

**A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÍVEL 1**

**THE PERFORMANCE OF THE PSYCHOLOGIST IN THE SCHOOL INCLUSION
PROCESS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER LEVEL 1**

Ediéllica Neves Silva

Acadêmica do curso de Psicologia
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni, Brasil;
e-mail: dhyneves@gmail.com

Thiago Soares Ribeiro

Psicólogo, Professor do curso de Psicologia
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni, Brasil;
e-mail: psicotsr@gmail.com

Resumo

Este estudo aborda a temática da psicologia no processo de inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista. Explana sobre tal transtorno, bem como sobre a educação inclusiva, e aspectos relacionados à atuação do psicólogo no contexto da inclusão. O estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica cujo objetivo geral foi compreender a atuação do psicólogo no processo de inclusão escolar de crianças com TEA-nível 1, tendo como objetivos específicos relacionados a tal: discorrer sobre o transtorno a partir de uma revisão de literatura, descrever o papel do psicólogo escolar e identificar as possibilidades de atuação desse profissional na inclusão escolar. Os resultados da pesquisa evidenciam a importância do psicólogo na efetivação da inclusão escolar por meio de ações que promovam bem-estar, reduzam o medo, a ansiedade e a frustração; ações que integrem as quatro dimensões de atuação descritas nesta pesquisa: Intervenções macrossociais e institucionais, entre os atores escolares e direcionadas ao sujeito. Conclui-se então que a atuação do psicólogo no processo de inclusão escolar de crianças com TEA-1 ocorre de diferentes modos contribuindo não apenas para as crianças com TEA, mas beneficiando a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista; Inclusão escolar; Psicólogo e inclusão; Educação inclusiva.

ABSTRACT

This study addresses the theme of psychology in the process of inclusive education for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Explains about this disorder, as well as about inclusive education, and aspects related to the psychologist's role in the context of inclusion. The study was conducted through a literature review with the overall objective of understanding the psychologist's role in the process of inclusive education for children with Level 1 ASD. The specific objectives were: discussing Disorder based on a literature review, describing the role of the school psychologist, and identifying the possibilities of intervention by this professional in inclusive education. The research findings highlight the importance of the psychologist in achieving inclusive education through actions that promote well-being, reduce fear, anxiety, and frustration, and integrate the four dimensions of intervention described in this study: macrosocial interventions and institutional, among school actors and targeted at the individual. It can be concluded that the psychologist's involvement in the process of inclusive education for children with Level 1 ASD occurs in different ways, contributing not only to children with ASD but also benefiting all individuals involved in the teaching and learning process.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive education; Psychologist and inclusion; Inclusive education.

1. Introdução

A partir do século XX, surge em nível mundial, o ideal de construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, como forma de responder a uma demanda crescente de grupos historicamente marginalizados e segregados. Tal ideal alcança o contexto escolar por meio de críticas às práticas de segregação de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) até então encaminhados para ambientes especiais. (SILVA; FAUSTINO, 2020).

No Brasil, a educação passa a ser direito de todos a partir da Constituição Federal de 1988, assim, independentemente da deficiência, classe econômica, raça ou qualquer outro fator, toda pessoa tem direito a matricular-se em uma escola de ensino formal.

A escola é um ambiente de diversidades e interações, e por meio destas, também se estabelece o aprendizado. Nesse local a criança experimenta a convivência com o diferente e está propícia a desenvolver suas potencialidades e habilidades através da socialização e de atividades pedagógicas.

O espaço escolar abarca em si a necessidade de incluir, ou seja, de integrar as crianças com suas diversidades a um contexto de convivência marcado pela igualdade, respeito e empatia.

Um dos desafios da educação brasileira que tem nos últimos anos trazido inquietação no espaço escolar é o trato com o diferente, mais especificamente o lidar com a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A dificuldade de comunicação e interação com o autista é uma das principais queixas dos educadores. (QUEIROZ; TAKEI; RAPOLD, 2017)

A criança com autismo apresenta dificuldades em conviver em grupo, isto faz com que ela seja percebida como diferente, podendo ser rejeitada pelas demais crianças da turma, que não a insere nas brincadeiras e nas atividades coletivas.

