

A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR JUNTO AO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ana Paula Camilo Ciantelli¹
José Tadeu Acuna²
Maria Helena Venâncio Martins³
Lúcia Pereira Leite⁴

RESUMO

O acesso de estudantes com deficiência no ensino superior, em especial, daquele com Transtorno do Espectro Autista (TEA), se torna cada vez mais atual e crescente em vários países. Todavia, apesar dos avanços nas políticas inclusivas sobre a defesa dos seus direitos, surgem diversos desafios que podem dificultar a participação e o sucesso acadêmico desses sujeitos. Assim, o presente trabalho, que trata da realidade do Brasil e de Portugal, objetiva apresentar uma análise sobre a participação de estudantes com TEA no ensino superior, considerando as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional como base teórica e prática para a promoção da Educação Inclusiva. A metodologia adotada é qualitativa, fundamentando-se em pesquisas bibliográficas sobre o tema abordado. Por ser um texto analítico e prescritivo, são indicadas recomendações/orientações de boas práticas no atendimento as demandas educacionais de estudantes com TEA (na esfera da gestão institucional na comunidade acadêmica de um modo geral), tendo como pano de fundo a atuação do Psicólogo Educacional e Escolar como promotora da igualdade de direitos e equidade de oportunidades no contexto universitário.

Palavras-chave: Inclusão, Ensino Superior, Transtorno do Espectro Autista, Psicologia Escolar e Educacional.

INTRODUÇÃO

¹ Psicóloga, Doutora e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. E-mail: aninhaciantelli@gmail.com

² Psicólogo, Doutorando e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. E-mail: tadeuacuna@gmail.com

³ Professora Assistente da Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve, Mestre em Educação Especial - Universidade Técnica de Lisboa e Coordenadora do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Psicologia (CIP), Universidade Autónoma de Lisboa /Universidade do Algarve. Email: mhmartin@ualg.pt; Trabalho financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., âmbito do projeto CIP - Ref^o UIDB/04345/2020.

⁴ Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Faculdade de Ciências – UNESP -Bauru/SP. Livre-docente em Psicologia da Educação. Pós-doutorado em Educação Especial e Mestrado e Doutorado em Educação pela UNESP. Bolsista produtividade CNPq. E-mail: lucia.leite@unesp.br

A Educação Inclusiva no ensino superior (ES) para as pessoas com deficiência constitui uma temática relevante e atual. Nas últimas décadas, decorrentes da consolidação de políticas globais resultantes da implementação de ações inclusivas (UNESCO 1994, 2017) e da crescente democratização deste nível de ensino, verificou-se uma crescente abertura das instituições a diversos públicos não tradicionais, provenientes dos mais diversos contextos sociais econômicos, dentre eles o grupo constituído de pessoas com deficiência, que têm vindo a aumentar significativamente em vários países (BISOL; VALENTIM, 2012; BORGES *et al.*, 2017; UNESCO, 2017; CARBALLO; MORGADO; CORTÉS-VEJA, 2019; YUSOF, *et al.*, 2019).

Tal mudança, ocorrida nas últimas décadas, é resultante de uma progressiva alteração na forma de conceptualizar a deficiência e, sobretudo, relacionada aos direitos humanos, que reconhece a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, expressada em declarações mundiais e normativas, das quais se destaca:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), adotada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 10 de dezembro de 1948, defendendo que todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos (artigo 1º);
- Resolução ONU 45/91, de 14 de dezembro de 1990, que oficializa o embrião do conceito de sociedade inclusiva, destacando o conceito “Uma sociedade para todos”;
- Resolução ONU 48/96, de 20 de dezembro de 1993, que estabelece as regras gerais de igualdade de oportunidades para pessoas com deficiências e solicita aos Estados Membros que apliquem estas regras nos seus programas nacionais;
- Declaração de Salamanca, de junho de 1994, que prescreve ações para a consolidação da Educação Inclusiva, através de princípios, políticas e práticas, defendendo que as escolas se devem ajustar às necessidades de “Todos os alunos”;
- Declaração de Madrid, de 23 de março de 2002, que indica parâmetros para a implementação de uma sociedade inclusiva e não-discriminatória, referindo as pessoas com deficiência como “cidadãos invisíveis”;
- Transformando o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), em que os países signatários comprometeram-se a tomar medidas transformadoras para promover o desenvolvimento sustentável, nos próximos 15 anos, considerando todas as pessoas.

- Fórum Mundial de Educação, organizado pela Unesco, que promulga a Declaração de Incheon – Coréia do Sul, de maio de 2015, estabelecendo com agenda até 2030, rumos para a educação inclusiva e equitativa, ao longo da vida para todos;
- Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, de julho de 2015, reafirmando o compromisso em trabalhar para a promoção de sistemas educacionais equitativos e inclusivos, em todo o mundo, assegurando que a agenda “Educação para Todos” da ONU seja efetivamente para “Todos”.

Da assunção desses documentos normativos defende-se que uma sociedade Inclusiva é democrática, uma vez que se assenta no pressuposto que todos os Seres Humanos são livres e iguais no direito ao exercício da sua cidadania. Deverá ter como objetivo fundamental proporcionar equidade de oportunidades para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada, asseverando os valores do respeito pela diferença, da igualdade de oportunidades e da equidade (RUNSWICK-COLE, 2011).

