

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS DENTRO DO ESPECTRO AUTISTA

2019

Raquel Lorenzo

Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Jorge Amado (Brasil)
raqueel.lorenzo@hotmail.com

Yanne Rodrigues

Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Jorge Amado (Brasil)
yannerodrigues.a@hotmail.com

Amanda Avelar Lima

Especialista em Neuropsicologia pela UNIGRAD e Mestre pelo Programa de Linguística da Universidade Estadual da Bahia (UESB) na linha de Patologia da Linguagem
amandaavelarvcba@gmail.com

RESUMO

A inclusão de crianças com TEA tem sido amplamente discutida por pesquisadores e estudiosos interessados em analisar e compreender qual a maneira de realizar esse processo para que ele seja efetivo e tenha efeitos positivos, tanto na vida escolar do educando como em seu desenvolvimento. Diante desse contexto, o presente artigo estrutura-se como uma revisão sistemática da literatura científica brasileira tendo como objetivo analisar os recursos para a inclusão escolar de crianças dentro do espectro autista. Para tanto, foram utilizados bancos de dados, como: SciELO e Pepsic, para pesquisa e seleção de artigos empíricos que tivessem presentes em seus escritos informações sobre esses recursos, tendo sido publicados entre os anos de 2008 e 2018. Foram encontrados um total de 51 artigos dos quais selecionamos 15, que, após analisados, foram identificados recursos eficazes para o processo da inclusão e algumas problemáticas que dificultam esse processo nas escolas. Com a utilização de recursos como: o acompanhante terapêutico (AT), a adaptação do espaço físico e do currículo escolar, foi possível verificar um avanço no processo de inclusão das crianças com TEA que fizeram parte dos estudos, e, sobretudo, na permanência dessas crianças nas escolas. Além disso, pôde-se perceber que quando não há uma formação adequada dos profissionais atuantes no ambiente escolar, principalmente os professores, que lidam diretamente com os alunos, compromete-se negativamente a inclusão escolar. Por fim, compreende-se que se faz necessária a continuidade e a fomentação de estudos voltados à inclusão escolar de crianças com TEA.



Palavras-chave: Educação inclusiva, inclusão escolar, autismo, TEA, professor, interação social.

Copyright © 2020.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 4.0.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Autismo é definido a partir de algumas condições do indivíduo referentes ao seu desenvolvimento, suas habilidades sociais e comportamentais. É um transtorno que gera diversas indagações quanto a sua causa e apesar de existirem vários estudos voltados para essa área, ainda não há uma definição considerada absoluta. A literatura científica sobre o autismo tem diferentes perspectivas de funcionamento humano que se desenvolveram e estruturaram a partir de estudos passados de autores como: Leo Kanner (1943), Hans Asperger (1944) e, também de autores mais atuais como José Salomão Schwartzman (2013) e Eugênio Cunha (2013), que com suas pesquisas e descobertas nos levam a discussões e análises sobre o modo de desenvolvimento de indivíduos com TEA.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais o TEA (DSM-V):

Caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-5, 2014, p. 31)

A habilidade de interação social no autismo tem diferentes formas de acometimento. Algumas pessoas nessa condição apresentam grandes dificuldades em estabelecer contato e de se relacionar com o outro, já outras não exibem tanto comprometimento em interação social. Pensando nesse aspecto relacional, dentre as diferentes perspectivas que falam sobre o autismo, podemos entender um sujeito a partir da Gestalt-Terapia, que por sua vez tem como foco para melhor compreensão sobre o autismo as funções de contato entre indivíduo e mundo, pois, acredita-

se que o desenvolvimento humano se dá a partir da interação que o organismo estabelece com o meio, buscando entender como cada um responde às demandas existentes. Considerando que é nesse contato com o meio e na relação com o outro que o ser humano se constitui, não é possível desconsiderar as experiências vividas por cada um em seu processo de desenvolvimento. Portanto, é imprescindível a compreensão do sujeito em sua singularidade, pois independente do diagnóstico, cada ser é único e tem suas especificidades (AGUIAR; 2014).

