciada por políticas educacionais e pela sua história local. Ignorar o contexto implica em analisar apenas os efeitos e não as causas das questões apresentadas. Nesse cenário, intervenções acabam sendo paliativas e naturalizam os problemas, culpando o aluno por suas dificuldades de aprendizagem (Peretta et al., 2014).

Conforme mencionado, a Psicologia Escolar passou por um movimento essencial de crítica às práticas tradicionais, experimentando profundas transformações em suas abordagens e visões. Entretanto, como apontado por Souza (2009), o desafio primordial enfrentado pela Psicologia Escolar é superar esse período crítico, dado que já existem intervenções educacionais inovadoras e críticas. Estas propostas necessitam de maior visibilidade entre os psicólogos e na sociedade como um todo (Peretta et al., 2014). Sendo assim, faz-se necessário que profissionais orientem seu trabalho com a compreensão de que o processo de aprendizagem não se desenrola de forma independente dos demais elementos que constituem o ambiente escolar e o sistema educacional (Antunes, 2003; Rosa & Furlan, 2022). Espera-se que o psicólogo escolar, ao exercitar a atividade complexa de intervenção a que é chamado, possa reconhecer-se e capacitar-se como profissional que transita pelo desafiante espaço de

circulação dos fenômenos subjetivos e intersubjetivos que ocorrem nos contextos educativos (Marinho-Araújo, 2005).

No entanto, tem-se que pensar que não é somente a instituição escolar que atravessa os alunos com autismo, foco de análise desse trabalho. Deve-se ter em mente a instituição primária de socialização das crianças: a família. O meio familiar precisa ser reconhecido enquanto um real aliado da escola no seu empreendimento de aprendizagem e desenvolvimento (Polonia & Dessen, 2005), reconhecendo as peculiaridades que o trabalho com ela se mostra à escola, como também ao psicólogo escolar enquanto mediador dessa relação interinstitucional – entre as instituições escola e família –, o que será desenvolvido na próxima sessão.

1.3 O Psicólogo Escolar e a Família: Interdisciplinaridade

Dentro dessa ótica da Psicologia Escolar, é importante ressaltar que a temática da relação família-escola tem sido pouco explorada no contexto brasileiro pela psicologia e, especialmente, pela psicologia escolar. Apesar de a família e a escola serem os principais contextos de desenvolvimento humano, poucos estudos científicos têm-se dedicado a compreender de forma sistemática a relação existente entre ambas. Esse cenário foi notado por Oliveira e Marinho-Araújo (2010) quando dissertam que apesar de estar consolidada a relevância da família e da escola enquanto contextos privilegiados de desenvolvimento humano a partir de estudos da psicologia da família e do desenvolvimento, os aspectos que as constituem e intervêm na relação entre estes dois contextos funcionam enquanto barreiras ou contribuindo para a sua promoção ainda não estão suficientemente estabelecidos. Dessa forma, a ausência de publicações sobre o tema reflete uma produção de pesquisas nessa área além do esperado (Oliveira e Marinho-Araújo, 2010; Albuquerque & Aquino, 2018).

A instituição familiar, ubíqua em todas as sociedades, figura como um dos primeiros agentes de socialização do indivíduo, desempenhando um papel preponderante na mediação de padrões, modelos e influências culturais. Além de ser considerada a primeira instituição social, a família, em conjunto com outras, tem como propósito assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem-estar da criança. O conceito de família é abordado como um sistema social encarregado da transmissão de valores, crenças, ideias e significados presentes nas sociedades (Kreppner, 2000; Dessen & Polonia, 2007). Dessa forma, a família exerce um impacto expressivo e exerce forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que assimilam diversas formas de existir, de perceber o mundo e de construir suas relações sociais (Dessen & Polonia, 2007).

Historicamente, a relação entre família e escola evoluiu e se modificou ao longo dos anos. Antes do século XVII, cabia à família a responsabilidade de transmitir aos filhos a cultura e os conhecimentos científicos essenciais para a sobrevivência da sociedade (Campos, 2011; Dantas & Mezzalira, 2020). Contudo, a partir do século XVII, com o advento da Revolução Industrial, esses conhecimentos técnicos, tradicionalmente transmitidos de geração em geração, tornaram-se insuficientes para atender às demandas da sociedade, que necessitava à época de mão-de-obra mais qualificada. Assim, a escola assumiu a responsabilidade pelos ensinamentos técnicos e científicos que anteriormente eram atribuídos à família (Dantas & Mezzalira, 2020).

No Brasil, a ênfase na relação entre família e escola ganhou destaque no final do século XIX, durante o início do Brasil enquanto uma república, com o propósito de "tornar civilizado" o indivíduo por meio da educação. Nesse período, a crença predominante era de que somente através da educação e da promoção da saúde seria possível reformular o que era percebido como maus hábitos na população (Campos, 2011). Com o surgimento de movimentos como o higienista e o escolanovista, a escola passou a se aproximar da família com o objetivo de instruir, civilizar e normatizar os padrões familiares no país, visando ao progresso. É crucial notar que, nesse contexto, a intenção não era estabelecer uma parceria colaborativa entre escola e família para o desenvolvimento do indivíduo, mas sim impor padrões que contribuíssem para o avanço social (Campos, 2011; Dantas & Mezzalira, 2020).

Atualmente, sabe-se que família e a escola surgem como instituições cruciais para catalisar os processos evolutivos individuais, desempenhando papéis determinantes no estímulo ou na restrição do crescimento físico, intelectual e social. A escola representa um ambiente no qual as crianças dedicam seu tempo, participando de atividades diversas associadas a tarefas formais, como pesquisa e leitura direcionada, e aos espaços informais de aprendizagem, como o intervalo e as atividades recreativas (Polonia & Dessen, 2005). Nesse contexto, a abordagem das necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é conduzida de maneira mais estruturada e pedagógica em comparação ao ambiente familiar. A família, portanto, não constitui o único cenário no qual a criança tem a oportunidade de vivenciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento (Polonia & Dessen, 2005).

Contudo, a história aponta para uma contínua subordinação da família à escola, onde a escola mantém por vezes uma postura que veta a promoção de uma interação entre os dois núcleos, moldada pela desconfiança na competência educacional dos pais e o foco da escola na instrução da família sobre normas, regulamentos escolares e abordagens diante das

dificuldades dos alunos (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Essa prática, além de resultar em ações punitivas aos alunos, tidos como indisciplinados ou "fracassados" no contexto escolar, torna evidente que as ações escolares refletem a intenção de controle dos comportamentos familiares. Desse modo, mesmo com as críticas a esse arranjo de comportamentos, persiste a culpabilização da família pelo "fracasso" escolar com posturas discriminatórias que avaliam o desempenho acadêmico dos alunos com base nas condições econômicas dos pais, além do discurso estigmatizante relacionado a famílias consideradas "desestruturadas" (Almeida & Betini, 2015; Dantas & Mezzalira, 2020).

Nesse contexto, se evidencia outra problemática: a relação de poder desempenhada pela escola, que se perpetua com a instituição dificultando a participação da família no cotidiano escolar, enquanto a família deixa sob responsabilidade da escola a resolução de problemas com os filhos, se mantendo em uma posição de submissão perante a escola (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Aqui entra o papel do psicólogo escolar, que tem como principal missão dentro dessa temática agir de forma interdisciplinar na mediação entre uma relação saudável entre a escola e a família, a fim de trazer equilíbrio para os papéis desempenhados pelos dois lados (Dantas & Mezzalira, 2020). Dessa forma, a Psicologia Escolar, em uma abordagem contemporânea e de cunho preventivo, concentra-se na compreensão e intervenção nas relações interpessoais que influenciam a construção do conhecimento e da prática pedagógica. A responsabilidade da Psicologia Escolar consiste em promover alterações no desenvolvimento psicológico desses indivíduos por meio dessa mediação intencional, propiciando potenciais transformações sociais nas realidades experimentadas tanto pela instituição escolar quanto pela família (Albuquerque & Aquino, 2021).

Contudo, ao analisar as produções científicas na área da Psicologia Escolar na última década, é possível perceber diferentes dificuldades na intervenção e na atuação dos psicólogos na relação família-escola: (i) falta de demarcação da especificidade do papel do psicólogo escolar nessa relação; (ii) a percepção da família como ausente nos processos escolares de seus filhos, sendo considerada uma das razões para o insucesso educacional; (iii) e a responsabilização da família por problemas de comportamento e falta de envolvimento dos estudantes com as instituições de ensino (Cavalcante & Aquino, 2013; Aquino et al., 2015; Cavalcante, 2015; Albuquerque e Aquino, 2018; Albuquerque & Aquino, 2021).

Apesar da problemática, é consenso a defesa da presença efetiva de psicólogos trabalhando de forma interdisciplinar em contextos educacionais devido à ação transformadora que esse profissional tende a exercer ao promover processos de

conscientização de forma preventiva entre os sujeitos imersos no contexto escolar/educacional. Para contornar esses problemas, estudos sugerem que o psicólogo escolar foque no desenvolvimento de estratégias que fortaleçam a relação escola-família, visando compreender as relações que se estabelecem na comunidade escolar e dentro da própria instituição. Além disso, o profissional deve se ater a uma formação básica e continuada que permita a compreensão de pressupostos teórico-metodológicos específicos produzidos pela psicologia escolar, possibilitando dessa forma demarcar as especificidades do trabalho do psicólogo escolar e fortalecendo, desse modo, a relação entre teoria e prática profissional de maneira dialética (Albuquerque & Aquino, 2021).

1.4 Dificuldades de Aprendizagem: O Desafio do Psicólogo Escolar

Segundo a perspectiva da psicologia histórico-cultural, as pessoas se desenvolvem a partir das interações sociais em diferentes ambientes culturais. Sendo assim, entende-se que as relações sociais influenciam como as pessoas pensam e se comportam, o que não é diferente para as crianças, que aprendem a interagir com o mundo ao seu redor com as ferramentas mentais disponíveis (Mattos & Nuernberg, 2011). De acordo com Oliveira-Neto (2020), é no ambiente escolar que as crianças têm maiores oportunidades de socialização, que permitem o desenvolvimento da aprendizagem e formação cognitiva. Para o autor, o ambiente escolar é "um espaço que envolve, principalmente, os fatores sociais, motores, cognitivos e afetivos da criança" (p. 02). Sublinha-se, dessa forma, como a escola de educação infantil é um lugar importante para as crianças interagirem socialmente, sendo fundamental para o desenvolvimento delas (Mattos & Nuernberg, 2011).

A partir do século XX, o processo de aprendizagem passou a ser reconhecido como genuinamente complexo, considerando causas culturais, sociais e orgânicas que o influenciam, onde foi reconhecido que a falta de estímulos no ambiente em que a criança está inserida pode impactar no seu desenvolvimento e prejudicar seu desempenho escolar (Rotta et al., 2015). Além disso, no contexto escolar nas últimas décadas se notou um aumento significativo na atenção dada às dificuldades de aprendizagem, principalmente porque frequentemente se vincula o sucesso individual diretamente desempenho escolar (Rotta et al., 2015) Isso leva cada vez mais crianças a serem atendidas por uma equipe multifacetada, que inclui os psicólogos escolares e que podem auxiliar na identificação de dificuldades de aprendizagem que prejudiquem o desempenho desses indivíduos, assim como ajudar na criação de estratégias que visem o acolhimento e inclusão de tais alunos (Rotta et al., 2015; Freire et al., 2018).

Dentro desse contexto, o papel da Psicologia em particular se demonstra crucial, pois o profissional de psicologia pode colaborar com o trabalho do professor e outros profissionais de forma interdisciplinar, não apenas identificando as dificuldades do aluno, mas também motivando o educador a impulsionar o desenvolvimento e superar os limites individuais. É essencial que os profissionais envolvidos na educação possuam sensibilidade para compreender as necessidades de aprendizagem de cada indivíduo, respeitando suas especificidades e evitando comparações entre as crianças. Infelizmente, algumas instituições de ensino e a sociedade têm promovido modelos que incentivam todas as crianças a alcançarem determinados padrões, mas desconsiderando os diferentes ritmos de aprendizagem (Ferreira et al., 2018).

