



Fundação Presidente Antônio Carlos-FUPAC/UBÁ
Graduação em Psicologia

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO COM PROFESSORES NAS ESCOLAS COM CRIANÇAS AUTISTAS

The psychologist's performance with teachers in schools with autistic children

Adriana do Rosário¹; Tamara Leonardo Cardoso da Silva¹; Melissa Fioravante².

¹ Acadêmicas do curso de graduação em Psicologia da Fundação Presidente Antônio Carlos - FUPAC/Ubá.

² Psicóloga. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF; Professora do curso de graduação da Fundação Presidente Antônio Carlos - FUPAC/Ubá.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar como o psicólogo pode auxiliar o professor nas intervenções com crianças autistas, contribuindo para minimizar as dificuldades encontradas por professores que educam crianças com espectro autista. Foram encontrados 52 artigos nacionais e 1 internacional, entre 1998 a 2015, sendo que apenas 6 artigos cumpriam os critérios de análise. Verificou-se a existência de diversos métodos a serem utilizados para melhorar a interação e aprendizagem desses alunos. Entretanto, não foram encontrados dados que especificassem a atuação direta na orientação com o professor no auxílio da inclusão da criança autista na escola. Apesar da falta de orientação direta do psicólogo com o professor, verificam que os métodos aplicados muitas vezes são eficazes, ajudando na melhoria da adaptação e interação no processo ensino-aprendizagem.

Palavras chaves: Autismo, Psicologia, Professor, Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze how the psychologist can help the teacher in interventions with autistic children, contributing to minimize the difficulties encountered by the teachers that educate children with autistic spectrum. 52 articles were found and national 1 International, between 1998 and 2015, and only 6 articles met the criteria of analysis. It was verified the existence of several methods to be used for improving the interaction and learning of these students. However, no data were found that specify the direct actuation in orientation with professor in aid of inclusion of autistic child in school. Despite the lack of direct guidance of the psychologist with the teacher, verify that the methods applied are often effective, helping in the improvement of adaptation and interaction in the teaching and learning process.

Keywords: Autism, Psychology, Instructor, Teaching and learning.

.....
Endereço para correspondência: Tamara Leonardo Cardoso da Silva.
Rua Armando Moreira mendes, 209, 3º andar, Peluso, Ubá – MG, CEP – 36500-000.
E-mail: tamalcs@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O autismo é uma doença que apresenta características comportamentais individualistas, com várias formas de manifestação. Essa síndrome apresenta características como desconfiança, conduta obsessiva, repetitividade, fuga, crises emocionais, dentre muitas alterações comportamentais (Giaconi & Rodrigues, 2014).

A inclusão de crianças com espectro autista em escolas é importante no seu desenvolvimento para as relações sociais, uma vez que essa oportunidade de conviver com outras crianças da mesma faixa etária, possibilita o estímulo da interação, impedindo o seu isolamento contínuo (Camargo & Bosa, 2009).

No que concerne à adaptação de criança autista na escola, o educador deve agir para que ocorra a facilitação das relações interpessoais dessas crianças, com atenção no transtorno e no sofrimento psicológico, para compreender os mecanismos que permeiam o fracasso escolar (Misquiatti, Brito, Ceron, Carboni & Olivati, 2014).

Desta forma, o psicólogo pode orientar os educadores no trabalho pedagógico, proporcionando um ambiente de escuta, compreendendo as dificuldades no ambiente escolar, produzindo relações em que a equipe pedagógica encontra-se inserida, e contribui para os processos educacionais (Prudêncio, Gesser, Oltramari & Cord, 2015).

As práticas utilizadas em sala de aula proporcionam a participação ativa do professor como responsável da intervenção em programas instrucionais (Gomes & Nunes, 2014). De acordo com Vygotsky, em seus conceitos Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e de Aprendizagem Mediana, as teorias da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), os professores adotam o conceito de ZDP, entendida como um domínio de constantes transformações a partir do amadurecimento de funções cognitivas que futuramente serão consolidadas. Dessa forma, para que o aluno obtenha sucesso em seu desempenho, o professor deve reconhecer seu nível de desenvolvimento intelectual proximal, auxiliando em estágios ainda não alcançados, fazendo com que o aluno atinja níveis mais avançados de desenvolvimento real (Farias, Maranhão & Cunha, 2008).

A relação professor aluno, com base na afetividade, torna-se um instrumento importante para o trabalho do psicólogo escolar. Assim, quando o profissional consegue entender os conceitos práticos no ambiente, possibilita intervenções para a criação interdisciplinar no desenvolvimento do aluno (Gaspar & Costa, 2011).

