

SINAIS DE AUTISMO NA ESCOLA: COMO O PSICOPEDAGOGO PODE IDENTIFICÁ-LOS?

João André Abreu da Fonseca ¹

INTRODUÇÃO

Com a forte influência da disseminação de informações e conhecimento acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), crianças têm estado cada vez mais nas escolas em todo o mundo. Com isso, com o avanço dos estudos, as condições de identificação precoce, novas condições de tratamento com terapias intensivas e capacitação de profissionais, têm-se tornado mais evidentes os primeiros sintomas, principalmente no campo educacional.

O Transtorno do Espectro Autista, ou simplesmente mais conhecido pelo termo “autismo”, que tem sua origem grega e significa “voltado para si mesmo”, ganhou visibilidade inicial em 1908 pelo renomado psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler para descrever sintomas que considerava análogos aos observados na esquizofrenia (LIBERALESSO; LACERDA, 2020) que faz parte do grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento, este que traz condições aparentes desde o início do desenvolvimento humano.

Contudo, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, tais transtornos, como o autismo, se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (DSM-5, 2014, p. 33).

De acordo com Costa (2017), defende que o transtorno se trata de

Uma desordem neurológica que afeta a capacidade do indivíduo de se comunicar ou estabelecer relações com as pessoas e o ambiente, apresentando restrições por atividades, além de abranger sintomas complexos que variam de indivíduo para indivíduo, necessita ser diagnosticada na mais tenra idade, haja vista que o tratamento precoce pode influenciar no avanço do desenvolvimento da pessoa com deficiência. (COSTA, 2017, p. 34).

¹ Mestrando em Ciências da Educação – World Ecumenical University. E-mail: joaoabreu05@hotmail.com



Neste pensar, o autismo afeta o funcionamento do cérebro fazendo com o que o indivíduo apresente dificuldades para as execuções básicas como se comunicar e se relacionar com o outro. Desse modo, as manifestações podem variar amplamente de uma pessoa para outra, a depender da idade cronológica, do nível de suporte e desenvolvimento de habilidades diferentes. Dessa forma, cada criança com autismo apresenta particularidades e características distintas, tornando-as únicas dentro do chamado “espectro”, termo utilizado para representar a variedade de sinais e graus de comprometimento observados.

Nesse contexto, Anashkina e Erlykina (2021) explicam que nem todo indivíduo com predisposição genética obrigatoriamente manifestará sintomas de TEA, e, caso o transtorno se desenvolva, ele pode apresentar diferentes graus de gravidade, o que atualmente chamamos de níveis de suporte, embora ainda descritos no DSM-5/2014, ou seja, os níveis de ajuda e acompanhamento que a criança necessitará para lidar com as demandas da vida diária, da comunicação e da interação social. Esses graus variam desde indivíduos que precisam de apoio até aqueles que precisam de intervenção intensiva e que variam de “Pouco apoio” (Nível 1), “Apoio substancial” (Nível 2) e “Apoio muito substancial” (Nível 3).

Contudo, a presente pesquisa justifica-se pela crescente presença dos alunos com TEA nas escolas e pela necessidade de os profissionais estarem capacitados para avaliar e dar suporte a estas crianças, especialmente o Psicopedagogo, pois aumenta-se a perspectiva de estarem preparados para identificar os primeiros sinais do transtorno no ambiente escolar à luz do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5/2014) com foco preventivo.

A Psicopedagogia no cenário acadêmico se torna uma estratégia que permite atuar na prevenção, orientando educadores, estudantes e familiares sobre como identificar sinais de alterações significativas no aprendizado (SBCOACHING, 2021).

O Psicopedagogo, contribui significativamente em melhores condições de identificação dos sinais patológicos do TEA no ambiente escolar a partir dos critérios para diagnóstico que são eles: no Critério A os prejuízo persistente na comunicação social e na interação social em vários contextos, sendo possível observar as dificuldades relacionadas a reciprocidade socioemocional em estabelecer uma conversa normal, iniciar ou responder a interações sociais, déficits de comunicação verbal e não verbal, pouco contato visual, déficits na compreensão e uso gestos, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para



se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade e em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (DSM-5, 2014, p. 50).

