

# PSICOLOGIA: COMPREENSÃO TEÓRICA E INTERVENÇÃO PRÁTICA

Tallys Newton Fernandes de Matos  
(Organizador)



**Atena**  
Editora

Ano 2020

# PSICOLOGIA: COMPREENSÃO TEÓRICA E INTERVENÇÃO PRÁTICA

Tallys Newton Fernandes de Matos  
(Organizador)



**Atena**  
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Geraldo Alves

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof<sup>a</sup> Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof<sup>a</sup> Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof<sup>a</sup> Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
P	<p>Psicologia [recurso eletrônico] : compreensão teórica e intervenção prática / Organizador Tallys Newton Fernandes de Matos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF.            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.            Modo de acesso: World Wide Web.            Inclui bibliografia.            ISBN 978-65-5706-043-8            DOI 10.22533/at.ed.438201205</p> <p>1. Psicologia – Pesquisa – Brasil. I. Matos, Tallys Newton Fernandes de.</p> <p style="text-align: right;">CDD 150</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior   CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

A pós-modernidade possibilitou novas formas de reconfiguração da subjetividade. Frente a um cenário de incertezas e crises, são relevantes intervenções que possibilitem a transformação da fragilidade emocional, do sofrimento psíquico, da aceitação incondicional, da conduta, do comportamento e de suas essências, possibilitando uma reestruturação do sujeito.

Através de um grande número de posturas metodológicas para com o objeto de estudo, a psicologia ganha destaque por representar um instrumento de transformação nos quadros de saúde mental da população. Neste sentido, a saúde pode ser influenciada por diferentes condições, tais como diferenças individuais, traços de personalidade, sistema de crenças, sistema de valores, atitudes, comportamentos, redes de suporte social e meio ambiente, sendo este dos fenômenos mais estudados nessa relação que envolve a dinâmica entre os aspectos psicológicos, biológicos e sociais.

Neste sentido, é importante desmascarar todo o processo de segregação, que ilude a realidade e é silenciado nas atitudes dos sujeitos, e que tende a domá-los através do sofrimento, este que pode durar toda a vida. Esse silêncio transmite um elemento da comunicação e um aspecto paradoxal, à medida que pode apresentar-se como fenômeno de resistência. Nesse, há uma linguagem, verbal e não verbal, que nos remete diretamente a manifestações de isolamento, a solidão ou a sensação de não pertencimento.

Nessa pós-modernidade há, também, relações superficiais baseadas em jogos de poder, nos quais o valor exposto e negociado são a troca de benefícios e a perda do afeto. Essa perda do afeto provoca, muitas vezes, a sensação de desgaste da alma através do silêncio e da idealização da concepção de ética. Tais artefatos podem ser identificados nas feições e manifestações singelas do comportamento dos indivíduos. A sociedade parece regredir para valores que emergiam, outrora, em concepções superficiais e materialistas, muitas vezes apoiadas durante décadas através da história familiar. Tais valores eram idealizados através da percepção coletiva como algo positivo na manutenção de determinado meio. Lamentavelmente, isso envolvia apenas questões políticas.

Vale ressaltar que, em relação ao eixo citado anteriormente, no livro “A evolução psicológica da criança”, Henri Wallon salienta a ligação entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico. No indivíduo, as sensações de bem-estar ou mal-estar propiciadas por suas relações podem interferir no organismo de forma significativa. Dessa forma, podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico adquire um status social, e como essa relação, entre o biológico e o social, é uma dimensão fundante

na formação do indivíduo como um ser completo.

Com isso, a obra “Psicologia: Compreensão Teórica e Intervenção Prática” explora a diversidade e construção teórica na psicologia, através de estudos realizados em diferentes instituições de ensino, e pesquisas de âmbitos nacionais e internacionais. Essa obra é caracterizada por estudos desenvolvidos com foco em clínica psicológica, qualidade de vida, ensino, avaliação psicológica, psicopatologias, intervenção em psicologia, busca da reconfiguração do sofrimento através da felicidade, psicologia social, psicologia escolar, psicologia histórico-cultural e ética em psicologia.

Os temas foram divididos e organizados em: psicanálise, fenomenologia, existencialismo, humanismo, análise do comportamento, docência, felicidade, qualidade de vida, relações de imagem, relações de gênero, avaliação psicológica, depressão, tecnologia, psicologia social, psicologia histórico-cultural, psicologia escolar, ansiedade, intervalo reflexivo e ética em psicologia.

Sabemos o quão relevante é a divulgação da construção do conhecimento através da produção científica, portanto, a Atena Editora oferece uma plataforma consolidada e confiável, sendo referência nacional e internacional, para que estes pesquisadores explorem e divulguem suas pesquisas.

Tallys Newton Fernandes de Matos

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
PARA ALÉM DE MODERNIDADE E DE PÓS-MODERNIDADE: FREUD COMO UM PENSADOR CONTEMPORÂNEO	
Alessandro Carvalho Sales	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4382012051</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
ANÁLISE FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL DO PROJETO ORIGINAL E RESSIGNIFICAÇÃO DA PERSONAGEM VIOLET JONES NO FILME FELICIDADE POR UM FIO	
Caroline Lolli Julia Maffesoni Tawane Laila de Lazari Cleina Roberta Biagi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4382012052</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>10</b>
A (DES)REIFICAÇÃO DO MÉTODO NA PSICOLOGIA EXISTENCIALISTA: PARTINDO DA EXPERIÊNCIA DO (SUPOSTO) CONHECEDOR	
Sylvia Mara Pires de Freitas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4382012053</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>20</b>
COMPREENSÃO DO SER NA CONTEMPORANEIDADE E SUPERAÇÃO DE IMPASSES PSICOLÓGICOS: CONTRIBUIÇÕES DO EXISTENCIALISMO DE SARTRE	
Charlene Fernanda Thurow Virgínia Lima dos Santos Levy Daniela Ribeiro Schneider	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4382012054</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>33</b>
PRÁTICAS INTEGRATIVAS DA PSICOLOGIA À FONOAUDIOLOGIA EM UM TRABALHO COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO	
Gislaine Moreira Matos Daiane Soares de Almeida Ciquinato Gabriel Pinheiro Elias Vitoria de Moraes Marchiori Carla Mancebo Esteves Munhoz Luciana Lozza de Moraes Marchiori	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4382012055</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>40</b>
ANÁLISE FUNCIONAL DA PSICOPATIA REPRESENTADA NO FILME “PRECISAMOS FALAR SOBRE O KEVIN”	
Samuel Lopes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4382012056</b>	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>52</b>
CLÍNICA DE SITUAÇÕES: O ACONTECIMENTO ANTROPOLÓGICO COMO OUTRA POSSIBILIDADE DE SER NO MUNDO	
André Resende Mariana Gabriel	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4382012057</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>58</b>
A CIÊNCIA EXPLICA A FELICIDADE?	
Gislene Farias de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4382012058</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>64</b>
IMPROVISANDO RELAÇÕES ENTRE CORPOS MARGINAIS	
Taís Carvalho Soares Ronald Clay dos Santos Ericeira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4382012059</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>75</b>
ESCALA DE AVALIAÇÃO DA EXCLUSIVIDADE SEXUAL (EAES): ESTUDO PSICOMÉTRICO	
José Carlos da Silva Mendes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.43820120510</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>88</b>
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA NA ÚLTIMA DÉCADA	
Nívea Moema Moura Silva Anne Caroline Santana de Alencar	
<b>DOI 10.22533/at.ed.43820120511</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>100</b>
PSICOLOGIA E A QUALIDADE DE VIDA: CONSTRUINDO DIÁLOGOS COM AS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM CAETANÓPOLIS-MG	
Emmanuelle Fernanda Barbosa Sara Angélica Teixeira da Cruz Silva Alberto Mesaque Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.43820120512</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>114</b>
PESQUISA-INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL: UM DISPOSITIVO METODOLÓGICO	
Marília Novais da Mata Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.43820120513</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>124</b>
MALA FE Y DEPRESIÓN: LA CULPA COMO VIVENCIA DEL AUTOENGAÑO EN EL PACIENTE DEPRESIVO	
Cristina de los Ángeles Pastén Peña	

**DOI 10.22533/at.ed.43820120514**

**CAPÍTULO 15 ..... 137**

A TECNOLOGIA DIGITAL COMO MEDIADORA NO ENSINO LITERÁRIO

Antoni Gonçalves Caetano

**DOI 10.22533/at.ed.43820120515**

**CAPÍTULO 16 ..... 148**

A CONCEPÇÃO METODOLÓGICA ESTRATOMÉTRICA DA PSICOLOGIA SOCIAL SOVIÉTICA

Thalysiê Correia

**DOI 10.22533/at.ed.43820120516**

**CAPÍTULO 17 ..... 160**

CONSTRUINDO DUNAS: AÇÕES DO *PROJETO DUNAH* EM DIÁLOGO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Marina Corbetta Benedet

