

Intervenções em psicologia para inclusão escolar de crianças autistas: estudo de caso

DANIEL CARVALHO DE MATOS*

POLLIANNA GALVÃO SOARES DE MATOS**

Resumo: Este trabalho apresentou evoluções no desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de nove anos que frequenta escola regular a partir de intervenções fundamentadas em Análise do Comportamento Aplicada e, paralelamente, atuações em Psicologia Educacional, compreendida como área de intervenção que visa ampliação da inclusão escolar junto aos professores. Utilizaram-se dois procedimentos simultaneamente: (1) aplicação de programas de ensino de habilidades básicas e acadêmicas por meio de tentativas discretas em ambiente estruturado; e (2) acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem com intervenção junto à equipe pedagógica. Avanços na aquisição de habilidades específicas dos programas foram observados como pré-requisitos de competências que estavam sendo desenvolvidas pela escola. Na medida desta evolução, os resultados indicaram que as intervenções psicológicas à equipe pedagógica produziram mudanças na qualidade das interações entre professores e estudantes e, também, à maior autonomia docente no manejo da criança com TEA no coletivo para o ensino.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Análise do Comportamento Aplicada; Tentativas Discretas; Psicologia Educacional; Escola.

Interventions in psychology for school inclusion of autistic children: case study

Abstract: This study sought evolution in the development of a 9-year-old child with Autism Spectrum Disorder (ASD), who attends a regular school, through interventions based on Applied Behavior Analysis and, in parallel, interventions from Educational Psychology, understood as a field of intervention, which seeks to expand school inclusion along with the teachers. Two procedures were used simultaneously: (1) application of programs to teach basic and academic skills through discrete trial teaching in a structured environment; and (2) help the teaching-learning process through intervention with the education team. Advancements in the acquisition of specific skills through the programs were observed as competence prerequisites, which were in development at school. With the evolution, the results showed that psychological interventions to education team produced changes in the quality of interactions among teachers and students and, also, more autonomy by the teachers in managing the child in the teaching process with groups of students.

Key words: Autism Spectrum Disorder; Applied Behavior Analysis; Discrete Trial Teaching; Education Psychology; School.



* **DANIEL CARVALHO DE MATOS** é Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. Professor titular do curso de Psicologia da Universidade CEUMA e professor colaborador do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.



** **POLLIANNA GALVÃO SOARES DE MATOS** é Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Escolar e Educacional pela Universidade de Brasília. Pós-doutoranda em Psicologia Escolar pela Universidade de Brasília. Professora titular do curso de Psicologia da Universidade Ceuma e professora colaboradora do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve comprometimento de áreas como linguagem e comunicação, além de padrões de comportamentos repetitivos/estereotipados (APA, 2013). A aplicação de princípios da ciência psicológica pode ajudar a impulsionar o crescimento de pessoas com TEA e favorecer um melhor funcionamento em contextos sociais, incluindo familiar e escolar (MATOS; MATOS, 2017). Protocolos de avaliação ajudam a determinar níveis basais de repertórios verbais e não verbais para posterior programação de intervenções individualizadas. Um formato de ensino com tentativas discretas desmembra habilidades complexas em subcomponentes. Cada tentativa envolve um começo, meio e fim definidos com base em contingência de três termos caracterizada por evento antecedente, resposta e consequência. Como exemplo, imagine um antecedente como “o que você come?”, que fornece contexto para uma criança dizer, por exemplo, “maçã”. Uma consequência social (ex: “muito bem!”) mediada por um adulto seria um reforçador que aumenta a probabilidade desse responder no futuro. Critérios de correção precisam ser implementados em caso de erros ou ausência de respostas (ALLEN; COWAN, 2008; TARBOX; NAJDOWSKI, 2008).

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) baseia-se em aplicações de princípios básicos com foco em sete critérios básicos e no sentido de ser aplicada, comportamental, analítica, tecnológica, conceitualmente sistemática, efetiva e generalizável (ver BAER et al., 1968 para mais detalhes). A Psicologia Escolar também tem potencial de contribuição pelo assessoramento escolar e educacional e

acompanhamento dos jovens com TEA a partir de avaliações de práticas de inclusão escolar para acesso, permanência e participação em ambientes educacionais (DAZZANI, 2010; MATOS; BECKMAN, 2016). Busca-se também planejar e implementar políticas institucionais favorecedoras de coesão da equipe educacional e a promoção de mudanças na comunidade das escolas e de modo a oportunizar a expansão de práticas de inclusão (MITIJÁNS-MARTÍNEZ, 2005; MATOS; MATOS, 2017). O psicólogo escolar precisa ser um profissional comprometido política, ética e socialmente com a transformação da realidade, implicando na criação de espaços sociais mais democráticos e com respeito à diversidade humana.

