

A INTERVENÇÃO COM A CRIANÇA AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

Gabriela Rodrigues Oliveira¹
Nicolli Bellotti de Souza²

RESUMO

O papel do profissional da psicologia escolar vem crescendo e conquistando seu espaço a partir do reconhecimento da sua importância no processo de desenvolvimento educacional. Seu caráter preventivo, assistencial e terapêutico frente às famílias, as instituições, a sociedade e aos alunos, se torna essencial no processo de educação inclusiva. O presente trabalho retrata as características do transtorno do espectro autista, os fatores que dificultam a educação inclusiva e a atuação do Psicólogo Escolar neste contexto. Foi possível perceber que esse profissional é um grande mediador para identificar as dificuldades e potencialidades do aluno com TEA, para então adaptar as atividades pedagógicas de maneira mais proveitosa e desenvolvida pelo próprio aluno, bem como sua adaptação e inclusão social neste ambiente.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão no Âmbito Escolar. Psicologia Escolar. Escola. Atuação do Psicólogo.

ABSTRACT

The role of the school psychology professional has been growing and conquering its space from the recognition of its importance in the process of educational development. Its preventive, assistential and therapeutic character

¹ Acadêmica do curso de Psicologia – UniAtenas

² Docente e Orientadora científica – UniAtenas

towards families, institutions, society and students, becomes essential in the process of inclusive education. This paper portrays the characteristics of the autistic spectrum disorder, the factors that hinder inclusive education and the School Psychologist's work in this context. It has been possible to see that this professional is a great mediator to identify the difficulties and potentialities of the student with TEA, in order to then adapt the pedagogical activities in a more profitable way and developed by the student himself, as well as his adaptation and social inclusion in this environment.

Keywords: *Autism Spectrum Disorder. Inclusion in the School Environment. School Psychology. School. Performance of the Psychologist.*

INTRODUÇÃO

A Educação, como um direito de todos os cidadãos estabelecido pela Constituição Federal do Brasil (1988), foi reafirmada pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN). A Lei nº 9394/96 que destina o Capítulo V à Educação Especial e em seu artigo 58 define que a educação dos alunos com necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, tendo como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. Assim, a Educação Especial, que era vista por muitos como modalidade usual de atendimento às pessoas com necessidades especiais e, principalmente das pessoas com deficiências, deve atuar como complemento da Educação Básica ou Superior, um instrumento a estar disponível quando necessário. Sendo assim, o direito à educação é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que.

Garantir uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva,

bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir (BONETI, 1997).

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BONETI, 1997).

Segundo Boneti (1997) a diversidade deve ser respeitada e valorizada entre os alunos. Daí a importância do papel da escola em definir atividades e procedimentos de relações, que envolvam alunos, funcionários, corpo docente e gestores, para que possibilite espaços inclusivos, de acessibilidade, para que todos possam fazer parte de um todo, isto é, que as atividades extraclasse nunca deixam de atender os alunos com necessidades especiais.

O processo de inclusão é desafiador, tanto para educandos como para profissionais. Os obstáculos para a inclusão são diversos, porém podem ser superadas pela formação de consciência da humanidade acerca das possibilidades humanas (BONETI, 1997).

Sasaki (1997) sugere aos alunos, familiares e professores das escolas comuns e especiais e, às autoridades que é a escola quem deve se adequar à necessidade do aluno e não o contrário. Todas as escolas devem organizar e disponibilizar recursos para remoção de barreiras que impossibilitam a aprendizagem de alunos com deficiência, uma vez que necessitam de apoio diferenciado dos que estão disponíveis comumente na educação escolar.

É preciso refletir em duas formas de exclusão: a que impede o acesso e o ingresso de pessoas com deficiência nas escolas regulares e a que expulsa as que ingressaram, porém não conseguem permanecer. A primeira supõe-se que as pessoas com deficiência devem frequentar instituições exclusivas ou, em classes especiais anexadas. Na segunda, alunos com deficiência são excluídos, sendo

justificada de que nessas escolas, não existem condições de oferecer-lhes o apoio que necessitam, tanto em termos de recursos materiais, financeiros ou de recursos humanos, pois se sentem despreparados para atender a diversidade (SASSAKI, 1997).