Para que se tenha uma escola inclusiva, toda a equipe escolar deve estar apta a promover a integração da criança com autismo em todo o contexto escolar: nas atividades pedagógicas, recreativas, tanto em sala de aula, como nos demais espaços do educandário.

Nesse sentido, emerge o questionamento que norteia esta pesquisa: Como o psicólogo pode contribuir no processo de inclusão escolar de crianças com transtorno do Espectro Autista?

Na intenção de elucidar tal questionamento, estabelece-se como objetivo principal da pesquisa compreender a atuação do psicólogo no processo de inclusão escolar de crianças com TEA-nível 1, e como objetivos específicos relacionados a tal: discorrer sobre o Transtorno do Espectro Autista, descrever o papel do psicólogo escolar e identificar as possibilidades de atuação desse profissional na inclusão escolar.

Em razão da importância das discussões relacionadas ao tema inclusão e dada a necessidade de ações inclusivas no ambiente escolar, essa pesquisa faz-se relevante por contribuir com levantamento de argumentos e práticas que promovam por meio da ação do psicólogo, a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

2. Metodologia

O estudo realizado trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, do tipo bibliográfica, na qual busca-se a compreensão de aspectos, conceitos e ações relacionados à atuação do psicólogo escolar no processo de inclusão escolar de crianças com TEA. Como delimitação da temática, optou-se por abordar apenas a inclusão de crianças com TEA-nível 1.

Para a coleta de dados foi realizado um levantamento bibliográfico na base de dados SciELO Brazil (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico, em revistas científicas e obras relacionadas à temática. Para o levantamento foram considerados os seguintes descritores: Transtorno do Espectro Autista e inclusão escolar; autismo; psicólogo escolar e inclusão; educação inclusiva.

Foram consideradas para este estudo, as publicações dos últimos cinco anos; com exceção de livros clássicos e documentos jurídicos e dois artigos por serem considerados relevantes para esta pesquisa: Queiroz, Takei e Rapold (2017): O psicólogo escolar como mediador no processo de aprendizagem das crianças autistas e Martins e Monteiro (2017): Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico.

3. Revisão de literatura

Diante da importância de se efetivar a inclusão no ambiente escolar e objetivando a compreensão acerca do papel do psicólogo escolar neste processo de inclusão de crianças com TEA, foram abordados nesta seção os principais aspectos do transtorno do espectro autista, a atuação do psicólogo escolar e a educação inclusiva.

3.1 Transtorno do Espectro Autista

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V da Associação Psiquiátrica Americana (APA) 2014, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por sintomas que se apresentam desde o início da infância,

causando prejuízo persistente na comunicação social recíproca, na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (OLIVEIRA; QUITÉRIO, 2022).

O transtorno do espectro autista ou autismo é de etiologia heterogênea, multifatorial, com indicativos de influência genética; está associado a uma neurobiologia que apresenta alterações, ocasionando os sintomas característicos do quadro (MARTINS; BANHATO; OLIVEIRA, 2019). O TEA pode estar relacionado a irregularidades em áreas do encéfalo, podendo ser genético, por infecções ou uso de drogas/medicamentos durante a gestação, conforme afirma Silva; Rosa e Dal Col, (2022).

Lemos; Nunes e Salomão (2020) salientam que nos últimos anos houve um aumento expressivo no número de pessoas diagnosticadas com TEA. De acordo com os autores, tal fato pode se dar em virtude de uma exposição maior aos fatores causais, a um aumento do número de profissionais especializados para diagnóstico e rastreamento e pela ampliação dos critérios diagnósticos.

No Brasil, indivíduos diagnosticados com autismo são considerados pessoas com deficiência conforme rege a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012- lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei possibilita que pessoas com TEA tenham acesso a serviços que podem facilitar a vida diária, como por exemplo: fila preferencial, acesso a medicamentos e nutrientes, atendimento multiprofissional, acesso à educação e ao ensino profissionalizante, dentre outros. (BERTOLDI; BRZOWSKI, 2020).