De acordo com o modo de funcionamento de cada pessoa que se encontre dentro do espectro autista, faz-se necessário realizar modificações que apropriem a forma como esse sujeito irá lidar com os adventos sociais e pessoais. Essas modificações devem ser eficazes, sobretudo, no ambiente escolar, por ser o primeiro espaço social – depois do seu círculo familiar – vivenciado e partilhado pela maioria das crianças, no qual, elas deixam de pertencer exclusivamente à família, passando a interagir com uma comunidade maior que é composta por indivíduos que se reúnem devido a motivos distintos e não por parentesco. Diante disso, a escola se define como um espaço de coabitação de diferentes sujeitos que vivem sob uma mesma regra (CANIVEZ, 1991).

Para que a experiência da criança com autismo no ambiente escolar seja positiva, faz-se necessário que haja um processo que prepare o local e os profissionais que lidarão diretamente com esses alunos. Esse processo pode ser denominado como inclusão escolar. “A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas, por isto, participam efetivamente.” (CAMARGO, 2017, P.01).

Para sustentar essa prática no âmbito escolar, surgiram mecanismos que visam regular o processo de inclusão escolar e garantir os direitos destes sujeitos no ambiente escolar e social. Um exemplo de mecanismo legislativo em vigor atualmente é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º. 9394, tal que informa no capítulo V – Da Educação Especial, artigos como:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos; LEI Nº 9.394, 1996).

Nessa perspectiva, a escola regular inclusiva deve estar disposta a adaptar seu currículo e seu ambiente físico às necessidades de todos os alunos, propondo-se a realizar uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto educacional com vistas a atingir a sociedade como um todo (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008). Com a entrada dos alunos com autismo na escola é necessário que seja feita uma preparação tanto do espaço físico, quanto dos profissionais que fazem parte desse espaço e que terão que lidar com a criança com esse diagnóstico. Essa proposta de estruturar o ambiente escolar corresponde à ideia de que devemos adaptar as situações a essas crianças, ao invés de querer que elas se adaptem às formas típicas de funcionamento dentro desse contexto. Como forma de auxiliar o professor nessa demanda dentro da sala de aula, torna-se importante a presença de um acompanhante terapêutico (AT) para o aluno. De acordo com Finotelli Junior (2012):

O acompanhamento terapêutico (AT) trata-se de uma modalidade de atendimento psicológico em que o local do trabalho é justamente o contexto do paciente. Certamente que inserido nesse contexto, o acompanhante terapêutico (profissional) atua de maneira diferenciada em diversos aspectos. (FINOTELLI JUNIOR, 2012, p. 01)

O AT no contexto escolar ocupa um lugar "entre": entre a criança e as outras crianças, "entre" a criança e o professor, "entre" a criança e a escola e, por vezes "entre" a criança e a família, que também é importante nesse processo (NASCIMENTO, SILVA, DAZZANI; 2015). Esse profissional deve pautar suas intervenções à medida que conhece e compreende o mundo vivido da criança e a partir disso, tentar construir as melhores condições possíveis para que ela possa frequentar o ambiente escolar sem que esse se torne aversivo; nesse sentido, o AT age como um facilitador e mediador entre a criança – com suas particularidades e potencialidades – e a escola.

