

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SHEILA JANAINA SANTOS SACRAMENTO¹

<https://orcid.org/0000-0001-9807-2018>

MARGLEICE SOUZA DA SILVA²

RESUMO

O objetivo do estudo foi operacionalizar a atuação do psicólogo escolar no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de intervenções aplicadas no contexto educacional, com alunos, pais e professores. A atuação do psicólogo contribuirá com a inclusão dos estudantes com Transtornos de Espectro Autista a despeito das práticas segregadoras realizadas com esse público. O Espectro Autista é classificado como um transtorno global do desenvolvimento que afeta o desenvolvimento da criança, sendo caracterizado pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e na comunicação. Os comprometimentos desse transtorno já podem ser percebidos, na fase inicial da vida onde coincide com a idade escolar. Ao adentrarem no campo escolar algumas dificuldades, pode-se evidenciar como a falta de habilidade dos profissionais para trabalhar em equipe e com as famílias, além da intensa necessidade de buscar conhecimento sobre o transtorno e utilizar recursos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave

Autismo; Inclusão escolar; Psicologia Escolar.

Performance of the school psychologist in the inclusion of children with autism spectrum disorder

ABSTRACT

The objective of the study was to operationalize the performance of the school psychologist in the process of inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on interventions applied in the educational context, with students, parents and teachers. The performance of the psychologist will contribute to the inclusion of students with Autism Spectrum Disorders in spite of the segregating practices performed with this public. The Autistic Spectrum is classified as an overall developmental disorder that affects the child's development, being characterized by the remarkably atypical development in social interaction and communication. The impairments of this disorder can already be noticed in the initial phase of life where it coincides with school age. When entering the school field some difficulties, can be evidenced as the inability of professionals to work as a team and with families, besides the intense need to seek knowledge about the disorder and use resources that facilitate the teaching-learning process.

Keywords

Autism; School inclusion; School Psychology.

Submetido em: XX/XX/2023 – Aprovado em: XX/XX/2023 – Publicado em: XX/XX/2023

- 1 Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), Porto Velho RO. Mestranda em Educação Escolar. Graduada em Pedagogia (UESC), graduada em Psicologia (FSL). Professora da SEMED. Currículo: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1040035737812218>. E-mail: janasacr@yahoo.com.br.
- 2 Faculdade São Lucas (FSL), Porto Velho RO. Graduada em Psicologia (FSL). Atua como Psicóloga Clínica. E-mail: margleiceborges@hotmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que no mundo há uma grande quantidade de crianças acometidas com transtornos mentais e entre estes está o autismo (KLIN, 2006). Nesse sentido, o presente artigo busca compreender essas dificuldades pertinentes à escolarização das crianças autistas no ensino regular e analisar as possibilidades de contribuições do psicólogo educacional nesse âmbito. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica nas principais bases de dados que indexam periódicos sobre o tema.

Sendo o autismo um transtorno invasivo do desenvolvimento que, segundo o manual de diagnóstico estatístico de transtornos mentais da Associação Americana de Psiquiatria, acomete o indivíduo em diversas áreas do funcionamento: habilidades de interação social recíproca, de comunicação e atividades estereotipadas (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002).

Esse transtorno é conceituado pelos parâmetros psiquiátricos como um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento - TIDs, um subgrupo caracterizado por uma grande variedade de apresentações clínicas, que pode ser modificado tanto em relação ao perfil da sintomatologia, quanto ao grau de acometimento (KLIN, 2006).

A proposta de inclusão escolar oferece, assim, a possibilidade da revisão das práticas escolares excludentes, que cercam a sociedade historicamente. A reflexão constante da ação e compromisso com a mudança no tratamento da diversidade humana se torna o ponto central da participação da Psicologia nesse debate da inclusão e na busca para uma sociedade democrática.

Ser psicólogo escolar no Brasil é conhecer as necessidades psicológicas de todos os sujeitos envolvidos, independentemente de classes sociais, capacidades físicas ou mentais, em situações de risco ou situações abastadas, é defender os direitos ao atendimento de suas necessidades e à promoção de seu desenvolvimento, sem discriminação ou intolerância de qualquer tipo ou grau. (DAZZANI, 2010).

O presente estudo tem como tema atuação do psicólogo escolar na inclusão de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA). Considerando-se as questões relacionadas à inclusão e a participação de equipe multidisciplinar, de professores e pais, no contexto de ensino-aprendizagem. Visa investigar qual é o papel do psicólogo em conjunto com a equipe escolar no processo de inclusão do autista.

Mais especificamente, identificar as características de alunos com TEA (Transtorno de Espectro Autista), ressaltar o processo de inclusão e escolarização dos alunos autistas, compreender o papel do psicólogo educacional e escolar no atendimento e inclusão destes alunos na escola básica.

Para tanto, estabeleceremos como hipóteses a serem analisadas: apresentar métodos e estratégias usadas pelos psicólogos escolares para contribuir com a inclusão e escolarização do aluno com TEA e fazer com que educadores, pais e demais profissionais tenham acesso às

informações necessárias. A meta será proporcionar a família e a escola, conviver com tais diferenças e encontrar caminhos para realizar um trabalho legítimo e eficaz.