Os déficits encontrados no Critério B são padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades com movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos, sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente, forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos, indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento (DSM-5, 2014, p. 50).

No Critério C, os sintomas devem estar presentes desde o início da infância, ou seja, do desenvolvimento, embora não sejam reconhecidos neste período de vida. Assim, entendemos que, à medida que a criança cresce no ambiente escolar, precisa se adaptar às regras, rotinas e o brincar, esses sinais se tornam mais visíveis, é neste momento que os profissionais detectam sinais mascarados (DSM-5, 2014, p. 50).

O Critério D destaca a limitação ou prejuízo ao funcionamento diário, com déficits significativos no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente, como a escola (DSM-5, 2014, p. 50).

No Critério E, esses sintomas não podem ser adequadamente explicados por deficiência cognitiva ou intelectual, nem pelo atraso global do desenvolvimento. Podem ser comorbidades e a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento. Assim, o desempenho escolar pode ser irregular, sendo ótimo em algumas áreas, muito baixo em outras e com necessidade de apoio específico (DSM-5, 2014, p. 50).

Diante do exposto, vale destacar a importância da atuação psicopedagógica e seu olhar diferenciado em avaliar tais comportamentos para compreender as dificuldades do aluno de maneira preventiva com foco no ensino-aprendizagem. Entender o aluno em todas as dimensões de vida facilita o que pode estar relacionado às causas sociais, da escola, do aluno, associada a fatores considerados internos, como por exemplo, cognitivos e emocionais, e também a fatores externos, como os fatores políticos, sociais e culturais (WEISS, 2007).

Ter atenção a tais sintomas pode ajudar a diferenciar o autismo de outros transtornos, de um possível atraso no desenvolvimento ou do desenvolvimento normal,



onde pode ser a observação chave para conduzir o momento de observação e orientação pedagógica e familiar.

Segundo Vercelli (2012), a psicopedagogia pode agir no sentido preventivo das dificuldades de aprendizagem dos alunos, sendo um dos campos em prejuízo associados ao Critério D do manual diagnóstico, pois é na fase escolar que tais sintomas podem estar mais visíveis ao entrar em contato com as relações fora de casa.

Paterra e Rodrigues (2014, p. 2) salientam que “o profissional de psicopedagogia institucional tem o intuito de observar, analisar e idealizar tentativas de sanar as dúvidas que cercam a problemática sobre as dificuldades de aprendizagem”. Sendo desta maneira como acontece a identificação dos sinais, investigando as dificuldades não somente de aprendizagem, mas sim sinais atípicos do desenvolvimento e encaminhando a criança para uma avaliação mais aprofundada.

Algumas estratégias incluem: o recebimento da queixa escolar abordando tais comportamentos. Refere-se à primeira etapa do processo de avaliação, em que o profissional ouve, coleta e compreende a demanda trazida pelo professor.

Em seguida, a observação sistemática do caso ao analisar o comportamento do aluno em diferentes momentos da rotina escolar, desde sua chegada na instituição, em sala de aula, no intervalo e sua volta para casa, capturando diversas informações.

Por conseguinte, com a ajuda dos professores e da família, é possível a aplicação de instrumentos de rastreamento com a utilização de questionários e escalas de observação para coletar informações sobre o comportamento da criança em diferentes contextos.

Por fim, o encaminhamento para outros profissionais para avaliação mais detalhada em outros campos de conhecimento. Nesta etapa, é possível trabalhar em conjunto com profissionais da saúde, como neurologistas, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros, para confirmar o diagnóstico.

A função do psicopedagogo nesta etapa corresponde à realização de um diagnóstico institucional, que busque identificar os problemas que estão prejudicando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (VERCELLI, 2012). Desta forma, é possível fazer intervenções pedagógicas adaptadas com supervisão psicopedagógica para implementar estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem e a socialização do aluno.

Vale reiterar que alguns alunos no espectro autista podem apresentar dificuldades de aprendizagem com mais suporte do que outros, necessitando de ajuda maior das



adaptações de currículo com o Plano Educacional Individualizado (PEI) e de ambiente para permanecerem na escola recebendo intervenções eficazes e suportes adequados.

