

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

ISSN: 2525-9571

Vol. 6 | Nº. 3 | Ano 2024

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

Vânia da Silva Ferreira

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

vaniaferreira1209@gmail.com

Fabiana Regina da Silva Grossi

Centro Universitário Arnaldo Horácio Ferreira (UNIFAAHF)

fabiana.grossi@yahoo.com.br

O PAPEL DA COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ADOLESCENTE COM AUTISMO

The role of school-family collaboration in the school inclusion of adolescent with autism

Resumo: O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por uma série de comportamentos que podem impactar na vida social e escolar da pessoa. Entre eles, estão as dificuldades na interação social e comunicação, além de comportamentos repetitivos e estereotipados. Esse estudo de caso, realizado na região oeste da Bahia, tem como objetivo identificar as principais dificuldades enfrentadas por escolas e famílias ao incluir adolescentes com autismo na educação profissional. O estudo é parte de um trabalho de conclusão de curso em Psicologia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, com base em um estudo de caso qualitativo. O foco foi analisar, as características, motivações e experiências de um adolescente de 17 anos, diagnosticado com TEA, com a participação da responsável legal por esse estudante na escola e a coordenadora do setor de inclusão escolar, para tal foram realizadas entrevistas semiestruturadas. É importante ressaltar que a inclusão de alunos com TEA não se limita à adaptação curricular ou à formação docente. A inclusão efetiva só ocorre quando há um esforço coordenado entre todos os agentes envolvidos – escola, família e sociedade – para eliminar as barreiras que impedem a plena participação do estudante em todas as dimensões da vida escolar.

Palavras-chave: educação especial; educação profissional; autismo; adolescente; família.

Abstract: *Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterized by a range of behaviors that can significantly affect an individual's social and educational life. Key challenges include difficulties in social interaction and communication, alongside repetitive and stereotyped behaviors. This case study, conducted in the western region of Bahia, aims to identify the main challenges faced by schools and families in including adolescents with autism in vocational education. This research is part of a final project for a degree in Psychology. It employs an exploratory qualitative methodology, with participants including a teenager with ASD, their legal guardian, and the coordinator of the school inclusion department. Semi-structured interviews were conducted to gather insights. It is crucial to emphasize that the inclusion of students with ASD goes beyond mere curriculum adaptation or teacher training. Effective inclusion occurs only when there is a coordinated effort among all stakeholders—schools, families, and society—to eliminate barriers that hinder the student's participation in all dimensions of school life. Therefore, this study contributes to discussions on inclusion, providing reflections that can enhance educational practices and promote a more inclusive school environment.*

Keywords: *special education; vocational education; autism; adolescents; family.*

1. Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por uma série de comportamentos que podem impactar na vida social e escolar da pessoa. Entre eles, estão as dificuldades na interação social e comunicação, além de comportamentos repetitivos e estereotipados, como mencionado por Assumpção Júnior e Kucznski (2007), Tamanaha et al. (2008) e a American Psychiatric Association [APA], (2022). Isso pode levar o indivíduo ao isolamento e criar barreiras ainda maiores para se conectar com o mundo ao seu redor, mesmo quando possui este não possui comprometimentos cognitivos (Hamer, Manente; Capellini, 2014; Pereira; Barbosa; Silva, 2015; Castro, 2023). Por essa razão, a inclusão escolar de estudantes com TEA representa um desafio real tanto para a escola quanto para as famílias.

Considerando essas características, não é difícil pressupor que o ambiente escolar, quando bem estruturado, pode ser uma potente ferramenta para o desenvolvimento de estudantes com TEA. Além de oferecer uma oportunidade de aprendizado adaptado às suas necessidades, a convivência com outros estudantes favorece trocas ricas, na qual todos podem aprender a valorizar as diferenças (Gillberg, 2000; Nunes et al., 2013; Del Porto; Assumpção Jr, 2023). No entanto, a inclusão vai além da matrícula. As escolas enfrentam desafios diários, especialmente em relação à comunicação, socialização e os comportamentos repetitivos, que podem gerar estranhamento em quem desconhece as características do TEA (Brasil, 2012; Duarte; Silva; Velloso, 2018; APA, 2022).