Jackelyne Maria

Gabriela Ferreira Sardá

**DOI 10.22533/at.ed.43820120517**

**CAPÍTULO 18 ..... 170**

DESDOBRAMENTOS DE INTERVENÇÕES DA ABA SOBRE A PSICOLOGIA ESCOLAR PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO: ESTUDO DE CASO

Thalita de Fátima Aranha Barbosa Sousa

Pollianna Galvão Soares de Matos

Daniel Carvalho de Matos

**DOI 10.22533/at.ed.43820120518**

**CAPÍTULO 19 ..... 191**

PREVALÊNCIA DE ANSIEDADE EM TRABALHADORES DA FUNDAÇÃO DOS ESPORTES DO PIAUÍ – FUNDESPI

Francisco das Chagas Araújo Sousa

Caroline Calaça da Costa

Flavio Ribeiro Alves

Renan Paraguassu de Sá Rodrigues

Andrezza Braga Soares da Silva

Laecio da Silva Moura

Jefferson Rodrigues Araújo

Elzivania Gomes da Silva

André Braga de Souza

Samara Karoline Menezes dos Santos

Anaemilia das Neves Diniz

Kelvin Ramon da Silva Leitão

**DOI 10.22533/at.ed.43820120519**

**CAPÍTULO 20 ..... 201**

CONVIVER: UM INTERVALO REFLEXIVO

Winthney Paula Souza Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.43820120520**

<b>CAPÍTULO 21 .....</b>	<b>222</b>
<b>DEPRESSÃO PÓS-PARTO NA PERCEPÇÃO DE GESTANTES ATENDIDAS NA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DO MUNICÍPIO DE PARNARAMA-MA</b>	
Francisco das Chagas Araújo Sousa	
Renata Pereira Lima	
Wenderson Costa Silva	
Maria José Sena dos Santos	
Germana de Alencar Maia Luz	
Hisabel Pereira de Araújo	
Rômulo Matos Pinheiros	
Elzivania Gomes da Silva	
André Braga de Souza	
Samara Karoline Menezes dos Santos	
Anaemilia das Neves Diniz	
Kelvin Ramon da Silva Leitão	
Mário Sérigo de Paiva Dias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.43820120521</b>	
<b>CAPÍTULO 22 .....</b>	<b>233</b>
<b>A PERCEPÇÃO DOS GRADUANDOS DE PSICOLOGIA A RESPEITO DA ÉTICA NA PROFISSÃO</b>	
Joice Franciele Friedrich Almansa	
Solange Zanatta Piva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.43820120522</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>246</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>247</b>

## DESDOBRAMENTOS DE INTERVENÇÕES DA ABA SOBRE A PSICOLOGIA ESCOLAR PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO: ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 08/05/2020

**Thalita de Fátima Aranha Barbosa Sousa**

Universidade Ceuma

**Pollianna Galvão Soares de Matos**

Departamento de Psicologia, Universidade  
Ceuma; Universidade Federal do Maranhão

**Daniel Carvalho de Matos**

Departamento de Psicologia, Universidade  
Ceuma; Universidade Federal do Maranhão

\* Este trabalho está situado no Laboratório de Avaliação, Pesquisa e Intervenção em Transtorno do Espectro Autista e Quadros Relacionados – LAPITEA, e integra-se a um projeto de pesquisa maior intitulado “Avaliação e intervenção em Transtorno do Espectro Autista e quadros relacionados”, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Ceuma, do qual recebeu parecer favorável com o número 2.145.293.

**RESUMO:** Este estudo visou identificar avanços no desenvolvimento de uma criança de 9 anos com diagnóstico de autismo a partir de intervenções fundamentadas em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e em Psicologia Escolar, com uma proposta integrada de pesquisa multimetodológica. A primeira etapa do estudo implicou em um programa de ensino individualizado de habilidades básicas para o desenvolvimento de atenção e competências acadêmicas por meio de tentativas discretas, realizado em sessões ao longo de um semestre no

ambiente da clínica-escola de uma Universidade privada. Paralelamente, para a intervenção em Psicologia Escolar, foram realizadas seis visitas na escola da criança, utilizando o Mapeamento Institucional como estratégia metodológica que envolveu: observação participante, entrevista semiestruturada com pais e entrevistas informais com uma professora e uma coordenadora pedagógica. No contexto clínico, a criança apresentou evoluções em relação ao contato visual, atenção e permanência na cadeira, além de avanços em habilidades acadêmicas de soma, relatos de histórias e contagem de figuras. Na escola, observou-se efeitos de generalização das intervenções estruturadas em ABA, sobretudo em relação ao maior tempo de concentração da criança em algumas atividades e permanência da criança na carteira da sala de aula, além de maior contato visual com outros colegas e professores. Contudo, não foram observados avanços no rendimento acadêmico em relação às tarefas da escola que lhes eram exigidas. Constatou-se dificuldades da professora no processo de adaptação curricular da criança e no engajamento desta em atividades realizadas em sala de aula e de interação social. As concepções da professora e coordenadora da escola estão predominantemente cunhadas em uma visão determinista de desenvolvimento, focada no quadro patológico do autismo, implicando em

escassos momentos de mediação do professor e aluno além de pouca integração desta criança com seus pares por meio de momentos estruturados pelo docente. Destaca-se a importância do psicólogo no contexto escolar no intuito de fornecer apoio ao trabalho docente no processo de inclusão de crianças com diferenças no desenvolvimento, a fim de ampliar novas formas de atuação e práticas pedagógicas adaptadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão escolar. Crianças autistas. Psicologia escolar. ABA.

## 1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, as recentes políticas educacionais vêm orientando a inclusão de estudantes do público da educação especial nas escolas regulares de ensino, o que provoca mudanças nas práticas educacionais. Mais especificamente, os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) têm ampliado seus direitos em relação à inclusão social e escolar, o que imputa novos desafios às áreas que se debruçam sobre o tema. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento que se manifesta desde cedo, estendendo-se durante todo o curso do desenvolvimento humano. Estes indivíduos possuem comprometimentos maiores nas áreas de comunicação, socialização e interação social. Por apresentarem prejuízos advindos do próprio espectro, trabalhar com essas crianças tem sido um desafio para muitas áreas que têm se dedicado ao tratamento desse transtorno para possibilitar a inclusão social e escolar (MATOS; MATOS, 2017).

Neste trabalho, considera-se o conceito de autismo publicado pelo DSM-V (APA, 2014), pois trata-se de uma publicação mais recente, além do CID-11, recentemente publicado e que, de forma inédita, já traz a classificação do Transtorno do Espectro do Autismo (CID-11, 2018). De acordo com o primeiro manual, autismo é considerado um Transtorno do Neurodesenvolvimento, que se manifesta desde cedo e é caracterizado por déficits no desenvolvimento, acarretando em “prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional” (APA, 2014, p. 31). Em sua nova classificação, o CID-11 (2018) define o Transtorno do Espectro do Autismo como caracterizado por prejuízos relacionados tanto na linguagem funcional, como deficiência intelectual.

Autores como Salle et. al. (2005), Windholz (2005) e Matos (2016) afirmam que a pessoa com autismo geralmente apresenta as seguintes características comportamentais: comprometimentos na interação social, falta de respostas para as emoções, ausência de atitudes emancipatórias, padrões de comportamento, atividades e interesses repetitivos, estereotipados e restritos, são adeptos a rotinas, possuem dificuldades em desenvolver relações pessoais, ignoram ou não reagem a contatos físicos ou afeição. Além disso, apresentam prejuízos no que diz

respeito às habilidades pré-linguísticas, ponto importante para o desenvolvimento da linguagem. Assim, Matos (2016, p.14) complementa que “[...] Tais padrões tendem a se revelarem bastante incompatíveis com a aprendizagem das habilidades consideradas importantes em diversos ambientes, pois frequentemente tornam-se fontes de distração”, no que diz respeito às atividades indesejadas pelas crianças. Apesar da diversidade, é consenso afirmar que o tratamento deve ser precoce e as diferentes modalidades de terapia devem ser adaptadas às necessidades de cada criança (WINDHOLZ, 2005; RIBEIRO, 2010). Assim, visando ensinar as crianças a manifestarem comportamentos mais adequados e auxiliar no estabelecimento de habilidades cognitivas, por meio de arranjo ambiental com atividades motivadoras, na ciência psicológica, encontra-se na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) uma forma de ajudá-los a se desenvolverem a partir do reconhecimento de suas diferenças e a possibilidade de generalização para outros espaços.