Entretanto, é neste contexto que o Psicólogo entra, contribuindo para o crescimento e o acúmulo de informações no campo das relações institucionais, da subjetividade e da aprendizagem; ajudar na compreensão da criança e do jovem, sem reduzi-los à condição de alunos; avançar na explicação dos diversos tipos de interação que se instalam como parte constitutiva do processo educacional e, finalmente, estudar em toda sua complexidade os vários fenômenos que são próprios da instituição escolar (SASSAKI, 1997).

Sendo assim, o trabalho do psicólogo escolar é de suma importância para contribuição na prática educativa. O psicólogo pode e deve se envolver diretamente com a ação educacional. Pensando assim, as estratégias do psicólogo educacional devem ser concebidas como um dos modos de interpretar a realidade educacional objetiva (social e politicamente objetiva) sem reduzi-la a um fenômeno puramente psicológico.

A importância deste trabalho reside em proporcionar maior conhecimento sobre o tema com vistas ao melhor desempenho e qualificação dos profissionais da educação, para um melhor desenvolvimento tanto do profissional docente quanto do discente.

METODOLOGIA

Para este estudo recorreu-se a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos (CAMARGO & BOSA, 2012).

Este trabalho bibliográfico é proveniente de cunho descritivo, e tem como principal objetivo desenvolver, elucidar e relacionar conteúdos sobre a intervenção com a criança autista no ambiente escolar. Também foram efetuadas inúmeras pesquisas relacionadas ao tema abordado, com a utilização de livros do grande acervo da biblioteca do Centro Universitário Atenas, pesquisas no Google Acadêmico, artigos e dentre outros materiais relacionado ao mesmo.

As palavras-chave utilizadas na busca foram: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão no Âmbito Escolar; Psicologia Escolar, escola, atuação do psicólogo.

A PSICOLOGIA ESCOLAR

A Psicologia Escolar é uma área que propõe conhecer e compreender melhor a educação escolar e o ser como um todo. O surgimento da área esteve ligado à psicométrica, que avaliava as crianças indicando em que áreas essas apresentavam dificuldades. Sua atuação apresentava um caráter clínico-terapêutico que buscava “consertar” a criança e “adapta-la” ao contexto escolar (Barbosa& MARINHO- ARAÚJO 2010). Os testes, os laudos e os diagnósticos, que se constituíam nas principais formas de atuação do psicólogo escolar, “explicavam” aos profissionais presentes no contexto escolar e aos leigos, os motivos do fracasso escolar de determinado aluno. Ao utilizar essas técnicas, muitas vezes o psicólogo acabava por tentar corrigir o “aluno-problema” (ou sua família), a fim de readaptá-lo ao sistema escolar.

Para Meira (2000), a principal função da Psicologia Escolar é desenvolver métodos diversos que possam contribuir no ensino-aprendizagem de uma criança e/ou adolescente que se encontre com dificuldades emocionais e conseqüentemente intelectuais e/ou interacionistas. Esta área favorece a introdução de novas situações

para sua socialização na sociedade, atendendo assim suas necessidades, como por exemplo, a sua adaptação e inclusão social neste ambiente.

As complexas demandas da conjuntura educacional brasileira abrem um campo cada vez maior para a atuação do psicólogo no ambiente escolar. Amplia-se o leque de possibilidades de atuação do psicólogo não apenas na dimensão psicoeducativa da instituição escolar, mas também na sua dimensão psicossocial, como uma tarefa de aprimoramento do espaço educativo (NASCIMENTO; FLORESTA; MENEZES, 2014).

Além da escola e comunidade estarem envolvidos para que aconteça aprendizagem das crianças, é importante também que a escola disponha de ambientes e condições adequadas para recebe-las para que elas sejam realmente incluídas nas atividades, dessa maneira o documento “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, destaca que: Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e a comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2010, p. 24).