Assinala-se, todavia, que a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior, independente do cenário político, social e cultural de cada país, não tem sido nem consensual nem fácil, sendo diversos os estudos que referem que a sua participação e, sobretudo o seu sucesso acadêmico encontra diversos constrangimentos e barreiras. Dentre estas destacam-se as barreiras arquitetônicas/físicas (presentes nos edifícios e espaços públicos/privados das instituições), metodológicas/pedagógicas (presentes nos métodos e práticas de ensino e aprendizagem utilizados pelos docentes e técnicos) e as atitudinais (presentes nas atitudes ou comportamentos (preconceitos, estigmas, estereótipos) dos docentes, colegas e funcionários da instituição para com os estudantes com deficiência, prejudicando-os), programáticas (normas institucionais que desconsideram as especificidades do público) e comunicacionais (na falta de adequações nas comunicações efetivadas), tanto no acesso quanto na permanência no contexto universitário (SACHS; SCHREUE, 2011; AL-HMOUZ, 2014; BORGES, et al., 2017; MORIÑA.; MOLINA; CORTÉS-VEGA, 2018; MARTINS, S.E.S.O.; LEITE, L.P.; CIANTELLI, 2018).

Além destas, segundo uma revisão de estudos nacionais e internacionais sobre a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior realizada por Ciantelli (2020) a falta de políticas institucionais mais efetivas, o desconhecimentos dos próprios estudantes com deficiência sobre seus direitos e serviços disponibilizados nas instituições e uma concepção de

deficiência ainda enraizada na concepção biomédica, são fatores que prejudicam ainda mais a permanência desse público

Contudo, apesar de muitas vezes as barreiras serem superiores aos apoios recebidos (MORIÑA-DIÉZ; RODRIGUÉZ, 2015), há avanços por parte de muitas universidades e institutos de ensino superior em prol da inclusão e permanência de estudantes com deficiência, como: oferta de programas e serviços de apoio aos estudantes com deficiência; apoio psicológico, apoio dos coordenadores de curso, docentes, colegas, funcionários e familiares, ações de acessibilidade instrumental, metodológica e física; contratação de intérpretes; auxílio e apoio de bolsistas, monitores, tutores e/ou voluntários para auxiliar esses estudantes em suas atividades acadêmicas, dentre outras (CIANTELLI, 2020).

Dentre o público com deficiência presente nas instituições de ensino superior (IES), destaca-se para fins de análise no presente estudo os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendendo às suas particularidades e a sua presença recente neste contexto. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), o TEA é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta de forma persistente a comunicação e a interação social do indivíduo, associado a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou de atividades. Por se caracterizar dentro de um espectro, suas manifestações são heterogêneas, podendo ser classificadas em grau leve, moderado e severo, de acordo com a gravidade e nível de desenvolvimento do sujeito.

Em termos epidemiológicos, o Center for Disease Control and Prevention refere uma prevalência do TEA de 1: 68 (CDC, 2010). Nos EUA e na Europa vários estudos apontam para uma prevalência de 1% na população em geral (CDC, 2015). Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2017) no Brasil, a prevalência é de 1:160 crianças, enquanto que em Portugal, de acordo com a Federação Portuguesa de Autismo (2011), estima-se a prevalência de 1:1000 crianças em idade escolar.

Tais dados, segundo Olivati e Leite (2019), repercutem na busca de jovens com TEA para ingressarem na universidade. Todavia, amparadas em outras pesquisas, Sanford *et al* (2011) e Shattuck *et al* (2012) retratam que o número de matrículas de estudantes com TEA nas IES ainda é baixo. No Brasil, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) há um crescimento da matrícula desses estudantes nos últimos seis anos (aumento de 503%), uma vez que no ano de 2012 havia um total de 186 e em 2018 a soma chegou a 1.122 matrículas. Todavia, se comparado a amostra total no ensino superior brasileiro, a matrícula de estudantes com TEA é pouco expressiva,

representando 0,01%. Em Portugal, o percentual é semelhante, em termos absolutos, no ano letivo de 2018/2019, assinala-se que, dos 646 estudantes que se autodeclararam com Necessidades Especiais de Educação, apenas 41 estudantes apresentavam TEA (DGEEC, 2018-2019).

Embora estes estudantes tenham potencial para uma boa realização acadêmica, estudos apontam que apresentam maior risco de insucesso acadêmico e pessoal durante os anos no ensino superior (KAPP *et al.*, 2011; PINDER-AMAKER, 2014). Em comparação com outras categorias de deficiência, pessoas com TEA apresentam uma diminuição nas porcentagens de graduação e emprego (SANFORD *et al.*, 2011; TAYLOR; SELTZER, 2011; SHATTUCK *et al.*, 2012) e estão mais propensos a desenvolver distúrbios psicopatológicos (SHATTUCK *et al.*, 2012; FRIEDMAN *et al.*, 2013; PINDER-AMAKER, 2014).

As principais características e os riscos a desordens psiquiátricas do estudante com TEA, decorrem muitas vezes do estresse e das exigências advindas da frequência no ensino superior (em função do aumento da necessidade de independência, mobilidade, conteúdos acadêmicos, entre muitos outros), representando desafios significativos (KAPP *et al.*, 2011; PINDER-AMAKER, 2014).