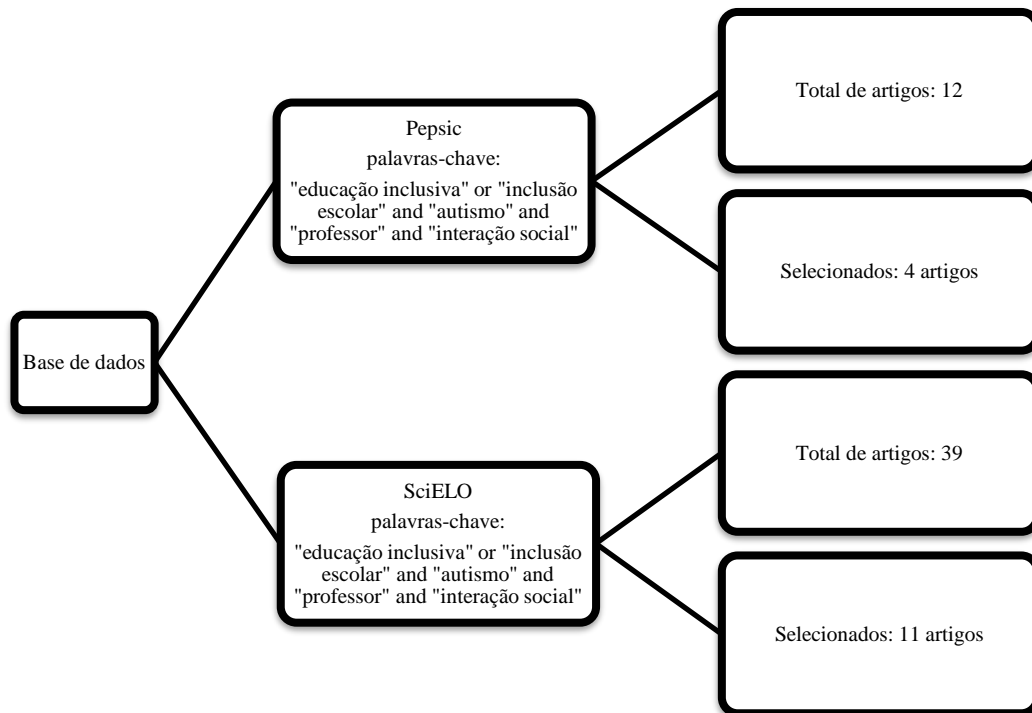
O presente estudo propõe-se a avaliar sistematicamente a literatura científica sobre autismo, com o objetivo de analisar os recursos utilizados no processo de inclusão escolar de crianças dentro do espectro autista. A partir disso, contribuir com o conhecimento sobre a necessidade de adaptações necessárias e eficazes no ambiente escolar, considerando a individualidade de cada sujeito com autismo que faz parte desse contexto.

2. MÉTODO

As revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, tais que têm os estudos primários como uma fonte de dados. Por sua vez, podemos definir estudos primários como artigos científicos que relatam os resultados de uma pesquisa elaborada e finalizada anteriormente (GALVÃO, PEREIRA, 2014). As bases de dados utilizadas para a busca dos artigos selecionados foram SciELO - Scientific Electronic Library Online e Pepsic - Periódicos Eletrônicos em Psicologia. Com o intuito de selecionarmos os artigos que estiveram de acordo com tema e o objetivo do presente estudo, utilizamos as seguintes palavras-chave: “Educação inclusiva”; “Inclusão escolar”; “Autismo”; “TEA”; “Professor”; “Interação Social”. Como critérios de inclusão os artigos selecionados foram empíricos, publicados no período do ano de 2008 a 2018 e que tiveram em seus resultados dados sobre inclusão escolar de crianças dentro do espectro autista e sobre recursos que auxiliam nesse processo. Além disso, os artigos selecionados deviam conter em seus resultados dados relativos a crianças com idades entre 3 e 10 anos diagnosticadas dentro do TEA; dados de vivências experienciadas em escolas de estados brasileiros e relatos de experiência de profissionais da educação que trabalham direta ou indiretamente com alunado autista. De acordo com esses critérios foram encontrados um total de cinquenta e um artigos e desses foram selecionados quinze artigos que obedeciam aos critérios anteriormente estabelecidos, citados acima.

Os artigos selecionados foram fichados e seus resultados comparados, posteriormente, foi realizada uma análise de conteúdo por eixos temáticos relevantes. É importante ressaltar que todas as fases de coleta e análise de dados foram realizadas por dois juízes independentes, no mesmo intervalo de tempo.

Figura 1: Artigos selecionados de acordo com cada base de dados utilizada.