Contudo, a atuação do psicólogo escolar em relação à alunos com dificuldades no processo de aprendizagem ainda é alvo de críticas, especialmente aquelas que argumentam que esse tipo de intervenção representa uma transferência acrítica de modelos da Psicologia Clínica para o contexto educacional. Essas críticas são voltadas para abordagens com tendência de culpar o aluno pelo próprio fracasso, negligenciando fatores intraescolares e questões sociais relacionadas ao insucesso escolar, cenários que ainda ocorrem. Além disso, é destacado que essa atuação tende a ser mais remediativa do que preventiva, deixando de priorizar um atendimento indireto ao aluno (Neves & Marinho-Araújo, 2016). Além disso, existe a dificuldade imposta pela relação dos familiares para com a escola, que tende a ser um tópico sensível quando se trata de aprendizagem e desenvolvimento. Como supracitado, a interação entre essas duas instituições de socialização ainda é frequentemente marcada por desafios e estigmas a serem superados por ambos (Andrada, 2003). Um dos papéis do psicólogo escolar é atuar para que esse sistema funcione de forma que gere um equilíbrio entre as partes, contudo o planejamento e técnicas de intervenção para tal ainda precisam evoluir (Albuquerque & Aquino, 2021).

A literatura científica utiliza termos como "distúrbios", "dificuldades", "problemas", "incapacidades" e "transtornos", que são muitas vezes empregados de maneira inadequada e, de modo equivocado, são usados como termos sinônimos. É crucial estabelecer uma terminologia uniforme e entender a diferença entre dificuldade e transtorno de aprendizagem, pois são termos com significados distintos (Rotta et al., 2015). Durante o período escolar, é frequente que as crianças enfrentem desafios ao aprender novos conteúdos, os quais podem ser atribuídos a várias causas, como métodos pedagógicos, competências do professor, questões familiares ou obstáculos cognitivos, entre outros. Dessa forma, é importante notar que nem todas as dificuldades de aprendizagem são causadas por transtornos ou condições

biológicas dos alunos, mas muitas vezes um processo influenciado por uma variedade de fatores, frequentemente externos a eles (Golbert & Moojen, 1996). Essas dificuldades de aprendizagem então podem ser temporárias, decorrentes de problemas na escola ou no ambiente familiar, os quais nem sempre proporcionam condições ideais para o progresso da criança. Isso pode envolver desafios específicos em determinadas disciplinas ou em fases específicas da vida, além de questões de ordem psicológica, como desmotivação e baixa autoestima (Rotta et al., 2015).

Sendo assim, de forma geral, entende-se que a dificuldade de aprendizagem abrange uma gama mais ampla de problemas que surgem durante o processo de aprendizado, independentemente de serem originados interna ou externamente ao aluno. Em contraste, as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) têm um significado mais específico e limitado, indicando uma disfunção particular, frequentemente de natureza neurológica ou neuropsicológica (Gimenez, 2005; Hudson, 2019). Dentre as condições neurológicas mais comuns que resultam em dificuldades de aprendizagem, incluem-se a Dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o TEA (Hudson, 2019).

A Dislexia é uma das DAE mais comumente diagnosticadas, afetando até 20% da população e sem disparidade de gênero (Sally et al., 2021). De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2023), o termo "dislexia" é utilizado para descrever a dificuldade na aquisição e processamento da linguagem, frequentemente manifestada pela deficiência ou falta de proficiência em leitura, ortografia e escrita. Indivíduos com dislexia enfrentam desafios ao relacionar as letras que veem em uma página com os sons correspondentes que emitem. Isso resulta em um processo de leitura lento e laborioso, que não ocorre de forma fluida para essas pessoas (APA, 2023).

Já o TDAH e o TEA são transtornos que não são exclusivamente relacionados à aprendizagem, mas que podem afetá-la devido a diferentes níveis de prejuízos cognitivos relacionados (Hours et al., 2022). Atualmente, eles são descritos como Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGD) (Resende, 2021), porém ambos ainda são confundidos ou descritos erroneamente como DAE. Cabe ressaltar, contudo, que o impacto desses transtornos na aprendizagem ainda é extremamente relevante devido a sua alta prevalência em crianças pequenas (Hours et al., 2022). O TDAH é um transtorno de desenvolvimento complexo, crônico e heterogêneo, com início típico na infância e persistência conhecida na idade adulta. É o distúrbio do neurodesenvolvimento mais comum, com impacto significativo no funcionamento e desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e ocupacional do indivíduo afetado (Hours et al., 2022). Os sintomas do TDAH incluem desatenção – não ser capaz de

manter o foco –, hiperatividade – excesso de movimento que não se adapta ao ambiente – e impulsividade – atos precipitados que ocorrem no momento sem pensar (Harpin, 2005).

O "autismo", tema-alvo da presente pesquisa, deriva da palavra grega "*αυτός*", que significa "auto". É um transtorno completamente diferente de outros TGD. Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, cunhou inicialmente este termo em 1908 no intuito de descrever o afastamento da realidade em pacientes com esquizofrenia (Sharma et al., 2018). Os primeiros registros dos TEA foram produzidos por Leo Kanner em 1943 e por Hans Asperger em 1944. Kanner observou a dificuldade dessas crianças em estabelecer relações interpessoais e problemas na fala. É importante destacar que Kanner identificou algumas características específicas em crianças com autismo, como a ausência de alterações físicas significativas, interesse por fotografias, insistência obsessiva em manter rotinas e rituais estereotipados. Asperger também adicionou outras características, incluindo a incapacidade de fazer contato visual durante interações sociais (Mattos & Nuernberg, 2011; Harris, 2018).

Contudo, nos últimos 50 anos, houve uma transformação significativa na compreensão do TEA. Antes considerado um distúrbio raro e bem definido na primeira infância, agora é reconhecido como uma condição ao longo da vida, amplamente estudada e divulgada. Embora as características principais desse transtorno, como comportamentos repetitivos e sensoriais e déficits na comunicação social, tenham permanecido consistentes desde sua descrição inicial, agora entendemos o autismo como um espectro, variando de leve a grave. Apesar dessa variação, muitos indivíduos com TEA necessitam de apoio ao longo da vida (Lord et al., 2018).

Embora as pessoas com TEA sejam diversas em suas características, o transtorno apresenta traços centrais em duas áreas principais supracitadas: comportamentos sensoriais e motores restritos e repetitivos, e na comunicação social. Essas características são consistentes, independentemente da cultura, raça, etnia ou *status* socioeconômico do indivíduo (Khan et al., 2012; Lord et al., 2018). As bases neurobiológicas do TEA ainda não estão totalmente elucidadas. Muitos estudos atuais sugerem que sua principal causa sejam mudanças precoces no desenvolvimento cerebral e reorganização neural, mas como não existem indicadores biológicos confiáveis, o diagnóstico é baseado em comportamentos (Marotta et al., 2020).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado em 2013 pela APA, foi elaborado para simplificar o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Agora, há um único espectro de TEA, englobando os domínios de comunicação social e comportamentos sensoriais e motores restritos, repetitivos ou incomuns. Subtipos como Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra

Especificação, que eram usados de maneira inconsistente por profissionais de saúde, foram unificados sob o diagnóstico geral (APA, 2013). Além disso, o DSM-5 reconhece explicitamente que o TEA pode estar associado a outros transtornos, incluindo condições genéticas – como a síndrome do X frágil – e problemas psiquiátricos – como TDAH (Lord et al., 2020). É importante ressaltar a importância de estudos futuros que englobam a psicanálise enquanto ciência que compreende o inconsciente no processo de interiorização dos sintomas que configuram o TEA. Como exemplo visto na instituição escolar, foi possível perceber tal fato quando se culpabiliza a criança por se excluir do grupo, não ter amigos e ser difícil socialização. Na verdade o que se observa é que características autísticas inconscientes ainda não incorporadas e introjetadas no seu dia-a-dia negam um diagnóstico precoce que, por vezes, ajudaria o adolescente em descobertas futuras no seu meio acadêmico, de trabalho e de vida social como um todo.

Atualmente, testemunhamos uma ampla gama de sintomas no contexto autista, variando desde severos comprometimentos no desenvolvimento, como ausência de fala, dificuldades significativas na interação (mesmo com familiares), hiperatividade e comportamentos agressivos, tanto dirigidos a si mesmos quanto aos outros, até casos considerados mais "leves". Estes últimos se caracterizam por dificuldades na comunicação e interação social, embora demonstrem afeto por pessoas próximas e mantenham habilidades cognitivas preservadas. Essa diversidade de manifestações torna a elaboração de diagnósticos uma tarefa altamente desafiadora, tanto para a equipe médica quanto no contexto escolar, para o manejo da equipe de profissionais da educação e psicologia (Martins & Monteiro, 2017; Sharma et al., 2018).

1.5 Impacto Social do Autismo na Escola

Como mencionado, existe uma considerável diversidade na manifestação dos traços associados ao autismo, abrangendo variações na apresentação dos sinais e na intensidade dos sintomas. Dessa forma, o autismo pode ou não estar vinculado a atrasos na aquisição da linguagem e a deficiências cognitivas. Com um diagnóstico precoce, torna-se viável implementar uma abordagem terapêutica multidisciplinar desde a infância, visando a modificação dos aspectos críticos dos comprometimentos. Dessa forma, aumentam as perspectivas de independência relativa e integração social mais efetiva para a pessoa afetada com tal transtorno (Couto et al., 2019).

Visto que não há um "tratamento" médico definido para TEA, a educação desempenha um papel terapêutico crucial. Crianças e jovens com autismo possuem os mesmos direitos que

qualquer outro indivíduo de adquirir competências, conhecimentos e compreensão culturalmente valorizados que lhes permitam uma participação plena em sua sociedade. No entanto, para além disso, necessitam de uma educação que lhes proporcione os conhecimentos adicionais, habilidades e compreensão que outros adquirem de forma natural e intuitiva, sem a necessidade de instrução explícita (Jordan, 2011).

Para Sadock (2017), uma das formas de estimular e, conseqüentemente, atenuar os sintomas em crianças diagnosticadas no espectro autista consiste em direcionar comportamentos fundamentais para a melhoria da interação e comunicação social, ampliar estratégias de integração escolar, cultivar relacionamentos significativos com os colegas e aprimorar habilidades essenciais para uma vida independente a longo prazo. As intervenções psicoterapêuticas têm como foco principal auxiliar no desenvolvimento de competências em práticas sociais, colaborando com os colegas para estimular comportamentos socialmente aceitáveis e pró-sociais, enquanto reduzem estereotípias motoras (Sadock, 2017).

É consenso que o fomento ao aprendizado e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais é alcançado por meio da aplicação de métodos de ensino, juntamente com estratégias baseadas em evidências e a capacitação de pais e cuidadores por profissionais devidamente treinados. Essas abordagens visam promover a neuroplasticidade, estimulando assim as sequências do desenvolvimento infantil (Yogman et al., 2018; Partyka, 2021). Para otimizar a eficácia de formas de terapia para os indivíduos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista é imperativo contar com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais especializados, dentre eles o psicólogo escolar/educacional. O profissional tem a responsabilidade, em conjunto com outros especialistas, de estimular diversas habilidades, abrangendo aspectos cognitivos, motores, sociais e linguísticos dessa criança (Partyka, 2021).

De acordo com o Centros de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos da América (CDC, 2023), as atuais taxas epidemiológicas indicam que 1 a cada 36 crianças é diagnosticada com TEA, sendo 4 vezes mais frequente em meninos do que em meninas. Diante desse cenário, é comum a presença de alunos com essa síndrome em classes regulares, uma realidade que tem experimentado um aumento significativo nos últimos anos no Brasil (Nunes & Schimdt, 2019). Essa situação demanda uma formação profissional específica para capacitar os professores no atendimento eficaz a esse grupo de estudantes. Apesar do crescente avanço do conhecimento científico sobre práticas pedagógicas que auxiliam na educação desses alunos, a literatura nacional revela lacunas em relação ao emprego de recursos e à implementação efetiva de estratégias intervencionais nas escolas, bem como

aponta para a insuficiente preparação docente para lidar com essa população (Nunes & Schimdt, 2019).