O Psicólogo nesse contexto deverá com sua atuação colaborar com a inclusão destes alunos e operacionalizar com a equipe escolar formas de tornar mais prático o ensino aprendizagem sempre visando as dificuldades inerentes da síndrome, seus níveis e características., dando suporte aos professores e pais.

A presente proposta parte da premissa de que a inclusão escolar é um processo social complexo que envolve os diferentes agentes educacionais, inclusive o profissional da área da Psicologia, o qual poderá contribuir com o trabalho conjunto entre os diferentes agentes educacionais visando estratégias para a inclusão dos estudantes com TEA, matriculados na escola regular. (BENITEZ; DOMENICONI, 2014, 2015).

2 O TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e comportamento da pessoa. Embora tenha sido descrito na literatura há mais de 60 anos, é verdade que muitas pessoas no Brasil e em outros lugares ainda têm pouco conhecimento sobre o autismo. Isso pode levar a equívocos e falta de compreensão em relação às pessoas autistas. (SUPLINO, 2009).

A pesquisa bibliográfica (GAUDERER, 1993, ASSUMPÇÃO JR, 2002; CAMPOS, 2002; FACION, 2002; SALLE, SUKIENNIK, SALLE, ONÓFRIO, ZUCHI, 2002, entre outros) indica que o termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner ao observar crianças internadas numa instituição, percebeu que o comportamento de um grupo delas diferenciava-se significativamente dos demais.

Tais crianças estavam sempre distanciadas das outras e pareciam manter uma relação não funcional com os objetos, inclusive brinquedos. Por exemplo, se brincassem com um carrinho, não faziam com que ele deslizesse por um determinado espaço, como faria a maioria das crianças; preferiam virá-lo ao contrário e ficar por muito tempo girando suas rodas, ou batendo com ele no chão.

No primeiro momento ele relacionou os sintomas a fenômenos esquizofrênicos, reformulou a sua definição, o autismo infantil foi considerado como um transtorno que incluía: grande dificuldade no contato com as pessoas, um desejo obsessivo de preservar as coisas e as situações, uma ligação especial aos objetos e a presença de uma fisionomia inteligente, além das alterações de linguagem que se estendiam do mutismo a uma linguagem sem função de comunicação.

Em 1949, Kanner passou a classificar esta condição como uma síndrome e referir-se à mesma como Autismo Infantil Precoce. Este quadro apresentaria como principais características a dificuldade de contato com pessoas, desejo obsessivo de manter as situações

sem alterações, ligação especial com objetos, fisionomia inteligente, alterações na linguagem (de mutismo a fala sem função) que tem como consequências dificuldades no contato e na comunicação interpessoal (SHWARTZIMAN e ASSUMPÇÃO, 1995).

Movimentos, formas de alimentar-se e o sono também sofrem alterações. Quanto à prevalência, o autismo é mais comum em meninos que em meninas. A relação é da ordem de 4:1 ou 5:1. (SHWARTZIMAN e ASSUMPÇÃO, 1995).

Kopruszinski e Silva (2016), ressaltam que em 2013, com o lançamento do Manual de Diagnóstico e estatística de Transtornos mentais, DSM – V, a nomenclatura Transtorno do espectro Autista (TEA) apareceu pela primeira vez, demonstrando o espectro que existe dentro do diagnóstico de autismo. Caracterizando-o pelo comprometimento em grandes áreas do desenvolvimento: habilidades de comunicação social recíproca, interação social, padrões repetitivos de comportamento, interesse ou atividades estereotipadas. O DSM – V, apresenta três níveis de autismo, nível 1, nível 2 e nível 3.

Pessoas com autismo podem apresentar comportamentos bizarros como sons estranhos, gritos, maneirismos com as mãos, movimentos do corpo, além de agressões dirigidas a si mesmas. Tais comportamentos são denominados auto estimulatórios e auto agressivos, respectivamente.

Considerando que a manifestação dos comportamentos estereotipados por parte de uma pessoa autista ou portadora de outra deficiência é um dos aspectos que assume maior relevo no âmbito social, representando um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre a mesma e seu ambiente, uma vez que tais comportamentos interferem em diferentes níveis dificultando trocas afetivas, comunicação e aprendizagem. Conhecer os métodos e técnicas de como minimizar esses comportamentos são muito relevantes (FERREIRA, 2016).

Até o presente, o autismo continua representando um desafio para estudiosos e pesquisadores; não há consenso sobre quais seriam suas causas. Existem diferentes hipóteses acerca de sua origem. Contudo, a maioria dos pesquisadores aponta para indícios no campo biofísico, sugerindo que, provavelmente, o autismo tem origem orgânica. Todavia, não se têm ainda estudos conclusivos e as causas do autismo continuam desconhecidas (ASSUMPÇÃO JR, 2002).