As ações de psicólogos escolares e educacionais não devem substituir a função dos educadores nas escolas, que devem ser os protagonistas no planejamento e implementação de práticas de ensino com eficiência e eficácia. A produção de conhecimento em Psicologia Escolar contribui para o estabelecimento de relações sociais importantes para a escola, orientada pelo princípio da inclusão social e educacional pautado nas políticas recentes (BRASIL, 2008, 2012).

Com a ABA busca-se por vezes o desenvolvimento de um currículo individualizado com ensino formal de habilidades em ambiente fora da sala de aula, com redução de estímulos de distração e manipulação de variáveis motivacionais. Visa-se a expansão de habilidades de linguagem, comunicação e outras, colaborando para o processo de inclusão nos espaços educacionais (MATOS; MATOS, 2017). Na literatura destacam-se outras experiências de contribuição da ciência psicológica

objetivando a inclusão e pela capacitação dos educadores e outros envolvidos (ALMEIDA-VERDU et al., 2002).

O presente trabalho representa um relato de experiência do acompanhamento de uma criança de nove anos (usaremos C.A. para nos referir à criança) com intervenções derivadas da ABA e Psicologia Escolar e Educacional, visando desenvolvimento de repertórios importantes para linguagem, comunicação e habilidades acadêmicas em ambiente estruturado com ensino individualizado e metas de generalização em escola, com assessoramento da equipe em psicologia educacional. A seção seguinte apresenta características de algumas intervenções da ABA e resultados. A segunda seção enfatiza uma análise qualitativa do caso a partir do trabalho da Psicologia Escolar e Educacional na escola.

2. Avaliações e intervenções da Análise do Comportamento Aplicada (ABA)

A criança foi avaliada por meio de protocolos da ABA de mapeamento de déficits, baseando-se no que se espera de crianças típicas. Um instrumento utilizado para determinar níveis basais de repertórios para posteriores intervenções foi o *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program/VB-MAPP* (SUNDBERG, 2008). Os repertórios contemplados são a base para o estabelecimento de comunicação funcional e parte deles refere-se a operantes verbais relacionados a uma proposta de análise comportamental de linguagem. Linguagem corresponde a comportamento verbal, sendo um tipo de operante emitido por um falante e cujas consequências mantenedoras são mediadas por um ouvinte ensinado pela

comunidade a desempenhar seu papel (SKINNER, 1978).

Manuais de intervenções orientam o ensino de operantes verbais e não verbais. Para descrições mais detalhadas, o leitor pode buscar a literatura com descrições sobre os operantes e procedimentos de ensino (SUNDBERG; PARTINGTON, 1998; GREER; ROSS, 2008; MATOS, 2016). A avaliação do caso de C.A. pelo VB-MAPP o definiu como aprendiz de nível dois e três a depender dos repertórios (para detalhes sobre os níveis, ver SUNDBERG, 2008). Foram identificados déficits de nomeação oral que, dentro da taxonomia de Skinner (1978), é o tato, representado por uma contingência na qual uma resposta verbal é emitida na presença de um estímulo discriminativo não verbal e ela é mantida por um reforçador condicionado generalizado (social). Como exemplo, a imagem de um cachorro fornece contexto para a resposta “cachorro” e implica em um reforço como “está correto!”. C.A. demonstrava dificuldade de generalização de tatos de múltiplos exemplares de estímulos de uma mesma classe (ex: três modelos de relógio).

Déficits de tato foram também verificados em fazer descrições de imagens retratando ações com objetos; descrever características de objetos e imagens como cor, forma e função; uso de preposições e pronomes possessivos, assim como não discriminava uso de adjetivos, advérbios; descrições verbais de objetos e imagens com quatro ou mais palavras, as quais são habilidades comumente necessárias à determinadas aprendizagens mediadas por professores na escola. Outro repertório verbal no qual apresentou dificuldade é denominado intraverbal. Ele compreende a emissão de uma resposta

verbal na presença de um estímulo verbal, sem correspondência ponto a ponto, e a resposta é mantida por um reforçador condicionado generalizado. C.A. não demonstrava repertório generalizado de responder perguntas ou completar frases (ex: diante da pergunta “qual é o seu nome?”, responder C.A.). C.A. também não fazia comentários frente a interações verbais advindas de outras pessoas em ambiente natural, assim como não respondia perguntas de interpretação de um texto ou de histórias relatadas.