No cotidiano escolar acontecem situações conflituosas de cunho afetivo e emocional envolvendo professores, alunos, funcionários, família. Esses conflitos acontecem com manifestações de raiva, desespero e irritação. Assim, o psicólogo envolvido no processo pode trabalhar com essas reações de forma positiva e interventiva, tanto individual quanto coletiva inferindo seus conhecimentos nos fenômenos sociais e coletivos que envolvem o campo das emoções, alterando o ambiente onde o aluno está inserido (Gaspar & Costa, 2011).

As as relações sociais no ambiente escolar são importantes para o desenvolvimento e formação da criança, proporcionando transformações entre crianças do espectro autista e o mundo ao qual ela está inserida (Orrú, 2010).

O planejamento do atendimento à criança autista deve ser de acordo com sua fase de desenvolvimento. Nos cuidados às crianças pequenas, as prioridades são a fala, a interação social, linguagem e a educação, em que a representação social referente ao autismo é importante para a prática da compreensão deste tipo de transtorno, além de suas características para o desenvolvimento infantil (Farias, Maranhão & Cunha, 2008).

O presente estudo tem como objetivo analisar como o psicólogo pode auxiliar o professor nas intervenções com crianças autistas, contribuindo para minimizar as dificuldades encontradas por professores que educam crianças com espectro autistas.

Espectro autista

O autismo é um transtorno do desenvolvimento neurobiológico caracterizado por comportamentos atípicos, dificuldade na interação social, inflexibilidade diante de rotinas não adaptadas, rituais não funcionais, padrões restritos de interesses, movimentos motores estereotipados e repetitivos, dificuldades de manter o contato visual ou presença de expressões faciais e posturas corporais atípicas durante interação interpessoal (Gomes & Nunes, 2014; Camargo & Bosa, 2009). O autismo abrange um conjunto de sintomas independente da etiologia, em que a criança não desenvolve relações sociais normais, comportando de modo compulsivo e ritualista, e muitas vezes não desenvolvendo a inteligência normal (Correia, 2013).

De acordo com American Psychiatric Association (2014), o espectro autista apresenta déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. O autismo deixou de ser visto como uma doença e passou a ser considerado uma síndrome Perturbações Espectro Autista (PEA), englobando um conjunto de sintomas, sendo mais

abrangente de um grupo de perturbações globais do desenvolvimento definido por alterações em diferentes áreas (Correia, 2013).

Prevalência do autismo

A síndrome autista pode ser detectada antes dos 36 meses de vida e seu aparecimento pode vir associado a fatores genéticos e ambientais, hiperatividade, deficiência mental, déficits de atenção, processos convulsivos, deficiência auditiva e síndromes neurológicas mais associadas ao autismo (Orrú, 2010).

Assim, de 65% a 90% dos casos estão associados à deficiência mental, vindo de encontro à noção estereotipada de que as crianças autistas possuem uma inteligência secreta e superior. Essas crianças com autismo de alto funcionamento representam apenas 30% dos casos diagnosticados, sendo possível perceber a notável variação na expressão de “sintomas” do autismo. Já as crianças com funcionamento cognitivo mais baixo, geralmente podem ser mudas e isoladas, podendo aceitar passivamente a interação, mas raramente a procuram, e as crianças com o funcionamento mais alto se interessam pela interação, mas o faz de modo bizarro (Camargo & Bosa, 2009).

Estudos mostram que o autismo é mais frequente em homens do que em mulheres, ocorrendo em todos os níveis socioeconômicos, culturais, grupos raciais e étnicos (Braga, 2010).

A razão da prevalência do autismo está relacionada a vários fatores como adoção de definições mais amplas de autismo; conscientização entre os clínicos e na comunidade sobre as diferentes expressões de autismo; melhor constatação de casos sem deficiência mental; incentivo para que se determine um diagnóstico que permita a seleção adequada dos serviços proporcionados para esse diagnóstico; a compreensão de que a identificação precoce aumenta um desfecho positivo; a investigação com estrutura populacional (Braga, 2010).

Dados do censo escolar do MEC/INEP de 2007 mostram que alunos com autismo em escolas especiais ou regulares representam 1,5% da população de crianças com necessidades educacionais matriculadas em escolas no Brasil, isso ocorre pelo fato de que muitos desses alunos autistas serem incluídos em outras categorias de deficiência mental, ou de diagnóstico diferencial dos comportamentos típicos no autismo (Gomes & Mendes, 2010).

Sintomas do autismo

O autismo é caracterizado por dificuldade de relacionamento com as outras pessoas, riso inapropriado, pouco ou nenhum contato visual, insensibilidade à dor, aparentemente, preferência pela solidão, rotação de objetos, fixação em objetos de forma inapropriada, hiperatividade ou inatividade extrema, inexistência de resposta aos métodos normais de ensino, perseverança pela repetição de movimentos e palavras, resistência à mudança de rotinas, ausência de medo ao perigo real, dificuldade em expressar as suas necessidades, irregularidade motora (Barbosa, 2009; Bosa, 2006).