De acordo com Glat e Pletsch (2013), o Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma estratégia para promover práticas de ensino customizadas (individualizadas) a partir das especificidades de cada sujeito. Considerado em seu “patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo” (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012 apud BARBOSA; CARVALLHO, 2019), que facilita o processo de inclusão.

Segundo Camargo e Bosa (2012), a inclusão de estudantes com TEA precisa ser fundamentada no conhecimento, para ser possível de alcançá-la, garantindo o acesso a recursos necessários, clareza da atuação dos profissionais da escola, e também dos demais profissionais.

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno. E como fazer a inclusão? Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade [...] (CUNHA, 2017, p. 101).

Não existe inclusão verdadeira sem a participação efetiva do profissional docente para alcançar de fato a inclusão. O educador precisa estar preparado e ter condições de trabalhar a aprendizagem dos alunos em diferentes formas e condições, pois não será o suficiente saber a teoria e não colocar em prática, começando pela quebra dos rótulos com aplicação de estratégias que enalteçam as particularidades de cada um.

O autor menciona que

Não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas [...]. Os alunos necessitam encontrar na estrutura do ambiente a acolhida natural que estabelece uma disciplina espontânea, que não subjuga o espírito do homem, mas prepara-o para o aprendizado. Muitos chegam com a vida familiar conturbada. Ativos ou desconcentrados, abatidos ou alegres precisam ser cativados pelo espaço escolar [...]. (CUNHA, 2017, p. 100)

Desta forma, reconhecemos que o ambiente inclusivo e acolhedor faz total diferença, pois os alunos precisam sentir que o ambiente é receptivo e seguro, um lugar



Neste viés, é indiscutível a importância de profissionais qualificados para ofertar este serviço com excelência, desde o professor da sala regular, professor de apoio, professor da sala de recursos multifuncionais ao cuidador (caso necessite) para prevenir possíveis barreiras de socialização e de aprendizagem, propondo metodologias mais inclusivas, eficazes e de aconselhamento.

Com o objetivo deste estudo, buscou-se desmistificar e compreender o papel do psicopedagogo frente à identificação dos sinais do TEA no ambiente escolar, contribuindo para um diagnóstico precoce e acompanhamento pedagógico mais eficaz. Assim, entendendo que todos têm a possibilidade de compartilhar os mesmos direitos educacionais de igualdade cidadã com o olhar equitativo em relação ao ensino-aprendizagem, pois trabalhar a aprendizagem da criança autista é fundamental, entendendo que é um dos campos de prejuízos.

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica baseada em autores renomados da área da psicopedagogia e do TEA. Os procedimentos metodológicos se deram mediante a pesquisa de artigos científicos dispostos em fontes de dados digitais como Google Acadêmico e SciElo, analisando estudos dispostos na literatura acadêmica embasados na temática, bem como aprofundamento e apreciação dos fundamentos do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS-5, 2014), com o objetivo de compreender de que forma o psicopedagogo pode identificar sinais de autismo no ambiente escolar.



Com base nos sinais e na dificuldade de interação social, comunicação e nos comportamentos repetitivos observados desde os primeiros anos escolares, o psicopedagogo pode identificar indícios importantes do Transtorno do Espectro Autista (TEA), favorecendo uma avaliação precoce oriunda da escuta inicial, o recebimento da queixa, das observações dos professores e de interesse familiar para a implementação de estratégias pedagógicas que minimizam as dificuldades e que favoreçam a aprendizagem do aluno.

Com base na literatura pesquisada ao longo do desenvolvimento deste estudo e nas práticas observadas, percebe-se que a escola é o primeiro contexto social fora de casa que a criança tem, portanto, é o local onde os sinais do autismo podem se tornar mais visíveis. No entanto, para que a escola cumpra esse papel, é fundamental que os profissionais estejam preparados para reconhecer esses sinais e oferecer um ambiente adaptado, conforme orienta a Declaração de Salamanca (1994), garantindo o direito de todos à educação de qualidade e inclusiva.