3 A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A implantação das políticas de inclusão escolar, assim como os resultados obtidos nos diferentes instrumentos de avaliação de qualidade da educação-sejam nacionais ou internacionais- tem dado crescente visibilidade a uma população escolar que se constitui em constante desafio para os educadores: os alunos que apresentam dificuldades para aprender e os alunos com deficiências (MARTINEZ; TACCA, 2011).

Os alunos com deficiência têm seus direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) que, em seu Art. 5º refere: Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Será punido na forma da lei qualquer atentado, tanto por ação quanto por omissão, aos seus direitos fundamentais. Em seu Art. 54, parágrafo III, consta: —É dever do Estado, assegurar à criança e ao adolescente portador de deficiência, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A inclusão escolar visa acolher todos os alunos, no sistema de ensino, de maneira que se respeite as diferenças e se reconheça as diversas necessidades de seus alunos. Ao incluir um aluno com necessidades especiais, como um aluno com Transtorno de Espectro Autista, deve-se assegurar uma educação de qualidade, em que possibilite dentro desse espaço o ensino aprendizagem e a sua interação social, juntamente com as outras crianças (DIAS, 2017).

Atualmente, o sistema escolar brasileiro busca encontrar soluções que respondam ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Algumas instituições públicas e particulares já mudaram sua organização pedagógica, valorizando e reconhecendo as diferenças, sem discriminar os alunos e/ou segregá-los. Ainda existe resistência, porém, as redes de ensino, escolas, professores, pais e instituições dedicadas à inclusão de pessoas com deficiência estão aceitando a inclusão e vivendo novas experiências (PIMENTEL e FERNANDES 2015).

O processo de inclusão das chamadas crianças portadoras de condutas típicas, nas classes especiais das escolas regulares, fez surgir uma série de questões. Tais questões são relativas às dificuldades encontradas pelos professores em lidar com a frequente manifestação dos diversos tipos de comportamentos estereotipados. (MULTIEDUCAÇÃO, 1996).

3.10 Processo de Inclusão para crianças com TEA

Receber crianças autistas em escolas regulares com o objetivo de promover a inclusão parecia uma tarefa impossível até pouco tempo atrás. Essas crianças teriam oportunidade de ser selecionadas para a escola? A escola estaria disposta a acolhê-las, distanciando - se dos procedimentos utilizados na clínica psicológica e terapêutica em geral? Qual seria o papel do psicólogo escolar em todo esse processo? Ao longo de muitos anos, a inclusão de crianças autistas em escolas regulares tem sido tema de discussão, o que tem levado alguns a confundi-la com a história da educação especial no Brasil.

A educação especificamente voltada para as Pessoas com Deficiência foi iniciada institucionalmente a partir da década de 70, com a criação do CENESP e implantação de setores de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação. Segundo FERREIRA e NUNES (1997, p. 28), “foi a partir deste momento histórico que as necessidades dos alunos especiais passaram a ter lugar efetivo dentro das discussões da Educação em geral”.

Inicialmente, os alunos autistas encontravam-se incluídos na nomenclatura utilizada para fazer referência aos portadores de deficiência. Foram chamados alunos especiais conforme a Lei de Diretrizes e Bases 5.692 (1971) — Art. 9º - Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (SUPLINO, 2005, p. 16).

Suplino (2005), segue afirmando que na década de noventa, crianças com TEA passa a pertencer ao conjunto dos portadores de condutas típicas, nomenclatura criada pelo governo federal em 1994, assim definida como: “Condutas típicas de portadores de síndromes, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional”. (p. 16).

Há pouco mais de uma década, estas crianças começam a ser consideradas elegíveis para as escolas do Município do Rio de Janeiro. Primeiramente em escolas especiais e, mais tarde, inseridas em escolas regulares, agrupadas nas chamadas classes especiais. Há poucos anos, teve início o processo de inclusão de tais crianças e adolescentes nas classes regulares. (SUPLINO 2005, p. 16).

Com a Lei Berenice Piana, instituída em 2012, que definiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ficou assegurado o acesso a ações e serviços de saúde. Da mesma forma, a pessoa com autismo tem assegurado o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho e à previdência e assistência social. Suplino (2009, p. 16), ressalta que

Considerar crianças portadoras de autismo elegíveis para a escola é considerar que são capazes de aprender, se desenvolverem, relacionarem—se com os demais, viver, enfim, o dia a dia da escola. O desafio está para além de mantê-las nas salas de aula: ele reside em mantê-las com qualidade de trabalho realizado.

A inclusão é um processo contínuo que requer o engajamento e a colaboração de toda a sociedade. É um objetivo a ser perseguido para garantir que todas as pessoas, incluindo aquelas com autismo, tenham igualdade de oportunidades e sejam reconhecidas como cidadãs plenas em nossa sociedade. Segundo Ferreira (2016), “A inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania, sendo a inclusão escolar apenas uma pequena parcela do processo que precisamos percorrer”.