De acordo com a literatura, os principais desafios enfrentados pelos estudantes com TEA incluem aspectos acadêmicos e não acadêmicos, sendo que um dos principais está relacionado com o enfrentamento da transição para o contexto da universidade, com as novas situações e as mudanças inesperadas para gerir. Esta transição pode levar a que estes estudantes experimentem dificuldades acrescidas na gestão do tempo e estabelecimento de novas rotinas; a manifestar ansiedade e dificuldades ao saírem do ambiente familiar, das pessoas e estruturas que conhecem e lidar com as situações novas, que exigirão uma grande quantidade de escolhas a fazer. A falta de previsibilidade pode dificultar-lhes a organização do seu dia-a-dia, pois quanto mais nova a atividade, maior a necessidade de se organizarem e, consequentemente, maior a sobrecarga emocional, sobretudo se algo falhar. Outro dos grandes desafios consiste no estabelecimento de contatos sociais que, para a maior parte deste público, é gerador de grande ansiedade e frequentemente exaustivos. Embora muitos possam expressar uma clara necessidade de fazer amizades e relacionamentos, reconhecendo a importância de ter uma rede social e, muitas vezes, se esforçarem para "encaixar", eles têm consciência das dificuldades para o estabelecimento dos contatos sociais. De assinalar que, apesar dos esforços, a dificuldade e/ou incapacidade de ler as pistas sociais podem ainda causar-lhes dificuldades acrescidas. Muitos deles mencionam dificuldades em saber quando é

apropriado fazer perguntas, como abordar os professores sem dizer coisas erradas, como saber o que as outras pessoas esperam deles, como iniciar e sustentar conversas, entre outras. Apresentam muitas vezes dificuldades em compreender as regras sociais, não escritas, ao interagir com professores e colegas. (AUTISM & UNI, 2017; GELBAR, et al., 2014; OLIVATI; LEITE, 2019),.

Adicional dificuldade se dá pelo processamento das informações e tempo necessário, apresentando dificuldades em interpretar corretamente tarefas ou atividades solicitadas, falta de compreensão sobre a razão pela qual determinada tarefa tem que ser executada (exemplo da resolução de problemas), como responder às questões abertas nos testes, atendendo à maneira diferente de processarem as informações. Geralmente estudantes com TEA tendem a se concentrar em inúmeros detalhes – atenção focalizada - e, muitas vezes, precisam de mais tempo para ver ou aplicar com coerência as informações que perceberam. Isso afeta especialmente os estudos e exames, mas também a vida diária. A sua maior sensibilidade pode ainda estar relacionada com a dificuldade em tolerar a sobrecarga sensorial causada pelos diferentes estímulos como a iluminação, sons, vozes, multidões, etc. A hipersensibilização tem um forte impacto e causa frequentemente ansiedade e estresse (muitas vezes expresso pela dificuldade de se alimentar em espaços comuns ou de realizar estudos na biblioteca, ou ainda a desistirem de assistir à aula quando os lugares da frente já estão ocupados, por exemplo).

O receio da estigmatização por serem diferentes tem vindo a configurar-se uma dificuldade acrescida, pois um número significativo de estudantes manifestam resistência a divulgarem a sua problemática, por serem rotulados, pois existe ignorância e tendência para generalizações sobre o que realmente é o TEA, atrelada às dúvidas sobre a sua privacidade, a falta de políticas de apoio e o desejo de começar de novo. Assinale-se ainda que ao perceberem os desafios que têm que enfrentar e as dificuldades em ultrapassá-los, muitos estudantes sentem-se ansiosos, deprimidos e exaustos (FABRI, ANDREWS, & PUKKI, et al., 2016a, 2016b, 2016c; GELBAR, et al., 2014).

Nessa direção e, tendo em consideração que, como movimento educativo, a inclusão se fundamenta na necessidade de as instituições de ensino superior transformarem as suas culturas e as suas práticas, no sentido de garantir uma educação adequada a todos os estudantes, de modo a promover a participação e eliminar os processos que conduzem à exclusão social dos diversos grupos (GIBSON, 2015; MARTINS *et al.*, 2017), como é o caso

dos estudantes com TEA, a Psicologia Escolar e Educacional muito pode contribuir para auxiliar nesse processo.

Considerando que, muitas IES se encontram a desenvolver esforços bem sucedidos para a inclusão de estudantes com deficiência, e que o número de manuais e intervenções para estes estudantes começam a surgir, os desafios ainda são muito significativos (GELBAR *et al.*, 2014; PINDER-AMAKER, 2014; PUGLIESE; WHITE, 2014; ZAGER; ALPERN, 2010), especialmente para o acolhimento aos estudantes com TEA, devido principalmente à heterogeneidade e invisibilidade que os caracteriza (BARNHILL, 2014; PUGLIESE; BRANCO, 2014). Somado ao fato das lacunas ainda existentes na produção científica sobre modelos de atuação do profissional de psicologia no ensino superior que estejam orientados ao suporte da trajetória acadêmica da pessoa com TEA, defende-se a proposição de ações que contemplem tais vazios.

Neste sentido, fundamentando-se na realidade Brasileira e Portuguesa, objetiva-se apresentar uma análise sobre a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior, considerando as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional como base teórica e prática para a promoção da Educação Inclusiva. Pretende-se ainda apresentar algumas orientações para auxiliar a trajetória educacional desse alunado, visando a igualdade e equidade de oportunidades para promover melhores condições de inclusão. A opção por estes dois países reside no fato de ambos partilharem da mesma língua, bem assim como pelas suas raízes histórico-culturais.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho estrutura-se numa pesquisa qualitativa, exploratória de natureza bibliográfica sobre a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior. Fundamentando-se nos preceitos da Psicologia Escolar e Educacional, procura-se elaborar e descrever intervenções e estratégias educacionais nesse contexto acadêmico, que possam contribuir para favorecer a sua permanência, a conclusão com sucesso dos seus estudos e a preparação para inserção no mercado de trabalho.