Os achados definem que o psicopedagogo atua como um mediador entre a criança, a escola e a família, pois este profissional analisa o processo de aprendizagem e diferencia dificuldades comuns de sinais que sugerem alterações no desenvolvimento de forma global. Sua contribuição também está ligada à orientação dos professores quanto às estratégias diferenciadas para promover um olhar preventivo, evitando rótulos, fortalecendo a inclusão e orientando a família.

Outro ponto relevante da pesquisa diz respeito à necessidade de fazer uma inclusão válida. Como afirmam Cunha (2017) e Glat e Pletsch (2013), a inclusão requer conhecimento e atitudes éticas, não apenas recursos materiais.

Por fim, os resultados destacam a importância da identificação precoce e para a implementação de estratégias pedagógicas que minimizam as dificuldades e que favoreçam a aprendizagem do aluno. O psicopedagogo, nesse contexto, contribui na formação, orientação de práticas educativas, no respeito, na flexibilidade curricular com o Plano Educacional Individualizado (PEI) junto ao professor. Assim, a identificação precoce deixa de ser um desafio isolado e passa a ser uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fundamentos e argumentos aqui descritos, conclui-se que o trabalho atendeu ao seu propósito em compreender como a visão do psicopedagogo pode identificar sinais precoces do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, o que evidenciou que a presença deste profissional no âmbito institucional é fundamental.

Por meio da observação atenta e da escuta sensível, o Psicopedagogo pode contribuir ativamente para reconhecer comportamentos e dificuldades que passam muitas vezes despercebidos no cotidiano familiar. Sua atuação favorece não apenas o encaminhamento adequado da criança, mas também o planejamento de estratégias pedagógicas que respeitam as particularidades de cada aluno.

Do ponto de vista empírico, os resultados reforçam as suas contribuições com o olhar diferenciado e a importância de inserir o Psicopedagogo nas escolas, colaborando com professores, famílias e demais profissionais da educação. Essa inserção amplia as possibilidades de diagnóstico precoce e fortalece o processo de inclusão e um ambiente escolar mais acolhedor para lidar com a diversidade.

Além disso, destaca-se a necessidade de novas pesquisas que aprofundem o papel do Psicopedagogo na construção de práticas inclusivas e na relação entre aprendizagem e desenvolvimento socioemocional de crianças com TEA. Tais estudos podem contribuir para a comunidade científica ao propor estratégias práticas e metodologias para intervenção mais eficazes no contexto educacional brasileiro.

Conclui-se, portanto, que a presença do psicopedagogo na identificação do TEA nas escolas é indispensável para um olhar mais atento às necessidades de cada criança, promovendo um trabalho interdisciplinar que valoriza o potencial individual e contribui para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Autismo, Psicopedagogia, Identificação precoce, Inclusão escolar.



REFERÊNCIAS

ANASHKINA, A.; ERLYKINA, E. Molecular Mechanisms of Aberrant Neuroplasticity in Autism Spectrum Disorders (Review). **Sovremennye Tehnologii V Medicine**, v. 13, n. 1, p. 78, 2021.

BARBOSA, V. B. CARVALHO, M. P. Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado –PEI. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais**–Campus Rio Pomba Mestrado Profissional em Educação Física e Tecnologia. Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado -Rio Pomba, 2019.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literature. **Psicologia Social**, Florianópolis, v.21, n.3, p.315-324, 2012.

COSTA, Fihama Brenda Lucena da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular**: análise sobre as práticas pedagógicas. Coicó-RN: UFRN, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

GLAT, R. PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para aluno(a)s com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64. DOI 10.5965/1984723817352016193.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. 1º ed. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020.

PATERRA, M. T. Garcia;RODRIGUES, S.C.. **Atuação do psicopedagogo nos diversos e complexos contextos de dificuldades de aprendizagem nas instituições escolares**.2020.

SBCOACHING. **Psicopedagogia**: Origens, Atuação e Desafios. São Paulo: Editora Saber. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 set. 2025.
VERCELLI, Lúcia de Carvalho Abôes. O trabalho do psicopedagogo institucional. **Revista Espaço Acadêmico**, n.139, 2012.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