Na comunicação notam-se prejuízos qualitativos e quantitativos bastante marcados. Em alguns casos, comportamentos atípicos, inflexíveis a rotinas desadaptativas, rituais não funcionais, padrões restritos de interesses, além de maneirismos motores estereotipados e repetitivos, comportamentos não verbais, dificuldades em manter o contato visual ou a presença de expressões faciais, posturas corporais atípicas durante a interação interpessoal, falta de reciprocidade emocional, ausência de tentativas de compartilhar prazer, interesses ou relação com o outro, essas alterações da linguagem podem variar de acordo com o grau de severidade do quadro clínico, podendo assim interferir em ambientes educacionais (Gomes & Nunes, 2014; Orrú, 2010; Camargo & Bosa, 2009).

A relação entre vocabulário e memória que lhes permite recordar sucessos de vários anos antes, sua fantástica memória mecânica para as poesias e nomes e sua facilidade para recordar minuciosamente formas completas e seus derivados indicam que há uma clara inteligência, no sentido corrente do vocabulário (Gomes & Nunes, 2014).

Nos casos de autismo descritos até hoje, desconhecem as causas neuropatológicas em que surgem os comportamentos autísticos, por não apresentarem de maneira mais homogênea sintomas do espectro autista (Orrú, 2010).

Quadros clínicos do autismo

As principais teorias que explicam as causas dos quadros clínicos do autismo são: Teoria Psicogenética, Teoria Biológica e Teoria Cognitiva.

A teoria Psicogenética foi criada por Jean Piaget, em 1970 tendo como base teórica a psicanálise freudiana. As crianças autistas são normais no momento do nascimento, mas através de fatores familiares o desenvolvimento afetivo da criança fica afetado. Também

sugere a possibilidade de um componente genético; ambiente ameaçador e falta de afeto por parte da mãe, maus-tratos e atos de negligência (Braga, 2010; Gonçalves, 2012).

O autismo pode sofrer influência das relações entre as crianças e seus pais através da falta de afeto, das relações frias e obsessivas. Dessa forma, o autismo pode ser considerado uma perturbação emocional, isolamento social sem proveniências de perturbações biológicas. Mas os estudos não possuem um suporte empírico que leva a concluir que o autismo tem origem dos padrões familiares (Gonçalves, 2012).

A teoria Biológica foi criada por Charles Roberto Darwin, em 1859. Vem associada à origem neurológica, a Perturbação do Espectro Autista (PEA) é relacionada a vários distúrbios biológicos. Resulta de uma perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central, afetando a linguagem, desenvolvimento cognitivo intelectual e o estabelecimento das relações (Braga, 2010).

O autismo está associado a vários distúrbios biológicos, como a paralisia cerebral, rubéola pré-natal, toxoplasmose, infecções por citomegalovírus, encefalopatia, esclerose tuberculosa, meningite, hemorragia cerebral, e vários tipos de epilepsia. Essa perturbação pode surgir do desenvolvimento cerebral anormal, desde ao nascimento ao longo da infância, mas precisamente no início do desenvolvimento da linguagem (Gonçalves, 2012).

A teoria Cognitiva foi criada por Jean Piaget, em meados de 1980. Apesar de o autismo ser definido em termos comportamentais, há características cognitivas que se aplicam aos sintomas afetivos e comportamentais. Muitos estudos foram feitos para verificar a falha na associação de estímulos com a memória de crianças autistas, pretendendo identificar déficit cognitivo básico implícito às alterações no autismo. Revela a incapacidade de analisar, dar significado ou reestruturar as informações verbais, incapacitando a extração de regras ou experiências nos domínios verbal ou não verbal (Braga, 2010).

Crianças com Perturbação do Espectro Autista (PEA) apresentam atraso no desenvolvimento em relação a pensamentos de terceiros, colocar-se no lugar do outro, imaginar o que sente e pensa, limitação das competências sociais, comunicativas e imaginárias (Gonçalves, 2012; Gomes & Nunes, 2014).

De acordo com as teorias citadas, embora não se conheça uma causa específica, o autismo é uma perturbação que pode ser causada por diversos fatores, mas não se podem generalizar as teorias com as crianças autistas, pois nenhuma criança é igual à outra, cada uma tem a sua subjetividade (Gonçalves, 2012).