O DSM-5 e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde CID-11 classificam o autismo como parte de um espectro ou categoria, com níveis de gravidade variáveis, com base na deficiência intelectual e de linguagem funcional. São estabelecidos três níveis conforme o DSM-5 com base na gravidade e necessidade de apoio para realização das atividades diárias, a saber: Nível 1- necessita de apoio e na ausência deste apresenta déficits na comunicação. Nível 2- necessita de apoio substancial, apresenta déficit grave na comunicação verbal e não verbal, dificuldades na interação e resistência à mudanças. Nível 3- exige apoio muito substancial, apresenta déficits graves na comunicação, pouca ou nenhuma abertura para interações sociais e as mudanças acarretam sofrimentos (SILVA; ROSA; DAL COL, 2022; BERTOLDI; BRZOWSKI, 2020).

Silva e Faustino (2020), ressaltam que de acordo com o DSM-5 para o diagnóstico do TEA o paciente deve preencher 3 critérios:

1. Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes. 2. Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social; 3. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. (SILVA; FAUSTINO, p.79, 2020).

Martins e Monteiro (2017) esclarecem que há diversas formas de manifestação dos sintomas, que vão desde um comprometimento severo no desenvolvimento (ausência de fala, dificuldade na interação até com familiares, hiperatividade, auto e hetero agressividade, etc.), até casos considerados mais “leves”, que se caracterizam pela dificuldade na comunicação e interação social, contudo, demonstram afeto às pessoas mais próximas, área cognitiva preservada, etc.

As características gerais do TEA são assim descritas por Assis e Alves (2022): no comportamento, presença de apego excessivo a rotinas, manias, dificuldade de mudanças e de imaginação e um interesse intenso em coisas específicas, como por exemplo, dinossauros, carros, etc; na sensibilidade sensorial: aversão ao toque/carinho ou necessidade extrema de contato; na interação social nota-se dificuldade de manutenção do contato visual, dificuldade em reconhecer expressões faciais ou de expressar emoções e estabelecer laços de amizade; na comunicação tem-se o uso repetitivo da linguagem e bloqueios para começar ou manter um diálogo. Outras manifestações que podem ocorrer são as alterações no sono ou o desenvolvimento de crises de autoagressividade. Salienta-se, porém, que essas características ocorrem em intensidades variadas conforme o nível do TEA.

3.1.1 Transtorno do Espectro Autista de nível 1

As pessoas com TEA nível 1 apresentam as seguintes características em relação aos critérios comunicação e interação; e padrões e restrições conforme descrevem Freitas, D’avis e Batista (2022): Comunicação / Interação: realizam atividades cotidianas com pouco apoio ou de maneira independente, entretanto, sem apoio alguns prejuízos são notáveis nas interações sociais e na incompreensão de figuras de linguagem e piadas. No critério Padrões / Restrições: apresentam

dificuldade na mudança de atividades, no planejamento e na organização, o que dificulta a independência total.

De acordo com os levantamentos realizados por Paz (2020), a maioria das crianças com TEA nível 1 é do sexo masculino e grande parte delas apresentam como comorbidade do transtorno mental, alterações nas habilidades sociais, isto é, no processo de socialização. A autora destaca que a criança consegue se comunicar com pessoas fora do seu meio, contudo, não consegue estabelecer vínculos de amizade com outras crianças, preferindo brincar sozinha. Quando esta começa a frequentar a escola de ensino regular se depara com muitas dificuldades e é nesse momento que os pais procuram tratamento para a criança.

O nível 1 é conhecido como autismo leve. As crianças têm dificuldade em iniciar as interações sociais e podem dar respostas atípicas a aberturas sociais. O TEA nível 1, quando não diagnosticado na infância, pode contribuir para que na fase adulta se desenvolva ansiedade e depressão. (ARAÚJO, 2022)

No que se refere a aprendizagem escolar, uma das dificuldades e limitações da criança com TEA é o interesse fixo e altamente restrito, isto pode reduzir a aprendizagem e o acompanhamento do conteúdo, porém, a criança pode aprender através de uma rotina elaborada e de um conjunto de pistas. (BERTOLDI; BRZOZOWSKI, 2020).