Desta forma, o presente trabalho, de caráter exploratório, configura-se como uma aproximação ao tema a partir da escolha de referenciais convenientes à temática e ao objetivo proposto.

Foram consultadas diversas bases de dados sem a discriminação de critérios exatos para a localização de obras que retratam a temática inclusão da pessoa com TEA no ensino superior dentre elas: Repositório Institucional de Teses e Dissertações da UNESP; Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal - RCAAP; periódicos científicos da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação; periódicos da Ordem dos Psicólogos Portugueses, além de outras matérias sobre a temática.

Para a elaboração das orientações apresentadas serão considerados o quadro sintomatológico do TEA, as exigências e desafios que o estudante nessa condição pode encontrar ao longo de sua trajetória acadêmica (FRAGOSO; VALADAS, 2018; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2018), tendo como referencial a Psicologia Escolar e Educacional (CFP, 2007; MARINHO-ARAÚJO, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na leitura dos diferentes materiais encontrados, foram selecionadas considerações para a promoção do debate científico a respeito, uma vez que, na perspectiva inclusiva para proporcionar suporte à trajetória de formação acadêmica é preciso refletir sobre as condições humanas, pedagógicas, físicas e de serviços disponibilizados a todos que estão na instituição escolar e universitária, ou seja, ir além das salas de aula e considerar o contexto universitário em que as práticas sociais e culturais ocorrem, para que a partir daí seja possível promover ações que promovam a inclusão, equidade e igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Neste sentido, buscou-se na abordagem psicossocial do desenvolvimento humano esteio teórico, pois de acordo com Góis (1991) o alvo das intervenções passa do sujeito dissociado de seu contexto sociocultural, para o indivíduo circunscrito pelas condições de sociabilidade vivenciadas.

Mediante essa perspectiva, determina-se que a qualidade e quantidade de recursos de acessibilidade impactam diretamente na trajetória acadêmica do estudante com TEA, observando as barreiras e propondo apoios (OLIVATI; LEITE, 2019).

Recorda-se que o TEA faz parte do grupo social denominando de pessoas com deficiência, que “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006).

Nesse sentido, a Psicologia Escolar e Educacional pode se constituir como substrato teórico à educação inclusiva no ensino superior, traçando recomendações/orientações que possam guiar ações do profissional de psicologia nesse contexto, ampliando e otimizando suportes materiais e humanos para o estudante com TEA.

A Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior

Durante as últimas três décadas, segundo Farrell (2013), assinala-se um crescimento acentuado no desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional como campo de atuação profissional. No entanto, verifica-se a existência de variações consideráveis em relação ao papel e funções de psicólogo escolar nos diferentes países, no número de psicólogos empregados, na sua formação e nas suas condições de trabalho.

A Psicologia aplicada à Educação visa analisar os processos de ensino e aprendizagem e demais fenômenos correlatos, com o intuito de gerar conhecimentos que possam ser objetivados de forma a otimizar e potencializar o desenvolvimento humano (CFP, 2007; MARINHO-ARAÚJO, 2016). Neste sentido, envolve o exame das práticas sociais e culturais nos mais diferentes contextos em que acontecem o ensinar e aprender, a partir de um complexo conjunto de conhecimentos interdisciplinares que originam de outros campos do saber *psi*, como é o caso da Sociologia, Antropologia, Neurologia, etc.

Martín-Baró (1996) destaca que, independentemente do local de atuação, o profissional de psicologia deve assumir um compromisso ético e político com a promoção da dignidade humana pautado em uma postura crítica, de denúncia e combate de relações de aviltamento de direitos humanos. Assim, as suas ações devem estar comprometidas com a transformação social a partir da instrumentalização dos sujeitos das intervenções para garantir seus direitos e melhores condições de desenvolvimento. Inclusive, é papel do psicólogo atuar institucionalmente a favor de grupos que sofrem processos de marginalização e exclusão social, como os grupos minoritários que não se enquadram nos padrões normativos de uma cultura calcada no modo de produção social capitalista.

O psicólogo nas IES pode contribuir no desenvolvimento humano da comunidade acadêmica, tendo como vertentes fundamentais a promoção, a prevenção e a remediação, visando desenvolver o bem-estar e a saúde psicológica, as capacidades e competências dos

estudantes, do pessoal docente e não-docente, promovendo contextos facilitadores da aprendizagem e de competências pessoais, sociais e profissionais (OPP, 2018).

Especificamente, nas instituições universitárias em que a diversidade humana é presença constante, o profissional de psicologia se depara com um ambiente composto por sujeitos de diferentes culturas, condições socioeconômicas e estilos de aprendizagem, sendo assim, um contexto em que podem surgir diversas demandas oriundas do corpo discente, docente e/ou da própria instituição.

Todavia, segundo Bisinoto e Marinho-Araújo (2011) e Silva e Silva (2019) tanto na literatura Brasileira como Portuguesa, as discussões sobre a atuação do psicólogo no ensino superior a partir de uma perspectiva psicossocial são recentes e encontram-se ainda em fase de consolidação, se fazendo frequente uma prática clínica e individualista, através da realização de terapias, adaptação comportamental e emocional dos estudantes, além da preocupação focal com o fracasso acadêmico e queixas de aprendizagem destes sujeitos (MARINHO-ARAÚJO, 2016).

A fim de contribuir com esses impasses, Bisinoto e Marinho-Araújo (2011) apontam algumas práticas que podem ser aplicáveis no ambiente acadêmico, nomeadamente propostas de cursos que envolvam a interação entre pares diferentes, análise e avaliação institucional para posterior intervenção, bem como mediar a relação entre coordenação (e demais gestores educacionais) com o corpo discente, facilitando a aproximação no entendimento e cumprimento das exigências institucionais e das decorrentes das práticas pedagógicas.