Tratamento do autismo

A criança autista requer cuidados, ficando expostos a múltiplos desafios, no dia a dia, como econômicos, emocionais, culturais, entre outros (Nogueira & Martins, 2011). Na família, a sobrecarga dos cuidados recai, principalmente, nas mães. As mães das crianças autistas apresentam mais estresse do que os pais e isso é consequência das responsabilidades atribuídas para com a criança. Elas sofrem principalmente devido à demora para se chegar a um diagnóstico, aos comprometimentos associados ao autismo e às preocupações sobre o futuro de seu filho. Essas preocupações parentais precisam ser identificadas, pois o estresse parental pode afetar o desenvolvimento da criança (Bosa, 2006).

Devido à gravidade dessas situações, vários tipos de tratamento têm sido utilizados, numa tentativa de encontrar a melhor forma para essa intervenção (Camargo & Bosa, 2009). A partir do momento em que os pais detectam tais características, eles procuram auxílio de profissionais especializados nesta área para que ocorra a intervenção na primeira infância, associada ao diagnóstico precoce (Marques, 1998).

Ao enfrentar um diagnóstico, as famílias especulam sobre qual tipo de intervenção psicoeducacional é mais efetiva, pois não existe uma única abordagem que seja eficaz para todas as crianças, em todas as diferentes etapas da vida. Uma intervenção pode ter um bom resultado em certo período de tempo ou pode apresentar eficácia nos anos seguintes (Bosa, 2006).

Existem vários modelos de intervenção, sendo atualmente os mais utilizados o TEACCH, CFN, ABA, *Floortime* (Barbosa, 2009).

O Modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) surgiu em 1943, nos Estados Unidos. Caracteriza-se pela adequação do meio, reduz a ansiedade e favorece a aprendizagem. É a estruturação do ambiente que possibilita diminuir os comportamentos problemáticos. As crianças com autismo, não têm uma estrutura interna bem definida e para funcionarem precisam que alguém lhes forneça esta estrutura. Através de um espaço organizado, com atividades adequadas e com rotinas rígidas, essa estrutura harmoniosa e compacta lhes poder-lhes-á ser garantida (Barbosa, 2009; Veloso, 2014).

Crianças autistas necessitam adaptar-se ao ambiente escolar antes de incluir, o ambiente proporciona ações educativas criando modalidades adaptativas, alcançando a autonomia e orientações para essas crianças (Giacconi & Rodrigues, 2014). Essa intervenção

foi desenvolvida com o objetivo de ajudar crianças espectro autistas a viverem de forma mais autônoma. Através do ensino estruturado, as crianças autistas são capazes de realizar tarefas diárias, desenvolver melhor sensibilidade aos estímulos sensoriais, adequar-se às necessidades individuais (Morais, 2012).

O método CFN (Currículo Funcional Natural) foi desenvolvido no início de 1970 nos Estados Unidos da América, por um grupo de educadores com proposta de trabalho para crianças na faixa etária de quatro a cinco anos. É um conjunto de instruções e informações que reúnem não apenas uma prática em sala de aula, desenvolvendo habilidades nas crianças de forma independente e criativa, possibilitando a aceitação e inserção no convívio social (Barbosa, 2009).

O Modelo ABA (Análise Comportamental Aplicada) foi desenvolvido em 1987, por Ivar Lovaas, em Portugal. Consiste na aplicação de métodos de análise comportamental e de dados científicos. Seu objetivo é modificar comportamentos, observando e avaliando o comportamento da criança, potencializando sua aprendizagem, promovendo assim, seu desenvolvimento e sua autonomia (Barbosa, 2009; Veloso, 2014).

Esse método utiliza o ensino da linguagem, desenvolvimento cognitivo social e competências de autoajuda, dividindo essas competências em tarefas de modo estruturado e hierarquizado. Com a intervenção o aluno autista consegue acompanhar seus colegas de classe (Barbosa, 2009).

O modelo *Floortime* foi desenvolvido por Greenspan, em meados de 1998, nos Estados Unidos. Tem por objetivo envolver a criança numa relação afetiva, baseado numa abordagem estruturada. Todas as crianças possuem alguma capacidade para comunicar, tendo como base seu grau de motivação e envolvimento afetivo. O objetivo deste modelo é desenvolver a criança em sua totalidade do desenvolvimento emocional e intelectual (Barbosa, 2009; Ribeiro & Cardoso, 2014).

Esse modelo é composto por três níveis: espontâneo, sessões semiestruturadas e atividades motoras, sensoriais, integração sensorial, visuoespaciais, proprioceptivas. O objetivo do *floortime* é trabalhar com crianças que apresentam perturbações de comunicação e de relação social, para que se obtenha uma relação afetiva das mesmas. A intervenção pode ocorrer através de métodos como acompanhar a atividade da criança, criar ambiente de jogos, aumentar os currículos de comunicação (Morais, 2012; Veloso, 2014).