O psicólogo Ivar Loovas foi pioneiro na proposta de intervenção em ciência psicológica aplicada ao autismo. Em 1987, publicou os resultados desta pesquisa na Califórnia, Estados Unidos, destacando que 47% de 19 crianças com TEA do estudo, e que foram submetidas a intervenções intensivas fundamentadas em princípios da ABA para o ensino de diversas habilidades, conseguiram “atingir níveis normais de funcionamento intelectual e educacional, com QIS na faixa do normal” (LEAR, 2004, p.6). O tratamento deve ser multifacetado, uma vez que faz parte de um sistema social, todos (pais e familiares) necessitam de atendimento, orientação, apoio e ensino (WINDHOLZ, 2005). Para isso, a intervenção é baseada em análises funcionais, ou seja, aquilo que auxilia o terapeuta na compreensão de comportamentos problema da criança para, a partir disso, planejar e implementar intervenções para modificá-lo (RIBEIRO, 2010). É necessário identificar o que é reforçador (motivador) para a criança e o que a leva a emitir os comportamentos considerados indesejados pelos outros, pois pretende-se tornar o aprendizado mais agradável, uma vez que o objetivo das intervenções é a “manutenção e generalização de habilidades adquiridas para o ambiente em que a criança vive” (WINDHOLZ, 2005, p.76).

Convém salientar que os programas são individualizados, uma vez que cada criança possui necessidades próprias (LEAR, 2004; RIBEIRO, 2010). Ocorrem em situações de “um para um” e envolvem áreas do desenvolvimento como: “acadêmica, linguagem, social, verbal, motora, de brincar, pedagógica e atividades de vida diária” (RIBEIRO, 2010, s/p.). Além disso, é um programa intensivo e deve ser feito de 20 a 30 horas semanais. Rejeita qualquer tipo de punição e considera a participação dos pais de grande contribuição. Por fim, as tentativas de ensino são repetidas muitas vezes, até que a criança atinja critérios de aprendizagem arbitrariamente estabelecidos. Assim, “[...] todos os dados são registrados de forma precisa, e transformados em gráficos que demonstram de modo mais claro o progresso daquela criança em cada

tarefa específica” (BRAGA-KENYON, 2005, p.148). Portanto, é buscando construir repertórios socialmente relevantes e eliminando os comportamentos indesejados que tal abordagem oferece ferramentas necessárias e importantes para a educação especial na perspectiva da inclusão escolar, como defende a principal Política brasileira (BRASIL, 2008).

Na direção de compactuar com a defesa do público da educação especial matriculado nas escolas regulares, Matos e Beckman (2016) enfatizam que, quando se trata dos direitos relativos à educação especial, já se reconhecem tanto os avanços gerados por uma história de batalhas e conquistas, como os desafios atuais à escola e à família em operacionalizar as políticas educativas. Por isso mesmo, a perseverança de que a criança com autismo permaneça na escola regular é um preceito que se agrega à história recente da mudança de paradigma da política da educação especial, o que coloca um desafio a todos da escola, não apenas à criança que está no processo de inclusão.

Ainda que a literatura da Psicologia do Desenvolvimento reitere a importância da inclusão escolar para as crianças com transtornos do desenvolvimento, esse processo nem sempre é fácil. As próprias políticas públicas voltadas para esses indivíduos não consideram as características individuais e subjetivas do aprender, o que leva os próprios atores da escola a questionarem a proposta de inclusão e sua real efetividade (GOMES; SOUZA, 2012). Estudos nessa área revelam que a inserção dessas crianças no ambiente escolar, ainda nos primeiros anos de vida, é crucial para o seu desenvolvimento, pois esse é um espaço fértil para promoção de inúmeras interações sociais que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas, como a linguagem verbal, as habilidades cognitivas como generalização, abstração, percepção, raciocínio lógico, dedução e inferência e outras (LURIA, 2008; VYGOTSKY, 1998, 2000). Daí a relevância de que todas as crianças, com desenvolvimento típico ou atípico, tenham garantido o direito de acesso à escola e possibilidades de mediação que são planejadas pelo currículo.

O processo de inclusão escolar necessita do envolvimento institucional como um todo. Os profissionais precisam trabalhar em conjunto, de maneira que possam proporcionar às crianças meios apropriados para se desenvolverem. O Psicólogo Escolar, por exemplo, poderá ajudar a comunidade escolar quanto a formação desses profissionais e, também, proporcionar um ambiente mais saudável, sem discriminação e preconceito, e dar apoio psicopedagógico aos mesmos. Paralelamente, reconhece-se a importância de apoios e tratamentos realizados de fora da escola e que podem contribuir para o processo de inclusão das pessoas com autismo (MATOS, 2016). Concorda-se com Matos e Beckman (2016) na afirmação de que os profissionais de dentro e de fora da escola somam as competências próprias dos seus saberes em prol da garantia da melhor qualidade de ensino que se pode oferecer.

Deve-se considerar, também, que as discussões sobre inclusão escolar não são muito recentes e isso se deve à importância desse tema nas políticas de avaliação educacional. A exemplo disso, cita-se o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2017, processo de avaliação brasileiro cujo título foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. A temática teve, como desdobramentos, críticas diversas com a justificativa de que é necessário um conhecimento especializado para que os avaliandos do Enem (muitos deles ainda adolescentes) pudessem discorrer sobre o assunto. Contudo, partindo do pressuposto de que a inclusão é uma discussão pública, pensar no principal desafio de incluir esses indivíduos no contexto educacional, propondo intervenções para os mesmos, deveria acontecer de maneira natural, incluindo todos os egressos da educação básica, uma vez que vários são os documentos e políticas públicas que sustentam a implementação das práticas de inclusão. A atual configuração de avanços de políticas de inclusão escolar no Brasil incentiva a acessibilidade do estudante autista ao sistema formal de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior (MATOS; MATOS, 2017). Tal tema não estaria sendo vivenciado em sala de aula regular? Qual a postura dos profissionais frente ao aluno com necessidades especiais? O que as escolas têm feito para incluí-los?

Em 1994 foi criado o documento que é “considerado um marco na educação inclusiva” (BARBOSA; CONTI, 2011): a Declaração Mundial de Salamanca, na qual abordam-se questões sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Além desse documento, outros foram importantes para essas discussões e para a elaboração de leis e políticas que amparam e subsidiam ações que tratam sobre a inclusão escolar. São esses: Declaração de Guatemala (1999), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Resolução Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008) e, em especial, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012).

Tais políticas legislam sobre a inclusão escolar, ressaltando importantes questões como: “igualdade e utilizando-se de argumentos pautados nos direitos humanos, na superação das desigualdades, na democratização de oportunidades, no respeito à diferença e no reconhecimento dos sujeitos *anormais*” (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p.141). Contudo, essas mesmas autoras ressaltam a crítica de que estes documentos ainda são pensados a partir de uma lógica binarismo, assim, tudo que não se enquadra no princípio de normalidade, deve ser considerado como anormal (LASTA; HILLESHEIM, 2014). Sanni (ET AL., 2013) complementa a

ideia anterior criticando que a formalização dos direitos humanos ocorre por meio estritamente da criação de leis, envolvendo poucas ações de mobilização de uma consciência social sobre o tema. Ainda segundo esses autores, ao abordar sobre direitos humanos, deve-se levar em consideração que estes referem-se aos princípios de igualdade e não às características específicas das pessoas diante da diversidade humana (SANINI; ET AL., 2013). Por isso, a importância de se implementar ações integradoras da inclusão social desde o início da escolarização formal.

De acordo com a Declaração da Salamanca, as “[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p.3). Tais condições geram necessidades de mudanças no contexto escolar, provocando o desejo social por um estabelecimento de um local de respeito e vivência das diferenças humanas. Paradoxalmente, esses mesmos fatores podem se tornar aspectos de exclusão, cabendo à escola persistir em ações de acolhimento das dificuldades na implementação dessas práticas e valorizando as experiências de inclusão (FLEITH, 2011).

Gomes e Rey (2007, p.409) afirmam que as políticas educacionais de inclusão pouco consideram o subjetivo desses sujeitos: “[...] como se as formulações tanto internacionais como nacionais, [...], pudessem se sobrepor ao relato particular e individual dos agentes humanos envolvidos na questão, considerando-os passivos e reprodutores fiéis de tais formulações”. É nesse sentido que os autores destacam a importância do resgate da subjetividade humana no contexto da elaboração, implementação e monitoramento das políticas. Sem considerar os fatores próprios ao ser humano, em sua complexidade dialética, é pouco possível compreender os indivíduos em suas totalidades e enxergá-los como sujeitos participativos e ativos. Lemos (ET AL., 2016) reitera essa ideia quando afirma que a inclusão escolar é “uma prática que envolve atenção personalizada e respeito às características individuais de cada educando, oferecendo-lhe oportunidades para o seu desenvolvimento integral” (p.352). Nessa direção, atenta-se para a relevância dos professores de se apropriarem dessa proposta de inclusão escolar, uma vez que este é o profissional que lidará diretamente com os alunos na mediação do conhecimento.