Em Portugal, apesar de se identificar o predomínio de serviços de orientação clínica por parte do psicólogo no ensino superior, evidencia-se também a presença de suporte educacional e psicossocial, os quais se desdobram em intervenções preventivas, institucionais e de desenvolvimento humano, como é o caso da Rede de Serviços de Apoio Psicológico no ensino superior (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016).

Consubstanciando uma intervenção que deve fundamentar-se numa abordagem institucional, preventiva e de promoção do desenvolvimento humano, bem-estar e a saúde psicológica, o psicólogo deve neste sentido contribuir para a promoção do sucesso acadêmico e prevenção do insucesso, realizando diferentes ações, dentre elas:

- i) **Aconselhamento psicológico aos estudantes**, promovendo a saúde psicológica, a adaptação ao contexto acadêmico e às tarefas desenvolvimentais desta fase do ciclo vital;

- ii) **Desenvolvimento das competências cognitivas, acadêmicas e profissionais dos estudantes**, contribuindo para um melhor desempenho e sucesso acadêmico (ex.: promovendo estratégias para o autoconhecimento, de concentração, de metodologias de estudo, gestão do tempo, resolução de problemas e tomada de decisões);
- iii) **Desenvolvimento de competências sociais e de vida**, nomeadamente autonomia, responsabilidade e cidadania ativa (ex.: desenvolvendo a assertividade; autorregulação emocional);
- iv) **Facilitação da adaptação e integração social**, ajudando na transição e mudanças importantes advindas da entrada no ensino superior (ex.: desenvolvendo programas de transição, de monitoria a entre pares, ações de acolhimento e redes de aconselhamento e interajuda);
- iv) **Prevenção e promoção da Saúde Psicológica**, planejando ações que contribuam para as suas necessidades de Saúde Mental e superação de problemas relacionados com o estresse, ansiedade e depressão;
- v) **Aconselhamento vocacional e profissional, de gestão de carreira e na transição para o mundo de trabalho**, implementando estratégias de promoção de competências de autoconhecimento, definição do projeto pessoal e profissional, competências de empregabilidade e de tomada de decisão;
- vi) **Promoção da educação inclusiva e de qualidade para todos**, colaborando na implementação de modelos multinível de organização das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão;
- vii) **Avaliação, Prevenção e Intervenção nos contextos de Riscos Psicossociais**, analisando situações e fatores que possam contribuir para a existência de riscos psicossociais;
- viii) **Intervenção em situações de crise e emergência** (OPP, 2018).

Cabe ressaltar que os debates referenciados acima sobre atuação do psicólogo no ensino superior, não trouxeram contribuições particulares relacionadas às pessoas com deficiência ou TEA. Apesar de indicarem que as intervenções devam estar preocupadas com o suporte a todos da comunidade acadêmica, é preciso considerar as diferenças significativas daqueles que têm algum tipo de déficit sensorial ou na comunicação, como é o caso dos estudantes com TEA.

Para Olivati e Leite (2019), o psicólogo desempenha um papel importante no processo de inclusão educacional dos estudantes com TEA. Considerando os impactos da TEA sobre as

habilidades comunicacionais e linguagem, bem como outros fatores resultantes de sua possível trajetória de exclusão ao longo de sua educação básica, o psicólogo tem o desafio de analisar o contexto em que o estudante se encontra e definir estratégias para que ele possa participar mais ativamente.

Consubstanciando as recomendações gerais voltadas ao psicólogo no ensino superior, faz-se relevante para este estudo e para a atuação do Psicólogo Educacional e Escolar que orientações específicas sejam propostas para os estudantes com TEA e para a comunidade acadêmica que interage com esta população estudantil.

Recomendações/Orientações de boas práticas a adotar para os estudantes com TEA

Aos docentes/coordenadores/gestores/tutores de curso

1) Proposição de curso de formação continuada de caráter teórico-prático sobre o TEA. Sugere-se que se inicie pela ministração de conteúdos referentes à ciência do desenvolvimento humano numa perspectiva sócio-histórica, enfatizando a importância dos processos educacionais para o avanço das funções psicológicas; refletir sobre os preceitos que embasam a Educação Inclusiva; aspectos biopsicossociais que envolvem o TEA; oficinas de aprimoramento de habilidades sociais educativas, com o intuito de facilitar a relação professor-aluno;

2) Auxiliar a coordenação de curso no levantamento de informações sobre os estudantes com TEA matriculados, e, caso necessário, contato com a família. Realizar supervisão e estudo de caso em conjunto com a coordenação, com o intuito de organizar e implementar ações que atendam às necessidades educacionais dos discentes com esse transtorno;

3) Realizar acompanhamento e assessoramento da aprendizagem e integração dos estudantes com TEA, por meio de reuniões semanais ou quinzenais com gestores, professores e demais discentes. A abordagem deve ser personalizada, na qual a individualização, os planos de apoio e de avaliação sejam as palavras-chave;

4) Entendendo que novas situações causam incerteza, estresse e ansiedade, há que fornecer um ambiente seguro, bom planejamento, comunicação e informações claras, concisas e inequívocas, sem expressões ambíguas para o desenvolvimento de novas rotinas. Fornecer descrição detalhada das atividades, expectativas, regras e limites. É importante ainda

que não se focalize apenas no que podem ser os seus desafios, há que identificar os pontos positivos e fortes de cada estudante;