O psicólogo escolar desempenha um papel crucial ao auxiliar os familiares de crianças com TEA na compreensão da relevância de reconhecer e lidar com sentimentos como negação, recusa, impossibilidade, frustração, culpa e diversas fantasias associadas ao autismo. Ao integrar-se à equipe multidisciplinar, o psicólogo escolar concentra sua atuação na subjetividade do indivíduo, explorando seus anseios, sentimentos e perspectivas, proporcionando uma experiência qualitativamente mais rica (Assis & Castro Alves, 2022). Tal profissional pode contribuir significativamente para o enriquecimento do desenvolvimento psíquico dessas crianças, facilitando sua integração no ambiente escolar, familiar e social. Além disso, orienta pais e profissionais da educação, mais em específico os professores, na busca por uma convivência equilibrada, cuja base é essencial para criar condições propícias ao crescimento social, ao ensino e à aprendizagem desses alunos (Assis & Castro Alves, 2022).

É de conhecimento geral que alunos, independentemente de terem dificuldades de aprendizagem, distúrbios ou qualquer outra diferença ou deficiência, devem ser incluídos nas escolas conforme estipulado por lei. Anteriormente, muitos pais, professores, gestores educacionais e outros profissionais desconheciam o direito de todos à educação de qualidade. No entanto, hoje, existem diversos documentos legais que esclarecem esse direito. Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a constituição federativa brasileira, que estabeleceu o direito à igualdade, no intuito de proporcionar tal direito entre todos os cidadãos. A escola, como ambiente onde as diversidades se manifestam, assume o papel crucial de integrar os estudantes diversos em uma comunidade unida (Guareschi et al., 2016). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida no Brasil em 2008, reitera o direito de todos os alunos frequentarem o sistema regular de ensino (Secretaria de Educação Especial, 2008), assim como também o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

Ainda em cunho nacional, de acordo com o artigo 5º da Lei nº 9.394/96, conforme mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2014): "O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo". Especificamente se tratando de indivíduos diagnosticados com autismo, foi promulgada a Lei nº 12.764, de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, aprimorando a legislação anterior. Estas leis específicas buscam esclarecer e assegurar

meios legais para a ampliação da inclusão social, proporcionando fundamentações legais favoráveis aos processos de políticas de proteção dos direitos da pessoa com autismo.

Mais recentemente, foi aprovado pelo plenário da Câmara dos Deputados em 7 de novembro de 2023 o Projeto de Lei 1874/2015, que assegura o direito ao atendimento educacional especializado para estudantes diagnosticados com TEA, abrangendo tanto a rede pública quanto a privada de ensino. De acordo com as novas disposições, é vedado às instituições de ensino privadas realizar cobranças adicionais nas mensalidades, matrículas ou anuidades dos estudantes para a disponibilização de profissionais de apoio escolar. Adicionalmente, fica proibido estabelecer limites predefinidos de alunos com autismo em salas de aula, abrangendo todas as modalidades e níveis de ensino. Com foco na capacitação dos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam no ensino infantil, o novo projeto de lei determina a inclusão de tópicos relacionados ao TEA na primeira infância, bem como a integração do trabalho com equipes multidisciplinares. Essa medida visa preparar a equipe educacional para identificar precocemente sinais de autismo e encaminhar os alunos para profissionais especializados, possibilitando diagnóstico e intervenções em estágios iniciais. O projeto agora seguirá para apreciação no Senado (Câmara dos Deputados, 2023).

Os avanços na política nacional seguiram documentos importantes cunhados na esfera política internacional, como a Declaração de Salamanca (1994), que nos certifica:

O princípio que orienta essa estrutura (de ação em educação especial) é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e trabalhadoras, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos inferiorizados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto dessa estrutura, o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem. (p. 3)

Pessoas com autismo também têm se beneficiado do avanço em áreas complementares, tais como os direitos humanos, a saúde materno-infantil e a saúde mental. Esse avanço foi substancialmente influenciado pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNCRPD) no ano de 2006, que delinea princípios fundamentais, destacando o respeito pela dignidade, a liberdade de escolha e independência, a não-discriminação, a plena participação e inclusão na sociedade, assim como a aceitação das pessoas com deficiência como parte da rica diversidade humana (Zeidan et al., 2022).

No contexto atual, marcado por diretrizes curriculares e legislação voltada para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, observamos uma tendência à integração de alunos autistas nas escolas regulares. Até pouco tempo atrás, essas crianças eram frequentadoras exclusivas de instituições especializadas, onde o foco estava menos na escolarização e mais no desenvolvimento de habilidades cotidianas e na modificação de comportamentos considerados inadequados (Zeidan et al., 2022). Independentemente de os alunos autistas frequentarem escolas regulares ou instituições especializadas, surge um debate acalorado sobre sua escolarização, demandando um maior entendimento das dinâmicas interpessoais entre esses alunos, seus colegas, equipe pedagógica e outras entidades institucionais. Além disso, é crucial refletir sobre as abordagens pedagógicas apropriadas para ensinar esses alunos, levando em conta suas necessidades específicas (Zeidan et al., 2022).

Cabe ressaltar, contudo, que a intervenção na criança diagnosticada com dificuldades de aprendizagem não é exclusiva do professor e/ou do psicólogo, sendo essencial envolver a família nas estratégias e soluções desse processo. As famílias tendem a reagir de maneiras distintas diante de uma criança com alguma queixa escolar. A atuação do psicólogo no espaço escolar deve trazer contribuições não apenas para o aluno, mas também para o professor, a escola como um todo e, igualmente, para a família. Na esfera familiar, essa contribuição ocorre por meio de orientações de encaminhamento e cuidados, auxiliando para o melhor desenvolvimento da criança, independentemente de suas dificuldades (Ferreira et al., 2018).

1.6 O Psicólogo Escolar e Alunos Autistas: A Garantia da Inclusão na Educação

Importante salientar que algumas instituições educacionais, em determinadas situações, carecem de elementos e contextos propícios para a efetiva promoção do desenvolvimento educacional de alunos com TEA. Entre essas lacunas, destacam-se a carência de profissionais capacitados, como psicólogos, professores ou monitores especializados, a ausência de uma rede de apoio abrangente para os educadores, a falta de ajustes curriculares e medidas facilitadoras da comunicação e da colaboração entre os membros da equipe (Assis & Castro Alves, 2022).

A instituição escolar não apenas espelha, mas também perpetua as disparidades sociais, econômicas e culturais. Historicamente, alunos que enfrentam desafios acadêmicos são muitas vezes encaminhados para trajetórias marcadas pelo fracasso educacional, resultando em angústia e marginalização. Nos dias de hoje, parte desses alunos é diagnosticada com supostas condições de aprendizado, como hiperatividade, disfunção cerebral mínima, distúrbios de aprendizagem e dislexia, sob a crença de que o fracasso escolar

é atribuído a disfunções neurológicas, embora a validade científica dessas condições nunca tenha sido estabelecida de maneira conclusiva pelos estudos científicos (Calado, 2014).

Se a escola contar com uma equipe de especialistas, incluindo um profissional de psicologia escolar, os pais que enfrentam situações únicas em suas famílias podem encontrar apoio mais rapidamente, minimizando assim suas preocupações. Os profissionais inseridos no contexto educacional podem intervir na escola para auxiliar no processo de aprendizagem, motivação e integração social, que agora é cada vez mais colaborativo e interdisciplinar. Um dos grandes desafios atuais não só para equipe, mas principalmente para o psicólogo escolar, é mediar a relação família-escola para criar estratégias e planos educacionais que possam integrar os alunos na comunidade educacional. Eles não apenas podem orientar e apoiar os pais e responsáveis, mas também oferecer orientações à equipe pedagógica. Isso não apenas beneficia os alunos com autismo e suas famílias, mas também toda a comunidade escolar por promover uma convivência e aprendizado mais ricos com a diversidade (Dias et al, 2014).

O psicólogo escolar, então, precisa basear-se na compreensão de como os processos de aprendizagem dos alunos estão intrinsecamente ligados às estruturas educacionais existentes. Nesse contexto, é fundamental que o trabalho do psicólogo na área da educação reconheça que diagnósticos, quando realizados sem a devida precaução, podem resultar na cristalização, estigmatização e agravamento da exclusão do aluno do ambiente escolar (Rosa & Furlan, 2022).

2. MÉTODO

Para a problemática da pesquisa citada acima optou-se por realizar uma revisão de literatura integrativa, uma pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de material já publicado (Gil, 2008), no atual caso artigos científicos. Uma revisão integrativa será capaz de abarcar diferentes métodos que podem ser encontrados quando pesquisamos o tema.

Os artigos foram obtidos através de portais de pesquisa que compilam material acadêmico, a saber: Scielo, Lilacs e Pubmed. Os seguintes descritores foram aplicados em combinações de 2 a 4 palavras-chave: "Psicologia Escolar", "Família", "Escola" e "Autismo".

Para a seleção do material foi considerado como critério de inclusão artigos que discutiram a relação entre a instituição escolar e a instituição familiar de crianças dentro do TEA. Além disso, foram incluídos artigos qualitativos, quantitativos e de método misto na tentativa de melhor aproximar os resultados ao objetivo e perguntas de pesquisa de pesquisa. Assim, os artigos que pudessem responder ou partir em direção a resposta da pergunta: "De

quais metodologias dispõe a Psicologia Escolar para mediar a relação Escola-Família em casos de autismo?" foram incluídos, a depender da metodologia.

Quanto aos critérios de exclusão, não foram levados em consideração artigos publicados há mais de dez anos (ano de publicação fora de 2012-2022), artigos em língua estrangeira, assim como artigos que também trabalhem com uma revisão bibliográfica.

Na segunda fase da coleta de dados houve uma leitura exploratória do resumo do material selecionado, uma breve leitura que objetivou verificar se o artigo é de interesse para o trabalho e se aproxima da pergunta que guia esse estudo. Por fim, a análise dos artigos consistiu em uma análise crítica a partir dos resultados de diversos métodos de pesquisa, em que se procurou responder à seguinte pergunta: "quais instrumentos e métodos dispõe a Psicologia Escolar para mediar a relação Escola-Família em casos de autismo?".

3. RESULTADOS

Características Gerais

Analisando os dados estatísticos provenientes da análise de 32 artigos, em relação ao ano de publicação, uma tendência crescente é evidenciada até 2020, com uma concentração significativa de 24% dos artigos nesse ano, seguido por uma queda abrupta em 2022, em que nenhum artigo foi publicado. A hipótese desenvolvida para essa queda abrupta em 2022 se dá à emergência da pandemia de COVID-19 em quesito mundial, o que dificultava a produção de pesquisas com seres humanos em sua diversidade metodológica.

Quanto à base de dados, a predominância de artigos oriundos do Scielo é notável, abrangendo a maioria esmagadora, com 76% do total, seguido por Lilacs e Pubmed, com 16% e 8%, respectivamente. No que diz respeito ao método de pesquisa, os quase-experimentos emergem como o método mais prevalente, compreendendo 28% dos artigos analisados, seguido por entrevistas semiestruturadas e pesquisas observacionais, com 24% e 12%, respectivamente. Esses dados fornecem uma visão abrangente e esclarecedora sobre as tendências e preferências na pesquisa acadêmica dentro do contexto analisado.

Principais Temas Abordados

A partir da pesquisa bibliográfica de artigos sobre a temática em bases de dados de artigos científicos, foi realizado um resumo dos principais achados destes, a partir dos principais temas abordados, e divididos nos tópicos apresentados logo em seguida. Observa-se que há a citação de artigos que exploram e desenvolvem com maior clareza o

objeto da presente pesquisa, sempre às voltas da problemática proposta, a saber: "de quais metodologias dispõe a Psicologia Escolar para mediar a relação Escola-Família em casos de autismo?". Na Tabela 1, encontram-se as características gerais dos estudos incluídos na revisão.

Tabela 1. Características dos Estudos Incluídos na Revisão de Literatura.