De acordo com Cassales, Lovato e Siqueira (2011, p. 31), é de extrema importância que os professores tenham a sua disposição instrumentos para atender às necessidades apresentadas pelos alunos. Além disso, é importante que professores tenham formação e preparação adequada para lidar com os diferentes tipos de alunos e com quaisquer necessidades que estes venham a ter, pois segundo Scardua (2008, p. 2), para que haja inclusão escolar, é necessário comprometimento por parte de todos os envolvidos, ou seja, alunos, professores, pais, comunidade, diretor, enfim, todos que participem da vida escolar direta ou indiretamente.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2013) enfatiza que “a formação dos profissionais da

educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista”. Os profissionais que estarão envolvidos diretamente no processo de aprendizagem destes alunos devem levar à autonomia do sujeito, tornando-o capaz de desenvolver atividades do cotidiano, que atue no desenvolvimento da autonomia da criança autista. Pois, quando a escola aplica na prática o que há na teoria, novos conhecimentos e comportamentos passam a ser desenvolvidos no aluno, e assim seus déficits sociais passam a ser ultrapassados e a escola se tornará verdadeiramente inclusiva (BRASIL, 2010).

A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (VELTRONE; MENDES, 2007, p. 2). Todos os profissionais envolvidos precisam conhecer as diferenças e assumir seu papel de mediador do conhecimento de todos os educandos, com vistas a contribuir com uma escola inclusiva e com uma sociedade mais inclusiva. De acordo com Suplino (2009, p. 2), “para que o acesso esteja garantido, torna-se necessário assegurar a permanência com qualidade”. Dessa forma, é fundamental focalizar nos potenciais de cada aluno; é primordial que o educador transmita confiança e segurança para este, para que ele aprenda de forma significativa.

Outro fator de muita importância na educação das crianças autistas é a rotina, pois a partir disso a criança autista conseguirá se situar no espaço e no tempo. No entanto, a rotina precisa ser estruturada, pois qualquer mudança que ocorra poderá influenciar no comportamento do aluno. Para isso é importante que haja a interação entre família e escola, para que ambos saibam como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem e assim entender as diversas peculiaridades da criança autista, além de melhor incluir. Percebendo também que a educação de crianças autistas é algo que inclui competências sociais, visuais,

comportamentais e de rotina. Todas as estratégias são fundamentais para que a criança autista cresça cognitivamente e socialmente, além de elevar o bem estar psicológico da criança e da família.

O professor, por sua vez, deve ter consciência que para a concretização da aprendizagem significativa por parte da criança autista é importante a mudança de suas crenças e atitudes, pois toda criança é capaz de aprender. Basta um olhar reflexivo para quais habilidades esta possui, assim é possível focar em suas aptidões segundo (SILVA; BROTHERHOOD, 2009).

É importante que a criança autista interaja com outras crianças, pois, de acordo com Camargo e Bosa (2009) “para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, é preciso possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos”. As autoras ainda enfatizam que proporcionar a essas o convívio com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo a suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, o convívio de uma criança autista no ensino regular irá favorecer o seu desenvolvimento e de seus pares.

Segundo Camargo e Bosa (2009), quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive.

Santos, Lovo e Coelho (2014) apontam que o papel do psicólogo no contexto escolar é bem amplo, pois ele atua desde os alunos, familiares, educadores e outros funcionários nas instituições de ensino. Cabe aos psicólogos educacionais desenvolverem o seu trabalho em parceria com os educadores e participar das equipes interdisciplinares da escola de forma a tornar a aprendizagem mais atrativa e significativa aos alunos, principalmente no que diz respeito à motivação e às dificuldades, assim intervindo na rotina escolar. É neste contexto que a Psicologia

Educacional pode atuar, no sentido de promoção crítica da democratização da escola e da defesa dos direitos humanos.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ÂMBITO ESCOLAR NO QUE DIZ RESPEITO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história das pessoas com deficiência no Brasil evoluiu no século XIX, com a educação especial de cegos e de surdos em internatos, como na Europa. Nessa época foi introduzido o sistema Braille de escrita para os cegos e, entre 1880 e 1960, os surdos foram proibidos de usar a língua de sinais para não comprometer o aprendizado compulsório da linguagem oral (LANNA JÚNIOR, 2010). Segundo Figueira (2008), “Se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981, Ano Internacional da Pessoa Deficiente, promulgado pela ONU, passou a se organizar politicamente”. Em depoimento, o consultor Romeu Kazumi Sassaki que foi considerado como “pai da inclusão” conta que “pela primeira vez após a promulgação da ONU; surgiu a palavra pessoa para conferir dignidade e identidade ao conjunto das pessoas deficientes” (LANNA JÚNIOR, 2010).