5) Efetuar um acompanhamento técnico-pedagógico ao processo de aprendizagem do estudante. Se possível devem ser fornecidos os materiais de apoio e/ou permitida a gravação das aulas (ajuda a minimizar a ansiedade). Devem ser apresentados os objetivos, procedimentos e prazos relacionados com as atividades curriculares, assinalando detalhadamente a matéria a estudar, datas e procedimentos a seguir;

6) Fornecer apoio para as interações, tentar iniciar e manter a conversa, sem contudo ser demasiado invasivo. É importante que sejam criadas condições para promover a participação do estudante nas aulas e nos trabalhos com os colegas, de forma a promover competências sociais e de desenvolvimento pessoal;

7) Sempre que o estudante adote uma postura menos adequada, deve-se falar com ele e corrigir a postura, sem se mostrar crítico em relação à sua atitude (fazê-lo individualmente). Em situações de agitação ou de agressividade esperar ou tentar acalmar o estudante. Não se deve confrontar diretamente o estudante mantendo sempre a calma e segurança. Deve ainda evitar-se ser condescendente ou protetor, ou manter uma relação demasiado paternal com o estudante;

8) Permitir que o estudante possa sair da sala ao se sentir demasiado ansioso ou oprimido, sem que seja criticado ou penalizado;

9) Verificar possíveis ambiguidades nos resumos, perguntas de trabalhos e exames atendendo a que estes estudantes podem encontrar maiores dificuldades. A linguagem deve ser clara e concisa;

10) Caso necessitem, é importante que lhes seja possibilitado mais tempo para a realização de testes e exames e uma sala diferente, sempre que for necessário, com menor estimulação sensorial;

11) A sobrecarga de estimulação sensorial pode ser um grande desafio para os estudantes com TEA, pelo que é importante que estes tenham à sua disponibilidade espaços tranquilos para momentos em que se sintam mais estressados e ansiosos (FABRI, 2016a, 2016b, 2016c).

Ao pessoal não-docente, colegas e voluntários

- 1) Realizar sensibilizações e conscientizações através de palestras, fóruns, rodas de conversa e campanhas abertas a toda comunidade acadêmica com o intuito de disseminar informações acerca do TEA e contribuir para a redução das barreiras atitudinais nesse espaço;
- 2) Realizar cursos de capacitação e orientações aos funcionários não docentes da instituição e aos voluntários acerca do TEA, visando o conhecimento, compreensão e melhores formas de lidar e atender esse público;
- 3) Criar cartilhas/guias sobre o TEA que possam expandir informações e práticas que promovam e auxiliem a participação desses estudantes na universidade;
- 4) Favorecer interações sociais e redes de apoio e suporte aos estudantes com TEA através da criação de grupos psicoeducativos que discutam sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior com a participação de estudantes com TEA e colegas que se interessem pelo assunto.
- 5) Promover nos primeiros dias de aulas a realização de atividades (como dinâmicas, debates, jogos), em que participem os estudantes com TEA e os seus colegas como forma de compartilharem anseios, receios, expectativas dessa nova fase, como favorecer ainda o estabelecimento de vínculos, amizades e redes de apoio (FABRI, 2016a, 2016b, 2016c;).

Aos estudantes com TEA

É particularmente importante a forma como a comunidade acadêmica interage com os estudantes com TEA. Muitos podem sentir-se incomodados ou até insultados pela forma como são tratados. Assim, é preferível que se utilize os conceitos “desafio” em vez de “dificuldade”, “limitação” ou “diferença” em vez de “deficiência”, “apoio ou suporte” em vez de “tratamento” (FABRI, et al., 2016a).

Tendo como objetivo a maximização das suas potencialidades e de forma a ultrapassar os desafios com que se podem deparar sugere-se:

- 1) Realizar levantamento prévio das necessidades educacionais do estudante com TEA, por meio da escuta desse sujeito, e tomar providências para executá-las;
- 2) Promover acolhimento antes e durante o ingresso do estudante com TEA à universidade, apresentando os recursos e serviços disponíveis na instituição, seus professores, coordenador de curso e tutor, como esclarecendo dúvidas acerca do funcionamento da universidade e do curso;

3) Propor avaliação e reavaliação contínua das necessidades educacionais do estudante com TEA;

4) Promover suporte psicológico individual ou em grupo aos estudantes com TEA que apresentem dificuldade em se adaptarem e se manterem na instituição, por meio de intervenções psicoeducacionais visando a independência, autodeterminação, autonomia, autoestima positiva, aceitação da deficiência, consciência crítica e reflexiva, a criação de redes de apoio e amizade entre pares (compartilhando experiências e discutindo como podem resolver seus desafios/dificuldades) e ao empoderamento dos estudantes com TEA sobre seus direitos na universidade;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, de natureza analítica e prescritiva, buscou partilhar as análises realizadas com base na literatura científica e normativa que envolvem a atuação do profissional de psicologia da educação que atua no ensino superior, circunscritas a construção de suportes de acessibilidade à pessoa com TEA, com vistas a discussões que contribuam com uma universidade inclusiva, em que a diferença seja compreendida como fator inerente ao ser humano e promotora de desenvolvimento. Por outro lado, também procurou-se demonstrar o avanço na edificação de uma psicologia crítica e comprometida com um grupo de estudantes que podem sofrer estigmas e/ou preconceitos devido às suas características que não se enquadram aos padrões normativos de desempenho e apresentação social.