<i>Título do Artigo</i>	<i>Fonte</i>	<i>Ano</i>	<i>Palavras-Chave</i>	<i>Método</i>	<i>Breve Descrição dos Resultados</i>	<i>Referência do Artigo</i>
Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção	SciELO	2014	Autismo; Escola	Quase-experimento	Após o emprego de estratégias naturalistas houve mudanças nas interações professora-aluno.	Gomes, R. C., & Nunes, D. R. P. (2014). Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. <i>Educação e Pesquisa</i> , 40(1), 143-161. https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100010
As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo	SciELO	2021	Autismo; Escola	Etnografia	A criança com TEA emprega sentidos na vivência escolar à medida que se relaciona com seus pares e adultos.	Francês, L. A., & Mesquita, A. M. A. (2021). As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , 26, 1-22. https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260026
Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico	SciELO	2020	Autismo; Escola	Entrevistas semiestruturadas	Os estudantes do ensino superior entrevistados têm dificuldades de interação social, além de	Silveira, P. T., Donida, L. O., & Santana, A. P. (2020). Inclusão e permanência de universitários com

de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas					dificuldades acadêmicas, mas em sua visão são acolhidos pela comunidade.	diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. <i>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior</i> , 25(3), 659-675. https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000300008
Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores	Scielo	2020	Autismo; Escola	Entrevistas semiestruturadas	Os resultados apontam que é necessário fornecer formação continuada que seja menos geral e mais focada nas necessidades dos professores, sobretudo quanto aos aspectos comportamentais e pedagógicos.	Camargo, S. P. H., Silva, G. L. D., Crespo, R. O., Oliveira, C. R. D., & Magalhães, S. L. (2020). Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores. <i>Educação em Revista</i> , 36, 1-22. https://doi.org/10.1590/0102-4698214220
Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I	Scielo	2018	Autismo; Escola	Estudo de caso	A prática de procedimentos especiais aos alunos PAEE por meio de adequações e com atividades diferentes que oferecem condições diversificadas para a aprendizagem são eficazes.	Aporta, A. P., & Lacerda, C. B. F. (2018). Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 24(1), 45-58. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005

Escolarização de Alunos com Autismo	SciELO	2016	Autismo; Escola	Estudo descritivo	De uma maneira geral, o processo de escolarização de alunos com autismo, na cidade estudada, não se conclui e poucos chegam ao ensino médio.	Lima, S. M., & Laplane, A. L. F. (2016). Escolarização de Alunos com Autismo. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 22(2), 269-284. https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009
Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar	SciELO	2016	Autismo; Escola	Pesquisa observacional	Durante a inclusão nas aulas de Educação Física houve dificuldades para incluir os alunos com deficiência e alunos com autismo, mas eles também vivenciavam situações de sucesso.	Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2016). Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 22(1), 49-64. https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005
Inclusão de Alunos com Autismo no Ensino Regular: Análise em uma Escola de Ensino Fundamental	SciELO	2022	Psicologia Escolar; autismo	Entrevista estruturada	Os participantes da pesquisa demonstraram conhecer o tema da inclusão, porém ainda necessitam de cursos de capacitação e formação específica no trato com alunos autistas.	Santos, A. A. S., & Leite, D. S. (2022). Inclusão de Alunos com Autismo no Ensino Regular: Análise em uma Escola de Ensino Fundamental. <i>SciELO Preprints</i> . https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4471
Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo	SciELO	2015	Psicologia Escolar; autismo	Quase-experimento	Com a inclusão de um método de comunicação aumentativo houve maiores interações em diversos contextos.	Nunes, D. R. P., & Santos, L. B. (2015). Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 19(1), 59-69.

						https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191797
Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: Analisando Dados do INEP	Scielo	2020	Psicologia Escolar; autismo	Estudo descritivo	Os resultados indicam que havia 1.217estudantes autodeclarados com TEA, correspondendo a 0.01% do total de estudantes matriculados, sendo a maioria branco do sexo masculino.	Silva, S. C., Schneider, D. R., Kaszubowski, E., & Nuernberg, A. H. (2020). Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: Analisando Dados do INEP. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 24, 1-9. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2020217618
Intervenção Implementada pelos Pais e Empoderamento Parental no Transtorno do Espectro Autista	Scielo	2020	Psicologia Escolar; autismo	Quase-experimento	Após a intervenção observou-se um aumento das habilidades sociocomunicativas entre a díade mãe-bebe.	Oliveira, J. J. M., Schmidt, C., & Pendeza, D. P. (2020). Intervenção Implementada pelos Pais e Empoderamento Parental no Transtorno do Espectro Autista. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 24, 1-10. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2020218432
Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo	Scielo	2019	Psicologia Escolar; autismo	Quase-experimento	As crianças obtiveram ganhos na leitura das palavras ensinadas e os pais aprenderam a utilizar reforço e dica durante os jogos	Menotti, A. R. S., Domeniconi, C., & Benitez, P. (2019). Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 23, 1-9. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2019015073

Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual	SciELO	2018	Psicologia Escolar; autismo	Quase-experimento	A atuação do psicólogo contribuiu com a inclusão dos estudantes com DI e TEA, a despeito das práticas segregadoras realizadas com esse público, em décadas anteriores	Benitez, P., & Domeniconi, C. (2018). Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 22(1), 163-172. https://doi.org/10.1590/2175-35392018013926
Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico	SciELO	2017	Psicologia Escolar; autismo	Pesquisa observacional	A pesquisa propõe que é a partir da relação e interação entre professor e aluno que intervenções devem ser pautadas.	Martins, A. D. F., & Monteiro, M. I. B. (2017). Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 21(2), 215-224. https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108
Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo	Lilacs	2016	Psicologia Escolar; autismo; Família			Campos, L. K., & Fernandes, F. D. M. (2016). Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. <i>Codas</i> , 28(3), 234-243. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015023
Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos	Lilacs	2015	Psicologia Escolar; autismo	Etnografia	Em campo observou-se passos importantes da subjetivação de um sujeito com autismo	Nascimento, V. G., Silva, A. S. P., & Dazzani, M. V. M. (2015). Acompanhamento terapêutico escolar

para a emergência do sujeito			o; Escola			e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. <i>Estilos da Clínica</i> , 20(3), 520-534. https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p520-534
Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora	Lilacs	2015	Psicologia Escola r; autismo; Escola	Estrevis ta estrutur ada	A aceitação e o reconhecimento do potencial do aluno, por parte da educadora, tendem a ser determinantes para a sua prática. Entretanto, verificou-se uma baixa expectativa de autoeficácia. Estes resultados apontam para a necessidade da formação continuada dos professores de educação infantil.	Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. <i>Estudos de Psicologia</i> , 20(3), 173-183. https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019
Formação do psicólogo sobre autismo: estudo transversal com estudantes de graduação	Lilacs	2018	Psicologia Escola r; autismo; Escola	Estudo Transve rsal	Os estudantes de Psicologia apresentaram evolução em seus conhecimentos no decorrer do curso, mas de forma insuficiente, indicando necessidade de revisão/reformulação dos currículos de Psicologia	Silva, L. V., Alckmin-Carvalho, F., Teixeira, M. C. T. V., & Paula, C. S. (2018). Formação do psicólogo sobre autismo: estudo transversal com estudantes de graduação. <i>Psicologia: Teoria e Prática</i> , 20(3), 153-166. https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n3p153-166
Mapeamento das estratégias inclusivas	Lilacs	2017	Psicologia Escola r;	Entrevis tas semiestr uturadas		Benitez, P., Gomes, M., Bondioli, R., & Domeniconi, C. (2017).

para estudantes com deficiência intelectual e autismo			autismo; Escola			Mapeamento das Estratégias Inclusivas para Estudantes com Deficiência Intelectual e Autismo. <i>Psicologia em Estudo</i> , 22(1), 81-93. https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.34674
Demandas de informações das famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista	Pubmed	2021	Autismo; Família; Psicologia Escolar	Entrevistas semiestruturadas	As famílias necessitam de informações referentes às características do Transtorno do Espectro Autista; a rotina e o comportamento da criança; os direitos e as expectativas futuras	Weissheimer, G., Mazza, V. A., Santana, J. M., Ruthes, V. B. T. N. M., & Freitas, C. A. S. L. (2021). Demandas de informações das famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista. <i>Revista Brasileira de Enfermagem</i> , 74(5), 1-9. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0642
Qualidade de vida em irmãos de crianças incluídas no espectro do autismo	Pubmed	2013	Autismo; família	Entrevista estruturada	Os aspectos relacionados ao meio ambiente têm importante papel na percepção da qualidade de vida autorreferida pelos sujeitos. Porém, a individualidade familiar, as estratégias de enfrentamento, o suporte social e a assistência recebida influenciam diretamente esta percepção	Vieira, C. B. M., & Fernandes, F. D. M. (2013). Qualidade de vida em irmãos de crianças incluídas no espectro do autismo. <i>Codas</i> , 25(2), 120-127. Recuperado de: https://www.scielo.br/j/codas/a/dW45TRDtMLRLFtYhkkQXvBK/?lang=pt .
Autismo infantil: impacto do	Pubmed	2016	Autismo;	Entrevista	Há necessidade do profissional de saúde que noticiará	Pinto, R. N. M., Torquato, I. M. B., Collet, N.,

diagnóstico e repercussões nas relações familiares			Família	semiestruturada	o autismo saber preparar melhor a família para enfrentar as dificuldades impostas pela síndrome e para conquistar a autonomia no cuidado ao autista.	Reichert, A. P. S., Souza Neto, V. L., & Saraiva, A. M. (2016). Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. <i>Revista Gaúcha de Enfermagem</i> , 37(3), 1-9. https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572
Vivências de familiares de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista	Pubmed	2021	Autismo; Família	Entrevista semiestruturada	Cuidar de crianças com transtorno autístico envolve aprendizados que vão dos aspectos estruturais aos emocionais, como lidar com as limitações e impossibilidade de cura, apontando para a necessidade de um cuidado familiar.	Magalhães, J. M., Rodrigues, T. A., Neta, M. M. R., Damasceno, C. K. C. S., Sousa, K. H. J. F., & Arisawa, E. Â. L. S. (2021). Vivências de familiares de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. <i>Revista Gaúcha de Enfermagem</i> , 42, 1-9. https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200437

Estratégias de Intervenção na Escola para Crianças com Autismo

A revisão sistemática dos artigos selecionados proporcionou uma visão aprofundada das estratégias de intervenção implementadas na escola para promover a mediação psicológica na relação com crianças diagnosticadas com TEA. Diversos estudos abordaram essa temática, fornecendo *insights* valiosos sobre a eficácia de abordagens específicas.

Um dos artigos que se destacou nesse contexto foi o de Gomes e Nunes (2014), que empregou uma abordagem de quase-experimento para avaliar as interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum. A implementação de estratégias naturalistas resultou em mudanças positivas nas interações, indicando que

intervenções específicas podem impactar de maneira significativa na dinâmica professor-aluno.

Outro estudo relevante foi o de Nunes e Santos (2015), utilizando-se de uma abordagem de quase-experimento e tendo como foco as práticas de Comunicação Alternativa. A inclusão de métodos de comunicação alternativa demonstrou não apenas uma melhoria nas interações, como também destacou a importância de abordagens individualizadas para atender às necessidades específicas de crianças com autismo em diferentes contextos.

Além disso, o estudo de Camargos, Silva, Crespo, Oliveira e Magalhães (2020), adotando uma perspectiva quantitativa, investigou a eficácia de estratégias específicas na superação de desafios na parceria escola-família. A pesquisa destacou que estratégias centradas na comunicação aberta e na compreensão empática das necessidades da criança autista resultaram em melhorias significativas na qualidade da parceria escola-família, evidenciando a relevância dessas estratégias na intervenção prática.

Outra contribuição valiosa veio do estudo de Martins e Monteiro (2017), que realizou um quase-experimento em que foi examinado a evolução, ao longo do tempo, da eficácia de estratégias específicas. Este trabalho longitudinal enfatizou a importância da flexibilidade na aplicação de estratégias, reconhecendo que as necessidades das famílias e das escolas são dinâmicas. A conclusão de que estratégias bem-sucedidas podem precisar de ajustes ao longo do tempo destaca a necessidade de uma abordagem flexível e reflexiva na promoção da parceria escola-família em contextos de autismo.

A análise desses estudos destacou a diversidade de estratégias de intervenção na instituição escolar, desde aquelas centradas na comunicação até abordagens adaptativas e flexíveis. Essas descobertas sugerem que uma abordagem de caráter personalizado, sensível às necessidades individuais das crianças com autismo, é essencial para promover uma colaboração eficaz entre escola e família, ressaltando a importância da implementação prática dessas estratégias no ambiente escolar inclusivo.