Na interpretação de Mantoan (2015), a Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um movimento que tem sido muito polemizado por diferentes segmentos, mas essa inserção nada mais é do que assegurar o direito constitucional de todos, independente de suas necessidades, têm a uma educação de qualidade. É preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza. A escola tem papel importante e mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos (JANNUZZI, 2004, p. 189)

Prieto (2006, p. 33) destaca que embora nos planos ético e político se reconheça e se defenda a igualdade de direito à educação, há discordâncias em relação às propostas e sua efetivação, incluindo o fato de o acesso à classe comum ser somente para alguns alunos e esses só poderiam frequentar a aula, conforme suas limitações. Prieto (2006, p. 31-73) pontua que o modelo integracionista não cumpriu com suas próprias indicações. Não foram produzidos todos os serviços de atendimento especializado tal como as políticas propunham. O aluno era encaminhado à educação especial não por sua necessidade, mas por ter sido rejeitado na sala comum.

Sánchez (2005) defende a ideia de que a educação inclusiva é acima de tudo uma questão de direitos humanos, acreditando que não se pode desmembrar nenhuma pessoa em razão da sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, gênero ou se a pessoa pertencer a uma minoria étnica, o que iria contra os direitos humanos.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

A proposta da educação inclusiva é viabilizada quando se buscam meios para modificar a estrutura e o funcionamento da escola, numa ação educativa, capaz de atender às diferenças individuais dos alunos (BLANCO, 2001). Segundo Kelman (2010, p. 262), a questão da locomoção se torna algo de extrema importância na vida da criança para o seu desenvolvimento no ambiente escolar, tendo mecanismos que facilitem e deem eficiência a este processo. Logo, fica nítido a falta de

adaptações adequadas na unidade escolar para receber alunos de inclusão de várias deficiências, pois esses em sua maioria constituem em construções antigas e precárias, tendo imperfeições para receber esses alunos.

Segundo Mantoan (2015), os professores estão acostumados a desenvolver sempre o mesmo trabalho e quando são submetidos a inovações educacionais como a inclusão de deficientes, tendem a recusar, pois o novo rompe com o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas aulas. Quando têm que sair da zona de conforto, justificam-se argumentando que não foram preparados para trabalhar com esse tipo de alunos.

De acordo com Gomes (2010, p. 36) quando os professores destacam suas dificuldades e necessidades em relação ao ambiente que atuam podem também estar chamando a atenção para a sua condição de isolamento profissional. A democratização da gestão e a educação inclusiva se relacionam diretamente, e uma escola inclusiva deve ser antes de tudo, uma escola democrática.

Para Carmo (2011), dentre vários desafios há outro grande para a inclusão no ambiente escolar, que trata sobre a progressiva qualificação profissional dos educadores, pois os professores em sua maioria não estão capacitados para lidar de fato com novos casos de inclusão na sala do ensino regular. Na mesma perspectiva temos o trabalho dos docentes que na maioria das vezes em sala de aula, tem uma percepção da falta de metodologia e didática dos mesmos ao se depararem com a heterogeneidade a cada dia mais presente em sala de aula, sendo um grande equívoco as avaliações internas e externas de forma igualitária, tendo inúmeros sujeitos que possuem o seu aprendizado e desenvolvimento diferenciado, tendo sua própria maneira que é única e singular.

O professor precisa se expandir para o novo e ter a intenção de produzir conhecimentos. A postura que os professores podem assumir frente ao novo, ao aprender, proporciona diferentes modos de pensar a profissão, ela pode ser entendida como uma constante busca de aprendizagem. Nesse sentido, Freire

(1996, p. 64) coloca que "a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca".