Os autores citados acima, destacam a necessidade de conhecer melhor o TEA nível 1, pois segundo eles, ainda há dificuldade no diagnóstico e também em estabelecer um diagnóstico preciso, o que dificulta o trabalho dos profissionais da educação e da saúde. As crianças com essa condição, geralmente têm o diagnóstico tardio, o que pode causar um grande impacto na vida social e acadêmica.

3.2 Educação inclusiva

A educação inclusiva consiste na construção de uma escola que visa ofertar um ensino de qualidade a todos, independente de gênero, raça, etnia, classe social ou condições de aprendizagem e que seja pautada no atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos. O processo de inclusão pode ser entendido como um processo dinâmico e gradual, no qual tem-se a necessidade de um suporte

técnico-pedagógico, de uma adequação estrutural e curricular e da parceria entre família, escola e equipe multiprofissional com vista a uma educação integradora e de qualidade. (MISQUIATTI; GHEDINI, 2020)

Para a promoção e efetivação da educação inclusiva, Bertoldi e Brzozowski (2020) afirmam que o Brasil adota algumas referências internacionais, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994.

No que tange os documentos nacionais, destaca-se a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001, o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade de 2003 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. (BERTOLDI; BRZOZOWSKI, 2020)

Tais documentos supracitados propõem um sistema educacional inclusivo afirmam os autores; um sistema com equipamentos públicos acessíveis para indivíduos com necessidades educacionais especiais, dentre os quais encontram-se os indivíduos com TEA e pressupõe a escolarização de todos os alunos, adaptando ambiente e materiais para que estes consigam acompanhar conteúdos bem como socializar com os pares.

Martins e Monteiro (2017) ressaltam que a partir das novas diretrizes curriculares e da legislação voltada para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, houve um aumento na inserção de alunos autistas nas escolas regulares, estes, conforme frisam as autoras, frequentavam somente as instituições especiais e não havia uma preocupação quanto à escolarização, mas no desenvolvimento de habilidades cotidianas na supressão de comportamentos considerados inadequados.

Para Paz (2020) a importância da criança com TEA nível 1 ser incluída em uma escola de ensino regular comum, está no fato de que isso lhe proporciona o contato com as outras crianças da sua idade e com profissionais preparados para lidar com suas necessidades educacionais e sua patologia, de forma que a mesma possa ser alfabetizada e melhore sua socialização.

A escola é um espaço de construção de significados e elaboração de sentidos de uma determinada cultura e contexto social, sendo portanto, fundamental no processo de significação, é o que explica Martins e Monteiro (2017). Ao ingressar nesse ambiente, a criança é marcada por expectativas e demandas relacionadas ao novo espaço e as novas interações. Desta feita, no caso de crianças com TEA “não é o déficit em si que vai traçar o destino da criança, mas sim os modos como a deficiência é significada, como suas ações são interpretadas pelo outro e que experiências concretas lhe são oferecidas”. (MARTINS; MONTEIRO, p.2018, 2017).

Em relação a educação inclusiva, Bertoldi e Brzozowski (2020) evidenciam que a realidade escolar revela que nem toda pessoa com TEA é ingressa na escola regular e mesmo quando ocorre esse ingresso, ainda há segregação; fato que se dá no momento em que se perde de vista a pessoa, o indivíduo com dificuldades, e surge o diagnóstico, o foco deixa de ser a criança e passa a ser o estereótipo, o autismo e toda problemática que ele leva para dentro da escola.

Andrada et al (2018) salienta que embora o Brasil possua uma política que garanta a inclusão, o que se mostra na prática é bem diferente do que é garantido pela lei: as escolas em sua maioria não possuem condições físicas, pedagógicas e sociais para proporcionar a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, incluindo o fato de que os profissionais não sabem ao certo como lidar com tais alunos e com as questões que permeiam esta situação.