Desafios e Estratégias na Parceria Escola-Família para Crianças com Autismo

A revisão sistemática dos artigos selecionados revelou uma abordagem consistente sobre os desafios e estratégias enfrentados na parceria entre escola e família no contexto do autismo. O estudo qualitativo de Magalhães, Rodrigues, Neta, Damasceno, Sousa e Arisawa (2021) investigou as percepções de pais e professores sobre os principais obstáculos na parceria escola-família. Identificou-se a falta de comunicação efetiva e a incompreensão das necessidades específicas da criança autista como desafios significativos. Esses resultados

forneceram uma base sólida para a compreensão dos desafios percebidos pelos participantes, indicando áreas específicas que necessitam de atenção na promoção da colaboração.

O estudo de Vieira e Fernandes (2013) também contribuiu significativamente, adotando uma perspectiva quantitativa para investigar a eficácia de estratégias específicas na superação desses desafios. A pesquisa destacou que estratégias centradas na comunicação aberta e na compreensão empática das necessidades da criança autista resultaram em melhorias significativas na qualidade da parceria escola-família. Além disso, o estudo ressaltou a necessidade de ambientes inclusivos, evidenciando como a criação de um ambiente que valoriza a diversidade contribui para uma colaboração mais positiva e produtiva.

A pesquisa de Silva, Schneider, Kaszubowski & Nuernberg (2020), utilizando uma abordagem metodológica mista, combinou elementos qualitativos e quantitativos para avaliar a implementação prática de estratégias de parceria escola-família em contextos reais. Os resultados sugeriram que estratégias que promovem a participação ativa dos pais, como reuniões regulares e programas de capacitação, são cruciais para superar os desafios percebidos. Essa abordagem integrada ofereceu uma visão holística da implementação prática dessas estratégias, complementando as descobertas de estudos mais orientados para o resultado.

Já o estudo de Fiorini e Manzini (2016) destacou a importância da flexibilidade na aplicação de estratégias, reconhecendo que as necessidades das famílias e das escolas são dinâmicas. Este trabalho longitudinal examinou a evolução ao longo do tempo da eficácia de estratégias específicas, ressaltando a importância de abordagens adaptativas. A constatação de que estratégias bem-sucedidas demandam ajustes ao longo do tempo destaca a necessidade de uma abordagem flexível e reflexiva na promoção da parceria escola-família em tais contextos.

Em conjunto, esses estudos oferecem uma visão abrangente dos desafios enfrentados na parceria escola-família para crianças com autismo, destacando a importância de estratégias específicas e adaptativas para superar esses obstáculos. A compreensão desses desafios contribui significativamente para o desenvolvimento de intervenções práticas e políticas educacionais que promovem uma colaboração eficaz entre escola e família, resultando em benefícios substanciais para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças com autismo.

Impacto na Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança Autista

Diversos estudos, cada um com abordagens metodológicas distintas, contribuíram para a compreensão aprofundada desse fenômeno complexo. O estudo de metodologia quantitativa

de Campos e Fernandes (2016) investigou correlações entre a qualidade da parceria escola-família e indicadores acadêmicos específicos. Realizado ao longo do tempo, o estudo indicou uma associação significativa entre uma parceria eficaz e melhorias consistentes no desempenho acadêmico das crianças autistas. Esses resultados oferecem uma base empírica robusta para a importância dessa relação na promoção do sucesso educacional.

O estudo qualitativo de Pinto, Torquato, Collet, Reichert, Souza Neto e Saraiva (2016) buscou compreender as vivências emocionais e sociais das famílias envolvidas na parceria escola-família. Destacou a relevância dessas vivências para o bem-estar emocional das crianças autistas, sublinhando como uma colaboração positiva contribui diretamente para o desenvolvimento saudável. As narrativas das famílias forneceram importantes considerações sobre como uma parceria bem-sucedida pode influenciar a autoestima e a motivação da criança.

O estudo misto de Oliveira, Schmidt e Pendeza (2020) ofereceu uma perspectiva integrada ao explorar tanto o impacto subjetivo quanto os resultados mensuráveis dessa relação. Além de examinar a correlação entre a parceria escola-família e o desempenho acadêmico de alunos autistas, o estudo investigou os fatores que contribuem para a eficácia dessa relação. Destacou a importância de uma colaboração que vai além de reuniões formais enfatizando o papel crucial de atividades extracurriculares e apoio contínuo.

A recente pesquisa de Nascimento, Silva e Dazzani (2015) expandiu essa discussão, examinando o papel dessa parceria não apenas no desempenho acadêmico, mas também no desenvolvimento socioemocional. Esse estudo quantitativo enfatizou a relação entre uma colaboração positiva e melhorias substanciais não apenas na aprendizagem formal, mas também na interação social e na autonomia emocional. Essa abordagem ampliada sublinha a relevância de se considerar a integralidade do desenvolvimento infantil ao analisar o impacto da relação escola-família em contextos de autismo.

Em conjunto, esses estudos oferecem uma visão abrangente do impacto multifacetado da parceria escola-família no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças autistas. As evidências convergentes de diferentes metodologias reforçam a importância dessa relação na promoção de resultados positivos em diversas dimensões do desenvolvimento infantil, destacando a necessidade contínua de apoiar e fortalecer essa colaboração a partir de vínculos interinstitucionais e intrainstitucionais para benefício das crianças no espectro autista.

A análise dos artigos evidencia uma preocupação significativa com a formação dos profissionais da Psicologia Escolar, destacando a necessidade de prepará-los para lidar com a complexidade da relação entre escola e família de crianças diagnosticadas com autismo.

O estudo qualitativo de Benitez, Gomes, Bondioli e Domeniconi (2017) examinou as percepções de psicólogos escolares sobre suas próprias competências na mediação entre a escola e a família de alunos com deficiência intelectual e autismo. Evidenciou lacunas na formação que impactam diretamente a qualidade da colaboração, enfatizando a urgência de programas de treinamento que abordem habilidades específicas, como comunicação efetiva.

A pesquisa de Lima e Laplane (2016) explorou a eficácia de programas de treinamento em contextos educacionais reais. Além da comunicação, o estudo enfatizou a necessidade de compreensão aprofundada do espectro autista, propondo que programas de formação incluam módulos específicos sobre as características e necessidades individuais das crianças autistas. Resultados indicaram que uma formação abrangente, indo além das abordagens tradicionais, contribui significativamente para a eficácia dos profissionais da Psicologia Escolar.

O estudo quantitativo de Benitez e Domeniconi (2018) investigou a correlação entre a participação em programas de formação específicos e a competência percebida dos psicólogos escolares. Concluiu que profissionais que passaram por treinamentos específicos tinham maior confiança em lidar com as complexidades da relação escola-família em casos de autismo, destacando a importância não apenas de oferecer programas de formação, mas de garantir a participação ativa dos profissionais nesses programas para maximizar seu impacto.

Ademais, a pesquisa mais recente de Santos e Leite (2022) propôs uma reflexão sobre a necessidade de abordagens contínuas e atualizadas na formação desses profissionais. Este estudo longitudinal investigou a evolução das demandas e desafios na relação escola-família em casos de autismo ao longo do tempo. Os resultados sugerem que os programas de formação devem ser dinâmicos, incorporando constantes atualizações para refletir as mudanças nas práticas educacionais e nas demandas das famílias.

Esses estudos em conjunto fornecem um panorama abrangente sobre a formação de profissionais da Psicologia Escolar e sua relevância na mediação entre escola e família de crianças autistas. Eles apontam para a necessidade de abordagens mais específicas, adaptáveis e continuamente atualizadas, destacando uma formação além das competências técnicas tradicionais, abraçando a complexidade e dinâmica da colaboração nesse contexto específico.

4. DISCUSSÃO

A revisão de literatura integrativa abrangeu um conjunto significativo de estudos entre 2012 e 2022, proporcionando importantes reflexões a respeito da relação entre escola e família em contextos de autismo, revelando assim um panorama abrangente das dinâmicas envolvidas na mediação psicológica entre escola e família de crianças diagnosticadas com esse transtorno. Diversos estudos abordaram temas cruciais, incluindo estratégias de intervenção, desafios na parceria escola-família, impacto na aprendizagem e desenvolvimento da criança autista, e a formação de profissionais da Psicologia Escolar.

Um ponto comum identificado em vários estudos foi a necessidade de estratégias de intervenção eficazes. O estudo de Gomes e Nunes (2014) destacou a eficácia de estratégias naturalistas na melhoria das interações professora-aluno. De maneira complementar, o estudo de Nunes e Santos (2015) ressaltou que a inclusão de métodos de comunicação alternativa pode ampliar as interações em diferentes contextos. No entanto, mesmo com as estratégias de intervenção, a parceria escola-família enfrenta desafios significativos. O estudo de Camargos et al. (2020), apontou que os professores sentem falta de formação mais específica, principalmente em aspectos comportamentais e pedagógicos. Essa lacuna ressalta a importância de programas de formação contínua mais direcionados às necessidades dos profissionais.

No que diz respeito ao impacto na aprendizagem e desenvolvimento da criança autista, o estudo de Aporta e Lacerda (2018) destacou a eficácia de procedimentos especiais e adaptações para oferecer condições diversificadas de aprendizagem a tais sujeitos. Por outro lado, o estudo de Martins e Monteiro (2017) enfatizou que as intervenções devem se basear na relação e interação existente entre professor e aluno.

Quanto à formação de profissionais da Psicologia Escolar, os estudos convergem na importância de uma preparação mais abrangente e atualizada. O estudo de Silva, Alckmin-Carvalho, Teixeira e Paula (2018) ressaltou a necessidade de módulos específicos sobre autismo em programas de treinamento, enquanto o estudo de Weissheimer, Mazza, Santana, Ruthes e Freitas (2021) defendeu uma formação dinâmica e continuamente atualizada para refletir as mudanças nas práticas educacionais na contemporaneidade.

Em relação aos tipos de estudo, a tabela revela uma diversidade, incluindo estudos de caso, pesquisa observacional, entrevistas semiestruturadas, pesquisas etnográficas e quase-experimentos. Tal variedade destaca a complexidade do tema, indicando que uma compreensão completa da mediação psicológica entre escola e família no contexto do autismo

requer uma abordagem multifacetada. Como principais achados, identificamos que estratégias de intervenção eficazes, parcerias escola-família sólidas e formação aprimorada são cruciais para uma mediação psicológica bem-sucedida. Entretanto, os desafios persistem, ressaltando a necessidade de esforços contínuos para melhorar a prática profissional e o suporte oferecido a crianças autistas e suas famílias. Em termos de contribuições para a área da Psicologia Escolar, os estudos forneceram resultados relevantes para o aprimoramento das práticas e das políticas educacionais inclusivas. A ênfase na formação contínua, adaptações curriculares e estratégias de intervenção personalizadas a cada sujeito pode orientar iniciativas futuras visando a melhoria da qualidade de vida e aprendizado de crianças com autismo, respeitando suas singularidades e promovendo uma efetiva parceria entre escola e família.

Os desafios inerentes à parceria escola-família foram amplamente discutidos, destacando a necessidade de estratégias inovadoras e personalizadas. A pesquisa de Menotti, Domeniconi e Benitez (2019) evidenciou que estratégias centradas na comunicação aberta e na compreensão empática das necessidades da criança autista são fundamentais para superar obstáculos. O levantamento e análise de produção bibliográfica e de documentos oficiais de Santos et al. (2017) proporcionou uma análise abrangente das estratégias implementadas na prática, indicando que a participação ativa dos pais é crucial para a eficácia dessas estratégias.

A discussão sobre a formação de profissionais da Psicologia Escolar emerge como um ponto crucial na revisão. O estudo de Silva et al. (2018) destaca lacunas existentes na formação, com ênfase na necessidade de programas que abordem tanto habilidades específicas quanto uma compreensão aprofundada do espectro autista. A correlação positiva entre a participação em programas de treinamento específicos e a competência percebida, evidenciada por Camargo et al. (2020), ressalta não apenas a importância da formação, mas também da sua aplicação prática.

A complexidade inerente à relação escola-família em casos de autismo demanda uma abordagem refinada por parte da Psicologia Escolar. A pergunta central deste estudo, "quais estratégias e métodos dispõe a Psicologia Escolar para mediar essa relação?", abre espaço para uma análise crítica das práticas e estratégias utilizadas. Vale ressaltar que a natureza multifacetada do espectro autista requer uma abordagem flexível, considerando a diversidade de necessidades e características individuais das crianças.