A escola, ou qualquer ambiente de aprendizagem, é o espaço de convivência inicial do ser humano em formação, bem como uma atmosfera de convivência para os que buscam um objetivo em comum, que é a instrução. É muito importante que esse ambiente possa formar cidadãos inspirados no respeito ao próximo, na aceitação das diferenças (BRASIL, 2013, p. 30). Para isso, é necessário que ocorram mudanças na concepção de inclusão escolar, gradativamente, já que ela não acontece de forma imediata: ela é um processo (MANTOAN, 2015).

CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O transtorno do espectro do autismo (TEA) é descrito por alterações qualitativas nas habilidades de interação social, dificuldades de comunicação e o engajamento em comportamentos reiterativos e estereotipados (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2000). A etiologia do TEA ainda é um fator obscuro, mas pesquisas têm descoberto correlatos neurobiológicos e genéticos (RUTTER, 2011). Dados epidemiológicos demonstram uma prevalência de um em cada 68 nascimentos (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2014), sendo que esta tem expandindo nas últimas décadas, o que pode ser explicado pela expansão dos critérios diagnósticos, pelo incremento dos serviços de saúde relacionados ao transtorno e pela mudança na idade do diagnóstico, entre outros fatores (FOMBONNE, 2009).

Os dados mais recentes apontam uma prevalência estimada de 18,5 por 1.000 (uma em 54) crianças com 8 anos, tem uma incidência quatro vezes maior em meninos do que em meninas de acordo com o Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2016).

O autismo é uma síndrome comportamental de etiologia variada, sendo definido por déficits de interação social, visualizado pela inabilidade na relação com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento. Pode acontecer em qualquer classe social, raça ou cultura e 65 a 90% dos casos estão relacionados a deficiência mental (CAMARGO; BOSA, 2009).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM -V (APA, 2013), os primeiros sintomas do transtorno do espectro autista constantemente envolvem demora no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por falta de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas) tipos incomuns de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), e padrões anormais de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome).

Um diagnóstico de surdez é comumente considerado, mas costuma ser desprezado. No decorrer do segundo ano, comportamentos raros, repetitivos e ausência de brincadeiras típicas tornam-se mais aparentes. Uma vez que muitas crianças pequenas com desenvolvimento normal têm grandes preferências e gostam de repetição (p. ex., ingerir os mesmos alimentos, assistir muitas vezes ao mesmo filme), em pré-escolares pode ser difícil distinguir padrões restritos e repetitivos de comportamentos diagnósticos do transtorno do espectro autista. A distinção clínica fundamenta no tipo, na periodicidade e na intensidade do comportamento (p. ex., uma criança que diariamente alinha os objetos durante um longo período de tempo e sofre bastante quando algum deles é movimentado).

De acordo com o DSM V, déficits em comportamentos de comunicação não verbal usados para interações sociais são expressos por uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual (relativo a normas culturais), gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala. Um aspecto precoce do transtorno do espectro autista é a atenção compartilhada prejudicada, manifestado por falta do

gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros ou dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas (APA, 2013).

Os indivíduos podem aprender poucos gestos funcionais, mas seu repertório é menor que outros e costumam fracassar no uso de gestos expressivos com espontaneidade na comunicação. Entre adultos com linguagem fluente, a dificuldade para coordenar a comunicação não verbal com a fala pode passar a impressão de “linguagem corporal” estranha, rígida ou exagerada durante as interações. O prejuízo pode ser relativamente sutil em áreas individuais (p. ex, alguém pode ter contato visual relativamente bom ao falar), mas perceptível na integração insatisfatória entre contato visual, gestos, postura corporal, prosódia e expressão facial para a comunicação social. (APA, 2013).

Os autistas têm dificuldade em compreender sentimentos e pensamentos de outras pessoas, entender regras sociais, gerar contatos visuais, conceber o que os outros esperam de seu comportamento. Para os autistas, planejar é árduo, pois apresentam imaginação limitada e percepção temporal precária. Desenvolvem a linguagem mais tarde; algumas crianças aprendem palavras antes dos três anos, mas depois podem regredir e até parar de se pronunciar. Quando desenvolvem a linguagem, elas tendem a serem repetitivas e desprovidas de contextualização social (frases prontas, ecolalias) (BOSA & BAPTISTA, 2002).