Nesse sentido, melhorar as condições escolares pode garantir que estudantes, neurotípicos ou não, convivam de forma harmoniosa e sem preconceitos. E para isso, a cooperação entre escola, professores e responsáveis pelos estudantes é fundamental. Essa parceria ajuda na tomada de decisões importantes para o desenvolvimento do estudante com TEA, como já destacado por Nunes (2013). A inclusão atual, embora esteja em andamento, revela a grande distância entre práticas escolares antigas e as demandas atuais da inclusão. Esse "abismo" precisa ser superado com ações concretas (Serra, 2004; Gomes, 2011).

Tanto a família quanto a escola têm papéis indispensáveis nesse processo. A família é a base emocional do indivíduo, essencial para a criação de vínculos afetivos e o desenvolvimento de novos comportamentos (Serra, 2004; Castro, 2023). Já o espaço escolar deve ir além do ensino formal e considerar as necessidades e individualidades de cada estudante, sem tentar padronizar o aprendizado para todos (Gomes, 2011). Essa flexibilidade é o que possibilita a inclusão.

Para isso, se faz necessário abandonar a visão do autismo como uma doença e pensar em estratégias que respeitem as singularidades do indivíduo. Isso inclui adaptar o currículo, flexibilizar metodologias e ajustar a avaliação do conhecimento, como Orrú (2002) e a APA (2022) sugerem.

Jerusalinsky (2016) destaca um ponto importante: a inclusão mal gerida pode ter um efeito contrário, levando à exclusão. É por isso que analisar a inclusão escolar de adolescentes com TEA no contexto da educação profissional pode trazer valiosas

contribuições para futuras pesquisas e práticas. Esse estudo de caso, realizado na região oeste da Bahia, tem como objetivo identificar as principais dificuldades enfrentadas por escolas e famílias ao incluir adolescentes com autismo na educação profissional, além de oferecer subsídios para melhor articular esse processo.

Por fim, é importante lembrar que a adolescência é um período de transição. Nesse momento, a sociedade espera que o jovem assuma novos comportamentos e responsabilidades (Bock, 2004; Del Prette; Pereira, 2008). No entanto, para adolescentes com autismo, essas expectativas podem ser diferentes, o que pode comprometer a formação da sua identidade como adulto (Leite; Monteiro, 2008; Lacerda, 2022). Este estudo, portanto, busca entender como ocorre essa inclusão, tendo em vista todos esses desafios e possibilidades.

1.1. Desenvolvimento humano e inclusão escolar de adolescentes com TEA: processos psíquicos, sociais e educacionais

Quando falamos sobre desenvolvimento humano, é impossível ignorar o impacto do ambiente que nos rodeia. Desde o momento em que nascemos, estamos cercados por objetos e interações que moldam nossas vidas seja a alimentação que temos, as roupas que vestimos ou as palavras que aprendemos. Como Leontiev et al. (2003) destacam, as crianças não apenas se adaptam a esses itens; elas os incorporam, transformando-os em parte de sua própria identidade. Isso nos leva a refletir sobre o importante papel que o contexto cultural e social desempenha no desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, Vygotsky (1996) apresenta uma reflexão interessante sobre como as interações sociais e a linguagem são importantes para a formação do indivíduo. De acordo com Neves e Damiani (2006), a ideia vygotskyana é de que o desenvolvimento humano não acontece em uma bolha isolada, mas sim por meio de uma constante que vai e vem entre o indivíduo e seu ambiente. Assim, o aprendizado se torna um processo dinâmico, no qual cada troca é uma oportunidade para crescimento e transformação.

E essa conexão entre linguagem e pensamento é uma das chaves para entender como aprendemos. Ribeiro (2005) afirma que a nossa capacidade de pensar está intrinsecamente ligada à nossa capacidade de nos comunicarmos. Então, quando falamos sobre adolescentes com TEA, esse entendimento se torna ainda mais relevante. A comunicação pode ser um grande desafio para esses jovens, mas também é a ponte para novas aprendizagens e interações.

O TEA é caracterizado por dificuldades de comunicação e padrões de comportamento que podem parecer repetitivos ou persistentes (Gillberg; Coleman, 2000; APA, 2022). Por isso, é importante que tanto familiares quanto educadores criem um ambiente que estimule a criatividade e a socialização desses adolescentes. Lemos, Salomão e Ramos (2014) enfatizam a importância de um planejamento educacional que não apenas reconheça as dificuldades, mas que também promova a inclusão e a autonomia.