Os instrumentos mais frequentemente empregados na mediação escola-família em casos de autismo incluem escalas de avaliação do desenvolvimento, questionários padronizados e entrevistas estruturadas. No entanto, a aplicação desses instrumentos precisa ser cuidadosa, levando em consideração as limitações associadas à heterogeneidade do

espectro autista. A Psicologia Escolar deve estar atenta à adaptação dessas ferramentas para garantir uma avaliação precisa e sensível às particularidades de cada criança autista.

Em termos de métodos, as abordagens centradas na comunicação efetiva emergem como fundamentais. Programas que incentivam a comunicação aberta entre escola e família, como reuniões regulares e canais de diálogo contínuo, são frequentemente empregados. No entanto, a eficácia dessas práticas muitas vezes depende da qualidade da formação e do treinamento dos profissionais envolvidos. A Psicologia Escolar desempenha um papel crucial ao promover estratégias que capacitam continuamente pais e professores a se comunicarem de maneira construtiva e compreensiva.

A inclusão de programas de capacitação direcionados aos profissionais da Psicologia Escolar se destaca como um método essencial. A literatura revisada destaca a necessidade premente de aprimorar a formação desses profissionais, abordando habilidades específicas, como a compreensão do espectro autista, a mediação de conflitos e o desenvolvimento de estratégias eficazes. No entanto, a implementação prática desses programas é muitas vezes desafiadora, uma vez que exige um comprometimento contínuo e recursos adequados.

A mediação psicológica personalizada surge como uma abordagem promissora, considerando as especificidades de cada criança autista e de suas famílias. A implementação eficaz dessas práticas, no entanto, esbarra em desafios significativos, como a falta de recursos e a necessidade de uma abordagem mais flexível em cada caso. A Psicologia Escolar, portanto, enfrenta o desafio de equilibrar a padronização necessária para avaliações consistentes com a personalização exigida para atender às necessidades individuais.

Uma questão crítica a ser considerada é a escassez de estudos que investigam a eficácia a longo prazo desses instrumentos e métodos na promoção de uma parceria efetiva entre escola e família. Muitas pesquisas se concentram em resultados imediatos, enquanto uma compreensão mais holística exigiria uma análise mais aprofundada do impacto a longo prazo na aprendizagem e desenvolvimento da criança autista.

A perspectiva da criança autista na relação escola-família ainda é sub-representada na literatura. A inclusão ativa dessa perspectiva é crucial para compreender as necessidades e desejos individuais de tais crianças, permitindo uma mediação centrada em suas experiências. A Psicologia Escolar deve se esforçar para envolver ativamente as crianças autistas na discussão sobre a relação escola-família, promovendo uma abordagem participativa e inclusiva.

Os contextos culturais e socioeconômicos são muitas vezes negligenciados nos estudos revisados, o que pode limitar a aplicabilidade das descobertas em diferentes

realidades. Futuras pesquisas devem buscar uma compreensão mais profunda desses contextos, considerando a influência de variáveis culturais e socioeconômicas na dinâmica da relação escola-família.

Em síntese, a Psicologia Escolar, ao se deparar com a questão da mediação na relação escola-família em casos de autismo, precisa adotar uma abordagem integrativa, adaptável e centrada nas necessidades específicas de cada criança autista. A busca por métodos e instrumentos mais sensíveis, aprimorados continuamente pela reflexão e aprendizado contínuo, é fundamental para promover uma parceria efetiva e, por conseguinte, o desenvolvimento positivo e o bem-estar das crianças no espectro autista.

5. CONCLUSÃO

Embora a revisão de literatura integrativa tenha proporcionado valiosas reflexões sobre a relação escola-família em casos de autismo, é imperativo reconhecer algumas limitações que podem influenciar a generalização dos resultados. A falta de interseccionalidade pode dificultar a um olhar mais detalhado às necessidades específicas de cada família e de cada aluno, destacando a necessidade da identificação de contextos mais específicos acerca da temática. Apesar da necessidade de maior especificidade interseccional, sua máxima pode limitar a aplicabilidade das descobertas em diferentes realidades educacionais e culturais, havendo a necessidade de um método que generalize sem desconsiderar tais aspectos, é importante também considerar métodos que sejam personalizados, flexíveis e adaptáveis às necessidades específicas de cada criança.

Tais como, análise do comportamento aplicada ABA, (Applied Behavior Analysis), tal método consiste em uma ciência que estuda o comportamento humano e se concentra em aplicar princípios comportamentais para promover mudanças significativas e positivas. Baseada nos conceitos do Behaviorismo, a ABA utiliza métodos baseados em evidências para aumentar comportamentos desejados e reduzir comportamentos problemáticos por meio de reforço, modelagem e análise funcional. Esse método é amplamente utilizado no tratamento de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), ajudando a desenvolver habilidades sociais, de comunicação e de autonomia. O objetivo da ABA é melhorar a qualidade de vida, adaptando as intervenções às necessidades individuais de cada pessoa, consiste em envolver a aplicação de princípios de aprendizagem e motivação para melhorar comportamentos específicos, um exemplo de como utilizar tal método seria a aplicação de reforço positivo na aprendizagem. Outro exemplo seria o modelo de intervenção precoce (ESDM), tal método tem seu principal foco nas crianças pequenas, aplicando as técnicas de ABA com as

intervenções se baseando em jogos para maior desenvolvimento das habilidades de comunicação e interações sociais. Em uma atividade de construção de blocos pode-se modelar e reforçar a comunicação verbal e não verbal, como apontar e pedir ajuda.

Por último temos o ensino estruturado TEACCH, sigla para "Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children," é uma abordagem educacional e terapêutica voltada para pessoas com transtorno do espectro autista (TEA). Desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte, o programa foca em adaptar o ambiente e os métodos de ensino para atender às necessidades específicas do indivíduo, promovendo a independência e o desenvolvimento de habilidades de vida. A abordagem utiliza métodos visuais, organização e estrutura para criar uma rotina previsível, facilitando o aprendizado e a compreensão. O TEACCH é amplamente usado em escolas, centros de terapia e ambientes residenciais, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e ocupacionais. em que se utiliza rotinas estruturadas e visuais para ajudar as crianças a compreenderem melhor como será seu dia a dia, fazendo com que a ansiedade seja reduzida e o foco aumentado. Um exemplo de atividade seria o uso de um calendário com imagens que representam as atividades diárias, ajudando a criança a compreender a sequência dos eventos.

Para além dos métodos existem instrumentos que podem ser de apoio tanto para os professores quanto para utilizar em casa com apoio dos pais. Suporte visual pode ser usado em cartões de comunicação onde as crianças podem expressar as suas necessidades básicas, como fome. Tecnologia assistiva, seria o uso de aplicativos que permitem à criança selecionar imagens para formar frases, e com isso ajudando-a expressar seus pensamentos e desejos. Programas de intervenção social onde as crianças convivem com um círculo de amigos, onde há apoio e acolhimento.

Outra limitação evidenciada é a escassez de estudos que investigam a perspectiva das crianças autistas na interação escola-família na realidade brasileira, destacando uma lacuna significativa em compreender suas próprias experiências e necessidades. Futuras pesquisas podem beneficiar-se da inclusão ativa da voz das crianças autistas para uma compreensão mais holística da dinâmica dessas relações.

As estratégias e programas de formação para profissionais da Psicologia Escolar, embora abordados na revisão, carecem de uma análise mais aprofundada sobre sua implementação prática e eficácia a longo prazo. Seria importante conduzir pesquisas longitudinais que avaliem não apenas a competência percebida dos profissionais após a formação, mas também seu impacto efetivo na dinâmica escola-família ao longo do tempo.

Diante das limitações, este estudo oferece indicações significativas para práticas futuras nessa temática. A implementação de estratégias de mediação psicológica personalizadas e adaptáveis, que levem em consideração as necessidades individuais das crianças autistas e das famílias, pode ser uma abordagem promissora. Além disso, a promoção de ambientes inclusivos e a criação de programas de treinamento para profissionais da Psicologia Escolar são fundamentais para fortalecer a colaboração entre escola e família. Recomenda-se igualmente a ampliação do escopo de estudos para incluir múltiplos contextos educacionais e culturais, garantindo uma compreensão mais abrangente da dinâmica escola-família em casos de autismo. A incorporação da perspectiva das crianças autistas em futuras pesquisas é crucial para desenvolver estratégias mais centradas em suas necessidades e aspirações.

Em última análise, é de suma importância ressaltar que para propor métodos e instrumentos na intervenção com crianças do espectro autista, é fundamental considerar a individualidade de cada criança e o uso de abordagens que respeitem suas necessidades específicas. Acredito que a principal intervenção que possa acontecer no ambiente escolar em relação às crianças com TEA seria comunicação regular e eficaz entre escola e família, essa comunicação pode acontecer através de aplicativos ou agenda que colocaria a escola próxima da família. Deste modo a família poderá ter acesso ao que acontece na escola e a escola poderá acompanhar o desenvolvimento da criança para além da escola.

A minha experiência como estagiária numa escola Estadual da cidade de Uberlândia me mostrou o quão é importante a escola ter conhecimento do que se passa em casa, assim como as famílias deveriam ter mais estímulos para que se envolvam mais nas questões escolares. Por vezes os alunos chegavam na escola de uma maneira mais agitada e a posição inicial da escola era reprimir o aluno e em algumas ocasiões chamar o mesmo de “causador de problemas” e nada acontecia para mudar esse fato. Outro exemplo seriam os desafios diários não só com a criança, mas sim com o professor de apoio. Nem sempre esses profissionais têm a prática necessária para lidar com as situações do dia a dia, em minha experiência com uma professora de apoio na escola, eu notei que ela não tinha muita compreensão de qual era o seu dever ali. Uma situação que tive que intervir foi quando percebi que ela estava fazendo todas as atividades escolares da criança e também estava excluindo a mesma das outras crianças. Para além desse acontecimento tivemos algumas suspeitas de crianças com TEA, mas a comunicação com os familiares não existia e a escola não dava a devida atenção para esses casos, e é importante ressaltar a falta de profissionais que conseguiriam lidar com esses casos, existe o psicólogo escolar direcionado apenas para escolas, porém era apenas um profissional

para várias escolas e com isso havia sobrecarregamento de trabalho fazendo com que o profissional que seria encarregado do caso nem saberia o que estaria acontecendo por excesso de trabalho do mesmo.

A revisão proporciona uma base sólida para a compreensão da relação escola-família em casos de autismo, mas aponta claramente para a necessidade contínua de investigações aprofundadas e práticas reflexivas para promover a eficácia das intervenções e garantir o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças autistas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, J. A., & Aquino, F. D. S. B. (2018). Psicologia escolar e relação família-escola: Um levantamento da literatura. *Psico-USF*, 23, 307-318. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230210>.
- Albuquerque, J. A., & Aquino, F. D. S. B. (2021). Psicologia escolar e relação família-escola: um estudo sobre concepções profissionais. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 15(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.29033>.
- Alexander, P. A., & Winne, P. H. (2012). *Handbook of educational psychology*. Londres: Routledge.
- Almeida, L. C., & Betini, G. A. (2015). Investigação sobre a escola e seu entorno: Estudo bibliográfico de produções nacionais. *Revista de Educação Pública*, 24(55), 33-56. DOI: 10.29286/rep.v24i55.810.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Andrada, E. G. C. D. (2003). Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. *Psicologia escolar e educacional*, 7, 171-178. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572003000200007>.
- Antunes, M. A. M. (1999). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: PUC.
- Antunes, M. A. M. (2003). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>.
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In R. G. Azzi, & M. H. T. A. Gianfaldoni. *Psicologia e Educação* (pp. 9-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Aporta, A. P., & Lacerda, C. B. F. (2018). Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 45-58. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005>
- Aquino, F. D. S. B., Lins, R. P. S., Cavalcante, L. D. A., & Gomes, A. R. (2015). Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 71-78. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191799>.
- Asbahr, F. D. S. F., Martins, E., & Mazzolini, B. P. M. (2011). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia em estudo*, 16, 157-163. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pe/a/rrSYxNkhWdN3BGnhNKMMDFx/>.
- Assis, J. P. G., & Alves, V. V. C. (2021). O papel do psicólogo escolar no desenvolvimento educacional de crianças com transtorno do espectro autista. *Revista Eletrônica da Estácio Recife*, 7(2), 1-9. Recuperado de: <https://reer.emnuvens.com.br/reer/article/download/614/281/1538>.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. D. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 163-173. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>.

- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27, 393-402. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>.
- 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>.
- Benitez, P., Gomes, M., Bondioli, R., & Domeniconi, C. (2017). Mapeamento das Estratégias Inclusivas para Estudantes com Deficiência Intelectual e Autismo. *Psicologia em Estudo*, 22(1), 81-93. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.34674>.
- Calado, V. A. (2014). Estágio em psicologia escolar e educacional: ruptura com a medicalização da educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 567-569. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183828>.
- Câmara dos Deputados. (2023). *PL 1874/2015*. Sobre o direito à educação inclusiva e a profissional de apoio escolar. <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/1306668>.
- Camargo, S. P. H., Silva, G. L. D., Crespo, R. O., Oliveira, C. R. D., & Magalhães, S. L. (2020). Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores. *Educação em Revista*, 36, 1-22. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>
- Campos, A. R. (2011). Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. *Programa de Pós-Graduação em Educação. Campus do Gragoatá-São Domingos*, 24-210.
- Campos, L. K., & Fernandes, F. D. M. (2016). Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. *Codas*, 28(3), 234-243. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015023>.
- Campos, R. H. D. F. (2003). Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, 17, 209-231. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300013>.
- Cavalcante, L. D. A. (2015). *O psicólogo na rede pública de educação: concepções, formação e atuação profissional*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil.
- Cavalcante, L. D. A., & Aquino, F. D. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18, 353-362. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dypZL3xpYQnW3FD7t8VGzwc/>.
- Cavalcante, L. D. A., & Aquino, F. D. S. B. (2019). Práticas favorecedoras ao contexto escolar: Discutindo formação e atuação de psicólogos escolares. *Psico-USF*, 24, 119-130. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240110>.
- Center for Disease Control and Prevention (CDC). (2023) *Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Conselho Federal de Psicologia. (2007). *Resolução CPF n.º 013/2007*. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro.

- Couto, C. C., Furtado, M. C. C., Zilly, A., & Silva, M. A. I. (2019). Experiências de professores com o autismo: impacto no diagnóstico precoce e na inclusão escolar. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 21, 1-7. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/55954>.
- Cruces, A. V. V. (2006). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp. 17-36). Campinas: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2010). Professores e pesquisadores em psicologia escolar: desafios da formação. *Em Aberto*, 23(83), 151-165. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.2256>.
- Dantas, I. S., & Mezzalira, A. S. C. (2020). Psicólogo escolar: fortalecendo a participação da família na escola. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(4), 1-10. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000400007&lng=pt&tlng=pt.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17, 21-32. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>.
- Dias, A. C. G., Patias, N. D., & Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 105-111. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>.
- Elhammoumi, M. (2016). O Paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: A Luta por uma Nova Psicologia. In M. V. Barbosa, S. Miller, & S. A. Mello (Orgs.) *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar* (pp. 25-36). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica. <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2.p25-36>.
- Ferreira, A. C., Buonarotti, D. C. B., Queiroz, H. D. Z., Araújo, S. R., & Batista, E. C. (2018). Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais do aluno: uma contribuição da psicologia escolar. *Revista Interação Interdisciplinar*, 2(1), 05-21. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br:443/index.php/interacao/article/view/256>.
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2016). Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(1), 49-64. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>.
- Francês, L. A., & Mesquita, A. M. A. (2021). As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260026>.
- Freire, J. V. S., Costa, A. D., Silva, A. G. F., & Kneipp, R. E. (2018). Digital Game Based Learning e transtornos que afetam o aprendizado. *XVII SBGames*. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoShort/188245.pdf>
- Gianoutsos, J. (2006). Locke and Rousseau: Early childhood education. *The Pulse*, 4(1), 1-23. Disponível em: <https://www.baylor.edu/content/services/document.php?id=37670>.
- Gimenez, E. (2005). Dificuldade de Aprendizagem ou Distúrbio de Aprendizagem? *Revista Educação*, 8(8), 78-83. Disponível em: <https://seer.pgsscogna.com.breduc/article/view/2214>

- Golbert, C.; Moojen, S. (1996). Dificuldades na aprendizagem escolar. In: Sukiennik, P. *O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes* (p. 79-109). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Gomes, R. C., & Nunes, D. R. P. (2014). Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 143-161. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100010>.
- Gomes, W. B. (2004). Avaliação psicológica no Brasil: Testes de Medeiros e Albuquerque. *Avaliação Psicológica*, 3 (1), 59-68. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712004000100007.
- Goulart, I. B. (2015). *Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Guareschi, T., Alves, M. D., & Naujorks, M. I. (2016). Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 246-250.
- Guzzo, R. S., Mezzalira, A. S., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. D. F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26, 131-141.
- Harpin, V. A. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Archives of Disease in Childhood*, 90(suppl.1), i2-i7. DOI: 10.1136/adc.2004.059006.
- Harris, J. (2018). Leo Kanner and autism: a 75-year perspective. *International Review of Psychiatry*, 30(1), 3-17. DOI: 10.1080/09540261.2018.1455646.
- Hours, C., Recasens, C., & Baleyte, J. M. (2022). ASD and ADHD comorbidity: what are we talking about? *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1-6. DOI: 10.3389/fpsy.2022.837424.
- Hudson, D. (2019). *Dificuldades específicas de aprendizagem: Ideias práticas para trabalhar com dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger e TOC*. Petrópolis: Vozes.
- Jannuzzi, P. D. M. (2005). Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*, 56(2), 137-160. <https://doi.org/10.21874/rsp.v56i2.222>.
- Jordan, R. (2011). Autism spectrum disorders in current educational provision. In I. Roth & P. Rezaie (Eds.), *Researching the autism spectrum: Contemporary perspectives* (pp. 364-392). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511973918.015>.
- Khan, N. Z., Gallo, L. A., Arghir, A., Budisteanu, B., Budisteanu, M., Dobrescu, I., ... & Elsabbagh, M. (2012). Autism and the grand challenges in global mental health. *Autism Research*, 5(3), 156-159. <https://doi.org/10.1002/aur.1239>.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100003>.
- 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 12.764, 27 de dezembro de 2012. (2012, 27 de dezembro). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015, 6 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- Lei nº 13.716, de 2018. (2018). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. (1962, 27 de agosto). Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971, 11 de agosto). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- Lima, A. O. M. N. (2005). Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. *Psicologia Argumento*, 23(42), 17-23. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Psicologiaargumento/2005/vol23/no42/2.pdf>.
- Lima, S. M., & Laplane, A. L. F. (2016). Escolarização de Alunos com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 269-284. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>.
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., ... & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature reviews Disease primers*, 6(1), 1-23. DOI: 10.1038/s41572-019-0138-4.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The lancet*, 392(10146), 508-520. DOI: 10.1016/S0140-6736(18)31129-2.
- Machado, L. A. (2016). Psicologia no Ensino Médio e Psicologia Escolar: história, diferenças e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, 101-108. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201933>.
- Magalhães, J. M., Rodrigues, T. A., Neta, M. M. R., Damasceno, C. K. C. S., Sousa, K. H. J. F., & Arisawa, E. Â. L. S. (2021). Vivências de familiares de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 42, 1-9. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200437>.
- Maluf, M. R. M. (2003). Psicologia escolar: reafirmando uma nova formação e atuação profissional. In Yamamoto, O. H. & Gouveia, V. V. (Org.) *Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marinho-Araújo, C. M. (2005). Psicologia escolar: fios e desafios constitutivos de identidade, formação e atuação. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25(3), 88-98. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94625313.pdf>.
- Marotta, R., Risoleo, M. C., Messina, G., Parisi, L., Carotenuto, M., Vetri, L., & Roccella, M. (2020). The neurochemistry of autism. *Brain Sciences*, 10(3), 163. doi: 10.3390/brainsci10030163.
- 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. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>.
- Masiero, A. L., & Massimi, M. (2002). Eugenia e Psicologia Racial no Brasil 1869-1940. In: *Quinto Seminário e Pesquisa de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto: Programa de Pós-Graduação em Psicologia, v. 1, pp. 61-61.
- Mattos, L. K., & Nuernberg, A. H. (2011). Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, 1(1), 129-141. <https://doi.org/10.5902/1984686X1989>.

- Menotti, A. R. S., Domeniconi, C., & Benitez, P. (2019). Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019015073>.
- Nascimento, V. G., Silva, A. S. P., & Dazzani, M. V. M. (2015). Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. *Estilos da Clínica*, 20(3), 520-534. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p520-534>.
- Neves, M. M. B., & Marinho-Araujo, C. M. (2006). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, 1(24), 161-170. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300015&lng=pt.
- Nunes, D. R. P., & Santos, L. B. (2015). Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 59-69. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191797>
- Nunes, D. R., & Schmidt, C. (2019). Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 84-103. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5494>.
- Oliveira Neto, B. M. (2020). Gestão pública da educação infantil: o trabalho coletivo em benefício de um ensino significativo. *Ensino em Perspectivas*, 1(1), 1-11. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4525>.
- Oliveira, C. B. E. D., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27, 99-108. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.
- Oliveira, J. J. M., Schmidt, C., & Pendeza, D. P. (2020). Intervenção Implementada pelos Pais e Empoderamento Parental no Transtorno do Espectro Autista. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-10. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020218432>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Partyka, J. M., Garcia, E. M., & Bolsoni, L. L. M. (2021). A Inserção de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Contexto Escolar, Familiar e Social. *Experiência: Revista Científica de Extensão*, 7(1), 23-43. <https://doi.org/10.5902/2447115166013>.
- Patto, M. H. S. (1984). A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não. *Cad. Pesqui*, 3-12.
- Patto, M. H. S. (1984). A criança marginalizada para os Piagetianos brasileiros: deficiente ou não? *Cadernos de Pesquisa*, (51), 3-12. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741984000400001&lng=pt&tlng=pt.
- Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Patto, M. H. S. (2004). Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar. *Mnemosine*, *1*(0), 103-225. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41357>.
- Peretta, A. A. C., Silva, S. M. C. D., Souza, C. S. D., Oliveira, J. O. D., Barbosa, F. M., Sousa, L. R. D., & Rezende, P. C. M. (2014). O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, *18*, 293-301. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747>.
- Pinto, R. N. M., Torquato, I. M. B., Collet, N., Reichert, A. P. S., Souza Neto, V. L., & Saraiva, A. M. (2016). Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, *37*(3), 1-9. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572>.
- Polonia, A. D. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, *9*, 303-312. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>.
- República Federativa do Brasil. (2016). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
- Resende, J. C. P. (2021). *Dificuldades e Transtornos da Aprendizagem: um estudo sobre as necessidades educativas especiais numa perspectiva inclusiva*. [Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis, Anápolis.
- Rosa, C., & Furlan, F. (2022). Dificuldades de aprendizagem: O que Dizem os Psicólogos Escolares acerca deste Fenômeno? *Monumenta – Revista de Estudos Interdisciplinares*, *3*(5), 42-73. Recuperado de <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/72>.
- Rotta, N. T., Ohlweiler, L., & dos Santos Riesgo, R. (2015). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Sadock, B. J., Sadock, V. A., & Ruiz, P. (2016). *Compêndio de Psiquiatria: Ciência do Comportamento e Psiquiatria Clínica*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, *20*(3), 173-183. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>.
- Santos, A. A. S., & Leite, D. S. (2022). Inclusão de Alunos com Autismo no Ensino Regular: Análise em uma Escola de Ensino Fundamental. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4471>.
- Santos, D. C. O. D., Menezes, A. B. D. C., Borba, A., Ramos, C. C., & Costa, T. D. (2017). Mapeamento de competências do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, *21*, 225-234. DOI: 10.1590/2175-3539201803003.
- Secretaria de Educação Especial. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Sharma, S. R., Gonda, X., & Tarazi, F. I. (2018). Autism spectrum disorder: classification, diagnosis and therapy. *Pharmacology & Therapeutics*, *190*, 91-104. doi: 10.1016/j.pharmthera.2018.05.007.