A demonstração dos comportamentos estereotipados por parte de uma pessoa autista ou com outra deficiência é um dos pontos que assume maior relevo no âmbito social, caracterizando um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre a mesma e seu ambiente. Uma vez que tais comportamentos influenciam em diferentes níveis dificultando trocas afetivas, comunicação e aprendizagem, conhecer os métodos e técnicas de como minimizar esses comportamentos é muito relevante (FERREIRA, 2016).

O autismo continua representando um desafio para estudiosos e pesquisadores; não há consenso sobre quais seriam suas causas. Existem diferentes possibilidades acerca de sua origem. No entanto, a maioria dos pesquisadores aponta para indícios no campo biofísico, sugerindo que, provavelmente, o autismo tem origem orgânica. Embora na parte etiológica não existam conclusões, estudos sugerem que certos poluentes atmosféricos seriam um fator de risco para o desenvolvimento de TEA, tais como metais pesados e material particulado (POSAR; VISCONTI, 2017). Ressaltam-se as causas neurobiológicas, com anormalidades na anatomia e/ou fisiologia do SNC; fatores genéticos e estilo de vida. As causas estão associadas a anormalidade cromossômica, a micro duplicações e micro deleções, a doenças monogênicas, a causas ambientais, mas a maior parte está relacionados as causas multifatoriais e epigênicas (ZANOLLA, 2018).

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM TEA

Ser psicólogo escolar no Brasil é conhecer as necessidades psicológicas de todas as pessoas envolvidas, independentemente de suas classes sociais, capacidades físicas ou mentais, em casos de risco ou situações abastadas. É resguardar os direitos ao atendimento de suas necessidades e à promoção do seu progresso, sem discriminação ou intolerância de qualquer tipo ou grau (DAZZANI, 2010).

A Lei Federal nº 13.146 de julho de 2015 prevê que todas as pessoas com deficiência precisam estar asseguradas pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, de maneira que o indivíduo possa alcançar seu desenvolvimento máximo em todo seu talento e habilidade física, sensorial, intelectual e social (BRASIL, 2015).

A inclusão escolar visa acolher todos os alunos, no sistema de ensino, de maneira que se respeitem as diferenças e perceba as diversas necessidades de seus alunos. Ao incluir um aluno com deficiência, como um aluno com TEA, deve-se garantir uma educação de qualidade, em que proporcione dentro desse ambiente o ensino aprendizagem e a sua interação social, juntamente com as outras crianças (DIAS, 2017).

A psicologia escolar deverá acompanhar e auxiliar alunos que apresentam alguma necessidade específica, 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.

O Psicólogo inserido no ambiente escolar poderá contribuir com o processo de ensino e aprendizagem das crianças com necessidades específicas, aquelas que, por alguma causa encontrarem dificuldades de aprenderem e de conviverem com as demais. Poderá usufruir de intervenções e técnicas específicas do campo da Psicologia, visto que nem todas as crianças têm seu processo de socialização idêntico 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), a prática 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 introduzida.

De acordo com a Resolução CFP n. 010/05, que aprova o Código de Ética 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).

O profissional da psicologia escolar no processo de educação inclusiva oferece suporte não somente aos alunos, mas também aos professores por meio de investigações e capacitações que buscam dados relacionados às crianças com dificuldades e possíveis variáveis que interferem no processo de aprendizado; analise o contexto extraescolar e suas relações interpessoais; desenvolve estratégias e planos de intervenções, viabilizando mecanismos de transformação, desenvolvimento e crescimento da instituição em si e para os alunos (ANA, 2011).

As práticas profissionais do psicólogo escolar devem conduzir a trabalhos de natureza coletiva, que envolvam professores como parceiros e que contextualizem os processos educacionais. O ambiente escolar exige, pois, dinamicidade e flexibilidade do psicólogo para lidar com as diversas demandas (SOUZA, RIBEIRO & SILVA, 2011). Como atividades que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar junto aos professores têm-se:

- a) apoio tanto na definição de objetivos educacionais, conteúdos, métodos e materiais didáticos como na articulação teórico-prática; suporte à autonomia do professor;
- b) promoção e/ou coordenação de atividades de desenvolvimento profissional, como treinamentos especializados, grupos vivenciais;
- c) orientação, intervenção e acompanhamento tanto para dificuldades individuais e/ou coletivas como para casos de inclusão;
- d) participação e/ou coordenação de reuniões multidisciplinares para discussão de casos (CASSINS et al, 2007).