A inclusão escolar é um componente importante desse processo, pois envolve garantir que os alunos com autismo e outras deficiências tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes inclusivos. No entanto, a inclusão vai além da escola e deve se estender para o ambiente de trabalho, serviços de saúde, espaços públicos, relações sociais e demais áreas da vida. Sendo assim, Pimentel e Fernandes (2015, 307), ressaltam que

Os autistas caracterizam-se pela presença de desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, características essas que podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Portanto, acredita-se que a inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, “em outros espaços e diversas situações”, constituindo-se, a escola, em um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social.

O modo de educar indivíduos com TEA é significativamente limitado, devido às alterações envolvidas nesse espectro (comportamento, socialização e comunicação) e à falta de profissionais especializados. O profissional deve manter-se informado, participando de ações de formação contínua e precisa receber suporte de equipes multidisciplinares e da instituição.

Dentre as formas assumidas por tais comportamentos, as condutas autoestimulatórias e auto agressivas são, conforme o depoimento dos professores, as que despertam maiores preocupações. Frequentemente, os professores veem-se diante de situações com as quais não conseguem lidar. (SUPLINO, 2005).

A conduta externada por estas crianças merece destaque no que diz respeito à sua inserção em sala de aula, uma vez que —as diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas e bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas, despertando, por vezes, temor e desconfiança, (OMOTE, 1996). Conviver com tais diferenças e encontrar caminhos para realizar um trabalho legítimo e eficaz constitui-se a meta para ser alcançada por famílias e comunidades escolares.

Ischkanian (2017, p. 52) ressalta que “alfabetizar crianças com o diagnóstico do TEA é uma realidade possível dentro do aspecto da inclusão”, no entanto, ainda nos deparamos com muitos desafios a serem superados. Para promover a inclusão de pessoas com autismo, é necessário adotar abordagens abrangentes que envolvam a sensibilização e a educação da sociedade em geral, bem como a implementação de políticas e práticas inclusivas em todas as áreas. Isso pode incluir a criação de leis e regulamentos que protejam os direitos das pessoas com autismo, o fornecimento de apoios e recursos adequados, a capacitação de profissionais e a promoção da conscientização sobre o autismo e a aceitação das diferenças.

Ações conjuntas e trocas de informações entre família, escola, terapeutas e médico é de fundamental importância para que a criança possa superar suas dificuldades. Quanto mais apoio a criança receber da família e da equipe de profissionais compromissados com o seu desenvolvimento, maiores chances ela terá de obter sucesso na aprendizagem. Neves, (2016), coloca que a temática do acesso e da apropriação dos conteúdos do currículo pelo aluno com autismo, embora já presente em alguns estudos, ainda exige maior investimento dos pesquisadores da educação e áreas afins.

4 CURRÍCULO, LEIS, POLÍTICAS PÚBLICAS

Sabe-se que, para o aluno com autismo, infelizmente, o currículo ainda é uma barreira educacional difícil de ser transposta, quer seja pelas limitações decorrentes do autismo, quer seja pelo sistema educacional, que inviabiliza tal acesso, quer seja por outros fatores; no entanto, ajustes curriculares, aliados a práticas pedagógicas eficazes, podem possibilitar aprendizagem dos conhecimentos nele preconizados.

Os fatores em destaque que dificultam a educação da criança deficiente incluem aqueles inerentes ao próprio indivíduo, à pessoa do professor e à estrutura escolar atual. As expectativas de diferentes grupos envolvidos no processo de inclusão escolar, ou seja, professores, pais de alunos com deficiência e sem deficiência são divergentes.

Os professores se preocupam, principalmente, com as questões sociais das crianças incluídas, enquanto os pais esperam que eles se atentem para os aspectos pedagógicos (CINTRA, RODRIGUES e CIASCA, 2009).

Apesar do crescimento das matrículas de crianças com deficiência na escola regular, o déficit de vagas é muito grande e constitui um desafio para os sistemas de ensino. Para que todos os indivíduos com deficiência possam estar matriculados, diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral e as adaptações (MEC, 2001).

Nos Estados Unidos, a inclusão de crianças com TEA em escolas públicas permite que os colegas não deficientes apresentem progressos com relação aos fatores sociais. Por outro lado, os professores não se atêm a essa questão, direcionando a atenção ao progresso acadêmico e às transgressões disciplinares. Para uma inclusão eficiente, é fundamental a atuação do professor e o preparo dele como mediador e o papel da escola como o espaço propício para isso.

São diversos os aspectos que necessitam ser melhorados para que a educação de alunos com TEA se torne mais efetiva. Um desses aspectos envolve uma rede específica de apoio aos professores, a presença de monitores ou professores, adaptações curriculares e medidas para facilitar a comunicação e o trabalho entre os profissionais envolvidos (FARIAS, MARANHÃO e CUNHA, 2008).

No Brasil, algumas leis existem, mas ainda não estão totalmente implementadas e a inclusão escolar brasileira segue a cultura norte-americana. Alguns acreditam que o fato de seguir o modelo de outros países pode ampliar o acesso à escola para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, podendo, com isso, avançar na educação especial e na educação geral do país (MENDES, 2006).

Políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho do docente, na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar. (GLAT, 2002).

A inclusão escolar de crianças com TEA é algo possível, desde que fundamentada no conhecimento, garantindo os recursos necessários e a clareza acerca do papel da escola (CAMARGO, BOSA, 2012). Para Lopes (2011, p. 45) , “Os docentes com formação específica estão mais preparados para a inclusão de alunos com TEA do que aqueles sem essa formação”.

Faz-se necessária uma reforma aprofundada nos cursos de formação, para que as pessoas por eles formadas possam, elas próprias, tornarem-se agentes de mudança na escola (RODRIGUES e LIMA, 2011). O processo de inclusão demanda, além de informações técnicas, um espaço de cuidado emocional a esses profissionais.

A educação de uma criança portadora de autismo representa, sem dúvida, um desafio para todos os profissionais da Educação. A singularidade e a insuficiência de conhecimento sobre a síndrome nos fazem percorrer caminhos ainda desconhecidos e incertos sobre a melhor forma de ajudar essas crianças e sobre o que podemos esperar de nossas intervenções.

É necessário ter humildade e cautela diante do tema, pois para compreender o autismo, é preciso uma constante aprendizagem, uma contínua revisão sobre nossas crenças, valores e conhecimento sobre o mundo, e, sobretudo, sobre nós mesmos (FERREIRA, 2016).

Por tanto, dentre os muitos passos que precisam ser dados na superação do atual quadro da escolarização formal do aluno com autismo, a produção do conhecimento científico robusto e potencialmente útil configura-se como um dos mais importantes. Nessa direção, deverá ser apresentado um cenário científico sobre a escolarização formal do aluno com autismo e as respectivas questões de currículo, para que, oferecido esse passo inicial, possam ser dados outros no avanço desse conhecimento, o qual deve culminar em um processo verdadeiramente inclusivo. (NEVES, 2014).

Ao incluir um aluno autista na instituição de ensino, torna-se necessário compreender o conceito sobre o autismo e suas características, para que assim se busque práticas de intervenção que auxilie no processo educacional e um ambiente favorável para o acolhimento desses alunos. Segundo (Goulart e Assis, 2002, p. 2). “O psicólogo escolar poderá auxiliar na inclusão, em que é primordial que exista o respeito às diferenças e o olhar cauteloso sobre os autistas”. Nesse contexto a inclusão escolar torna-se um componente importante desse processo, pois envolve garantir que os alunos com autismo e outras deficiências tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes inclusivos. No entanto, a inclusão vai além da escola e deve se estender para o ambiente de trabalho, serviços de saúde, espaços públicos, relações sociais e demais áreas da vida.

É difícil definir o termo inclusão e o quanto esse processo está sendo efetivo. Mesmo apresentando muitas falhas, o ensino inclusivo traz benefício para todos os envolvidos, porém, cabe ao psicólogo escolar desenvolver métodos e técnicas que viabilizem esse processo. Conviver com tais diferenças e encontrar caminhos para realizar um trabalho legítimo e eficaz constitui-se a meta a ser alcançada por esses profissionais.

5 A PSICOLOGIA EDUCACIONAL

A psicologia tem seu papel, não somente no emitir laudos, ou aplicações de testes psicológicos, mas disponibilizar suas técnicas para uma melhor adaptação do aluno especial visando à sua socialização.

A educação inclusiva no contexto escolar difere da integração escolar. No que se refere à inclusão, é necessário que se discutam maneiras de trabalho escolar, objetivando um benefício em prol de todos os estudantes de modo geral. A psicologia educacional ao elaborar conteúdos visando os alunos com TEA deve priorizar em especial as questões voltadas para a linguagem e comportamento social, gerando resultados promissores dentro do ambiente escolar.

Cabral e Nick (1979, p. 302) citam que “a Psicologia Educacional é um ramo da Psicologia que estuda as leis fundamentais do desempenho humano e sua aplicação no campo da educação, para o processo de aprendizagem da criança”. Portanto, a Psicologia Educacional fornece a base para as teorias praticadas na educação.

Skinner considera na Psicologia Educacional o estudo da personalidade e dos problemas de ajustamento da criança, do seu crescimento e desenvolvimento mental, das condições de desenvolvimento emocional e social; atitudes, valores e motivações; e, finalmente, os processos de educação formal, sua avaliação e medição, investigação das potencialidades da criança, inteligências, aptidões e aprendizagem. (Educational Psychology, 1959, apud CABRAL; NICK, 1979, p. 304).

No Brasil a Psicologia Escolar avança concomitante à inclusão na educação e, ao fazê-lo, contribui na construção de um novo modelo de administração escolar inclusiva. A Psicologia Educacional se volta para o desenvolvimento biopsicossocial da criança, sem rótulos ou medições da inteligência dos alunos, mas um desenvolvimento voltado para a integração destes, em uma sociedade que evolui constantemente.