Além disso, Alexandre (2015) ressalta que o apoio familiar é essencial ao longo dessa jornada. É fundamental que pais e/ou responsáveis legais e educadores trabalhem juntos para garantir que esses jovens não só se sintam aceitos, mas que também aprendam a lidar com complexidades das interações sociais. Refletir sobre como a inclusão acontece na prática não é benéfico apenas para os estudantes com TEA; é uma reflexão que enriquece toda a comunidade escolar, incentivando todos a respeitar e aprender com as diferenças (Gonçalves, Abrão; Manzato, 2014). Cabe salientar que a prática pedagógica também precisa estar articulada e ser adaptável às especificidades dos estudantes.

Vygotsky (1996) defende que devemos olhar para o que a criança está aprendendo, não apenas o que já aprendeu. Baseada nessa perspectiva, podemos refletir sobre os adolescentes com TEA, que podem precisar de uma abordagem que articule teoria e prática de maneira clara e contextualizada. O aprendizado deve ser uma experiência que não só preencha as lacunas do conhecimento, mas que também auxilie os estudantes a se sentirem mais seguros e capazes de interagir com o mundo à sua volta.

O desenvolvimento não acontece em um vácuo, mas surge de uma relação e interação entre o indivíduo e o coletivo, na qual a história de cada um se entrelaça com as histórias dos outros. A inclusão escolar é um reflexo dessa complexidade, onde as habilidades sociais e emocionais se tornam tão importantes quanto as acadêmicas. O que fazemos nas salas de aula não deve ser apenas uma transmissão de informações, mas sim uma construção conjunta de saberes, experiências e significados (Pino, 2005; Bock, 2004).

Assim, ao pensarmos em como promover um ambiente mais inclusivo, é necessário que nos lembremos do papel do indivíduo dentro do seu contexto cultural e social. Cada jovem, especialmente aqueles com TEA, traz consigo uma riqueza de experiências e de habilidades que merecem ser valorizadas, mas não devemos desconsiderar as potencialidades e dificuldades que necessitam de suporte. Por meio de uma educação que reconheça e acolha essas singularidades, não só favorecemos o desenvolvimento humano, mas também respeitamos a neurodiversidade.

1.2. Relações familiares e o desenvolvimento de adolescentes com autismo: desafios e potencialidades na inclusão escolar

A adolescência é uma fase cheia de transformações e desafios. É quando começamos a formar nossa identidade e a trabalhar na autoestima. Durante esse período, é comum questionar os valores dos pais e dos adultos, buscando um espaço de autonomia, mesmo que ainda não estejamos prontos para arcar com todas as responsabilidades da vida adulta (Friedman, 1994). Para os adolescentes com autismo, essa transição é um pouco mais complicada.

A sociedade ainda tende a vê-los como crianças, o que pode dificultar a formação de suas identidades como adolescentes e futuros adultos (Leite & Monteiro, 2008). Essa

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

situação gera uma ambivalência: enquanto não são pressionados a assumir compromissos de adultos, muitas vezes são privados das experiências que ajudariam a desenvolver essa autonomia (Diclemente, 1996).

Nesse cenário, as relações familiares são essenciais. A família costuma ser o principal suporte emocional e social para esses jovens. Como aponta Adamo (1985), é durante a adolescência que começamos a desenvolver nossa identidade sexual, familiar e até laboral, e é o apoio familiar que permite aos adolescentes explorar e assumir novos papéis sociais. Contudo, muitos pais e/ou responsáveis enfrentam dificuldades em lidar com as expectativas da sociedade sobre o comportamento e as habilidades de seus filhos com TEA. Eles sentem a pressão para promover a inclusão social e escolar, mas muitas vezes se deparam com barreiras que dificultam esse processo (Gonçalves, Abrão & Manzato, 2014).

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garanta direitos fundamentais para todos os jovens, incluindo aqueles com necessidades especiais, muitos adolescentes com TEA ainda não veem seus direitos respeitados na prática (Brasil, 1990). A subestimação das habilidades desses jovens é um grande obstáculo, já que as expectativas sociais muitas vezes limitam suas oportunidades de desenvolvimento.

A inclusão escolar é um aspecto importante para promover a autonomia e o desenvolvimento desses adolescentes. No entanto, as escolas nem sempre estão preparadas para oferecer o suporte necessário. Cutler (2005) enfatiza que a inclusão deve ser um processo significativo. Isso significa que as escolas precisam entender as características dos estudantes com TEA e fazer adaptações adequadas, tanto físicas quanto curriculares. Além disso, é fundamental que os educadores recebam treinamento contínuo para garantir que a inclusão seja realmente efetiva.

A Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) trouxe avanços importantes na proteção dos direitos de indivíduos com TEA no Brasil, promovendo mudanças significativas no ambiente educacional (Brasil, 2012). Essa legislação destaca a importância de uma abordagem colaborativa, envolvendo família, escola e comunidade. Para que a inclusão aconteça de forma adequada, porém se faz necessário que as escolas adaptem seus currículos, considerando as especificidades pedagógicas de cada estudante e proporcionando apoio terapêutico e oportunidades de interação social (Brasil, 2015; Carvalho, 2000).

Incluir um aluno autista na sala de aula vai muito além de simplesmente tê-lo presente; é preciso garantir aprendizagens significativas e desenvolver habilidades sociais que permitam a esses adolescentes se relacionar de forma mais ampla com o mundo. Portanto, o currículo escolar precisa ser repensado, incorporando experiências práticas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos (Cruz, 2014).

Resumindo, as relações familiares e a inclusão escolar são interdependentes e essenciais para o crescimento de adolescentes com autismo. Criar um ambiente que respeite suas singularidades e potencialize suas capacidades é uma responsabilidade que deve ser compartilhada por todos. O futuro mais inclusivo e justo para esses jovens

depende do reconhecimento e da valorização de cada um em sua jornada de autodescoberta e aprendizado.

2. Método

Este estudo é parte de um trabalho de conclusão de curso em Psicologia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, com base em um estudo de caso qualitativo. O foco foi analisar, as características, motivações e experiências de um adolescente de 17 anos, diagnosticado com TEA, que no período da pesquisa cursava o segundo ano de um curso técnico em uma escola pública na região Oeste da Bahia.

A escolha desse estudante de 17 anos para o estudo foi intencional, pois ele atendia exatamente aos critérios que a pesquisa. A pesquisa teve anuência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o registro CAEE 85668318.3.0000.5026. Após o consentimento dos participantes foram realizadas entrevistas semiestruturadas tanto com um familiar responsável pelo aluno quanto com o coordenador pedagógico da escola.

Nesse recorte serão utilizadas as entrevistas com a coordenadora do setor responsável pela inclusão que recebeu o nome fictício de “Lucy” e da mãe do estudante aqui denominada “Dora”. Cada entrevista durou cerca de 40 minutos e aconteceu em uma sala reservada na própria instituição. A coleta de dados ocorreu respeitando os consentimentos formais dos envolvidos, incluindo o termo de assentimento assinado pelo adolescente.

Depois de coletar os dados, eles foram transcritos e analisados com a técnica de análise temática, seguindo o método de Bardin (2008). A ideia era captar os padrões e significados nos relatos, buscando uma interpretação mais profunda das falas. Todo o processo foi conduzido com atenção às questões éticas, assegurando que a identidade dos participantes fosse mantida em sigilo.

Os resultados do estudo têm sido apresentados em eventos científicos e publicados em revistas acadêmicas. Além disso, a escola onde a pesquisa foi realizada também recebeu um retorno dos achados, para que os dados coletados pudessem contribuir diretamente com a instituição.

3. Resultados e Discussões

Os resultados obtidos por meio das entrevistas deste estudo revelam a complexidade do processo de inclusão de estudantes com TEA no contexto da educação profissional, evidenciando os desafios enfrentados pela equipe pedagógica e a importância da adaptação curricular, do apoio familiar e da formação docente. Deste modo entende-se que a inclusão efetiva de estudantes com autismo exige uma abordagem multidimensional, envolvendo ajustes pedagógicos, suporte especializado e participação

ativa da família.

Um ponto recorrente nas falas de Lucy e Dora foi a necessidade de desmistificar os estereótipos relacionados ao TEA, em especial a ideia de que os estudantes com TEA teriam como principal objetivo na escola apenas a socialização, sem ênfase na aquisição de conhecimento científico. Essa percepção equivocada é uma barreira significativa à inclusão, como também afirmado por Gomes e Mendes (2010), uma vez que restringe o potencial acadêmico desses estudantes. O processo de inclusão, portanto, deve ir além da socialização, buscando garantir que o estudante tenha acesso ao conhecimento científico de qualidade, o que exige adaptações curriculares que respeitem suas especificidades pedagógicas, sem comprometer a integridade do conteúdo (Jerusalinsky, 2016; Lacerda, 2022).