Devido a aprovação da Lei nº 12.764/2012, no que se refere a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), percebe-se o aumento da inserção dessas crianças nas escolas regulares (MARTINS; MONTEIRO, 2017). Dada a magnitude da incidência desse transtorno, defende-se que “a inclusão escolar de crianças com autismo surge como uma alternativa que pode ampliar seus contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que aprendem com as diferenças” (CAMARGO; BOSA, 2012, p.316).

Ainda que o processo de inclusão escolar seja questionado por muitos profissionais, especialmente os casos considerados mais severos, o presente trabalho considera relevante a inclusão escolar de todas as crianças com necessidades especiais educacionais desde os anos iniciais de ensino, apoiado em estudos que tratam essa prática como sendo uma realidade possível (BRASIL, 1994; GOMES; REY, 2007; CAMARGO; BOSA, 2009, 2012; BARBOSA; CONTI, 2011; SANINI; ET AL., 2013; LEMOS; ET AL., 2016; MARTINS; MONTEIRO, 2017). Tais estudos também apontam para a importância das vivências escolares, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades, assim como, também consideram as “dificuldades relacionadas à prática inclusiva” (LEMOS; ET AL., 2016, p.352). É com essa defesa, de natureza teórica, metodológica e, sobretudo, política, que assumimos uma defesa crítica de intervenção em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo e em Psicologia Escolar neste estudo. O objetivo do mesmo consistiu em apresentar e discutir resultados de intervenções das duas áreas direcionadas para uma criança com diagnóstico de TEA com 9 anos na ocasião em que o trabalho foi feito.

## 2 | METODOLOGIA

A pesquisa trata-se de um estudo de caso de uma criança com TEA de 9 anos, que tem como objetivo central identificar os efeitos das intervenções comportamentais intensivas da ABA e acompanhar os desdobramentos dessas intervenções no contexto escolar por meio da intervenção em Psicologia Escolar. Para o alcance desse propósito, utilizou-se uma abordagem multimetodológica que integra procedimentos complementares para a compreensão do objeto de análise eleito, tal como defendido na ciência do comportamento (ASPESI; DESSEN; CHAGAS, 2005).

A natureza quantitativa e qualitativa da pesquisa tornou-se essencial no seu desenvolvimento, uma vez que permite “[...] a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados” ao fenômeno estudado (PRODANOV, 2013, p.70). Privilegiou-se, como fonte principal de coleta dos dados, o ambiente natural da criança (a escola) e optou-se por uma análise descritiva e interpretativa das informações em contexto clínico das intervenções em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) (MATOS; MATOS, 2017).

A pesquisa aconteceu na clínica escola de uma Universidade brasileira privada, situada em São Luís no estado do Maranhão, na qual são desenvolvidas atividades do Laboratório de Avaliação, Pesquisa e Intervenção em Transtorno do Espectro do Autismo (LAPITEA). Paralelamente, intervenções em Psicologia Escolar ocorreram na escola da criança, participante do estudo, pelo fato dos pesquisadores assumirem que a pesquisa-intervenção em ambos os contextos pode provocar mudanças em relação ao objeto de análise, por meio da investigação da realidade dos sujeitos

envolvidos (FLICK, 2009; NEIVA, 2010). A escola é comunitária e atende a crianças de um bairro onde se situam classes populares da sociedade da cidade.

## 2.1 Participante

Participaram deste estudo uma criança de 9 anos diagnosticada com autismo moderado, seus responsáveis (pai e mãe), a professora e diretora da escola frequentada pela criança. No início do estudo, a criança apresentava repertórios verbais e não verbais compatíveis em parte com os de um aprendiz nível 3 com base nos critérios de um protocolo de avaliação que sequencia o desenvolvimento em três níveis, tomando como parâmetro o desenvolvimento típico de até 4 anos de idade (SUNDBERG, 2008). Nesse sentido, a criança apresentava repertórios de nomear centenas de estímulos não verbais como imagens e objetos, fazer pedidos, seguir instruções, identificar estímulos não verbais por função, característica e classe e responder perguntas simples. Além disso, a criança já apresentava repertório de leitura fluente, o que foi um pré-requisito importante para intervenções que tinham por objetivo, por exemplo, o estabelecimento de repertórios de relatar histórias. A criança iniciou o tratamento psicológico duas vezes por semana no contexto do LAPITEA. A professora da escola possui formação em Letras e trabalhava há 15 anos em escolas regulares, com o Ensino Fundamental 1. A diretora não informou a sua formação. Em relação aos pais, a mãe possui ensino superior incompleto e o pai, curso profissionalizante em técnico em radiologia.

## 2.2 Procedimentos e Instrumentos

No contexto da clínica-escola, inicialmente foram conduzidas avaliações com o propósito de medir o nível de desenvolvimento em repertórios de linguagem e outras habilidades socialmente relevantes e nas quais costumam ser identificadas deficiências. Posteriormente, foi realizada uma avaliação com o propósito de medir as frequências de comportamentos considerados indesejáveis pelos adultos, assim como determinar as funções que os mesmos venham a servir a criança. Paralelamente foram conduzidos momentos com os pais com o intuito de dar orientações para avaliação e manejo de comportamentos inadequados e formação em princípios comportamentais para ensino de habilidades socialmente importantes. Por fim, foram levantadas informações acerca do processo de adaptação das crianças em ambiente escolar.

Os acompanhamentos aconteciam uma vez por semana, com duração de 2h para cada contexto. Estes aconteceram em um período maior no contexto clínico, onde a criança foi acompanhada de abril a novembro de 2017 pela primeira e terceiro autores do capítulo. Já no contexto escolar, as observações se deram no

período de setembro a novembro de 2017, acontecendo somente após estudos e supervisões com as devidas orientações realizadas no primeiro semestre deste ano letivo por parte da segunda autora. Neste trabalho, foram descritos os resultados de seis visitas realizadas. Inicialmente, foram realizadas observações a fim de adquirir empatia e relação de confiança com os atores da instituição. Somente após a quarta visita, foi possível uma maior aproximação com a professora para o planejamento das possíveis intervenções. As visitas foram transcritas de forma detalhada, objetivando identificar os processos que envolviam a criança autista, seus pares e a professora.

Os instrumentos utilizados no presente trabalho foram planejados com o objetivo de garantir melhor sistematização no curso da construção de informações (FLICK, 2009). Foram utilizados: a) registros mediante roteiro de entrevista com os responsáveis, professora e diretora da escola; b) planilhas de registro de observação do contexto escolar; c) planilha de registro dos programas aplicados no contexto clínico; d) registro descritivos e analíticos das visitas.

Mediante a organização das informações levantadas ao longo da pesquisa, o processo de análise foi dividido em três momentos: no primeiro, a organização das informações advindas das observações; no segundo, elaboração das categorias de análise por temas emergentes; por fim, buscou-se delinear algumas propostas de intervenções por meio dos processos vivenciados pelos sujeitos desta pesquisa. Os resultados foram analisados e discutidos à luz da revisão de literatura em Psicologia Escolar e Inclusão.

### **2.3 Procedimento de Análise dos Dados**

Os recursos metodológicos utilizados neste estudo foram: mapeamento das demandas, onde foram realizadas análises documentais e supervisões semanais para estudo e orientações. Em seguida foram analisadas as demandas, por meio da observação do contexto clínico e escolar, através das observações e análise das planilhas e registros das observações. Como desdobramento, a pesquisa ainda propõe a elaboração de estratégias a serem aplicadas no contexto escolar.

## **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com base nas informações registradas por meio da triagem, foi possível identificar os seguintes dados: R. L., 9 anos, possui diagnóstico de TEA, frequenta a escola desde os 2 anos de idade, tem autonomia para beber e comer; consegue estabelecer comunicação com palavras; apresenta pouco interesse em músicas infantis, demonstra habilidade de imitação vocal generalizada. Quanto à imitação, demonstra de forma generalizada com e sem brinquedos, apresenta ainda habilidade de parear estímulos idênticos, de nomeação bem estabelecida no repertório. Foram

levantadas como principais queixas: a dificuldade de desenvolver uma conversação, a matemática e interpretação de texto.

No que tange a entrevista com os pais, a mãe relatou que R.L já frequentou cinco escolas, e três delas pediram que a criança fosse retirada com a justificativa de “falta de cotas para esse tipo de criança”. Precisou repetir uma série devido à falta de adaptação da quantidade de disciplinas oferecidas pela série seguinte. A mãe revelou ainda que grande parte dos aprendizados da criança advém dos estímulos feitos em casa e pouco percebe uma evolução a partir do que é trabalhado na escola.