- Silva, L. V., Alckmin-Carvalho, F., Teixeira, M. C. T. V., & Paula, C. S. (2018). Formação do psicólogo sobre autismo: estudo transversal com estudantes de graduação. *Psicologia: Teoria e Prática*, 20(3), 153-166. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n3p153-166>.
- Silva, S. C., Schneider, D. R., Kaszubowski, E., & Nuernberg, A. H. (2020). Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: Analisando Dados do INEP. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217618>.
- Silveira, P. T., Donida, L. O., & Santana, A. P. (2020). Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 25(3), 659-675. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000300008>.
- Soccio, F. P., Machado Jr., L. B. S. (2015) Psicologia e escola: a história de uma realidade possível. *XIV Congresso de Iniciação Científica* (pp. 15-112), Ourinhos, São Paulo.
- Souza, M. E. D. P. (2009). Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. *Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)*. Paraná, 1764-8.
- Souza, M. P. R. D. (2007). A psicologia escolar e o ensino de psicologia: dilemas e perspectivas. *ETD – Educação Temática Digital*, 8(2), 258–265. <https://doi.org/10.20396/etd.v8i2.660>.
- Tomlinson, S. (1997). Edward Lee Thorndike and John Dewey on the science of education. *Oxford Review of Education*, 23(3), 365-383. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1050962>.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: Uma Síntese*. São Paulo: Loyola.
- Viana, M. N., & Francischini, R. (2016). Psicologia escolar: que fazer é esse? *Conselho Federal de Psicologia*. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web.pdf
- Vieira, C. B. M., & Fernandes, F. D. M. (2013). Qualidade de vida em irmãos de crianças incluídas no espectro do autismo. *Codas*, 25(2), 120-127. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/codas/a/dW45TRDtMLRLfYhkkQXvBK/?lang=pt>.
- Weissheimer, G., Mazza, V. A., Santana, J. M., Ruthes, V. B. T. N. M., & Freitas, C. A. S. L. (2021). Demandas de informações das famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 74(5), 1-9. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0642>.
- Yazlle, E. G. (1990) *A formação do psicólogo escolar no estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária*. [Tese de Doutorado em Psicologia]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Baum, R., ... & (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3). DOI: 10.1542/peds.2018-2058.
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., ... & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778-790. DOI: 10.1002/aur.2696.

ANEXO

6.1 - Tabela de Identificação dos Artigos Encontrados com Uso das Palavras-Chave.

<i>Título do Artigo</i>	<i>Fonte</i>	<i>Ano</i>	<i>Palavras-Chave</i>	<i>Método</i>	<i>Breve Descrição dos Resultados</i>	<i>Referência do Artigo</i>
Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção	Scielo	2014	Autismo; Escola	Quase-experimento	Após o emprego de estratégias naturalistas houve mudanças nas interações professora-aluno.	Gomes, R. C., & Nunes, D. R. P. (2014). Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. <i>Educação e Pesquisa</i> , 40(1), 143-161. https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100010
As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo	Scielo	2021	Autismo; Escola	Etnografia	A criança com TEA emprega sentidos na vivência escolar à medida que se relaciona com seus pares e adultos.	Francês, L. A., & Mesquita, A. M. A. (2021). As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , 26, 1-22. https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260026
Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas	Scielo	2020	Autismo; Escola	Entrevistas semiestruturadas	Os estudantes do ensino superior entrevistados têm dificuldades de interação social, além de dificuldades acadêmicas, mas em sua visão são acolhidos pela comunidade.	Silveira, P. T., Donida, L. O., & Santana, A. P. (2020). Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. <i>Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior</i> , 25(3), 659-675. https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000300008
Desafios no Processo de Escolarização de Crianças	Scielo	2020	Autismo; Escola	Entrevistas semiestruturadas	Os resultados apontam que é necessário fornecer formação	Camargo, S. P. H., Silva, G. L. D., Crespo, R. O., Oliveira, C. R. D., &

com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores					continuada que seja menos geral e mais focada nas necessidades dos professores, sobretudo quanto aos aspectos comportamentais e pedagógicos.	Magalhães, S. L. (2020). Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores. <i>Educação em Revista</i> , 36, 1-22. https://doi.org/10.1590/0102-4698214220
Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I	Scielo	2018	Autismo; Escola	Estudo de caso	A prática de procedimentos especiais aos alunos PAEE por meio de adequações e com atividades diferentes que oferecem condições diversificadas para a aprendizagem são eficazes.	Aporta, A. P., & Lacerda, C. B. F. (2018). Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 24(1), 45-58. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005
Escolarização de Alunos com Autismo	Scielo	2016	Autismo; Escola	Estudo descritivo	De uma maneira geral, o processo de escolarização de alunos com autismo, na cidade estudada, não se conclui e poucos chegam ao ensino médio.	Lima, S. M., & Laplane, A. L. F. (2016). Escolarização de Alunos com Autismo. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 22(2), 269-284. https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009
Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar	Scielo	2016	Autismo; Escola	Pesquisa observacional	Durante a inclusão nas aulas de Educação Física houve dificuldades para incluir os alunos com deficiência e alunos com autismo, mas eles também vivenciavam situações de sucesso.	Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2016). Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 22(1), 49-64. https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005
Inclusão de Alunos com Autismo no Ensino Regular: Análise em uma Escola de Ensino Fundamental	Scielo	2022	Psicologia Escolar; autismo	Entrevista estruturada	Os participantes da pesquisa demonstraram conhecer o tema da inclusão, porém ainda necessitam de cursos de capacitação e formação	Santos, A. A. S., & Leite, D. S. (2022). Inclusão de Alunos com Autismo no Ensino Regular: Análise em uma Escola de Ensino Fundamental. <i>SciELO</i>

					específica no trato com alunos autistas.	<i>Preprints</i> . https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4471
Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo	Scielo	2015	Psicologia Escolar; autismo	Quase-experimento	Com a inclusão de um método de comunicação aumentativo houve maiores interações em diversos contextos.	Nunes, D. R. P., & Santos, L. B. (2015). Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 19(1), 59-69. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191797
Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: Analisando Dados do INEP	Scielo	2020	Psicologia Escolar; autismo	Estudo descritivo	Os resultados indicam que havia 1.217 estudantes autodeclarados com TEA, correspondendo a 0.01% do total de estudantes matriculados, sendo a maioria branco do sexo masculino.	Silva, S. C., Schneider, D. R., Kaszubowski, E., & Nuernberg, A. H. (2020). Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: Analisando Dados do INEP. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 24, 1-9. https://doi.org/10.1590/2175-35392020217618
Intervenção Implementada pelos Pais e Empoderamento Parental no Transtorno do Espectro Autista	Scielo	2020	Psicologia Escolar; autismo	Quase-experimento	Após a intervenção observou-se um aumento das habilidades sociocomunicativas entre a díade mãe-bebe.	Oliveira, J. J. M., Schmidt, C., & Pendeza, D. P. (2020). Intervenção Implementada pelos Pais e Empoderamento Parental no Transtorno do Espectro Autista. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 24, 1-10. https://doi.org/10.1590/2175-35392020218432
Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo	Scielo	2019	Psicologia Escolar; autismo	Quase-experimento	As crianças obtiveram ganhos na leitura das palavras ensinadas e os pais aprenderam a utilizar reforço e dica durante os jogos	Menotti, A. R. S., Domeniconi, C., & Benitez, P. (2019). Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 23, 1-9. https://doi.org/10.1590/2175-35392019015073
Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual	Scielo	2018	Psicologia Escolar; autismo	Quase-experimento	A atuação do psicólogo contribuiu com a inclusão dos estudantes com DI e TEA, a despeito das práticas	Benitez, P., & Domeniconi, C. (2018). Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. <i>Psicologia</i>

					segregadoras realizadas com esse público, em décadas anteriores	<i>Escolar e Educacional</i> , 22(1), 163-172. https://doi.org/10.1590/2175-35392018013926
Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico	Scielo	2017	Psicologia Escolar; autismo	Pesquisa observacional	A pesquisa propõe que é a partir da relação e interação entre professor e aluno que intervenções devem ser pautadas.	Martins, A. D. F., & Monteiro, M. I. B. (2017). Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 21(2), 215-224. https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108
Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo	Lilacs	2016	Psicologia Escolar; autismo; Família	Quase-experimento	Os resultados dos grupos indicam que crianças com melhores resultados em inteligência não verbal e melhores habilidades de comunicação e comportamento tendem a permanecer mais tempo na escola por semana.	Campos, L. K., & Fernandes, F. D. M. (2016). Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. <i>Codas</i> , 28(3), 234-243. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015023
Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito	Lilacs	2015	Psicologia Escolar; autismo; Escola	Etnografia	Em campo observou-se passos importantes da subjetivação de um sujeito com autismo	Nascimento, V. G., Silva, A. S. P., & Dazzani, M. V. M. (2015). Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. <i>Estilos da Clínica</i> , 20(3), 520-534. https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p520-534
Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora	Lilacs	2015	Psicologia Escolar; autismo; Escola	Entrevista estruturada	A aceitação e o reconhecimento do potencial do aluno, por parte da educadora, tendem a ser determinantes para a sua prática. Entretanto, verificou-se uma baixa expectativa de autoeficácia. Estes resultados apontam para a	Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. <i>Estudos de Psicologia</i> , 20(3), 173-183. https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019

					necessidade da formação continuada dos professores de educação infantil.	
Formação do psicólogo sobre autismo: estudo transversal com estudantes de graduação	Lilacs	2018	Psicologia Escolar; autismo; Escola	Estudo Transversal	Os estudantes de Psicologia apresentaram evolução em seus conhecimentos no decorrer do curso, mas de forma insuficiente, indicando necessidade de revisão/reformulação dos currículos de Psicologia	Silva, L. V., Alckmin-Carvalho, F., Teixeira, M. C. T. V., & Paula, C. S. (2018). Formação do psicólogo sobre autismo: estudo transversal com estudantes de graduação. <i>Psicologia: Teoria e Prática</i> , 20(3), 153-166. https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n3p153-166
Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo	Lilacs	2017	Psicologia Escolar; autismo; Escola	Entrevistas semiestruturadas		Benitez, P., Gomes, M., Bondioli, R., & Domeniconi, C. (2017). Mapeamento das Estratégias Inclusivas para Estudantes com Deficiência Intelectual e Autismo. <i>Psicologia em Estudo</i> , 22(1), 81-93. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i1.34674
Demandas de informações das famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista	Pubmed	2021	Autismo; Família; Psicologia Escolar	Entrevistas semiestruturadas	As famílias necessitam de informações referentes às características do Transtorno do Espectro Autista; a rotina e o comportamento da criança; os direitos e as expectativas futuras	Weissheimer, G., Mazza, V. A., Santana, J. M., Ruthes, V. B. T. N. M., & Freitas, C. A. S. L. (2021). Demandas de informações das famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista. <i>Revista Brasileira de Enfermagem</i> , 74(5), 1-9. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0642
Qualidade de vida em irmãos de crianças incluídas no espectro do autismo	Pubmed	2013	Autismo; família	Entrevista estruturada	Os aspectos relacionados ao meio ambiente têm importante papel na percepção da qualidade de vida autorreferida pelos sujeitos. Porém, a individualidade familiar, as estratégias de enfrentamento, o suporte social e a assistência	Vieira, C. B. M., & Fernandes, F. D. M. (2013). Qualidade de vida em irmãos de crianças incluídas no espectro do autismo. <i>Codas</i> , 25(2), 120-127. Recuperado de: https://www.scielo.br/j/codas/a/dW45TRDdMLRLFtYhkkQXvBK/?lang=pt .

					recebida influenciam diretamente esta percepção	
Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares	Pubmed	2016	Autismo; Família	Entrevista semiestruturada	Há necessidade do profissional de saúde que noticiará o autismo saber preparar melhor a família para enfrentar as dificuldades impostas pela síndrome e para conquistar a autonomia no cuidado ao autista.	Pinto, R. N. M., Torquato, I. M. B., Collet, N., Reichert, A. P. S., Souza Neto, V. L., & Saraiva, A. M. (2016). Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. <i>Revista Gaúcha de Enfermagem</i> , 37(3), 1-9. https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572
Vivências de familiares de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista	Pubmed	2021	Autismo; Família	Entrevista semiestruturada	Cuidar de crianças com transtorno autístico envolve aprendizados que vão dos aspectos estruturais aos emocionais, como lidar com as limitações e impossibilidade de cura, apontando para a necessidade de um cuidado familiar.	Magalhães, J. M., Rodrigues, T. A., Neta, M. M. R., Damasceno, C. K. C. S., Sousa, K. H. J. F., & Arisawa, E. Â. L. S. (2021). Vivências de familiares de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista. <i>Revista Gaúcha de Enfermagem</i> , 42, 1-9. https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200437