Os métodos citados visam estimular as crianças autistas em sua socialização, cognição, comportamento, comunicação, autonomia e muitas vezes os alunos autistas correspondem de forma integrada a esses sistemas. Desta forma o professor deve recorrer a algum desses modelos para que essas crianças possam desenvolver uma aprendizagem de acordo com suas competências (Veloso, 2014).

Aspectos relacionados à inclusão

A inclusão das crianças com deficiência ou necessidades educativas especiais tem sido discutida no contexto social e educacional, gerando mecanismos que regulamentam a inclusão, garantindo a igualdade de direito dessas pessoas. A inclusão dá o direito de a criança participar ativamente dos contextos naturais de suas comunidades. O atendimento de alunos com necessidades especiais nas escolas, preferencialmente em turmas regulares, deve ser adequado às suas necessidades, com o apoio dos profissionais e dos pais, procedendo a níveis de desenvolvimento acadêmico, sócioemocional e pessoal (Braga, 2010).

Este processo deve ser legitimado diante das ações de políticas públicas. Um exemplo é a elaboração de documentos que discutem a questão da deficiência. No Brasil, o principal mecanismo de luta por uma educação inclusiva, tanto da educação pública quanto na privada, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. A inclusão deve ser uma forma de inserção radical, completa e sistemática. As escolas devem adequar seus sistemas educacionais às necessidades especiais dos alunos para todos os alunos, não apenas àqueles com deficiência, o que significa que os alunos devem se apropriar dos conhecimentos disponíveis no mundo, mas também das possibilidades de novas produções para uma inserção criativa no mundo (Farias, Maranhão & Cunha, 2008).

De acordo com a Lei 12.764/12, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Tem seus direitos, previstos na Constituição Federal em vigor, bem como alguns direitos contidos em leis específicas. São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer, a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração, o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos, informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. Direito ao acesso à

educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, inclusive à residência protegida, ao mercado de trabalho, à previdência social e à assistência social (Lei n. 12.764, 2012).

A inclusão dos alunos autistas implica mudanças nas atitudes e práticas pedagógicas, no processo de ensino-aprendizagem, da organização da sala de aula e na própria escola enquanto instituição (Catrola, 2010). Crianças com autismo apresentam muitas dificuldades em escolas, brincadeiras simbólicas e faz de conta. As brincadeiras de crianças autistas apresentam diferenças em sua forma cotidiana, de modo atípico como essas tais brincadeiras se expressarem (Fiaes & Bichara, 2009). A inclusão de crianças com espectro autista em escolas é importante para o seu desenvolvimento na formação de relações sociais. Essa oportunidade de conviver com outras crianças da mesma faixa etária possibilitará os estímulos às interações, impedindo o isolamento contínuo. Ainda há falta de conhecimento dos professores a respeito dos transtornos autistas, impossibilitando a identificação correta das necessidades desses alunos com autismo, deixando esses professores em situações de ansiedade frente aos sintomas apresentados pela criança mais do que a própria criança em si (Camargo & Bosa, 2009).

A Psicologia e o autismo

O autismo e as dificuldades encontradas nos mais diferentes espectros desta síndrome enfatizam cada vez mais a necessidade da multidisciplinaridade dos profissionais envolvidos nesse processo. O psicólogo precisa estar inserido nesse contexto, conhecer o desenvolvimento humano normal para ter condições de detectar as áreas defasadas e comprometidas, apresentando sensibilidade às observações e relatos da família (Souza, Fraga, Oliveira, Buchara, Stralio, Rosário & Rezende, 2004).

O psicólogo, nas escolas, deve atuar em uma perspectiva intervencionista, intervindo no diagnóstico de alunos que apresentam as chamadas “dificuldades de aprendizagem”, analisando as situações educativas em vários aspectos como os históricos, econômicos, políticos e sociais, juntamente com os demais especialistas da educação, auxiliando o desempenho do aluno no ensino-aprendizagem. Dessa forma, o psicólogo é entendido como trabalhador social atuando e refletindo junto com a população na conscientização das reais dificuldades da sociedade, numa ação voltada para a cidadania (Zanella, 1996).

A função do psicólogo é observar, facilitar as relações interpessoais e as necessidades dos alunos, o modo como os professores definem seus planos de aula e os recursos usados por

eles. O psicólogo pode influenciar em vários níveis e desenvolver várias funções, como: investigador e pesquisador, em uma equipe diagnóstica e de avaliação, psicoterapeuta, em uma abordagem individual; psicoterapeuta, em uma abordagem institucional; consultor institucional e orientador familiar (Souza et al., 2004).