Apesar dos déficits mencionados, C.A. demonstrava melhor repertório de ouvinte no sentido de compreender linguagem, atendendo comandos verbais de forma generalizada e identificando centenas de estímulos não verbais a partir dos modelos de seus nomes ditados e de instruções mais complexas que especificam funções, características ou ainda classes a que esses estímulos pertencem. Mas, ainda quanto aos operantes verbais, apresentava pouco déficit na emissão de mando (SKINNER, 1978), em que uma resposta é emitida sob controle de privação ou presença de estimulação aversiva e a resposta produz um reforçador específico (ex: uma pessoa sedenta diz “quero água” e recebe um copo de água). Também demonstrava boas habilidades de percepção visual (pareamentos) e brincar funcional.

Outro protocolo de avaliação realizado com C.A., o *School Skills Assessment do The Assessment of Functional Living Skills* – AFLS (PARTINGTON; MUELLER, 2013), mapeou déficits de habilidades acadêmicas que são demandadas no contexto da escola (outros procedimentos com finalidades semelhantes também foram utilizados na avaliação em psicologia educacional, conforme será apresentada na seção

seguinte). Os domínios contemplados nesse protocolo, em especial, foram leitura, escrita e matemática. Apesar de dominar a leitura de palavras soltas e sentenças curtas, C.A. não lia parágrafos longos, o que impactava em disciplinas na escola como língua portuguesa e história; não discriminava elementos gramaticais em sentenças como substantivos, verbos e adjetivos; não emitia repertório de cópia de listas de palavras e sentenças, mas tinha repertório com palavras isoladas; não apresentava produção textual com escrita de parágrafos ou sentenças; não apresentava conjugação verbal; não empregava uso de vírgulas, pontos, letras iniciais maiúsculas e outros recursos em frases; demonstrava sim, por outro lado, boas habilidades de matemática, que sempre representou uma área de interesse e que os professores da escola valorizavam. Isso representa o que Collares e Moysés (1994) sinalizam de profecia autorealizadora, o que pode indicar ações intuitivas (embora favorecedoras) do processo de inclusão escolar.

Foi realizada também uma avaliação de habilidades sociais a partir de descrições sobre como C.A. deveria se comportar frente a certas circunstâncias sociais. Ele não demonstrou o repertório para alguns aspectos. Como exemplo, considere uma situação para a criança em que pessoas que lhe são conhecidas a encontram em algum lugar e a cumprimentam. Um adulto perguntaria sobre o que poderia fazer e uma resposta adequada seria “eu olharia para as pessoas e diria olá para elas” (PARTINGTON; MUELLER, 2013). Contudo, pessoas com autismo, devido à carência de uso da linguagem como instrumento de comunicação, dificilmente responderiam, no nível hipotético-dedutivo, seu comportamento futuro. Modelos de mediações

adequadas precisam comparecer nessas ocasiões.

Intervenções, ao longo de meses, contemplaram as fragilidades e potencialidades de C.A. nos programas de ensino desenvolvidos. Ele recebia atendimentos no ambiente domiciliar e no ambiente de uma clínica-escola de uma Universidade privada maranhense. Coletas de dados foram autorizadas mediante um parecer de projeto aceito por um Comitê de Ética em pesquisa (número do parecer: 1.189.331). O ambiente de coleta no contexto do Laboratório compreendeu uma mesa e

duas cadeiras, onde a criança e um terapeuta se acomodavam por um período de 2 horas para cada dia. O currículo, em parte, compreendeu atividades para fortalecimento de repertórios básicos, que estabelecem a atenção ao terapeuta (GREER; ROSS, 2008), referindo-se a contato visual e sentar atentamente. Características da aplicação das tarefas envolvendo acertos e correções podem ser acessadas em manuais da área (MATOS, 2016). A Figura 1 apresenta a evolução da criança em ambos os repertórios.