A psicologia escolar deverá acompanhar e auxiliar alunos que apresentam alguma necessidade especial, com subsídios teóricos e métodos apropriados para a concretização da inclusão destes alunos nas escolas regulares. Segundo Mellander (2006, p. 23),

É muito mais fácil adotar bons princípios educativos se não tiver que ensinar. É muito mais fácil criar formas de ensinar do que atuar com as crianças especiais, pois quem desenvolve livros didáticos não imagina os processos pelos quais as crianças se encontram psicologicamente e os fenômenos que, ligados a elas, interferem diretamente em seu processo de desenvolvimento.

5.10 Papel do Psicólogo Escolar

O Psicólogo inserido no ambiente escolar poderá colaborar com o processo de ensino e aprendizagem das crianças com necessidades especiais, aquelas que, por algum motivo,

encontrarem dificuldades de aprenderem e de conviverem com as demais. Poderá utilizar de intervenções e técnicas específicas do campo da Psicologia, visto que nem todas as crianças têm seu processo de socialização igual e que nem todas se apresentam dentro de um padrão, mas sim sempre inseridas e limitadas à sua potencialidade intelectual (MINGHETTI; KANAN, 2010).

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2002, p. 73), o exercício do psicólogo como profissional de saúde é

Contribuir para uma busca de identidade pessoal e grupal da criança, que responda às exigências mais autênticas e justas da comunidade, não somente com a criança, mas tendo também a tarefa de trabalhar com toda a sociedade em que essa criança está inserida.

O psicólogo escolar exerce um papel relevante ao auxiliar os familiares da criança portadora de TEA a assimilarem a importância de entender os sentimentos existentes que os rodeiam os quais podem ser a negação, frustração, culpa, impossibilidade, recusa e variadas fantasias.

No âmbito escolar a criança que apresenta um grau leve de autismo ou que demonstra capacidade intelectual obterá maiores benefícios se estiver inserida em um ambiente integrador, entretanto é importante que suas necessidades especiais sejam identificadas. Crianças menos incapacitadas também podem adquirir benefícios em companhia de criança sociáveis, no entanto é necessário que existam métodos disponibilizados e explícitos de ensino que estejam aptos à obtenção desses benefícios.

Lamentavelmente, existe uma grande carência na inclusão de crianças com grau mais elevado de TEA em relação a instituições que não reconhecem as necessidades dessa criança, implicando dessa forma em problemas dentro da sala de aula na administração professor, alunos e colegas de classe.

Existe a necessidade de priorizar a atuação do psicólogo escolar em conjunto com a equipe multidisciplinar dando enfoque para as intervenções visando às crianças com TEA e seus familiares mais dignidade ao enfrentar esse caminho. Promover um trabalho de socialização é imprescindível com o intuito de precaver o preconceito e a discriminação que infelizmente ainda estão presentes.

O trabalho da equipe multidisciplinar junto aos familiares promove a qualidade de vida para crianças com TEA. O trabalho do psicólogo de modo exclusivo proporciona uma atuação voltada para os sentimentos, perspectivas e anseios garantindo uma vivência de maior qualidade.

Desse modo, o Psicólogo pode atuar com as crianças, contribuindo para a melhora do desenvolvimento psíquico de tal forma a integrá-las na escola, na sociedade e com sua família, orientando pais e professores na busca por uma convivência harmônica, a qual é a base necessária para encontrar condições propícias ao seu crescimento social, do ensino e

aprendizagem, fator este de alta relevância no desenvolvimento da criança em seu caminho para a fase adulta.

De acordo com a Resolução CFP n. 010/05, que aprova o Código de Ética do Profissional do Psicólogo, cabe ao profissional:

Prestar serviços psicológicos de qualidade, em condições de trabalho dignas e apropriadas à natureza desses serviços, utilizando princípios, conhecimentos e técnicas reconhecidamente fundamentadas na ciência psicológica, na ética e na legislação profissional. Art. 8º Para realizar atendimento não eventual de criança, adolescente ou interdito, o psicólogo deverá obter autorização de ao menos um de seus responsáveis, observadas as determinações da legislação vigente; Art. 13 No atendimento à criança, ao adolescente ou ao interdito, deve ser comunicado aos responsáveis o estritamente essencial para se promoverem medidas em seu benefício. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005, p. 12-13).

Nesse novo processo o psicólogo escolar poderá disponibilizar o seu saber a serviço de uma construção social e pessoal mais justa, nesse caso e no contexto de inclusão escolar, que garanta às crianças com autismo, um mínimo de dignidade, pensando sempre em sua qualidade de vida na comunidade escolar em que se está inserida.

6 METODOLOGIA

A seguir será apresentado o tipo de estudo, fonte de dados, coleta de dados, organização e análise de dados. A pesquisa foi desenvolvida de acordo com o delineamento de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, que Gil (2002) declara, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, teses e dissertações.