É sabido que o processo de inclusão ainda tem muito a avançar. Após o surgimento das políticas públicas, voltadas em especial para as crianças com TEA, estas estão asseguradas quanto a sua permanência dentro das escolas. Assim como qualquer outro indivíduo, essas crianças têm direito a educação, sem a justificativa de cotas ou custos adicionais. Segundo Lemos (ET AL, 2016), o processo de inclusão escolar dessas crianças é importante, mesmo em meio a questionamento sobre as possibilidades do ensino escolar, devido às dificuldades advindas do autismo.

Em relação às rotinas e regras, os pais relataram que a criança segue uma rotina pré-estabelecida pela família. Quanto às atividades da escola, R.L. as faz com a mãe. Ao descrever como realiza o acompanhamento da escola, relata: *“a gente pede que ele leia, e depois explica a atividade para ele responder. Quando eu já estou muito estressada, eu chamo o pai”*. Ambos, pai e mãe, relataram que as atividades precisaram ser divididas depois do nascimento da irmã mais nova. Anterior a este evento familiar, a mãe era a principal responsável pelo cuidado com o filho. Percebeu-se que as tarefas parentais não são divididas de forma igual para ambos, mãe e pai. Nesse sentido que a pesquisa de Lemos (ET AL., 2016) destaca que as mães solicitam a presença do marido quanto ao compartilhamento de tarefas e, até mesmo, na forma da família se organizar para atender as demandas advindas do autismo.

Conforme destacado anteriormente, a socialização é um fator importante para o desenvolvimento do indivíduo, assim como, criar vínculos com essas crianças, pode contribuir significativamente para grandes avanços. O professor possui um papel fundamental nesse processo. Segundo a pesquisa de Gomes e Rey (2007), o professor necessita assumir a responsabilidade pelo aprendizado do aluno no processo de inclusão, considerando as características, deficiências e potencialidades para se pensar em estratégias pedagógicas eficazes no processo de adaptação. Outrossim, deve tomar consciência frente à novas posturas e práticas de atuação.

Durante o acompanhamento da criança, identificaram-se as habilidades desta e outras a serem desenvolvidas. As sessões aconteceram por meio de um planejamento de programas, estabelecidos com base em suas necessidades, desde os programas mais básicos e com o objetivo de estabelecer repertórios

como sentar atentamente, desenvolvimento e manutenção de contato visual, assim como, outros que a ajudariam no melhor desenvolvimento da fala, discriminação de objetos e habilidades acadêmicas, responder perguntas, realizar pedidos, relatar de histórias, resolver problemas de adição, entre outros. As sessões aconteceram semanalmente, duas vezes por semana, com duração de duas horas cada. Esta era sempre acompanhada pelo supervisor docente (terceiro autor) e estagiários, em uma sala com tamanho adequado e materiais para o desenvolvimento das atividades propostas. Foram selecionados para o presente capítulo, a título de ilustração de algumas das atividades conduzidas, dados referentes a três tipos de intervenções às quais a criança foi submetida. Duas das intervenções cujos dados são apresentados na Figura 1, referem-se ao ensino de repertórios básicos de sentar bonito (sentar atentamente) e olhar para mim (contato visual). Os mesmos foram ensinados por meio de procedimentos com tentativas discretas, de modo que foi definido operacionalmente o tipo de resposta a ser emitida para cada repertório e cada uma de até 12 respostas emitidas segundo critérios arbitrariamente definidos eram registradas como acertos.

Respostas incorretas ou ausência de respostas dentro de um período pré-estabelecido eram seguidas por pistas que serviam como correção. Os repertórios básicos retratados pela Figura 1 são considerados importantes no sentido do estabelecimento de melhor atenção ao terapeuta. Descrições adicionais a respeito das características dessas intervenções podem ser acessadas em manuais que orientam intervenções com ênfase na ABA (ver, por exemplo, MATOS, 2016). A Figura 2 compreende dados de uma intervenção de nível mais avançado, no sentido do ensino de repertório de relatar histórias. Foram construídas três diferentes histórias a partir de jogos de sequência lógica que contêm quatro figuras retratando ações que, quando organizadas de forma sequencial e lógica, formam uma história. Roteiros foram manuscritos para cada figura e, durante a intervenção, a criança tinha a oportunidade de ler cada roteiro de cada figura das três histórias. Após o acesso aos elementos textuais e visuais de cada uma das histórias, a criança 30 segundos depois deveria relatar cada história e o desempenho esperado era de que conseguisse relatar todas as histórias sem a necessidade de pistas. Por outro lado, caso a criança tivesse alguma dificuldade durante os relatos, pistas eram manipuladas como correção (ex: caso não conseguisse relatar um passo da história, a terapeuta permitia que a criança olhasse a figura e lesse o roteiro retratando o passo em questão). Para o presente trabalho havia ainda a proposta de apresentação de dados de intervenções visando o ensino de repertório de resolver problemas de soma, que representavam um grande desafio para a criança e ao mesmo tempo eram relevantes para os propósitos da escola. Problemas de sistematização dos dados inviabilizaram a apresentação dos mesmos neste capítulo, mas cabem algumas

informações a respeito das tarefas propostas. Problemas simples eram apresentados para a criança como, por exemplo,  $3+2 =$ . Embora a criança apresentasse algum repertório de escrita, demonstrava, por outro lado, muita resistência para escrever. Portanto, os estímulos foram apresentados em cartões sobre uma mesa na frente da criança e a mesma recebia clipes de papel que deveria manipular com o propósito de parear quantidades com os modelos dos números nos cartões. Na medida que fizesse isso, deveria, em seguida, transferir o total de clipes acumulados após o sinal de igual com o intuito de definir o resultado da soma. Caso fosse necessário, a terapeuta manipulava pistas a fim de que a criança pudesse, no futuro, apresentar maior autonomia na resolução das somas. Todas as atividades descritas neste capítulo e referentes às intervenções da ABA foram realizadas no período de março a novembro de 2017.

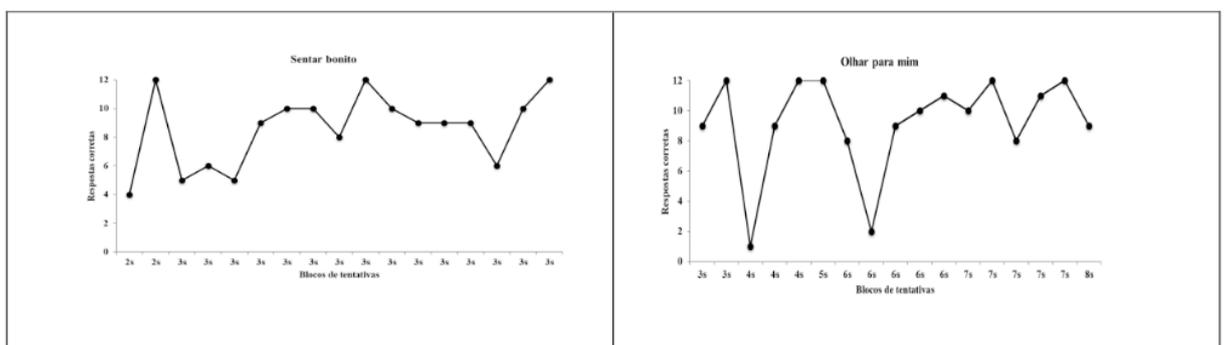


Figura 1. Evolução do Comportamento de R. L nos programas Sentar bonito e Olhar pra mim

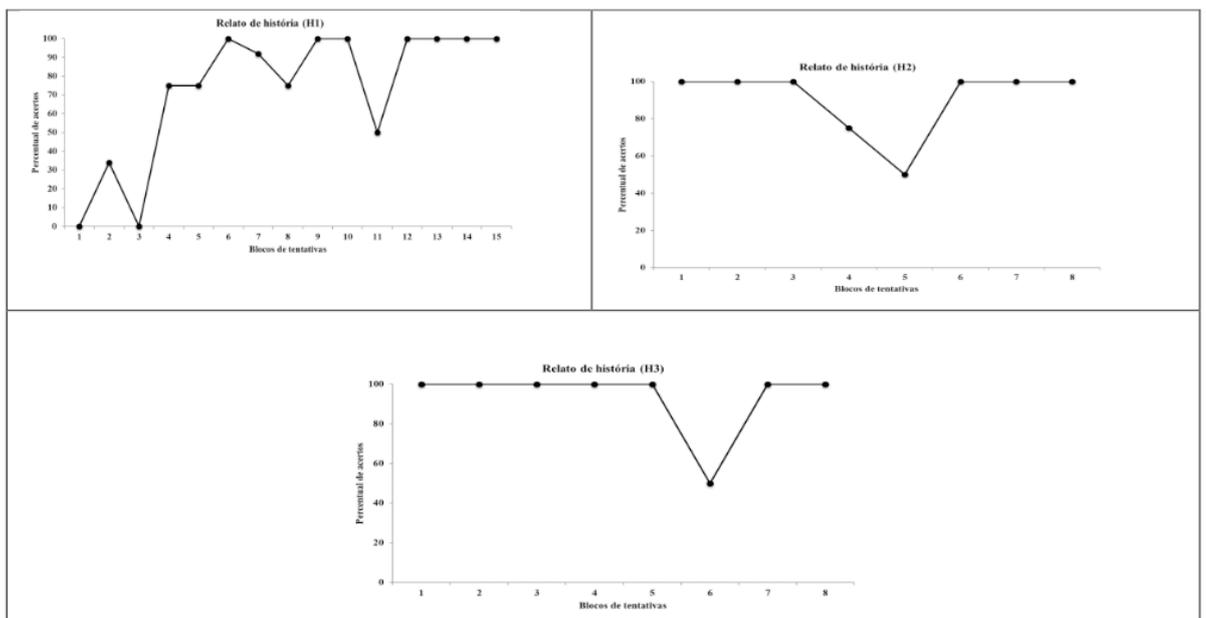


Figura 2. Evolução do Comportamento de R. L no programa Relato de história

Foi priorizada a apresentação dos resultados das intervenções da ABA selecionadas, de maneira sintética, por possuir maior relação com os aspectos