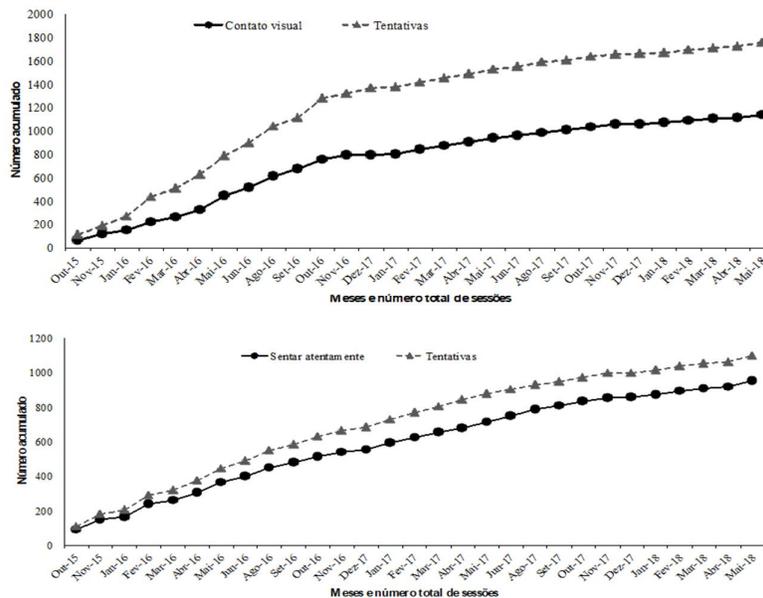


Figura 1 - Ensino de repertórios básicos. Os gráficos representam número acumulado de respostas por meses. O superior diz respeito às respostas de contato visual e, o inferior, às respostas de sentar atentamente

Segundo o gráfico superior da Figura 1, em 29 meses, 1757 tentativas e 1141 respostas de contato visual foram acumuladas. No gráfico inferior, 1096 tentativas e 952 respostas de sentar atentamente foram acumuladas. Não são apresentados dados específicos de atualizações das intervenções, mas a duração das respostas por tentativa

aumentava na medida em que C.A. se tornava mais fluente. Houve alguma variabilidade no desempenho, de modo que correções por vezes se fizeram necessárias, mas C.A. respondeu dentro do critério na maioria das tentativas. Esse resultado implicou no estabelecimento de maior controle sobre a criança nos atendimentos e os

terapeutas relataram ter conseguido direcionar mais sua atenção para eles próprios em diversos momentos.

A Figura 2 apresenta dados do ensino de tatos de figuras com quatro ou mais palavras. Sentenças impressas eram apresentadas com cada figura para leitura e um procedimento de esvanecimento gradual de palavras era empregado para que, com o tempo, C.A. realizasse descrições unicamente em função das figuras; uso de pronomes possessivos (meu, minha, seu e sua),

que a criança deveria empregar para identificar coisas dele e do terapeuta (ex: na presença de “de quem é esta camisa”, C.A. diria “sua”) e eram utilizadas pistas de leitura que também eram esvanecidas com o tempo; ensino de tatos de ações representadas em fotos, em que C.A. poderia, por exemplo, dizer “lavando as mãos” diante de uma foto relacionada e correções com modelos ecoicos do que deveria dizer eram utilizadas quando necessário.