3. RESULTADOS

Dos quinze artigos selecionados, apenas um artigo teve o formato de Pesquisa Quase Experimental (GOMES; NUNES, 2014), e também apenas um artigo teve o formato de Pesquisa Correlacional (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008). Outro artigo teve o formato de Revisão Secundária De Dados (SCHMIDT et al., 2016) e três artigos tiveram formato de Estudo De Caso (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012; LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014; NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015). Somente um artigo teve o formato de Pesquisa de Campo (CANEDA; CHAVES, 2015). Seis artigos tiveram seu formato definido como Pesquisa Empírica (MARTINS; MONTEIRO, 2017; FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; TOGASHI; WALTER, 2016; PIMENTEL; FERNANDEZ, 2014; CAMARGO; BOSA 2012, BENITEZ; DOMENICONI; 2014). Por fim, apenas um artigo enquadrou-se como Pesquisa exploratória, documental (RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018) e somente um estruturou-se como Pesquisa-intervenção (VARGAS; RODRIGUES, 2018).

O campo empírico de doze artigos foram escolas de diferentes estados do Brasil, sendo eles, Paraíba, Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Norte, Rio Grande Do Sul e Santa Catarina (LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015; GOMES; NUNES, 2014; CANEDA; CHAVES, 2015; MARTINS; MONTEIRO, 2017; FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; TOGASHI; WALTER, 2016; PIMENTEL; FERNANDEZ, 2014; CAMARGO; BOSA 2012; VARGAS; RODRIGUES, 2018; BENITEZ; DOMENICONI; 2014) e o campo empírico de três artigos não foram identificados pelo(s) autor(es) (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012; SCHMIDT et al., 2016; RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018).

Dos quinze artigos, nove tiveram professores como participantes (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012; LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; GOMES; NUNES, 2014; CANEDA; CHAVES, 2015; GOMES; MENDES, 2010; FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; TOGASHI; WALTER, 2016; PIMENTEL; FERNANDEZ, 2014; BENITEZ; DOMENICONI; 2014) e apenas oito tiveram crianças diagnosticadas dentro do espectro autista como participantes (LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015; GOMES; NUNES, 2014; MARTINS; MONTEIRO, 2017; TOGASHI; WALTER, 2016; CAMARGO; BOSA 2012), com idades entre 3 a 10 anos. Apenas um artigo contou com a participação de uma criança de desenvolvimento típico (CAMARGO; BOSA 2012). Em um artigo houve a participação de uma acompanhante terapêutica (NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015) e outro contou com a participação de uma estagiária de sala de aula (TOGASHI; WALTER, 2016), enquanto, um único artigo contou com a participação de um tutor escolar (CANEDA; CHAVES, 2015) e outro contou com a participação de mães de alunos com TEA (BENITEZ; DOMENICONI; 2014). Por fim, três artigos não especificaram os participantes (SCHMIDT et al., 2016; RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018; VARGAS; RODRIGUES, 2018).

Dos quinze artigos, três utilizaram entrevistas como instrumentos (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; CANEDA; CHAVES, 2015) e, dois artigos utilizaram um questionário como instrumento (FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014, PIMENTEL; FERNANDEZ, 2014). Apenas cinco artigos utilizaram a observação (LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; GOMES; NUNES, 2014; MARTINS; MONTEIRO, 2017; TOGASHI; WALTER, 2016) e somente outros quatro utilizaram escalas – Escala CARS (*Childhood Autism Rating Scale*) e Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada – como instrumentos (LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; GOMES; NUNES, 2014; CAMARGO; BOSA 2012). Apenas um artigo utilizou alimentos, jogos, atividades pedagógicas, pictogramas e atividades de rotina escolar como instrumentos (GOMES; NUNES, 2014). Um total de cinco artigos não especificaram os

instrumentos utilizados (NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015; SCHMIDT et al., 2016; RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018; VARGAS; RODRIGUES, 2018; BENITEZ; DOMENICONI; 2014).