observados na escola. A Figura 1, que corresponde aos programas básicos, tem como objetivo o estabelecimento de atenção da criança. O programa denominado sentar bonito visou “ensinar a criança a corrigir sua postura quando sentada diante da mesa” (MATOS, 2016, p.36). Já o programa olhar pra mim objetiva “melhorar o contato visual da criança dirigido ao aplicador” (MATOS, 2016, p.38). Em ambos os programas básicos é possível constatar uma evolução com variabilidade que pode ser justificada pelo fato de, em certas ocasiões, faltarem condições motivacionais adequadas para a criança responder, mas isso, por outro lado, não impediu que os efeitos disso para outros ambientes, a partir dos relatos de outras pessoas, fossem notados, o que representa medidas importantes de generalização.

No que diz respeito à Figura 2 sobre ensino de relatos de histórias, foi possível verificar que a criança demonstrou autonomia no relatar as histórias sem a necessidade de pistas para responder ao longo de diversas sessões ou blocos de tentativas, o que sugeriu eficácia do procedimento e relevância do mesmo para o desenvolvimento de repertórios acadêmicos apropriados para o contexto escolar. Por fim, embora não tenha sido feita uma sistematização adequada dos dados de ensino de soma (os mesmos não foram apresentados aqui), vale destacar que a criança, embora demonstrasse grande resistência a esse tipo de tarefa ao longo de diversas semanas, apresentou uma melhor adesão com o tempo ao procedimento de ensino e a exposição às contingências de soma ao longo do tempo implicou em ganhos em relação a esse tipo de repertório no contexto de intervenção individualizada (MATOS, 2016, p.67).

Um dos objetivos da ABA é a generalização, ou seja, a partir do que a criança aprende no ambiente controlado, a mesma pode executar o que foi aprendido fora desse ambiente. Martins e Monteiro (2017) destacam a importância da generalização para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, tais programas podem auxiliar a criança na escola no que diz respeito ao maior tempo de concentração da mesma, permanecer por um tempo maior sentado, fazer contato visual com outros, contribuindo para as relações sociais e, melhor desenvolvimento nas habilidades de leitura e escrita.

Tais avanços só foram possíveis mediante a aplicação dos programas, manipulação de atividades motivadoras e reforço em cada atividade executada com sucesso. Vale destacar que, no início das intervenções na clínica, esta criança apresentava muitos comportamentos inadequados tais como, choros, gritos, bater as mãos na mesa, estereotípias, entre outros, o que impactava na execução dos programas, ou seja, mesmo com a apresentação de demandas, a criança não respondia aos comandos, nem tampouco as atividades apresentadas.

Conforme destacado anteriormente, a criança foi acompanhada no ambiente da escola no período de agosto a novembro de 2017. Cada visita teve duração de

2h, com o registro das observações e entrevistas realizadas. Em paralelo a esses registros, foram preenchidas as planilhas de “observação do processo ensino-aprendizagem” (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2010), e a planilha de “estratégias funcionais na gestão e organização da aula” (COMA; ALVARES, 2006).

A mãe relatou que o filho tem muitas dificuldades em matemática e, na maioria das vezes, chora para realizá-las. Não consegue fazer amizades e estabelecer vínculos sociais importantes para a realização das atividades coletivas da escola, tampouco consegue manter uma conversação entre pares ou com adultos. Em relação aos materiais didáticos, só possui os livros de português e matemática por orientação da escola, como forma de adaptação escolar da criança. A mãe relata que R.L. tem afinidade por vídeos na língua inglesa, relatando conseguir comunicar-se nessa língua; contudo, no contexto clínico, não há propósito de comunicação funcional e sequer a criança apresenta espontaneidade na interação estabelecida nesse idioma. O que se constata é uma característica constante em muitos autistas, que é a presença de padrões de comportamentos repetitivos como uso de ecolalias para fins de auto-estimulação (MATOS, 2016).

O procedimento de observação se deu em uma sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental 1 de uma escola regular. A sala de aula era composta por 23 alunos/as, sendo uma criança com TEA, uma criança com paralisia e outra com hiperatividade. As cadeiras eram organizadas em fileiras e com pouco espaço para as crianças e professora se locomoverem. A seguir, destacam-se as categorias temáticas construídas pela interpretação a partir das principais recorrências das situações observadas, somadas aos discursos encontrados entre os atores da escola.

<b>Categoria temática 1: Concepções sobre estratégias de sala de aula para inclusão</b>	<b>Categoria Temática 2: Concepções sobre crianças com deficiências</b>
1. <i>“Essa (apontando para a criança) tem paralisia, e esse hiperatividade. Como ele fala mais que um papagaio, preciso dele perto de mim. Ela também precisa ficar perto de mim porque eu tenho que ajudar ela. Agora R.L. como não dá trabalho, ele senta lá atrás”. (Professora)</i>	1. <i>“Sinto como se a escola fosse um depósito. E a gente sabe que inclusão não é isso. Não quero simplesmente receber os alunos e não poder ajudar. Além sinto necessidade de construir uma sala de recursos. Porém, não temos verba para isso”. (Diretora)</i>
2. <i>“Tá vendo, tia? Ele sempre faz isso na hora das provas” (Aluna)</i>	2. <i>“Como o R. L. é uma criança especial, ele não precisa ficar muito tempo em sala de aula. Por isso, você pode ficar com ele lá fora o tempo que precisar, pois ele necessita disso”. (Professora)</i>
3. <i>“Ele não vai saber responder, mas aí a senhora escreve em um papel as respostas pra ele ou então vai ditando as palavras, porque é mais fácil. [...]. Essa prova deveria ser adaptada para crianças autistas. Mas eles não fazem isso. É muita coisa pra ele, mesmo ele sendo muito inteligente” (Professora)</i>	3. <i>“Eu sinto que pra escola ‘incluir’ é aceitar a criança em sala de aula. Sinto que meu filho não faz nada na escola”. (Mãe)</i>

## Categoria temática 1: Concepções sobre estratégias de sala de aula para inclusão

As crianças não possuem lugares pré-determinados na sala de aula. A medida que chegam na escola, escolhem o local onde gostariam de sentar. As únicas crianças que possuíam lugares pré-estabelecidos eram as três crianças com necessidades especiais, conforme sinalizado na fala 1, da categoria temática 1. Nota-se que, embora com intenções de se aproximar fisicamente das crianças, a professora limita-se a utilização desta adaptação para melhor funcionamento da dinâmica de sala de aula.

Ainda no que diz respeito às práticas inclusivas, sobretudo de crianças com autismo, encontrou-se um discurso comum entre professores (regente e auxiliares) e diretora de que a escola “*tem muitos para dar conta*”, “*eu não só tenho ele de especial*”. Isso, em parte, pode ter sido provocado pela aproximação da pesquisadora ao campo do estudo em uma tentativa de justificar a falta de mediação um para um. O professor perde a noção de que a função dele é de uma mediação coletiva e que, para crianças com autismo, cabe a organização de situações de interação social que possam potencializar as funções psicológicas mediadas pelo conhecimento científico (CAMARGO; BOSA, 2009). O que garante o desenvolvimento do aluno não é a quantidade de crianças na sala de aula, mas, sobretudo, a forma como o professor consegue mobilizar o grupo, garantindo o desenvolvimento de competências coletivas (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014; MATOS; MATOS, 2017).