A experiência com Charles ilustra bem essa questão. As adaptações curriculares implementadas, mencionadas por Lucy relacionadas a flexibilização do número de disciplinas, possibilitaram que ele participasse das atividades acadêmicas de forma mais tranquila e sem o desgaste físico e emocional observado anteriormente. Essas modificações, embora significativas, ainda esbarram em uma cultura escolar que muitas vezes negligencia a individualização do ensino, pois a adaptação curricular, deve garantir o acesso ao conteúdo desde que esse seja repassado por meio do uso de diferentes recursos que possibilitam aprendizagem.

A implementação de estratégias pedagógicas adaptadas e o Plano Educacional Individualizado (PEI) se mostram fundamentais para garantir a permanência e o desenvolvimento acadêmico de Charles, seguindo as diretrizes defendidas por Thiollent (2000) sobre a importância da adaptação curricular como agente chave no processo de inclusão. Ainda no âmbito escolar, destaca-se a questão da formação docente, uma lacuna importante identificada na pesquisa. Como afirmado por Lucy e corroborado por Cunha (2012), a inclusão só será possível se os professores estiverem devidamente preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que requer não apenas a formação técnica, mas também uma postura reflexiva e inclusiva.

A resistência inicial por parte de alguns docentes à participação nas capacitações oferecidas pela escola reforça a necessidade de uma formação continuada e obrigatória, que envolva toda a equipe escolar no compromisso com a inclusão, como defendido por (Cunha, 2012). Apenas dessa forma será possível promover um ambiente acolhedor, onde a diferença é vista como parte natural do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a inclusão escolar não pode ser vista como uma responsabilidade única da escola. A participação da família é um componente essencial nesse processo, conforme discutido por Fávero e Santos (2005) e Schmidt et al. (2007).

A pesquisa mostrou que o envolvimento da família de Charles, embora presente, nem sempre foi consistente, havendo momentos em que informações importantes para o acompanhamento escolar do estudante foram omitidas. Isso pode estar relacionado à sobrecarga enfrentada pelos familiares, que muitas vezes não possuem o conhecimento técnico necessário para auxiliar o aluno em casa, como observado por Pimentel &

Fernandes (2014). Para que a inclusão seja efetiva, é necessário um diálogo constante e transparente entre a escola e a família, garantindo que ambas as partes estejam alinhadas em relação às necessidades e potencialidades do estudante.

É importante ressaltar que a inclusão de alunos com TEA não se limita à adaptação curricular ou à formação docente. A inclusão verdadeira ocorre quando há um esforço coordenado entre todos os agentes envolvidos – escola, família e sociedade – para eliminar as barreiras que impedem a plena participação do aluno em todas as dimensões da vida escolar. Como Freitas (2006) aponta, os professores devem estar dispostos a reformular suas práticas pedagógicas continuamente, adaptando-as às necessidades específicas de cada aluno. No caso de Charles, foi possível observar uma evolução significativa em sua relação com os colegas, que, inicialmente, manifestaram ciúme pelo fato de ele receber atendimento individualizado, mas, com o tempo, passaram a compreender e apoiar sua inclusão.

Concluindo, a pesquisa confirma que o processo de inclusão de alunos com TEA requer um conjunto de ações coordenadas que envolvem tanto a escola quanto a família. A criação e implementação do PEI, a formação continuada dos professores e o envolvimento ativo da família são elementos fundamentais para o êxito desse processo. Contudo, ainda há muito a ser feito para que a inclusão seja efetiva. É preciso que as instituições de ensino e as políticas públicas avancem no sentido de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas potencialidades e ofereça as condições necessárias para seu desenvolvimento integral.

4. Considerações Finais

Este estudo reforça a importância de uma abordagem integrada e personalizada para a inclusão de estudantes com TEA, destacando a necessidade de adaptação curricular, formação docente e participação familiar. O sucesso da inclusão depende da capacidade da escola em ajustar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos estudantes, como observado no caso de Charles, cujo a elaboração do PEI fez a diferença no seu desenvolvimento acadêmico.

A pesquisa também revelou que muitos educadores ainda enfrentam desafios ao lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente pela falta de formação adequada. Cabe salientar que a inclusão vai além da mera socialização do aluno com TEA, exigindo uma reestruturação contínua das práticas pedagógicas e um comprometimento institucional com a formação continuada dos profissionais. Isso é especialmente importante, visto que preconceitos e resistências internas ainda dificultam o processo de inclusão.