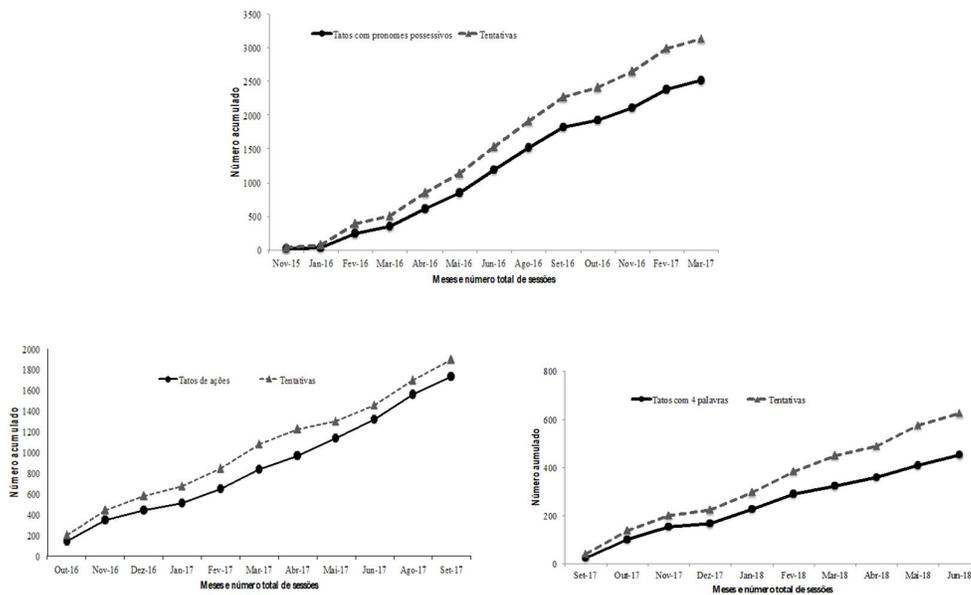


Figura 2 - Ensino de três tipos de tatos. Os gráficos representam número acumulado de respostas por meses. O gráfico superior representa tatos com pronomes possessivos. O inferior à esquerda, tatos de ações. E, o inferior à direita, tatos com quatro ou mais palavras

Na Figura 2, quanto ao ensino de tatos com pronomes possessivos, foram acumuladas 3132 tentativas e 2518 acertos. Quanto a tatos de ações, 1898 tentativas e 1728 acertos e, quanto ao ensino de tatos com quatro ou mais palavras, 624 tentativas e 451 acertos. De um modo geral, houve altas frequências de acertos, considerando o número de oportunidades. Além disso, embora não tenha sido definida uma

avaliação formal de generalização em outros contextos, pessoas relacionadas à escola de C.A. indicaram que estava demonstrando essas habilidades com maior frequência em sala de aula.

A Figura 3 apresenta dados de ensino de respostas verbais sob controle verbal. Dentre os programas implementados, destaca-se (1) ensino de ecoico, consistindo em repetir frases a partir de modelos ditados por um terapeuta (ex:

“eu não gosto de jiló”). Uma resposta verbal é emitida na presença de um estímulo verbal com correspondência ponto a ponto e a resposta é mantida por um reforçador condicionado generalizado (SKINNER, 1978). Seu ensino foi implementado pela importância de se buscar maior fluência porque modelos ecoicos são frequentemente utilizados como pistas em intervenções que visam o estabelecimento de outros operantes verbais na forma vocal.

Foi implementado também o ensino de intraverbais, que são emitidos sob controle de estímulos verbais e sem correspondência ponto a ponto com os mesmos e as respostas são mantidas por reforçadores condicionados

generalizados (SKINNER, 1978). Foram ensinados intraverbais na forma de respostas a perguntas simples do tipo “o que?... onde?... e quem?...” (Ex: “Como você se chama?” como antecedente e “C.A.” como resposta). Outro caso compreendeu o ensino de intraverbais representando habilidades sociais e boas maneiras. Um exemplo poderia envolver o terapeuta descrevendo “imagine que seus amigos te encontraram em algum local legal e disseram olá. Como você reagiria a isso?” e C.A. verbalizaria algo como “eu diria olá para todos eles e apertaria as mãos”. Consequências diferenciais para acertos (reforçamento) e erros (correção com pistas ecoicas e de leitura) foram arranjadas.