Cinco artigos apontaram, mais especificamente, os benefícios ocasionados quando há estruturação do espaço e disponibilização de materiais necessários para auxiliar no processo de inclusão do aluno diagnosticado dentro do espectro (GOMES; NUNES, 2014; SCHMIDT et al., 2016; PIMENTEL; FERNANDEZ; 2014; RODRIGUES; ANGELUCCI; 2018; CAMARGO; BOSA 2012).

Além disso, mais dois artigos trouxeram a necessidade da reestruturação ou estruturação de um currículo escolar específico para cada educando com TEA, respeitando seu atual estágio de desenvolvimento e adaptando atividades e rotinas pedagógicas de modo a torna-las atrativas e adequadas ao aluno. (GOMES; NUNES, 2014; SCHMIDT et al., 2016).

Cinco artigos discorreram sobre a importância de se estabelecer, dentro das escolas, uma equipe multidisciplinar que trabalhe em consonância com os educadores a fim de viabilizar de maneira mais positiva o processo de inclusão de crianças dentro do espectro autista. (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012; LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014; SCHMIDT et al., 2016; PIMENTEL; FERNANDEZ; 2014; FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014).

Cinco artigos salientaram a importância de uma prática pedagógica coerente com o atual estágio de desenvolvimento do aluno com TEA. (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012; LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; GOMES; NUNES, 2014; SCHMIDT et al., 2016).

Sete artigos enfatizam as relações com o outro como fator de maior influência no desenvolvimento de crianças com diagnóstico de TEA. (MARTINS, MONTEIRO; 2017; RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012; LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008; GOMES; NUNES, 2014; SCHMIDT et al., 2016; NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015).

Dois artigos ressaltaram a importância de um AT no processo de inclusão de uma criança com TEA além de auxiliar na permanência da mesma no ambiente escolar. (NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015; VARGAS; RODRIGUES, 2018).

Nove artigos trouxeram com ênfase a problemática da inclusão escolar para crianças dentro do espectro autista, como as dificuldades que abarcam esse processo desde a preparação do ambiente até os profissionais que fazem parte desse cenário, ressaltando a importância da formação continuada e qualificação profissional. (CANEDA, CHAVES, 2015; RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012; LEMOS; SALOMÃO; RAMOS, 2014; SCHMIDT et al., 2016; PIMENTEL;

FERNANDEZ; 2014; TOGASHI; WALTER, 2016; FAVORETTO; LAMÔNICA, 2014; CAMARGO; BOSA 2012; BENITEZ; DOMENICONI; 2014).

Apenas dois artigos trouxeram a ideia de educandos dentro do espectro autista como “alunos problema”, ou seja, alunos que geram situações delicadas, desconfortantes no ambiente escolar. (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012; FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

4. DISCUSSÃO

4.1 Algumas das dificuldades encontradas durante o processo de inclusão de crianças com TEA

O conhecimento raso sobre o Transtorno do Espectro Autista e suas características impede e/ou dificulta a existência de um direcionamento adequado para alcançar o bem estar dessas crianças dentro do ambiente escolar. Alguns artigos analisados pontuam justamente a importância da preparação dos profissionais da educação que trabalham direta ou indiretamente com alunos dentro do espectro autista, salientando também a necessidade da prática da formação continuada visando uma frequente atualização acerca de assuntos relacionados ao TEA, a educação inclusiva e, principalmente, buscando incrementar suas práticas a fim de adaptar o espaço físico, assim como os currículos escolares, para que a inclusão dos alunos com TEA seja mais eficaz e que as intervenções feitas atendam às suas verdadeiras necessidades, respeitando a singularidade de cada um.