As principais dificuldades relatadas pelos professores da educação inclusiva referem-se à incompreensão sobre o que a criança pensa e sente, a dificuldade de descobrir suas preferências e desejos, o significado do que ocorre a sua volta na escola, e baseado nisso, conseguir que essas crianças participem de forma ativa da comunidade escolar, interagindo com outras crianças e com adultos, bem como, conseguirem se apropriar dos conteúdos ministrados. (SILVA; ROSA; DAL COL, 2022)

A educação de alunos com TEA, deve considerar a importância das relações sociais para estes, afirmam Martins e Monteiro (2017). Embora haja comprometimentos quanto à interação, as autoras enfatizam que as relações sociais podem ser um meio que possibilita o desenvolvimento destes alunos, logo, retirar o olhar do autismo e pautá-lo nas relações, significa não enfatizar as dificuldades do

sujeito, mas focar em como suas ações são interpretadas/significadas pelos outros e para os caminhos diversos que permitam a superação das dificuldades iniciais.

3.3 O psicólogo escolar e a inclusão de crianças com TEA-1 na escola

A inclusão escolar ainda se constitui um desafio, contudo, nota-se que aliar a Psicologia à educação pode viabilizar esse processo na prática. A criança com TEA-1 não será beneficiada pelo simples fato de ser inserida em uma sala de aula tradicional, mas é necessário que se desenvolvam ações que visem promover o bem-estar, reduzindo o medo, a ansiedade e a frustração; contribuir para o desenvolvimento das habilidades de comunicação; desenvolver habilidades cognitivas e de atenção; desenvolver técnicas de aprendizagem significativa para a criança; e contribuir para diminuir os comportamentos que trazem sofrimento para a criança e quem está a sua volta. (BERTOLDI; BRZOZOWSKI, 2020)

De acordo com Andrada et al (2018), o psicólogo escolar em conjunto com a equipe escolar pode desenvolver ações voltadas à inclusão enfatizando a dimensão afetiva das experiências educacionais. Estas ações seriam:

O acompanhamento do aluno de inclusão observando sua subjetividade, peculiaridades e necessidades especiais; participação na articulação de serviços para o atendimento do estudante com deficiência; a busca de garantia de atendimento em outras áreas; a adequação dos processos de avaliação psicopedagógica; auxílio aos professores e colegas; aprimoramento de programas de inclusão na escola que privilegiem a potencialidade dos sujeitos e não as suas “deficiências”. (ANDRADA et al, p.124, 2018).

O psicólogo tem a possibilidade de auxiliar no desenvolvimento psíquico das crianças com TEA, de maneira a integrá-las no ambiente escolar, orientando pais e professores a proporcionar um ambiente harmônico, o qual é fundamental para o crescimento social e para o processo de ensino e aprendizagem. A atuação conjunta entre psicólogo, escola, professores, família e médico é de grande relevância para que a criança consiga ultrapassar suas dificuldades. (ASSIS; ALVES, 2022).

Galvão et al (2018) elenca possíveis atuações do psicólogo escolar nesse processo de inclusão de crianças com TEA-1: Contribuir para eliminar estereótipos e preconceitos sobre o público da educação inclusiva; promover a partir do

conhecimento da ciência psicológica a formação teórico-conceitual da equipe técnico-pedagógica; auxiliar na adaptação do PEI (Plano Educacional Individualizado); criar espaços de conversas entre a equipe multiprofissional e a equipe escolar sobre as políticas de inclusão e direitos da pessoa com TEA; realizar o acompanhamento e avaliação do comportamento de crianças típicas em suas interações com as crianças atípicas, apoiando mediações do professor que valorize a diversidade humana.

As ações do psicólogo escolar no que tange à inclusão podem ser agrupadas em quatro dimensões, conforme descreve Andrada et al (2018): Intervenções macrossociais e institucionais, entre os atores escolares e direcionadas ao sujeito. As intervenções macrossociais constituem as ações do psicólogo nas Secretarias de Educação, de Saúde, nos órgãos de Assistência Social, em Prefeituras e em Organizações não Governamentais. O psicólogo atua como articulador nas esferas sociopolíticas e a Educação de forma a contemplar aspectos relevantes ao processo de inclusão por meio de estudos junto a esses órgãos, na realização de reuniões informativas e formativas para ampliar o conhecimento dos profissionais da educação acerca do processo de inclusão e contribuir para eliminar mitos e padrões patologizantes.