O psicólogo deverá atuar na orientação de pais; na orientação, capacitação e treinamento de professores levando em consideração aspectos educacionais a forma de ensino aprendizagem, desenvolvimento intelectual, social e emocional do aluno; no desenvolvimento de orientação vocacional e profissional; na coordenação de grupos com famílias; oficinas pedagógicas em sala de aula; facilitador das relações interpessoais da equipe escolar. É necessário que o psicólogo faça sua intervenção baseado em técnicas específicas, muita sutileza e bom-senso, e se preciso, fazer o encaminhamento dessas crianças para o profissional especialista da área (Souza et al., 2004; Zanella, 1996).

Desta forma, é importante o conhecimento científico do psicólogo em pesquisas, com intuito de orientar os familiares, proporcionando assistência para o cuidado infantil e fundamentação terapêutica (Souza et al., 2004).

O psicólogo, como um profissional, pode atuar na solução de conflitos entre a família e a escola, e também no diagnóstico e no atendimento individual dos “alunos-problemas” na prevenção e promoção da saúde, realizando um trabalho voltado à orientação e suporte emocional para a equipe pedagógica. O psicólogo escolar tem um papel de mediar os conflitos familiares, sendo um dos principais motivos do fracasso escolar, da agressividade, da falta de disciplina e interesse dos alunos, atuando sempre como mediador dos problemas (Prudêncio et al., 2015).

Entretanto, a psicologia escolar ainda não apresenta homogeneidade na sua prática. Sofrendo cobrança da sociedade e da equipe escolar, espera-se que a psicologia escolar tenha soluções imediatas corrigindo os problemas pedagógicos e estruturais da escola. Esta será sempre influenciada pelo contexto social, buscando solução “individual” e não coletiva (Tuleski, Eidt, Menechinni, Silva, Sponchiado & Colchon, 2005).

Desta forma, algumas práticas da psicologia escolar (ou de alguns psicólogos, em particular) ainda contribuem para geração do fracasso escolar, utilizando como referencial teórico o desenvolvimento da criança fora da sua realidade social, na perspectiva em que essa criança se construiu, sendo a escola a grande responsável dos problemas sociais, ocultando os determinantes econômicos e os interesses políticos. Em muitas escolas, ainda se espera que o

psicólogo escolar faça um trabalho, na busca de “corrigir” os alunos que não se enquadram nas regras estabelecidas da escola, criando uma expectativa nos professores e na equipe da escola, a fim de explicar o problema vivenciado na escola pela carência econômica e afetiva das crianças, desestrutura familiar, falta de limites justificando que os únicos responsáveis pelo fracasso da criança, na escola, seriam a própria criança e/ou sua família (Tuleski et al., 2005).

A Psicologia para a inclusão de alunos autistas

O professor tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, sobretudo aquela com autismo, facilitando a apreensão dos diferentes aspectos do contexto em que a criança autista está inserida, sendo este profissional responsável pela promoção do desenvolvimento infantil (Farias, Maranhão & Cunha, 2008).

É importante estabelecer por meio de investigação científica a importância da psicologia nas intervenções escolares, uma vez que contribuem para minimizar as dificuldades encontradas por professores que educam crianças autistas. A intervenção do psicólogo auxilia o professor no seu desenvolvimento, ensino-aprendizagem e na interação com as crianças autistas.

O estudo realizado aponta os métodos e possível eficácia dos mesmos, utilizados pelos psicólogos para auxiliar professores visando à melhora e a interação e aprendizagem de crianças autistas. Foram pesquisados os seguintes descritores: inclusão, espectro autista, psicólogo e professor, intervenção, métodos educacionais, psicólogo educacional, papel do professor, leis de autismo. A pesquisa bibliográfica foi realizada nos seguintes periódicos: SCIELO, GOOGLE ACADÊMICO, PUBMED, BIREME, com artigos publicados no período de 1996 a 2015. Foram encontrados 52 artigos, sendo destes artigos, 6 que descrevem os métodos apresentados. No Brasil, foram encontrados poucos artigos (06 no total) publicados com relação a esses métodos, dentre eles se destacam o TEACCH, CFN, ABA, *Floortime* nas escolas.

Os dados encontrados, deste estudo, foram produzidos em várias regiões do Brasil, como Rio Grande do Norte, São Paulo, Porto Alegre. Em Lisboa, Portugal foram encontrados dois artigos sobre o tema.

Em escolas do ensino público, principalmente, verificou-se que esses métodos são eficazes no auxílio à interação e aprendizagem dessas crianças autistas. Há poucos estudos

nessa área, não mostrando a intervenção direta do psicólogo com professores no ensino de crianças autistas. Com isso, observa-se que a intervenção e a aplicação dos métodos ocorrem através do psicólogo com crianças autistas, professores e seus alunos e não diretamente do psicólogo com os professores orientando sobre como utilizar os métodos, ou nos trabalhos a serem feitos com esses professores para auxiliar a interação e o ensino-aprendizagem de alunos autistas.