Por outro lado, quando não há uma formação adequada desses profissionais, é comum perceber uma visão distorcida e errônea do perfil de alunos com TEA, que partem desses profissionais, que por vezes os intitulam como “alunos problema”, justificando que por conta de seu modo de funcionamento acabam atrapalhando o seu próprio progresso educacional e o dos demais colegas em sala de aula. A fim de ressignificar o sentido desse alunado dentro do espectro autista nas escolas, o processo inclusivo conta com alguns recursos eficazes, como, por exemplo, a reestruturação ou estruturação de um currículo escolar específico para cada educando com TEA, tal que respeite seu atual estágio de desenvolvimento e adapte atividades e rotinas pedagógicas de modo a torná-las atrativas e adequadas ao aluno. Com essa realidade em prática, percebe-se um aumento na facilidade do processo de adaptação e consequentemente inclusão e permanência deste educando na rotina escolar. Diante disso, entende-se que também é de suma importância estabelecer uma prática pedagógica que seja coerente com o atual estágio de desenvolvimento do aluno com TEA, pois, estas práticas perpassam o âmbito pedagógico e ressoam sobre a formação

desse sujeito como um todo, ou seja, essas práticas pedagógicas também auxiliam em sua formação pessoal, em seu desenvolvimento e obtenção de autonomia.

4.2 O que pode ser alcançado com o trabalho em equipe e com o estabelecimento de uma relação com o outro

Um recurso capaz de gerar efeitos positivos no processo inclusivo de crianças com TEA é a participação em conjunto de uma equipe multidisciplinar nas escolas. Existindo uma equipe multidisciplinar que trabalhe em consonância com os educadores a fim de viabilizar de maneira mais positiva o processo de inclusão de crianças dentro do espectro autista faz com que haja uma maior implicação de toda a escola no processo e conseqüentemente, uma maior adesão e responsabilidade comum em viabilizar um aprendizado significativo a todos, mas, principalmente aos alunos com TEA. Ressaltam ainda a importância de Psicólogos Escolares trabalharem aliados com a família e, principalmente, no movimento de dar suporte teórico e supervisões aos professores que estejam ministrando turmas – ou não – que contenham educandos dentro do espectro autista, para que esses profissionais consigam com menos dificuldades, criar um ambiente saudável e significativo de aprendizado e mediar interações significativas a fim de estabelecer vínculos positivos entre esse alunado e os pares além de consigo próprio, estabelecendo uma relação proveitosa entre professor-aluno.

Partindo desse fato, compreende-se também como um recurso o estabelecimento de boas relações com os alunos com TEA, pois, a criação de um vínculo entre os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar gera uma interação social que é importante para auxiliar no desenvolvimento desses alunos, pois, considera-se que é a partir das vivências no meio, em contato com outras pessoas – sobretudo com seus pares e com a professora, principal agente do processo de inclusão – que a pessoa poderá explorar sua própria vivência e ser integrado no meio com um ser dotado de subjetividade e conhecimentos próprios de suas experiências.

4.3 Dispositivos de inclusão que visam auxiliar a criança para que ela alcance sua independência no ambiente escolar

A figura do AT, que também é atravessado por essa perspectiva de interação, surge como outro agente catalizador para o advento da independência do aluno dentro do espectro autista, pois, agindo como um mediador, o AT irá possibilitar melhores interações desse sujeito com o meio, auxiliando em processos interativos no geral – com os pares, ou, demais funcionários do ambiente escolar, por exemplo –, em processos pedagógicos, ajudando em questões relacionadas ao cumprimento de demandas institucionais, e principalmente, dando voz a esse sujeito que, pode não

ter seu espaço de fala e ação garantidos no processo de inclusão por ainda existirem profissionais que subestimam ou têm uma percepção errônea e antiquada sobre o modo de funcionamento e reais possibilidades e potencialidades existentes de uma criança dentro do espectro autista. O fundamental é que o AT direcione seu trabalho justamente com o intuito de em um momento posterior não ser mais necessário, ou ao menos, que se torne menos convocado a mediar, isso porque é imprescindível considerar que suas contribuições para o desenvolvimento da criança na escola devem buscar viabilizar o desenvolvimento da autonomia dela e sua inclusão no ambiente escolar de forma que se torne confortável para o aluno com autismo vivenciar a experiência escolar da melhor forma possível.