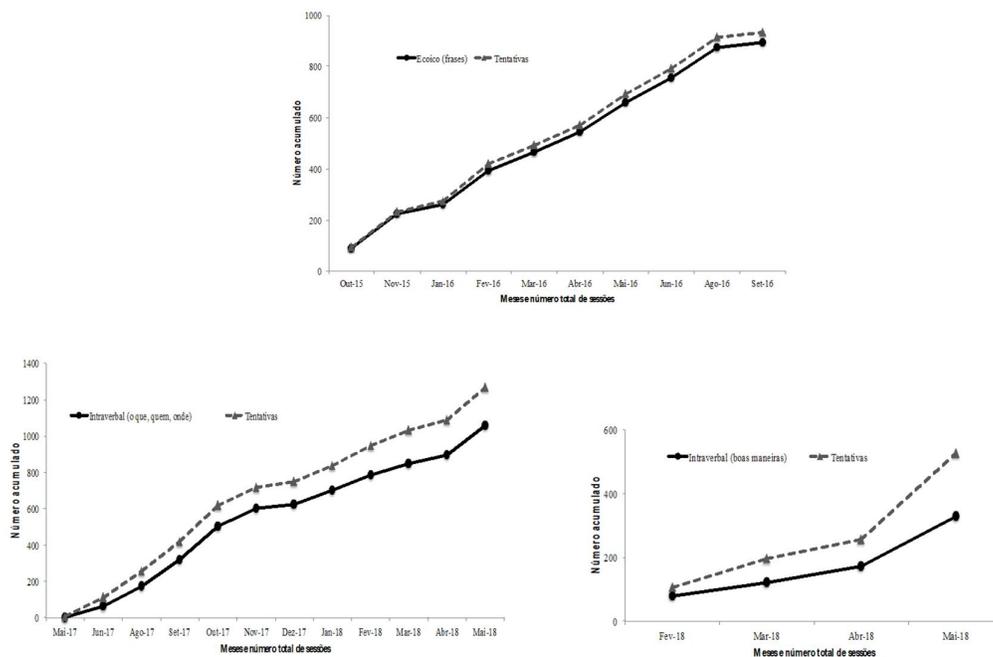


Figura 3 - Ensino de ecoicos e intraverbais. O gráfico superior representa o ensino de ecoicos de frases. O gráfico inferior da esquerda, o ensino de intraverbais sob controle de perguntas simples e, o inferior da direita, o ensino de intraverbais consistindo em relatos sobre comportamentos socialmente aceitos

Segundo a Figura 3, em relação ao programa de ensino de ecoicos de frases, de um total de 932 tentativas

acumuladas, 892 respostas corretas foram emitidas. No caso da intervenção para o ensino de intraverbais com

perguntas simples, de 1268 tentativas, 1055 respostas corretas foram emitidas e, em relação ao ensino de intraverbais consistindo em relatos de comportamentos socialmente aceitos, de 525 tentativas, 327 acertos foram demonstrados. De um modo geral, os dados sinalizam aquisição dos repertórios treinados, embora possa-se constatar um desempenho mais baixo em relação as tarefas com intraverbais. Fora do ambiente estruturado para atendimento individualizado, familiares e pessoas relacionadas à escola têm relatado maior demonstração de intraverbais nas interações com a criança, sugerindo em parte efeito de generalização das intervenções em ambiente mais estruturado.

Foram ensinadas habilidades acadêmicas de soletração vocal de palavras e construção de sentenças mediante controle verbal. Na soletração, após avaliação inicial de soletração de palavras dissílabas e trissílabas, grupos de ensino eram formados. Apresentava-se instruções verbais como “solete + nome da palavra”. Se a palavra, por

exemplo, fosse BOLA, C.A. deveria responder “B – O – L – A”, dizendo o nome de cada letra pausadamente. Erros ou ausência de resposta implicavam na apresentação de um cartão com a palavra impressa para que C.A. apontasse cada letra, dizendo seus nomes.

Na construção de sentenças, solicitava-se que escrevesse sentenças sobre algum assunto. Suponha que se solicitasse que escrevesse sobre o Superman mediante a instrução “escreva algo sobre o Superman. Você sabe, aquele que tem uma capa vermelha e voa!”. Uma produção textual com pelo menos quatro palavras com sentido e na ordem correta era reforçada. Em princípio, figuras retratando cenas e roteiros com frases eram apresentados para C.A. copiar. Essas pistas eram com o tempo esvanecidas gradualmente até que respondesse apenas sob controle da instrução verbal. A Figura 4 apresenta dados de intervenção com os repertórios acadêmicos mencionados.

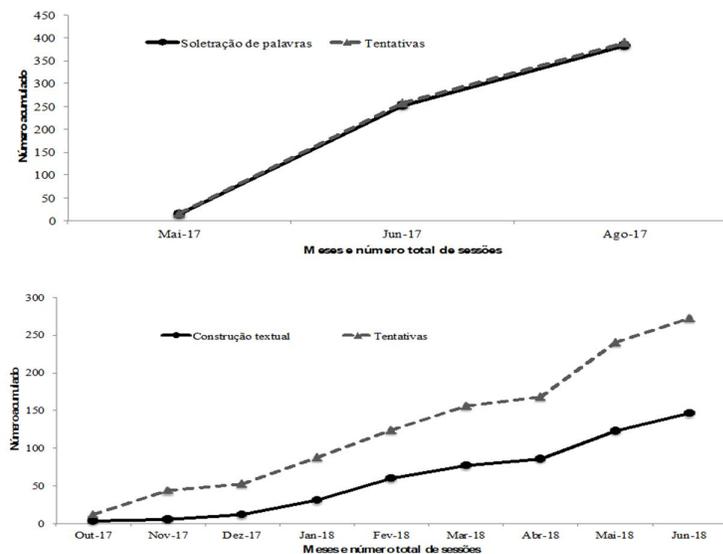


Figura 4 - Ensino de soletração vocal e de construção de sentenças. O gráfico superior representa o ensino de soletração. O gráfico inferior, o ensino de construção de sentenças