As intervenções do psicólogo nas dimensões institucionais contemplam ações desenvolvidas entre a equipe escolar com outros profissionais e setores da sociedade de forma contextualizada. O psicólogo atua como interlocutor e agregador, buscando apoio de outros profissionais como fonoaudiólogos, psicopedagogos e até mesmo outros psicólogos, a fim de que tais, possam contribuir com a reflexão acerca de ações que favoreçam o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. O desenvolvimento de ações interdisciplinares caracterizando um trabalho em rede com as áreas da saúde, educação e assistência social são ações de grande relevância na dimensão institucional. (ANDRADA et al, 2018)

Os autores supracitados descrevem as intervenções entre os atores escolares como sendo as ações entre o psicólogo e a equipe escolar: equipe pedagógica, família e colegas. Nesse sentido, as ações têm como foco auxiliar a superação das barreiras vivenciadas pelo aluno de inclusão em seu contexto escolar, por meio de apoio na interação e na comunicação, trabalhando as resistências e o acolhimento.

No que se refere às intervenções direcionadas ao sujeito, Andrada et al (2018) descreve que estas são as ações do psicólogo voltadas ao acompanhamento

individualizado do aluno, para promover o desenvolvimento afetivo-cognitivo-social dos alunos com TEA, como por exemplo: apoio psicopedagógico e o trabalho com os laudos.

Na visão de Queiroz, Takei e Rapold (2017), se na escola houver um psicólogo, a atuação deste pode trazer benefícios nos processos de aprendizagem, motivação e socialização, podendo também orientar não somente os pais, mas a equipe pedagógica, o que representa um ganho não só para as crianças autistas e suas famílias, mas para todos que terão a oportunidade de conviver e aprender com o diferente.

4. Considerações finais

O processo de inclusão escolar de crianças com TEA ainda é cercado de desafios, visto que incluir não se trata apenas de inserir a criança em uma sala de aula, mas considerando-se os aspectos discutidos neste estudo, inclusão escolar é a garantia a todos os direitos a uma educação de qualidade, de forma que suas necessidades educacionais sejam adequadamente supridas. Para tanto, se faz necessário adequações estruturais, pedagógicas e sociais, bem como a presença de profissionais especializados, o que segundo alguns autores elencados neste estudo, não ocorre na maioria das escolas ditas inclusivas.

A atuação do psicólogo no ambiente escolar pode favorecer o processo de inclusão não só das crianças com TEA-1, mas das crianças que possuem necessidades educacionais especiais e aquelas que se isolam por não aceitarem a convivência com o diferente.

Por meio desta pesquisa, foi possível observar as diversas formas de atuação do psicólogo frente ao processo de inclusão escolar das crianças alvo deste estudo. Este profissional pode atuar desenvolvendo ações que visem promover o bem-estar, reduzir o medo, a ansiedade e a frustração; contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, de comunicação e de atenção das crianças com TEA-1. Nesse sentido, quatro dimensões de ação do psicólogo no processo de inclusão foram

encontradas e descritas neste estudo: Intervenções macrossociais e institucionais, entre os atores escolares e direcionadas ao sujeito.

Diante desses achados, podemos afirmar a relevância que o psicólogo tem no processo de inclusão de crianças com TEA nível 1. Esta pesquisa deixa a sua contribuição em virtude da importância social e pedagógica que o tema proposto apresenta, visto a inclusão escolar de crianças com TEA ser uma realidade crescente no sistema educacional do Brasil. Assim, esta pesquisa pode propiciar subsídios a partir dos argumentos aqui abordados, para a realização de ações e projetos voltados à inclusão escolar.

Referências

ANDRADA, P. C. et al. Possibilidades de intervenção do psicólogo escolar na educação inclusiva. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.** Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 123-141, 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 abr. 2023.