Além disso, pensando sobre a perspectiva de um auxílio para viabilizar a independência dos indivíduos com TEA, surgem os recursos como suportes visuais para a composição de rotinas visuais, ou, imagens indicativas, por exemplo, que se tornam relevantes e eficazes para uma melhor estruturação do espaço físico de modo que ele possa facilitar o acesso das crianças com TEA aos múltiplos ambientes da escola, o que por sua vez, possibilita a circulação desse indivíduo pelo ambiente escolar sem precisar, necessariamente, de um mediador. Suportes visuais como placas de indicação, tornam a rotina escolar mais adequada ao aluno, corroborando com a ideia de que as escolas que devem se moldar para receber esses alunos e não os alunos que devem adaptar-se às escolas, portanto, esse é, de fato, o movimento da inclusão escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi realizado a partir da problemática sobre a inclusão escolar de crianças dentro do espectro autista. Com os achados no decorrer do estudo, pudemos perceber o quão necessário é que haja adaptações no contexto escolar para que se faça uma inclusão eficaz, para além de proporcionar acesso aos serviços de educação, proporcionar também que a presença dos alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) seja mantida. Essas adaptações vão desde o ambiente físico, como rotinas visuais, cartões de imagens indicativas, materiais pedagógicos de interesse dos alunos e outros, até os currículos escolares e a postura que os profissionais que lidarão com essas crianças devem assumir.

A maioria dos autores destacou a importância da capacitação e formação continuada dos professores, considerando que na realidade atual, uma grande parte desses profissionais não tem conhecimento sobre as particularidades do transtorno e conseqüentemente não possuem subsídios para um direcionamento pautado nas necessidades específicas dos alunos. Os autores trouxeram também a importância das adaptações no ambiente escolar a partir das demandas de cada aluno com TEA, já que, apesar de existir um transtorno em comum, a forma como cada sujeito vivencia

sua experiência é única, por isso os currículos engessados, devem ser analisados e reestruturados para que o aluno possa aprender dentro de suas possibilidades, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que ele se encontra. Pontuam ainda a importância de ter uma equipe multidisciplinar, auxiliando no processo de integração, como Psicólogos escolares e o acompanhante terapêutico (AT) que lidarão, respectivamente: com assuntos relacionados à capacitação e auxílio da equipe pedagógica que trabalhará direta ou indiretamente com alunos com autismo; e com a intermediação das relações e obrigações que ocorrem no ambiente escolar.

A motivação para essa pesquisa deu-se a partir de nossa vivência como Acompanhantes Terapêuticos em uma escola de Salvador (BA), na qual pudemos perceber na prática a necessidade de que seja feito um processo de inclusão escolar congruente com a singularidade de cada aluno, pois, consideramos que independente de existir um diagnóstico em comum, cada criança tem o seu próprio funcionamento e apresentam necessidades específicas visando sua inserção no ambiente escolar. Diante de nossa inquietação e descontentamento com alguns processos ditos de inclusão que vivenciamos na escola em questão, buscamos fontes teóricas que estivessem de acordo com nossos pensamentos e práticas profissionais sobre o que concordamos ser a forma mais adequada de realizar práticas de inclusão de crianças com TEA, visando à permanência desse alunado nas escolas e, principalmente, o processo integrativo eficiente dessas crianças com o ambiente escolar que se estende desde as práticas docentes, pedagógicas, até a utilização do espaço físico e o que ele oferece de recursos; a interação com pares e demais profissionais escolares, e também o movimento de incentivo para que eles alcancem sua autonomia ou independência enquanto sujeitos no mundo.

Por fim, ressaltamos que durante a pesquisa nas bases de dados, encontramos poucos estudos e pesquisas realizados no Nordeste, além de poucos artigos relacionando autismo e Gestalt-Terapia, base teórica que embasa nossa prática profissional atualmente. Salientamos também, a dificuldade em encontrar uma quantidade expressiva de artigos que apresentassem as perspectivas sobre o Acompanhante Terapêutico e o seu trabalho no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luciana. **GESTALT-TERAPIA COM CRIANÇAS: Teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2014. 316 p.

AMARO, ÉSM; **Capítulo III**; 2011; < Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10709/1/Capitulo%20III.pdf> > (acesso: 18/10/2018 às 02:45 p.m.)