O professor se depara com tal demanda na obrigação de educá-los, mas ao lidar com crianças autistas percebem que não é tão fácil assim incluir uma criança que “foge” da metodologia de ensino já específica para o ambiente escolar, encontrando dificuldades na inclusão dessas crianças, como: interação com o aluno, sua demanda específica, a esfera educacional, metodologias de ensino escolhidas para o desenvolvimento dessa criança. Nota-se que educadores demonstram insegurança e ansiedade ao deparar com a realidade apresentada pelo aluno espectro autista. Portanto, faz-se necessário procurar saber se os professores estão aptos a incluir tal demanda e educá-la adequadamente.

O professor necessita de um apoio para que consiga organizar-se diante da demanda do aluno autista, para que possa oferecer um ensino estruturado, seguido de alguma abordagem, para que oriente em uma perspectiva psicoeducacional.

O psicólogo escolar procura associar os conhecimentos específicos da psicologia com os conhecimentos educativos, vinculando teoria/prática. É importante a participação na formação dos educadores para lidar com crianças espectro autistas, contribuindo para uma atuação de qualidade correspondente às necessidades do aluno em suas particularidades.

O papel do psicólogo é importante. Encontram-se muitos estudos que relatam a importância do mesmo, porém nenhum deles mostra como de fato o psicólogo pode intervir com os professores. Não se propõem a oferecer aos educadores o assessoramento de técnicas especializadas para lidar com crianças autistas, métodos e programas que auxiliem na intervenção e desenvolvimento do material para seu aluno.

A atuação do psicólogo junto do professor possibilitará desenvolver de várias formas, como: auxiliar o educador a refletir sobre sua infância para que possa compreender melhor as necessidades de seus alunos autistas, refletir sobre a família para entender a dinâmica familiar dos alunos, orientar o convívio em grupo, dialogar com o educador procurando orientar em suas dificuldades de direcionamento que visam à construção do conhecimento, dialogar com

corpo docente e pais sobre o desenvolvimento acadêmico dos alunos e os objetivos da escola frente a essas necessidades.

O psicólogo escolar contribui para o desenvolvimento ensino-aprendizagem dos alunos, detectando as dificuldades e comportamentos das crianças autistas. Motivando a vencer suas dificuldades de aprendizagem e focando sua atenção nas necessidades da criança.

Entretanto, observa-se que apesar da necessidade do psicólogo nas escolas, muitas vezes, o mesmo não é incluído em equipes escolares. Assim, os professores são despreparados e sem direcionamento para desenvolver um trabalho com crianças espectro autista em sala de aula.

Diante da complexidade que crianças autistas apresentam no âmbito educacional, é necessária a realização e a capacitação dos professores dentro de um sistema de apoio psicológico para a realização do processo ensino-aprendizagem, melhorando a eficácia dos profissionais possibilitando que o aluno autista adquirira novas habilidades para ajudar no seu desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Assim, crianças autistas são diferentes entre si com suas características específicas e individualidades, que elas necessitam de um atendimento diferenciado, a começar pela escolha do método. Foram observados vários métodos educativos (TEACCH, *Floortime*, ABA, CFN, CSA, CAA, HTPC) a serem aplicados na mediação do seu desenvolvimento proporcionando formas de facilitar as relações interpessoais dessas crianças favorecendo na aprendizagem tornando-as mais autônomas e independentes, conquistando seu espaço.

Sugere a orientação do psicólogo através de parcerias com os educadores visando superar barreiras vivenciadas por alunos autistas, intervir sobre os preconceitos, realizando recursos como grupos focais, dinâmicas de grupo e debates que priorizem a troca de experiências entre os professores, auxiliando na necessidade de medidas adaptativas. Essa intervenção com os professores na área escolar é relevante, pois fornece condições que favorecem as interações sociais e a comunicação de crianças autistas, promovendo seu desenvolvimento e aprendizagem.

Outro ponto a ser evidenciado, refere-se à função do psicólogo escolar de planejar e executar projetos com funcionários da escola, pais, professores, alunos para que haja

possibilidade de conhecimento do não ser capaz e do não saber, possibilitando várias formas de procedimento de intervenção.

Os resultados desse estudo demonstraram a necessidade de intervenção dos psicólogos no meio escolar para auxiliar professores na interação e métodos de ensino-aprendizagem com crianças autistas, visando contribuir na aprendizagem e melhor atender às necessidades comunicativas e educacionais de crianças autistas.