Esta categoria temática indica que o professor não possui uma clara compreensão sobre a sua função mediadora para o desenvolvimento de potencialidades individuais *na e pela* coletividade. Ele acha que garantir a atenção de um para um é que vai garantir o sucesso do estudante com autismo, assim como as outras crianças com transtornos específicos do desenvolvimento. Além disso, a concepção que sustenta a inclusão em sala de aula regular parece ora tender para uma expectativa de padrão do desenvolvimento, ora com uma visão romântica e beneficente de acolher o aluno em sala de aula sem investir em mediações do conhecimento da escola (como o fato de R.L. só ter os livros de Língua Portuguesa e Matemática). Gomes e Souza (2012, p.597) complementam essa ideia ao afirmarem que

[...] trabalho isolado propicia ações competitivas, visto que são mais valorizados aqueles alunos que cumprem satisfatoriamente o protocolo de ensino-aprendizagem adotado, enquanto aqueles que não acompanham têm seu potencial desconsiderado e, muitas vezes, valorizado por motivos distintos (como forma de compensação) por seus insucessos educacionais, ou, na pior das hipóteses, desconsideradas por completo do processo escolar.

Outro aspecto observado foi a ausência de uma rotina diária da dinâmica de sala de aula e, em grande parte do tempo das observações, as crianças ficavam ociosas.

Durante a realização de alguma atividade escolar programada, nem sempre era dada uma instrução prévia sobre o que fazer. Devido ao tempo livre logo ao término das atividades, as crianças preenchiam esse momento brincando espontaneamente e interagindo entre si. Não havia um direcionamento de R.L. para essas atividades espontâneas, o que culminava em seu isolamento na maior parte do tempo.

No momento de correção das atividades, as crianças pouco tinham oportunidade de participar e, quando tinham alguma dúvida, algumas permaneciam com a mesma devido ao tempo. O mesmo acontecia em relação a R.L.; em nenhum momento R.L. podia se manifestar, mesmo sem função social. Quando fazia, era punido pela professora, tendo que abaixar a cabeça. Em alguns momentos, R.L. apresentava comportamentos de birra, principalmente quando tinha que realizar atividades avaliativas muito longas. Não havia adaptação desta atividade em específico. Em um dos momentos da observação, uma colega de sala relatou algo que infere-se ser comum no contexto dessa sala de aula, conforme destacado na fala 2, na categoria temática 1.

As informações sintetizadas nessa categoria temática demonstram como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, mesmo que já tenha sido promulgada pelo MEC há quase 10 anos, ainda impacta em transformações que precisam ser bem mediadas e o psicólogo na escola poderia estar fazendo isso. Por exemplo, criar outras mobilizações de mudanças de concepção para a postura do professor na sala de aula, no que diz respeito ao potencial das competências coletivas, dos respeitos as limitações, mas ao mesmo tempo, a não desistência das mediações (MATOS; BECKMAN, 2016).

Foi muito recorrente escutar da professora e diretora de que, como se trata de uma criança especial, ele pode ter um desempenho escolar mais livre, sem expectativas e metas de desenvolvimento pontuais. Isso é uma concepção que pode sustentar práticas de desistências das mediações no ato do ensino que devem ser oportunizadas com devidas adaptações técnico-didáticas, como ocorreu nas intervenções realizadas no contexto do LAPITEA e que demonstraram avanços no desenvolvimento de R.L.

Em relação à interação social, observou-se que R. L. não mobilizava ações de trocas com os pares. Caso ele precisasse fazer alguma atividade, a mesma era reproduzida em uma folha para que ele pudesse copiar no local correspondente. Não podia executar algumas atividades como pegar livros para ler, fazer atividades que não fossem de português. Como possuía dificuldades em matemática, muito raramente era estimulado a realizar alguma atividade sobre.

Em outras disciplinas como história e geografia, por exemplo, a criança não possuía material para acompanhar e participar das atividades. Apesar de não ter o material de inglês, esta era uma disciplina na qual o R. L. se destacava e,

portanto, conseguia realizar as atividades. Por outro lado, percebe-se, no discurso da professora, que a falta do material não é prejudicial, além de transferir para a escola a responsabilidade de fazer a adaptação das provas da criança, como visto na fala 3, da categoria temática 1.

Segundo Martins e Monteiro (2017), a ausência de interpretação das ações do aluno autista gera desconfortos de ambas as partes. Da professora, por não conseguir identificar quais necessidades e vontades da criança e, do próprio autista, onde, ao manifestar-se seja por meio de gestos, por toques, ou qualquer outro meio, não consegue ser compreendido, causando assim o afastamento de outros e, conseqüentemente, o seu isolamento. Ainda segundo as autoras, a professora poderia ofertar outras possibilidades de interpretação e intervenção, para que esta criança pudesse ter um aprendizado significativo.

### *Categoria Temática 2: Concepções sobre crianças com deficiências*

No que diz respeito à instituição no processo de implementação das políticas de inclusão, a diretora mostrou-se angustiada quanto ao acolhimento de crianças com espectro autista. Registrou que gostaria de conhecer mais sobre essas crianças para que pudesse oferecer um suporte mais adequado a elas. Ela relata que, ao invés de deixá-las ociosas no período em que frequentavam a escola, gostaria de desenvolver atividades que pudessem auxiliar o desenvolvimento dessas crianças, conforme sinalizado na fala 1, da categoria temática 2.

Frisa-se que as escolas estão demandando muita expectativa no que diz respeito a sua função quanto aos acompanhamentos externos. Percebe-se no discurso da diretora que a mesma transfere uma responsabilidade da instituição para a pesquisadora, no sentido de que ao mesmo tempo em que destaca que não possui uma sala de recursos, não há iniciativa para que tal situação se reverta. Nesse sentido, defende-se que os acompanhamentos externos se somem ao papel da escola e não substituíam seu papel central (FLEITH, 2011; MATOS; BECKMAN, 2016).

Nos dias das visitas, a professora pedia que a pesquisadora, juntamente com a criança, ficasse um tempo do lado de fora da sala, uma vez que ela considerava que por ser uma criança especial, R.L, não precisava ficar muito tempo em sala de aula, como sinalizado na fala 2, da categoria temática 2.

A escola cria uma expectativa sobre uma intervenção de fora do contexto dela. Isso, por um lado, demonstra um reconhecimento da evolução da criança, mas ao mesmo tempo acaba gerando na escola uma expectativa de que o desenvolvimento deve acontecer fora desta. Matos e Bekman (2016) ressaltam que a parceria de profissionais de fora da escola é de somar e não de substituir o papel desta, que é de prover o desenvolvimento através do ensino.

Os pais de R. L. relataram que desde que começou a estudar na atual escola, não recebem nenhum retorno quanto aos avanços ou obstáculos a serem vencidos. A mãe relatou que usualmente estabelece uma conversa breve com a professora quando vai deixar ou buscar a criança na escola, mas tratando somente de informações necessárias, nada sobre o que foi desenvolvido com a criança no que diz respeito ao ensino do conteúdo escolar para a formação de competências, como verifica-se na fala 3, da categoria temática 2.

Essa falta de informação muito se dá pela carência de preparação técnica dos profissionais para o manejo de crianças com autismo em sala de aula, sobretudo no que compete a sua principal função: ensinar. Gomes e Souza (2012) destacam que a formação docente necessita oferecer um maior preparo dos futuros profissionais. Para isso, é importante discutir sobre inclusão escolar, sobre indivíduos com necessidades especiais e temas afins, objetivando auxiliar a prática desses profissionais.

É diante de todos os fatos aqui relatados que se destaca a importância do psicólogo escolar. Esse profissional pode atuar junto aos professores, as crianças, a família e, até mesmo juntos aos outros funcionários da instituição. De acordo com Lemos (ET AL., 2016, p.358) “[...] cabe ao psicólogo capacitar os professores, realizar supervisões, desenvolver trabalhos junto às famílias e às crianças, favorecendo o processo de inclusão”.

Aponta-se, também, para a importância do planejamento de intervenções que contribuam para melhoria da qualidade de vida dos alunos, possibilitando seu aprendizado e melhoria no desenvolvimento escolar (LEMOS; ET AL., 2016). Os autores destacam a possibilidade de atuação desses profissionais visando a diminuição da discriminação e do preconceito. Portanto, é necessária uma atuação comprometida com o social, preparando os envolvidos para atuarem e refletirem diante dos desafios enfrentados.

## 4 | CONCLUSÃO

Esse trabalho tratou sobre efeitos de intervenções comportamentais intensivas com ênfase na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no que tange aos desempenhos no contexto escolar, pois nesse momento social existe uma ampla discussão acerca da inclusão de crianças com TEA em escolas regulares devido tanto as políticas, quanto ao nível de incidência dos diagnósticos. O foco deste trabalho foi acompanhar uma criança com autismo nos contextos clínico e escola e sobretudo avaliar quais foram os desdobramentos desse acompanhamento no contexto da escola.