A abordagem qualitativa consiste em analisar os dados trabalhando com todo o material adquirido durante a pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Esta análise deve estar presente nos vários estágios da pesquisa, tornando-se mais sistemática e formal após a finalização da coleta de dados.

Foram utilizados como fontes de dados, livros, periódicos, artigos científicos e bases de dados (MEDLINE, SCIELO, LILACS, BDNF) que contemplará o tema desenvolvido na pesquisa.

Após a identificação, localização e obtenção das obras tidas como suficientes para a realização da pesquisa, será executada a leitura do material. Esta leitura será feita para a obtenção de respostas ao problema proposto e com as seguintes etapas: identificação das informações e dos dados constantes no material impresso, estabelecimento de relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto e realização da análise da consistência das informações e dados apresentados pelos autores (GIL, 2002).

Os dados serão organizados e categorizados para análise seguindo o modelo Lüdke e André (1986). O material coletado será aproveitado no intuito de aprofundar o conhecimento, descobrindo assim diferentes pontos de vista e ampliando a visão acerca do tema estudado.

7 CONCLUSÃO

Devido ao fato de as políticas de inclusão educacional garantirem, democraticamente, o acesso de alunos com diferentes características e demandas educacionais aos espaços e conteúdos escolares ditos comuns (MANTOAN, 1997; MAZZOTTA, 1999), a questão dos ajustes curriculares torna-se elemento crucial para o aluno, independentemente de suas características. Nessa condição, a apropriação dos conhecimentos científicos pode ocorrer por meio de ajustes de acesso ao currículo (no qual são providos/modificados recursos espaciais, materiais, pessoais ou de comunicação, para que o aluno entre em contato com o currículo formal), ou de adaptações individualizadas de currículo (DÍAZ CANEJA; APOCADA, 2008; PACHECO, 2009).

Essa proposta educacional sobre as dimensões curriculares tem garantido o acesso e o sucesso acadêmico a diversos alunos, especialmente àqueles que apresentam limitações sensoriais, motoras, intelectuais, comunicacionais, transtornos globais do desenvolvimento e problemas de comportamento, considerados, em sua maioria, incapazes de aprender e dominar conteúdos escolares. Assim sendo, o currículo destituiu-se de uma condição de barreira educacional, constituindo-se, nesse processo, como elemento facilitador da aprendizagem (GOMES, 2007; ECHEITA, 2010).

Contudo, a escolarização formal (bem como a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos) de alguns alunos com transtornos globais do desenvolvimento, especificamente com autismo típico, tem sido um desafio atual e recorrente para a área da educação. A inserção desse público no contexto escolar regular, preconizada em diversas políticas públicas e decreto suscitou problematizações importantes sobre o fazer docente (BRAGA, 2002; LAGO, 2007) e a implementação de um currículo frente aos prejuízos globais do desenvolvimento que decorrem do autismo, os quais comprometem diversas áreas (tais como linguagem, comunicação e cognição), logo, dificultando que esse aluno fique atento, comunique-se, abstraia e aprenda muitos dos conteúdos previstos no currículo formal (BRIDI; FORTES; BRIDI FILHO, 2006).

Na AMA (Associação de Pais e amigos dos autistas de Rondônia), para que o aluno com TEA possa aprender, a prática pedagógica só poderá ser conjugada em sala de aula com o apoio de todos os docentes envolvidos nesse processo e do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Segundo Guedes (2014), para que haja efetiva aprendizagem, deve-se conhecer de perto suas capacidades e habilidades para entender as características do aluno e os desafios políticos e sociais envolvidos em sua inclusão. Deve-se proporcionar aos autistas, uma valorização como pessoa e uma educação que vise, antes de tudo, as suas

potencialidades, em um processo de ensino que rompa com práticas educacionais descontextualizadas e que lhes produza sentidos e apropriação do conhecimento, sistematizando e humanizando-os.

As crianças no espectro autista poderão ser alfabetizadas com técnicas voltadas à forma em que processam informação que podem facilitar esse processo. Para tanto, faz-se necessário que educadores, pais e demais profissionais envolvidos, estejam compromissados com a melhoria da qualidade de vida, inclusão no ambiente escolar e acesso às informações necessárias. (Guedes, 2014).

Dentre os muitos passos que precisam ser dados na superação do atual quadro da escolarização formal do aluno com autismo, a produção do conhecimento científico robusto e potencialmente útil configura-se como um dos mais importantes e a capacitação dos professores. Nessa direção, será apresentado um cenário científico sobre a escolarização formal do aluno com autismo e as respectivas questões de currículo, para que, oferecido esse passo inicial, possam ser dados outros no avanço desse conhecimento, o qual deve culminar em um processo verdadeiramente inclusivo.

Diante do exposto, conclui-se que não existe uma única abordagem eficaz para todas as crianças, em todas as etapas de sua vida. Desse modo, algumas intervenções surtirão resultados positivos apenas em certos períodos de tempo. Outro ponto importante é a identificação e a intervenção precoce do autismo, como também a necessidade de fazer um tratamento focado com toda a família e não apenas no indivíduo com transtorno. Assim como é imprescindível que a educação formal esteja inserida na vida da criança autista a partir dos primeiros anos de vida, pois a ação terapêutica é mais eficaz, já que facilita o uso de técnicas de integração com o meio social e pode reduzir problemas comportamentais.