Observou-se através do estudo, o despreparo dos professores e do conhecimento dos mesmos com relação ao espectro autista. A escola não está preparada para receber essas crianças que apresentam espectro autista. A família muitas vezes atrapalha o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, por não estarem preparadas psicologicamente para dar o apoio necessário a essas crianças. Contudo, salienta-se a importância da realização de novos estudos que visem aprofundar a atuação do psicólogo na área escolar auxiliando na relação professor/aluno espectro autista.

Através das revisões apresentadas, constatou-se a falta de estudos que mensurem a intervenção dos psicólogos com professores nas escolas com crianças espectro autistas. Portanto, é necessário investir em estudos que contemplem essas intervenções entre psicólogos e professores, para que se obtenham métodos e orientações que auxiliem nesse processo de ensino-aprendizagem e na interação dessas crianças, pois é um campo amplo e recente na história educacional do país.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – V-TR)*(5a ed). Porto Alegre/RS: Artmed.
- Barbosa, H. F. A. (2009). *Análise do recurso a novas tecnologias no ensino de autistas*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Engenharia do Porto, Porto, Portugal. Disponível:http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3079/1/DM_HugoBarbosa_2009_MEI.pdf.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(Suppl. 1), 47-53.
- Braga, C. D. C. S. (2010). *Perturbações do Espectro do Autismo e Inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Azurém em Guimarães, Portugal. Disponível: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14595/1/Tese.pdf>
- Camargo, S. P. H. & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicol Social*, 21(1), 67-74.
- Catrola, M. A I. M. R. (2010). Aprender com os outros: uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo. *Revista Lusófona de Educação*, (16), 182-183.
- Correia, A. M. (2013). *O autismo e o atraso global de desenvolvimento um estudo de caso*. Monografia, Escola Superior De Educação De Paula Frassinetti, Porto, Portugal. Disponível: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/1258>.
- Farias, I. M., Maranhão, R. V. A., & Cunha, A. C. B. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*,14(3), 365-384.
- Fiaes, C. Silva, & Bichara, I. D. (2009). Brincadeiras de faz de conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 231-238.
- Gaspar, F. D. R., & Costa, T. A. (2011). Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 121-129.
- Giaconi, C., & Rodrigues, M. B. (2014). Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. *Educação & Realidade*, 39(3), 687-705.
- Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3),375-396.
- Gomes, R. C., & Nunes, D. R. P. (2014). Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educ Pesqui.*, 40 (1), 143-161.

Gonçalves, M. (2012). *Alunos com perturbações do espectro do autismo: utilização do sistema Pecs para promover o desenvolvimento comunicativo*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4982/1/PAULA%20ALMEIDA.pdf>.

Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (2012). Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Presidência da República Casa Civil. Brasília, DF. Recuperado em 10 setembro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Casa Civil. Brasília, DF. Recuperado em 11 outubro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Marques, Cristina. (1998). Autismo - Intervenção terapêutica na 1.^a infância. *Análise Psicológica*, 16(1), 139-144.

Misquiatti, A. R. N., Brito, M. C., Ceron, J. D. S., Carboni, P. P., & Olivati, A. G. (2014). Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção, *Revista CEFAC*, 479-486.

Morais, T. L. da C. (2012). *Modelo teacch – intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo*. Dissertação de mestrado, Escolar Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal. Disponível: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2673/_D.pdf?sequence=1.

Nogueira, M. A. A. & Martins R., Susana C. M. (2011). A Família com Criança Autista: Apoio de Enfermagem. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (5), 16-21.

Orrú, S. E. (2010). Contribucionesdelabordaje histórico-cultural a laeducación de alumnos autistas. *Rev. Hum. Med.*,10(3), 1-11.

Prudêncio, L. E. V., Gesser, M., Oltramari, L. C., & Cord, D. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Psicol. esc. educ*, 19(1), 143-152.

Ribeiro, L.de C., & Cardoso, A. A. (2014). Abordagem floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, 22 (2), 399-408.

Souza, J. C., Fraga, L. L., Oliveira, M. R. de, Buchara, M. dos S., Straliootto, N. C., Rosário, S. P. do, & Rezende, T. M. (2004). Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(2), 24-31.

Tuleski, S. C., Eidt, N. M., Menechinni, A. N., Silva, E. F. D., Sponchiado, D., & Colchon, P. D. (2005). Voltando o olhar para o professor: a psicologia e a pedagogia caminhando juntas. *RevDepPsicol*, 17(1), 129-37.

Veloso, S. P. E. (2014). *A intervenção educativa nos alunos com perturbação do espectro do autismo*. Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal. Disponível:<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8589/1/TF%20Veloso.pdf>.

Zanella, A. V. (1996). Psicologia social e escola. *psicologia ciência e profissão*, 23 (3), 68-75