Assinale-se, que a presença do psicólogo ainda se faz recente e inexpressiva, quer no ensino superior brasileiro, bem como na realidade portuguesa e, quando presente, encontra-se ainda muito ligada ao setor da saúde ou de recursos humanos e não à educação (CIANTELLI; LEITE, 2020). Segundo as autoras, trata-se de uma atuação profissional repleta de lacunas e possibilidades e as mesmas orientam que o psicólogo escolar deve rever sua prática direcionada à pessoa com deficiência, analisando os múltiplos determinantes que inferem no acesso e na permanência desse grupo de estudantes nas IES, de modo a que possa constituir-se como mediador de processos educacionais junto aos diferentes personagens que fazem parte do contexto acadêmico, numa postura crítica, reflexiva e transformadora da realidade vigente.

Nessa direção, o papel do psicólogo escolar que atua no ensino superior volta-se para servidores (docentes e técnico-administrativos) e estudantes com ou sem TEA, ou ainda

extrapola a sua atuação na intenção de colaborar e incentivar a criação de políticas e práticas institucionais que garantam e defendam o acesso, a permanência, a criação de redes/suportes de apoio social, psicológico e educacional, assim como a eliminação de qualquer forma de preconceito e/ou discriminação no ambiente universitário.

REFERÊNCIAS

ACUNA, J. T.; LEITE, L. P. Transtorno do espectro autista no ensino superior: contribuições da psicologia da educação. In: LEONARDO, N. S. T. L.; SILVA, M. C. da; LEAL, Z. F. de R. G; NEGREIROS, F. (Orgs.). *A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior*. 1ed. Curitiba: CRV Ltda, 2020, v. 1, p. 187-20.

AL-HMOUZ, H. Experiences of students with disabilities in a public university in Jordan. *International Journal of Special Education*, v. 29, n.1, p. 25-32, 2014. Disponível em: <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com>. Acesso em 10 set. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora, 2014.

BARNHILL, G. P. Outcomes in Adults With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 22, n.2, p.116-126, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/10883576070220020301>. Acesso em 10 set. 2020.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: Atuação no distrito Federal. *Psicologia Em Estudo*, v. 16, n.1, p. 111–122, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000100013>. Acesso em 10 set. 2020

BISINOTO, C; MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, L. Serviços de psicologia na educação superior: panorama no Brasil e em Portugal|| Psychological services in higher education: overview in Brazil and Portugal. *Revista de estudios e Investigación en psicología y educación*, v. 1, n. 1, p. 82-90, 2014.

BORGES, M. L. et al. Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 2, p. 7-31, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 10 set. 2020.

CIANTELLI, A. P. C. *Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia*. 350f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

CIANTELLI, A. P. C. LEITE, L. P. Diálogo entre a Psicologia Escolar, Educação Especial e Ensino Superior. In: FACCI, M.G. D; ANACHE, A. A.(Org.). *PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: desenvolvimento humano, formação e atuação profissional*. 1ªed.Curitiba: EDITORA CRV, p. 237-260, 2020.

CFP. Resolução CFP nº 02/01. *Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos*

Regionais. p. 18. 2007. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf. Acesso em: 10. abr. 2017.

FABRI, M., ANDREWS, P.C.S., PUKKI, H.K. *A guide to best practice in supporting higher education students on the autism spectrum – for HEI managers and senior academics*. Autism&Uni, Widening access to Higher Education, 2016a. ISBN 978-1-907240-65-2

FABRI, M., ANDREWS, P.C.S., PUKKI, H.K *A guide to best practice in supporting higher education students on the autism spectrum – for HE lecturers and tutors*. Autism&Uni, Widening access to Higher Education, 2016b ISBN 978-1-907240-66-9

FABRI, M., ANDREWS, P.C.S., PUKKI, H.K. *A guide to best practice in supporting higher education students on the autism spectrum – for professionals within and outside of HE*. Autism&Uni, Widening access to Higher Education, 2016c ISBN 978-1-907240-67-6

FARREL, P. El papel en el desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del Psicólogo*, v. 30, n.1, p. 74-85, 2009. Disponível em: <http://www.cop.es/papeles> Acesso em: 15 set. 2020.

FRIEDMAN, N. D.B. WARFIELD, M. E.,; PARISH, S. L. Transition to adulthood for individuals with autism spectrum disorder: current issues and future perspectives. *Neuropsychiatry*, v. 3, n. 2, p. 181–192, 2013. Disponível em: <https://heller.brandeis.edu/lurie/pdfs/policy-briefs/transition-to-adulthood-individuals-with-autism.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.

GAENEE (Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais) *Folheto Informativo sobre a Perturbação do Espectro do Autismo*. Universidade do Algarve, 2018. Disponível em: https://www.ualg.pt/sites/ualg.pt/files/gcp/gaenee_perturbacoes_do_espectro_do_autismo.pdf Acesso em: 15 set. 2020.

GELBAR, N. W., SHEFCYK, A.; REICHOW., B. A Comprehensive Survey of Current and Former College Students with Autism Spectrum Disorders. *Yale Journal of Biology and Medicine*, v. 88, n., p. 45-68, 2014.. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4345538/>Acesso em: 15 set. 2020.

GIBSON, S. When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, v. 19, n.8, p. 1-12, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>.Acesso em: 15 set. 2020.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos CEDES*. n. 24, p. 17-24, 1991.