Além disso, o envolvimento da família no processo educacional mostrou-se indispensável. A colaboração entre escola e família não pode ser negligenciada, pois a ausência de uma comunicação clara e aberta pode prejudicar o desenvolvimento do

estudante com TEA. A família deve estar engajada, tanto no apoio emocional quanto no acompanhamento das atividades escolares.

Em suma, a inclusão escolar de estudantes com TEA exige esforços coletivos e contínuos por parte de todos os envolvidos – professores, família e gestores escolares. Apenas com um diálogo constante, formação adequada e suporte integrado é possível garantir que esses alunos não apenas permaneçam no ambiente escolar, mas também alcancem um desenvolvimento pleno e significativo. Este estudo, portanto, contribui para as discussões sobre inclusão, oferecendo reflexões para a melhoria das práticas educativas e a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo.

5. Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5TR)**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Presidência da República. 2015.

CASTRO, T. **Simplificando o autismo: para pais, familiares e profissionais**. São Paulo: Literare Books International, 2023. 472p.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DEL PORTO, J. A.; ASSUMPÇÃO JR, F. B. **Autismo no adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2023. 196p.

DEL PRETTE, A; PEREIRA, C. S. Procedimentos de observação em situações estruturadas para avaliação de habilidades sociais profissionais de adolescentes. **Revista Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 55-67, 2008.

DUARTE, C. P.; SILVA, L. C.; VELLOSO, R. de L. (Org.). **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2018.

FÁVERO, M. A. B.; SANTOS, M. A. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão

sistemática da literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 358-369, 2005.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 375-396, 2010.

GOMES, R. C. Concepções e Ações dos Profissionais da Educação Sobre a Inclusão de Alunos com Autismo na Escola Regular. **Revista Marcas Educativas Teresina**, v.1, n.1, p. 1-16, Ago., 2011.

GONÇALVES, L. P.; ABRÃO, J. L. F.; MANZATO, A. C. Contribuições da psicologia para inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no município de Assis. Presidente Prudente: **Colloquium humanarum**, v.11, n. especial, jul.-dez., p. 1189-1197, 2014.

HAMER, B. L.; MANENTE, M. V.; CAPELLINI, V. L. M. F. Autismo e família: revisão bibliográfica em base de dados nacionais. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v.31, n.95, p. 169-177, 2014.

JERUSALINSKY, J. Acompanhamento Terapêutico: porque o sujeito se produz no laço com os outros. In: **Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico**. Salvador: Ágalma, 2016. p. 1536.

LACERDA, L. Educação ao longo da vida e Adolescência no autismo. In: KERCHES, D. **Autismo ao longo da vida**. São Paulo: Literare Books International, 2022, 344p.

LEITE, G. A.; MONTEIRO, M. I. A construção da identidade de sujeitos deficientes no grupo terapêutico-fonoaudiológico. **Revista Brasileira em Educação Especial**, 14:189-200, 2008.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; RAMOS, C. S. A. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan.-mar., 2014.

LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

NEVES, R. A.; DANIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **Unirevista**, Rio Grande do Sul, v.1, n.2, abr., 2006.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

ORRÚ, S. E. Aspectos inerentes ao desenvolvimento da criança com autismo.

Psicopedagogia Online, p. 1-6, 2002.

PEREIRA, A. C. S.; BARBOSA, O. M.; SILVA, G. G. Transtorno do espectro autista (TEA): definição, características e atendimento. **Educação**, v. 5, n. 2, p. 191-212, Batatais, 2015.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Revista Audiology – Communication Research**, v. 19, p. 171-178, 2014.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

SCHMIDT, C.; DELL'AGLIO, D.; BOSA, C. A. Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com as dificuldades e com a emoção. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 124-131, 2007.

SERRA, D. C. G. Autismo, Família e Inclusão. **Revista Eletrônica Polêmica**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro LABORE - Laboratório de Estudos Contemporâneos, v. 9, n. 1, p. 40-56, jan.-mar., 2010.

TAMANHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-9, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Vânia da Silva Ferreira

Bacharel em Psicologia e Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Fabiana Regina da Silva Grossi

Doutora em Psicologia, docente no Centro Universitário Arnaldo Horácio Ferreira (UNIFAAHF).