ARAÚJO, M. F. N. et al. Autismo, níveis e suas limitações: uma revisão integrativa da literatura. **PhD Scientific Review**, Maranhão, v. 2, n.5, p.8-20, jun. de 2022. Disponível em: <https://app.periodikos.com.br/journal/revistaphd/article/doi/10.56238/phdsv2n5-002>. Acesso em 19 abr. 2023.

ASSIS, J. P.G.; ALVES, V. V. C. O papel do psicólogo escolar no desenvolvimento educacional de crianças com transtorno do espectro autista. **Rev. Estácio Recife**, Recife, v.7, n.2, mar.2022. Disponível em <https://reer.emnuvens.com.br/reer/article/view/614>. Acesso em 19 abr. 2023.

BERTOLDI, F. S.; BRZOZOWSKI, F. S. O papel da psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 37, n. 114, p. 341-352, dez. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 18 abr. 2023.

COELHO, L. S. **Transtorno do espectro do autismo:** inclusão escolar. 2021. 33 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, 2021. Disponível em: https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3560_ Acesso em 18 abr. 2023.

FREITAS, A.C. B.U.; D´Avis, B.V.; BATISTA, B. E.M. Transtorno do espectro autista: caminhos para o diagnóstico. **Caderno Discente ESUDA**, v.7, n.1, p.12-18, agost.2022. Disponível em: <https://revistas.esuda.edu.br/index.php/Discente/article/view/850> Acesso em 18 abr. 2023.

GALVÃO P. et al. O psicólogo escolar no processo de inclusão da criança com autismo. **Manual sobre psicologia escolar, inclusão e autismo.** São Luís: UNICEUMA, 2018, 66p.

LEMOS, E. L. de M. D.; NUNES, L. de L.; SALOMÃO, N. M. R. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Revista Brasileira De Educação Especial**, Bauru, v.26, n.1, p.69-84, jan/mar., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/z9kw6rcvPhxsPSkmLnXwMhd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 18 abr. 2023.

MARTINS, A.D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.21, n. 2, p.215-224, mai/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00215.pdf>. Acesso em 18 abr. 2023.

MARTINS, C. B.F.; BANHATO, E.F.C.; OLIVEIRA, M. L. C. Contribuições das teorias psicológicas e neuropsicológicas na compreensão do desenvolvimento cognitivo em crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Cadernos de psicologia-CESJF**. Juiz de Fora, v.1, n., p.25-49, jun. 2019. Disponível em: http://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/1975_ Acesso em 18 abr. 2023.

MISQUIATTI, A. R. N.; GHEDINI, S. G. Práticas inclusivas de orientação para professores sobre os transtornos do espectro autista. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 101006–101014, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22018> Acesso em: 20 abr. 2023

OLIVEIRA, M. V.; QUITERIO, P. L. Programas de intervenção em habilidades sociais de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão de literatura.

Revista Educação Especial, [S. l.], v. 35, p. e43/1–27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66900>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PAZ, M. C. S. **A comunicação da criança com transtorno do espectro autista nível 1**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia) - Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/878>. Acesso em 18 abr. 2023.

QUEIROZ, M.C. C.; TAKEI, R. F.; RAPOLD, R. C. M. O psicólogo escolar como mediador no processo de aprendizagem das crianças autistas. **Revista Acadêmica Universo Salvador**. Salvador, vol. 3, n. 6, 2017. Disponível em: http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=1UNIVERSOSALVADOR2&page=article&op=view&path%5B%5D=5494_ Acesso em 19 abr. 2023.

SILVA, L.G. P.; ROSA, R. G. M.; DAL COL, M.P. Espectro autista na infância: dificuldades no processo de educação e interação social. **Revista Científica do Tocantins**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–13, 2022. Disponível em: <https://itpacporto.emnuvens.com.br/revista/article/view/65>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SILVA, V. P.; FAUSTINO, G. O. Inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista-TEA: contribuições da ciência psicológica. **Educação E (Trans)formação**. Pernambuco: Cariana, p 72–85, dez.2020. Disponível em: https://journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/3167_ Acesso em 18 abr. 2023.