KAPP, S. K., GANTMAN, A. LAUGESON, E. A. *Transition to Adulthood for High-Functioning Individuals with Autism Spectrum Disorders*. 2011. Disponível em: <https://caatonline.com/wp-content/uploads/2013/06/Transition-to-Adulthood-for-High-Functioning-Individuals-with-Autism-Spectrum-Disorders-Kapp-et-al.-2011.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em psicologia escolar: O contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 33, n.2, p. 199–211. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>. Acesso em: 15 set. 2020.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. *Estudos de psicologia*, v. 2, n. 1. p. 7-27, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

MARTINS, M. H., BORGES, M. L., & GONÇALVES, T. Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university, *International Journal of Inclusive Education*, v. 527-542, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2017.1377299?journalCode=tied20>. Acesso em: 01/09/2020.

MARTINS, M. H.; BORGES, M. L; GONÇALVES, T. Desafios da Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: para onde vamos? In: FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. (Orgs). *Estudantes não tradicionais no ensino superior*. Coleção estratégias de ensino e sucesso acadêmico: boas práticas no ensino superior. CINEP: Coimbra. 2018.

MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A.P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá , v. 22, p. 15-23, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400015&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 out. 2020.

MORIÑA-DIEZ, A. RORÍGUEZ, V. H. P. Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v. 10, n° extra 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7914>. Acesso em: 17 set. 2020.

MORIÑA, A.; MOLINA, V. M.; CORTÉS-VEGA, M. D. Voices from Spanish students with disabilities: willpower and effort to survive university, *European Journal of Special Needs Education*, v. 33, n.4, p.481-494, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1361138>. Acesso em: 17 set. 2020.

ODAME, L., OPOKU, M., NKETSIA, N.; NANOR, B. University Experiences of Graduates with Visual Impairments in Ghana. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2019. Disponível em: 10.1080/1034912X.2019.1681375. Acesso em: 15 set. 2020.

OLIVATI, A. G. et al. (Orgs) *Guia de orientações sobre Transtorno do Espectro Autista*. 1. ed. -Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2020. ISBN 978-65-88287-04-0.

OLIVATI, A.G.; LEITE, L.P. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. *Rev. Bras. Ed. Esp*, v.25, n.4, p.729-746, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400729. Acesso em: 15 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Doc. aprovada pela Assembléia Geral da ONU, A/61/611*, Nova Iorque, 13 dez. de 2006.

OPAS. Organização Pan-americana de Saúde. Folha informativa – Transtorno do Espectro Autista. 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 10 set. 2020.

OPP. Ordem dos Psicólogos Portugueses. O Papel e a Importância dos Psicólogos no Ensino Superior. *Gabinete de Estudos OPP*: Lisboa. 2018. Disponível em: http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/ensino_superior.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

PINDER-AMAKER, S. Identifying the unmet needs of college students on the autism spectrum. *Harvard Review Psychiatry*. v. 22, n. 2, p.125-137, 2014. Disponível em: 10.1097/HRP.0000000000000032. Acesso em: 20 set. 2020.

PUGLIESE, C.; WHITE, S. W. Problem-solving therapy in college students with autism spectrum disorders: Feasibility and preliminary efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v.44, p.719-729, 2014. Disponível em: 10.1007/s10803-013-1914-8. Acesso em: 20 set. 2020.

SACHS, D.; SCHREUER, N. Inclusion of students with disabilities in higher education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly*, v.31, n.2, p. 99-106, 2011. Disponível em: 10.1111/j.1467-8578.2011.00514.x. Acesso em: 20 set. 2020.

SANFORD, C.; NEWMAN, L.; WAGNER, M., CAMETO, R.; KNOKEY, A.-M.; SHAVER, D. *The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 6 Years after High School Key Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. SRI International; Menlo Park, CA. 2011. Disponível em: <http://ies.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=NCSER20113005>. Acesso em: 20 set. 2020.

SHATTUCK, P. T, NARENDORF, S. C., COOPER, B., STERZING, P. R., WAGNER, M.; TAYLOR, J. L. Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, v.129, n.6, p.1042-1049, 2012. Disponível em:10.1542/peds.2011-2864. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, A. de M.; SILVA, S. M. C. da. Psicologia Escolar na Assistência Estudantil: estudo de caso no Cefet - MG Araxá. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 23. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017708>. Acesso em: 10 set. 2020.

TAYLOR, J. L.; SELTZER, M. M. Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 41, n.5, p. 566-574, 2011. Disponível em: :10.1007/s10803-010-1070-3. Acesso em: 10 set. 2020.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. Vicerrectorado de Servicios Sociales y Comunitarios. Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad Servicio de Asistencia a la Comunidad

Universitaria. Guía Orientativa para la Atención al Alumnado Universitario con Síndrome de Aspenger. [Sevilla, AN, 2016]. 21 f. Disponível em: https://sacu.us.es/sites/default/files/servicios/NE_Guia_Sindrome_Aspenger.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Superintendência de Assistência Estudantil. Coordenadoria de Acessibilidade. Orientações pedagógicas e técnicas para o relacionamento com as pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA. v. 4. [Belém, PA, 2018]. 21 f. Disponível em: <http://saest.ufpa.br/documentos/Vol.4.CARTILHA.TEA.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

VANBERGEIJK, E., KLIN, A.; VOLKMAR, F. Supporting more able students on the autism spectrum: college and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. v. 38, n.7), p.1359-1370, 2008. Disponível em:10.1007/s10803-007-0524-8. Acesso em: 08 set. 2020.

VYGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012. Acesso em: 10. set. 2020.

ZAGER, D.; ALPERN, C. S. College-based inclusion programming for transition-age students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 25, n.3, p. 151-157, 2010. Disponível em:<https://doi.org/10.1177/1088357610371331>. Acesso em: 08 set. 2020.