Segundo a Figura 4, ambos os programas foram eficazes em assegurar algum efeito de aprendizagem. Na soletração, de 389 tentativas acumuladas, 383 acertos foram demonstrados. Na construção de sentenças, de 272 tentativas acumuladas, houve 146 acertos. Neste caso, os ganhos foram mais baixos possivelmente pelo fato da atividade ser mais desafiadora e C.A. era mais resistente a tarefas de escrita.

3. Acompanhamento em psicologia escolar e educacional

A inserção do público das pessoas com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares de ensino é uma história recentemente vivenciada devido à ampliação das políticas educacionais para a inclusão. Em especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, (BRASIL, 2012). Na esteira da ampliação das políticas educacionais, a Psicologia Escolar e Educacional, como área de pesquisa e intervenção, tem compreendido que o papel da escola é promover, pela mediação do conhecimento, saltos qualitativos nos processos psicológicos dos sujeitos. Esse intento deve garantir o desenvolvimento de competências que melhor favoreçam a vida em sociedade com emancipação e independência.

O acompanhamento do caso de C.A. vem sendo realizado há um ano, e envolveu sessões de entrevistas e devolutivas com a mãe, doze visitas na escola que envolvia observações em sala de aula, entrevistas com professores e momentos de orientação à equipe escolar com a presença da mãe da criança. C.A. está no quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola privada e bastante reconhecida por estar

entre as escolas mais bem avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No início do acompanhamento em Psicologia Escolar, esta escola não tinha psicólogos em seu quadro funcional.

Das sessões realizadas com a mãe, ela relatou reconhecer que C.A. nasceu em um contexto privilegiado para que fosse garantida a permanência na escola ao longo dos anos. A mãe destacou que, em diversos momentos em que C.A. apresentava comportamentos disruptivos no ambiente de sala de aula, era chamada pela escola para pensar em soluções a fim de garantir o bom “clima de sala de aula”. Outrossim, relatou, ainda, que a escola tem sinalizado que C.A. não seria beneficiado com aquela escola nos anos futuros, uma vez que os professores relatam ter dificuldades nas mediações comportamentais à criança, mesmo com a presença de um tutor e uma professora auxiliar. A Psicologia Escolar crítica entende que a história das recentes mudanças das políticas coloca no interior da escola desafios ao desenvolvimento das metas pedagógicas estabelecidas pelo Projeto Político Pedagógico e, por isso, é importante que psicólogos escolares estejam assessorando a implementação de práticas pedagógicas favorecedoras à inclusão (MÍTJÁNS-MARTINEZ, 2005; MATOS; BECKMAN, 2016).

Nos contatos com a escola pelas visitas, a professora regente relatou que C.A. apresenta muita dificuldade de compreender conteúdos complexos como história e geografia, que se tratam de disciplinas que exigem muita interpretação. Por outro lado, por meio do ensino derivado da Análise do Comportamento Aplicada relativo ao programa Relato de História, C.A. apresentava boa evolução. Foi iniciado um processo de formação de

professores para apoio no processo de adaptação do material escolar do C.A. referente a essas disciplinas, em especial. As psicólogas da equipe de psicologia escolar acompanharam uma professora auxiliar para confeccionar materiais correlatos ao ministrado em sala de aula para serem mediados durante a aula, evitando-se que a criança saísse deste ambiente. O avanço derivado também do ensino de tatos, tal como demonstrado na sessão anterior, compareceu como generalização dessas habilidades com maior frequência em sala de aula, o que fortalecia formas didáticas diferenciadas ao C.A. diante dessas disciplinas.