Como limitações deste estudo, destaca-se a pouca disponibilidade da escola em receber os pesquisadores no campo da pesquisa, limitando o número de visitas,

bem como as resistências humanas inerentes aos impactos do observador em sala de aula. A psicologia escolar e educacional poderia investir mais em pesquisas como sentimentos dos professores em relação a aceção da inclusão escolar, o estresse dos cuidadores e professores em ambiente escolar, técnicas de intervenção específicas na relação um para um, como as intervenções da Análise do Comportamento Aplicada ao autismo, com variações de atividades que estejam mais relacionadas ao contexto da escola e maior tempo de intervenção com a criança autista, o que pode contribuir para avanços cada vez mais positivos.

Com o desdobramento desses estudos, os dados levantados no contexto clínico e, sobretudo, no contexto da escola suscitam algumas informações importantes para reflexão dos desdobramentos do ensino docente em ambiente de ensino estruturado ou naturalístico, que foram sistematizadas a seguir. No contexto clínico, a criança possui uma boa relação com os terapeutas e é estimulado a todo momento a verbalizar utilizando o tom de voz adequado. Já no contexto escolar, R.L. pouco interagia com a professora e com os alunos, além de ser punido nos momentos em que gostaria de verbalizar algo.

Para um bom desenvolvimento da criança, o contexto clínico exige um planejamento de programas, que precisam ser cumpridos para o avanço desta, ou seja, há uma “rotina” a ser seguida. O mesmo não acontecia no contexto escolar. R.L. ficava livre em grande parte do seu tempo de permanência na escola e, quando precisava realizar algo, não fazia de maneira autônoma com a justificativa de que não era capaz de realizar determinada atividade. Percebe-se que, no decorrer das observações no contexto escolar, algumas posturas foram modificadas, primeiro no que se refere aos reforçadores, sendo que pela primeira vez na última visita, a professora reforçou o R.L. por ter realizado uma atividade. Além disso, R.L., em alguns momentos, tentava por meio de palavras soltas, conversar com os colegas de turma. Ainda assim, muitos outros avanços são necessários, principalmente no que tange ao preparo docente para lidar com as crianças com necessidades educacionais.

Por fim, destaca-se a importância do papel do psicólogo escolar, no sentido de contribuir com a comunidade escolar. Como exemplo disso, cita-se a assessoria e acompanhamento psicopedagógico, a escuta, a formação continuada dos professores, realizar trabalhos que ofereçam apoio para a criança com TEA, aos pais dessa criança, bem como o treinamento dos demais funcionários da instituição. Diante desses desafios, considera-se importante a realização de pesquisas envolvendo esses profissionais, para que novas práticas de inclusão possam ser pensadas e efetivadas, buscando sempre a qualidade de vida dos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CONTI, Carolina Ferreira. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Psicologia, Escola e Educação**, 2011, v.15, n.2, p.231-234.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRAGA-KENYON, Paula; KENYON, Shawn E.; MIGUEL, Caio F. Análise comportamental aplicada (ABA): um modelo para a educação especial. In: CAMARGO JUNIOR, Walter. **Transtornos Invasivos de Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília, 2005, p. 148-154.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Resolução Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília, 2012.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociologia**, 2009, v.21, n.1, p.65-74.
- \_\_\_\_\_. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, 2012, v.28, n.3, p.315-324.
- FLEITH, D. S. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios para o Psicólogo Escolar. In: MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Psicologia escolar: identificando e superando barreiras**, Campinas: Alínea, 2011, p.33-46.
- FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzalez. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2007, v.27, n.3, p.406-417.
- GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2012, v.32, n.3, p.588-603.
- LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, 2014, v.26, p.140-149.
- LEAR, Kathy. **Ajude-nos a aprender: Um programa de Treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto-estabelecido**. 2 ed. Toronto, Ontario – Canada, 2004.
- LEMONS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro; AQUINO, Fabiola de Sousa Braz; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírlley. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal, Revista de Psicologia**, 2016, v.28, n.3, p.351-361.
- MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (orgs.). **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia, Escola e Educação**, 2017, v.21, n.2, p.215-224.

MATOS, Daniel Carvalho de. **Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo**. São Luís: UNICEUMA, 2016.

MATOS, Pollianna Galvão Soares de; BECKMAN, Márcia Valéria Reis. A educação inclusiva no contexto da Política Nacional da Educação Especial: atuação e compromisso da Psicologia Escolar. In: MATOS, Daniel Carvalho de. **Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo**. São Luís: UNICEUMA, 2016, p.190-218.

MATOS, Daniel Carvalho de; MATOS, Pollianna Galvão Soares de. Assessment, Intervention and Consulting in School Psychology in Children with Autism: LAPITEA Laboratory in Brazil. **Psychology**, 2017, v.8, p.1774-1801.

NEIVA, Kathia Maria Costa. **Intervenção Psicossocial**: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas. São Paulo: Vetor, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Sabrina Helena Bandini. **ABA**: uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo. Disponível em: < <http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/aba-uma-intervenc-o-comportamental-eficaz-em-casos-de-autismo> >. Acesso em 25 de out. 2017.

SALLE, Emílio, et al. Autismo infantil - sinais e sintomas. In: CAMARGO JUNIOR, Walter; **Transtornos Invasivos de Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005, p. 1-15.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, 2013, v.29, n.1, p.99-105.

SUNDBERG, M. L. **The verbal behavior milestones assessment and placement program**: the VB-MAPP. 2<sup>nd</sup>. ed. Concord, CA: AVB Press, 2008.

WINDHOLZ, Margarida H. A terapia comportamental com portadores de TID. In: CAMARGO JUNIOR, Walter. **Transtornos Invasivos de Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília, 2005, p. 75-82.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alienação 10, 27, 29, 30, 31, 69

Análise do comportamento 40, 43, 51, 170, 172, 176, 187, 188, 189, 190

Ansiedade 33, 36, 56, 60, 100, 103, 105, 106, 107, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 224, 227, 231

Antropologia 30

Arte 64, 65, 66, 67, 69, 70, 74, 160, 161, 164, 165, 166, 168, 169, 209

Avaliação psicológica 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 231

### B

Bem-estar 58, 59, 60, 103, 104, 108, 110

### C

Cartografia 64, 74, 114, 118, 121

Conflito 36, 47, 221, 229, 240

### D

Dança 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 161, 166, 209, 215, 216, 218

Depressão 33, 36, 45, 52, 73, 103, 105, 106, 197, 199, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232

### E

Educação inclusiva 174, 189, 190

Emoção 25, 60, 191, 192

Ética 17, 18, 36, 68, 105, 115, 170, 191, 195, 207, 212, 226, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245

Existencialismo 10, 12, 20, 32

### F

Fenomenologia 8, 22

Fonoaudiologia 33, 34, 35, 38

### G

Gravidez 45, 222, 223, 224, 227, 229

### I

Interseccionalidade 10, 18

### L

Literatura 20, 22, 61, 77, 78, 88, 89, 91, 104, 110, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146,

147, 158, 163, 173, 178, 189, 199, 236

## **M**

Modernidade 1, 2, 3, 4, 5

Mulheres 17, 35, 59, 78, 83, 85, 92, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 224, 230

## **P**

Progressão 205

Promoção da saúde 62, 100, 103, 104, 111, 112, 220

Psicanálise 1, 4, 5, 7, 14, 15, 20, 22, 25, 28, 52

Psicologia escolar 170, 171, 176, 178, 188, 189, 190, 202, 211, 214

Psicologia histórico-cultural 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169

Psicologia social 58, 121, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158

Psicossocial 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 190, 200

## **Q**

Qualidade de vida 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 59, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 187, 188, 199, 206, 223, 228

## **R**

Reabilitação 33, 34, 36, 38, 39, 200

Relações interpessoais 148, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 213, 220, 221

## **S**

Saúde coletiva 34, 39, 112, 113, 199, 220, 230

Saúde mental 40, 42, 58, 59, 60, 62, 191, 199, 200, 230, 232

Sexualidade 4, 73, 74, 75, 78, 79, 82, 84, 86

Sofrimento psíquico 20, 21, 22

Subjetividade 11, 16, 19, 20, 22, 23, 26, 31, 52, 64, 66, 67, 72, 73, 74, 112, 121, 162, 175, 230, 235

## **T**

Tecnologia 137, 138, 139, 140, 141, 145, 146, 147, 148, 201

Testes psicológicos 88, 89, 90, 97

Trabalho 4, 8, 10, 13, 20, 22, 25, 30, 33, 36, 38, 39, 40, 42, 48, 50, 52, 53, 54, 89, 94, 97, 98, 103, 108, 109, 110, 115, 121, 146, 150, 153, 160, 161, 162, 166, 169, 170, 171, 176, 178, 180, 183, 184, 187, 190, 191, 193, 195, 198, 200, 204, 205, 213, 220, 225, 235, 242, 243

Transtorno do espectro autista 170, 171, 174, 175, 189

 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**