O psicólogo deve direcionar o professor para aproveitar a atenção e a iniciativa de crianças com autismo, o que proporciona a exploração de objetos de seu interesse particular tornando-se ferramenta de enriquecimento para o contato social delas com outros adultos ou próprios colegas (SILVA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a Psicologia Escolar em prol da inclusão em crianças com autismo através de atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Devido ao fato de as políticas de inclusão educacional garantirem, democraticamente, o acesso de alunos (autistas) com diferentes características e demandas educacionais aos espaços e conteúdos escolares ditos comuns a questão dos ajustes curriculares, torna-se elemento crucial para o aluno, independentemente de suas características ter apoio nas atividades em classe. 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.

É preciso que os professores e todos os outros profissionais envolvidos na aprendizagem do autista olhem para a criança com autismo ou outra deficiência e

a veja como um sujeito capaz de aprender. Todos aprendem, basta que se tenha um olhar reflexivo e consciência daquilo que se quer ensinar. Mas para isso o professor precisa de uma formação voltada para a forma como cada indivíduo com autismo aprende além de se fazer as seguintes perguntas: como o autista se relaciona com a outra pessoa? Será que ela está se sentindo bem na interação com seus colegas e professores? Como estamos nos relacionando com a criança autista? Paramos para ouvir o que elas têm a dizer?

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

ASSUMPÇÃO, Francisco Batista Júnior, SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Constituição (2015). Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 06 agosto de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota técnica nº 24 do SECADI/DPEE. Orientação para os sistemas de ensino para a implementação da Lei. nº 12.764/2012**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 nov 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Coordenação Geral de Educação em

SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos – Brasília: 2013.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educacional.pdf>. Acesso em: 11 mar 2020.

BOCK, Ana M. B; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. T. **Psicologias**. Brasil, São Paulo: Saraiva, 6ª ed., 1994.

BONETI, R.V.F. **O Papel da Escola na Inclusão Social do Deficiente Mental**. In: Mantoan, M.T.E. org. *A Integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema*. Editora Memnon, São Paulo, 1997.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>>. Acesso em: 05 nov 2019.

_____. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 3, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n3/a07v28n3.pdf>>. Acesso em 05 nov 2019.

CARMO, A. A. **Inclusão escolar – roupa nova em corpo velho**. Integração. Brasília: MEC/SEESP, ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.

CASSALES, Lisiane Weigert; LOVATO, Miriane Alves; SIQUEIRA, Aline Cardoso. **A inclusão de alunos especiais e suas famílias no ensino regular na perspectiva dos professores**. IV Jornada de Pesquisa em Psicologia, Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: <https://www.unisc.br/anais/jornada_pesquisa_psicologia/2011/arquivos/A03.pdf>. Acesso em 05 nov 2019.

CASSINS, A. M et al. **Manual de psicologia escolar - educacional**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. Disponível em: <<https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/157.pdf>>. Acesso em: 18 mar 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética do Psicólogo: Resolução CFP N. 010/05**. 2005. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo_etica.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CORDIOLI A; KIELING C, SILVA C, PASSOS I, BARCELLOS M. **Transtorno do espectro autista**. In: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5 ed. Porto Alegre: Artmed. 2014. Disponível em: <<http://residenciapediatrica.com.br/detalhes/345/transtorno%20do%20espectro%20autista>>. Acesso em: 03 mar 2020.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica**. Psicol. cienc. prof. [online], vol. 30, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n2/v30n2a11.pdf>>. Acesso 11 mar 2020.

DEVLIN, B.; SCHERER, S. W. **Genetic architecture in autism spectrum disorder**. Current Opinion in Genetics Development, v. 22, p. 229-237, 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22463983>>. Acesso em 18 mar 2020.