Outra estratégia utilizada pela equipe de acompanhamento em psicologia escolar foi a criação de momentos coletivos dos colegas de C.A. para ampliação das interações entre pares e ampliação da mediação de comportamentos adequados da criança. Brincadeiras e jogos eram realizados em ambiente extraclasse para criação/manutenção de vínculos entre os colegas e C.A. e desenvolvimento de competências sociais, tal como sugerem estudos de Sanini et al. (2013).

De um modo geral, houve evolução em todas as intervenções realizadas com C.A. no ambiente domiciliar e no contexto da escola. Defende-se que o trabalho em ambiente estruturado, mediante currículo individualizado, auxilia no processo de inclusão em espaços educacionais (MATOS et al., 2018. No prelo), onde psicólogos escolares podem auxiliar com o assessoramento à equipe educacional, favorecendo a coesão dos envolvidos em práticas de inclusão que viabilizem o desenvolvimento de competências e habilidades previstas pelos currículos das escolas.

Referências

- ALLEN, K.D.; COWAN, R.J. Naturalistic Teaching Procedures. In: LUISELL, J.K.; RUSSO, D.C.; CHRISTIAN W.P.; WILCZYNSKI, S.M. **Effective Practices for Children with Autism**. New York: OXFORD, 2008. p. 240-270.
- ALMEIDA-VERDU, A.C.M.; FERNANDES, M.C.; RODRIGUES, O.M.P.R. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. **Interação em Psicologia**, V. 6, n.2, P. 223-231, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (4th ed., text rev.). Washington: Am. Psychiatry, 2013.
- BAER, D.M.; WOLF, M.M.; RISLEY, T.R. Baer, D.M., Wolf, M.M., & Risley, T.R.. Some current dimensions of applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 1, P.91-97, 1968.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. Brasília: MEC/SEESP, 2012.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M.A.A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). **Série Idéias**, n. 23. São Paulo, FDE, 1994, p. 25-31.
- DAZZANI, M. V. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: uma leitura crítica. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n.2, 362-375, 2010.
- GREER, R.D.; ROSS, D.E. **Verbal Behavior Analysis: Inducing and expanding complex communication in children with severe language delays**. Boston: Allyn & Bacon, 2008.
- MATOS, D.C. **Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo**. Porto Velho: AICSA, 2016.
- MATOS, P.G.S.; BECKMAN, M.V. A educação inclusiva no contexto da política nacional da educação especial: atuação e compromisso da psicologia escolar. In: MATOS, D.C. **Análise do Comportamento Aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo**. Porto Velho: AICSA, 2016. p.190-218.

MATOS, D.C.; MATOS, P.G.S.; HORA, A.F.T. Avaliação, intervenção e assessoria em psicologia educacional ao Transtorno do Espectro Autista: Experiência do LAPITEA. In: **Comportamento em Foco**. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC, 2018. No prelo.

MATOS, D.C.; MATOS, P.G.S. Assessment, intervention and consulting in school psychology in children with autism: LAPITEA laboratory in Brazil. **Psychology**, v. 8, p. 1774-1801, 2017.

MITIJÁNS-MARTINEZ, A. Inclusão escolar: Desafios para o psicólogo. In: MITIJÁNS-MARTINEZ, A. **Psicologia escolar e compromisso social: Novos discursos, novas práticas**. Campinas: Alínea, 2005. p. 95-114.

PARTINGTON, J.W.; MUELLER, M.M. **The assessment of functional living skills: school skills assessment protocol**. San Francisco: Behavior Analysts Inc. and Stimulus Publications, 2013.

SANINI, C.; SIFUENTES, M.; BOSA, C.A. Competência social e autismo: O papel do

contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, p. 99-105, 2013.

SKINNER, B.F. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix, 1978.

SUNDBERG, M.L. **The verbal behavior milestones assessment and placement program: the VB-MAPP**. Concord, CA: AVB Press, 2008.

SUNDBERG, M.L.; PARTINGTON, J.W. **Teaching language to children with autism or other developmental disabilities**. Danville, CA: Behavior Analysts, Inc., 1998.

TARBOX, R.S.F.; NAJDOWSKI, A.C. Discrete trial training as a teaching paradigm. In: LUISELL, J.K.; RUSSO, D.C.; CHRISTIAN W.P.; WILCZYNSKI, S.M. **Effective Practices for Children with Autism**. New York: OXFORD, 2008. p. 204-219.

Recebido em 2018-10-16
Publicado em 2018-12-06