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. **Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, Sept. 2014. < Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300005&lng=en&nrm=iso>. (acesso: 22/04/19 às 04:55 p.m.)

CANEDA, Cristiana Rezende Gonçalves; CHAVES, Tânia Marisa Lopes. **A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR E DO TUTOR FRENTE À INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR**. Aletheia, Canoas, n. 46, p. 142-158, abr. 2015. < Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100012&lng=es&nrm=iso>. (acesso: 01 /10/2018)

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, set. 2012. < Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000300007&lng=pt&nrm=iso>. (acesso: 26/04/19 às 01:33 p.m.)

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros da; **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**; Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.14, n.3, p.365-384, 2008. < Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300004 > (acesso: 27/09/2018 às 04:30 p.m.)

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMONICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico.** *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, Mar. 2014. <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100008&lng=en&nrm=iso>. (acesso: 19/02/19 às 07:34 p.m.)

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Maurício Gomes; **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração;** *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar 2014. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ress/v23n1/2237-9622-ress-23-01-00183.pdf> > (acesso: 26/05/2019 às 02:00 p.m.)

GOMES, Rosana Carvalho; NUNES, Débora R. P.. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, Mar. 2014. <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100010&lng=en&nrm=iso >. (acesso: 10/10/2018 às 02:46 p.m.)

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINORAMOS, Cibele Shírley. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, [s.l.], v. 20, n. 1, p.117-130, mar. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt > (acesso: 05/10/2018 às 09:16 a.m.)

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.] . – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **ALUNOS AUTISTAS: ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO PEDAGÓGICO.** *Psicol Esc. Educ. Maringá*, v. 21, n. 2, p. 215-224, ago. 2017. <

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200215&lng=en&nrm=iso. (acesso: 04/04/2019)

NASCIMENTO, Verônica Gomes; SILVA, Alan Souza Pereira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. Estilos da Clínica**, [s.l.], v. 20, n. 3, 1 dez. 2015. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. < Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282015000300011 > (acesso: 29/09/2018 às 03:21 p.m.)

ORRÚ, Sílvia Ester; **A Formação De Professores E A Educação De Autistas**; OEI- Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), 2003. < Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2965> > (acesso: 22/10/2018 às 07:48 p.m.)

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo**. Audiol., Commun. Res., São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, jun. 2014. <Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-64312014000200171&lng=pt&nrm=iso>. (acesso: 20/03/2019 às 03:49 p.m.)

Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos; LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 < Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > (acesso: 04/10/2018 às 07:35 p.m.)

RODRIGUES, Isabel de Barros; ANGELUCCI, Carla Biancha. **Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA**. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 22, n. 3, p. 545-555, dez. 2018. <Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300545&lng=pt&nrm=iso>. (acesso: 25/03/2019 às 07:30 p.m.)

RODRIGUES, Isabel de Barros; MOREIRA, Luiz Eduardo de V.; LERNER, Rogério.

Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar 1. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo , v. 14, n. 1, p. 70-83, abr. 2012 . < Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100006&lng=pt&nrm=iso > (acesso: 10/10/2018 às 02:34 p.m.)

SAMPAIO, RF; MANCINI, MC. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** *Rev. bras. fisioter.*, São Carlos , v. 11, n. 1, p. 83-89, Feb. 2007. < Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013&lng=en&nrm=iso > (acesso: 23/08/2018 às 07:25 p.m.)

SCHMIDT, Carlo et al . **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.** *Psicol. teor. prat.*, São Paulo , v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016 . < Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso >. (acesso: 13/10/2018 às 05:34 p.m.)

TOGASHI, Cláudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo.** *Rev. bras. educ. espec.*, Marília , v. 22, n. 3, p. 351-366, Sept. 2016 . < Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300351&lng=en&nrm=iso>. (acesso: 02/03/19 às 03:33 p.m.)

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Mediação escolar: sobre habitar o entre.** *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro , v. 23, e230084, 2018 . < Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100270&lng=en&nrm=iso>. (acesso: 21/03/19 às 05:22 p.m.)