De forma geral o psicólogo exerce um papel fundamental dentro da equipe multidisciplinar sendo o profissional mais indicado na avaliação de crianças com TEA. Portanto deve possuir boa formação na prática de sua formação, sendo o profissional capacitado para ouvir, orientar e dar o suporte necessário aos pais, além de realizar a avaliação visando o diagnóstico diferencial com o intuito de emitir corretamente um diagnóstico correto.

O psicólogo deve, portanto, trabalhar com todas as metodologias de intervenção que estiverem ao seu dispor, reconhecendo e aceitando os paradoxos que podem emergir da diversidade de abordagens existentes, e sempre enfatizando a necessidade da multiplicidade de profissionais envolvidos nesse processo de escolarização. Destarte, ainda se faz necessário à continuidade de estudos nessa área, por ser um tema que tem muito a ser elaborado e desenvolvido, principalmente no que concerne a investigações que contribuam para dissolver mitos em torno da educabilidade de crianças com autismo, mostrando que é possível e necessário o investimento nesse espaço.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento.** [Dissertação]. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria; 2005.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** – (DSM- IVTR.), 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002, pág.53-54.

ASSUMPÇÃO, F. B. J.; SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo Infantil.** São Paulo: Memnon, 1995.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial.** 2014, 30(3), 371-386.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão,** 2015, 35, 1007-1023.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia.** 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CABRAL, Á; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia.** São Paulo: Cultrix, 1979.

CAMARGO, S. P. H., & BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade,** 2009, 21(1), 65-74.

CINTRA, G. M. S.; RODRIGUES, S. das D.; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas Expectativas de pais e professores? **Revista Psicopedagogia,** São Paulo, vol.26, no.79, 26(79):55-64, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética do Psicólogo:** Resolução CFP N. 010/05. Disponível em: Acesso em: 30 mar. 2009.

DAZZANI, M. V. M.. **A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica.** *Psicol. Cienc. prof.* [online]. 2010, vol.30, n.2, pp. 362-375.

DIAS, N. dos S.. Autismo: estratégias de intervenção no desafio da inclusão no âmbito escolar, na perspectiva da análise do comportamento. **Psicologia PT o portal dos psicólogos.** 2017.

Direitos Autorais: lei nº 9.610/1998 e normas correlatas. – 4. ed. – Brasília:

Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 186 p.

DUARTE, S. L. O. **Guia de estudo: metodologia da pesquisa científica.** Porto Velho: FATESM ead educação a distância, 2010.

Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **ECA.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. de A.; CUNHA, A. C. B. da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva (Mediated Learning Experience Theory). **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, vol.14, no.3, 365-84, setembro /Dezembro, 2008.

FERREIRA, P. P. T. **A inclusão da Estrutura TEACCH na Educação Básica. - O autismo E suas características.** Frutal-MG: Prospectiva. 2016.

- FERREIRA, S. S. M. O. **João, uma criança com olhar de estrela – O autismo: um estudo de caso**. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Tese de doutorado. Recife, 2004.
- FURASTÉ, P. A. **Normas e Técnicas para trabalho científico**. ABNT 2014. 17 edição. Porto Alegre: Revista e atualizada, 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integradora**. Brasília, 14(24):22-7, 2002
- GOLDBERG, K. **A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: um estudo comparativo**. [Dissertação]. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2002.
- GOULART, P; ASSIS, G.J.A. Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. São Paulo, 2002. Vol.4, N.2, ISSN: 1517-5545.
- GUEDES, N. P. da S. **O adolescente com autismo e escolarização: em busca daquele que não se vê**. Dissertação de mestrado. Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2014.
- KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperge: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria - Associação Brasileira de Psiquiatria**, 2006, pág.: 28 (1): 3-11.
- KOPRUSZINSKI. P. G.; SILVA, da D. **O nível de stress em mães de crianças com TEA**. Grupo Rhema Educação. Arapongas PR.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol.22 no.2, Apr./June, 2016.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - recurso eletrônico: **DSM-5** American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de Aprendizagem – ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- MELLANDER, K.. **O Poder da Aprendizagem**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol.11, no.33, 387-405, Sept./Dec., 2006.
- MINGHETTI, L. R.; KANAN, L. A.. Atuação do Psicólogo no contexto da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. **Visão Global**. Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 419-440, jan. /jun. 2010.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação; 2001.

NEVES, A. J. das. Et al. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol.30 no.2, April/June, 2014.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology – Communication Research**., São Paulo, vol.19, no.2, abr./junho, 2014.

SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural – Guia Prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. 3 edição. Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009.

VITTA, F. C. F. de; VITTA, A. de; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, vol.16, no.3, 16(3):415-28, Sept./Dec. 2010.