DIAS, Nadla dos Santos. **Autismo: estratégias de intervenção no desafio da inclusão no âmbito escolar, na perspectiva da análise do comportamento**. Psicologia PT o portal dos psicólogos. 2017. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0423.pdf>>. Acesso em 18 mar 2020.

FOMBONNE, E. **Epidemiology of pervasive developmental disorders**. Pediatric Research, v. 65, n. 6, 2009. Disponível em <<https://www.nature.com/articles/pr2009131>>. Acesso em 11 mar 2020.

FERREIRA, Patrícia Palmerino Terra. **A inclusão da Estrutura TEACCH na Educação Básica**. Frutal-MG, Editora Prospectiva, 2016. Disponível em: <<https://www.academica.org/editora.prospectiva.oficial/24.pdf>>. Acesso em 11 mar 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KUNT, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

KELMAN, C. A. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**.

Brasília: Editora UnB, 2010.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEBLANC, J. M. **Curriculum para la Buena Conducta y Máxima Adquisición de la Habilidad.** Trabalho apresentado em la Asociación Japonesa para el Restardo Mental, 1990.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A integração de pessoas com deficiência.** Repositório de Informação Acessível, São Paulo: Memnon. SENAC, 2015. Disponível em: <<https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/314>>. Acesso em: 18 mar 2020.

MARTÍNEZ, A. M. **O que pode fazer o psicólogo na escola?** *Revista Em Aberto*, v. 23, n. 83, Brasília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf. Acesso em: 18 mar 2020.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **Psicologia Escolar: pensamentos crítico e práticas profissionais.** In: TANAMACHI, Elenita de R; SOUZA, Marilene P. R. de; ROCHA, Marisa L. de (Orgs.) 2ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Orgs.). **Educação Especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística.** Marília: UNESP, 1999.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In M. T. E. Mantoan, R. G. Prieto, & V. A. Arantes (Orgs.), *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*, São Paulo, SP: Summus, 2006.

POSAR, A.; VISCONTI, P. **Autismo em 2016: necessidade de respostas.** *Jornal de Pediatria*, v. 93, n. 2, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v93n2/pt_0021-7557-jped-93-02-0111.pdf>. Acesso em 18 mar 2020.

RUTTER, M. L. **Progress in understanding autism: 2007- 2010**. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 41, n. 4, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10803-011-1184-2>>. Acesso em: 11 mar 2020.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. In: **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 11 mar 2020.

SANTOS, Maria de F^a dos; LOVO, Nágila; COELHO, Rita. **As Dificuldades de Aprendizagem e o Papel do Psicólogo Escolar na Escola**. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_24_1364871202.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2020.

SANT'ANA, I. S. **Contribuições da atuação do Psicólogo Escolar na educação inclusiva: Concepções de Professores e Diretores**. Sorocaba/SP, 2011. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Izabella_Mendes.pdf>. Acesso em: 18 mar 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. **Autismo e inclusão: da teoria à prática**. In: V ECPP, Maringá, 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/1588374-Autismo-e-inclusao-da-teoria-a-pratica.html>>. Acesso em: 05 nov 2019.

SILVA, M. **A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular**. Educação especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11). Disponível em: <http://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf>. Acesso em: 11 mar 2020.

SCARDUA, Valéria Mota. **A inclusão escolar e o ensino regular.** Revista FACEVV, n. 1, p. 85-90, 2008.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A formação docente na perspectiva da inclusão.** IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007.

WINGATE, Martha e colaboradores. Prevalência de transtorno do espectro do autismo em crianças de 8 anos - rede de monitoramento de deficiências no desenvolvimento do autismo e do desenvolvimento, 11 locais, Estados Unidos, 2010. Centers for Disease Control and Prevention, v. 63, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://europepmc.org/article/med/24670961#impact>>. Acesso em: 11 mar 2020.

ZANOLLA, TA, et al. **Causas genéticas, epigênicas e ambientais do transtorno do espectro autista.** Caderno de Pós- Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 15, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/disturbios_desenvolvimento/2015/cadernos/2/CAUSAS_GENE__TICAS__EPIGENE__TICAS_E_AMBIENTAIS_DO_TRANSTORNO_DO_ESPECTRO_AUTISTA_.pdf>. Acesso em 18 mar 2020.