



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA - IEMCI
FACULDADE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA - FEMCI
LICENCIATURA INTEGRADA EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E LINGUAGENS

AMANDA LOHANNA DA MOTA COSTA

**EXPERIÊNCIAS AUTO FORMATIVAS DE UMA GRADUANDA
AO TRABALHAR COMO ACOMPANHANTE PEDAGÓGICA
INCLUSIVA DE UMA CRIANÇA AUTISTA**

BELÉM

2022

AMANDA LOHANNA DA MOTA COSTA

**EXPERIÊNCIAS AUTO FORMATIVAS DE UMA GRADUANDA
AO TRABALHAR COMO ACOMPANHANTE PEDAGÓGICA
INCLUSIVA DE UMA CRIANÇA AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado na Faculdade de Educação Matemática e Científica, como requisito para a conclusão do Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, pela Universidade Federal do Pará.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Valim Oliver Gonçalves.

BELÉM

2022

Entender e dominar o mundo singular dos indivíduos com autismo é ter a oportunidade de participar de um milagre diário: a redescoberta do que há de mais humano em nós e neles.

(Mayra Gaiato)

RESUMO

A atuação como acompanhante pedagógica inclusiva, para a formação inicial de professores, é uma prática que oportuniza a compreensão a respeito do espectro autista e a vivência de experiências que contribuem para a formação do futuro professor. Nesse sentido, é evidente a necessidade de compreender as experiências e os desafios enfrentados ao ensinar alunos com TEA. Tendo em vista tal situação, analiso, nesta pesquisa, experiências auto formativas vividas, ao realizar o acompanhamento pedagógico de uma criança com TEA, objetivando compreender aprendizagens docentes que tais experiências contribuem para minha formação de futura professora dos anos iniciais. Para isso, assumo a pesquisa qualitativa na abordagem narrativa, a partir dos relatos de minha atuação neste contexto, registrados em meus diários pessoais e analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Assim, pude atribuir novos sentidos às experiências vividas com a criança autista, a partir de um olhar epistemológico, obtendo como resultado que o processo de observação e reflexão constante oportunizou reinventar-me como profissional em constante formação e esta experiência como acompanhante pedagógica inclusiva me capacitou para a sala de aula, para uma futura professora mais atenta em perceber dificuldades de meus alunos, tendo desenvolvido a escuta sensível.

Palavras-chave: Experiência auto formativa; Acompanhamento Pedagógico Inclusivo; Autismo; Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

Acting as an inclusive pedagogical companion, for the initial training of teachers, is a practice that provides an opportunity to understand the autistic spectrum and experience experiences that contribute to the training of future teachers. In this sense, the need to understand the experiences and challenges faced when teaching students with ASD is evident. In view of this situation, I analyze, in this research, self-training experiences lived, when carrying out the pedagogical follow-up of a child with ASD, aiming to understand teaching learning that such experiences contribute to my training as a future teacher in the early years. For this, I assume the qualitative research in the narrative approach, from the reports of my performance in this context, registered in my personal diaries and analyzed through Textual Discursive Analysis (DTA). Thus, I was able to attribute new meanings to the experiences lived with the autistic child, from an epistemological point of view, obtaining as a result that the process of constant observation and reflection made it possible to reinvent myself as a professional in constant formation and this experience as an inclusive pedagogical companion empowered me for the classroom, for a future teacher who is more attentive in noticing my students' difficulties, having developed sensitive listening.

Keywords: Self-training experience; Inclusive Pedagogical Accompaniment; Autism; Narrative Research.

SUMÁRIO

PASSOS INTRODUTÓRIOS: O desejo de refletir sobre minha própria prática...	6
CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	9
O INÍCIO DA ESTRADA: Caminhando entre dúvidas e incertezas.....	12
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): Compreendendo um mundo singular.....	12
<i>Definição e caracterização do Autismo.....</i>	12
<i>Breve histórico relacionado ao TEA.....</i>	14
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO: Construindo pontes entre a escolarização e a inclusão.....	15
<i>O processo de escolarização e inclusão escolar das crianças com Autismo.....</i>	15
<i>A relação entre o Acompanhamento Pedagógico Inclusivo e o ambiente escolar.....</i>	17
O CAMINHO É FORMATIVO: Os desafios e possibilidades ao estar na estrada...	20
VIVENCIANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO: A atuação como uma acompanhante pedagógica inclusiva.....	20
OS 3 R'S DAS EXPERIÊNCIAS AUTO FORMATIVAS: Relacionar, Resignificar e Reinventar.....	24
<i>Relacionar.....</i>	24
<i>Resignificar.....</i>	30
<i>Reinventar.....</i>	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	38

PASSOS INTRODUTÓRIOS: O desejo de refletir sobre minha própria prática

Pensar sobre passos é entender o início de uma caminhada. Os primeiros passos de um bebê é um momento especial e único para cada família, marcado também pelo início de alguma autonomia deste novo ser humano que está se formando e crescendo diariamente. Assim, também reflito sobre meu processo de formação inicial como professora. A graduação é um dos primeiros passos de uma carreira docente e o processo de finalização da licenciatura é um momento especial e único para o graduando, marcado também pelo início de uma autonomia de pensamento e investigação científica deste novo professor no ramo da educação.

É certo que o processo de crescer durante a graduação é composto por histórias e experiências de formação, que nos moldam tanto para a vida como para a academia, de maneira auto formativa. Refletir sobre as experiências vividas é trabalhar com memórias. Por isso, busco nesta pesquisa compreender minhas experiências auto formativas, conciliando os aspectos metodológicos investigativos e minhas memórias formativas. Cajueiro (2017, p. 20) destaca que “viajar pelas memórias de formação é um processo reflexivo e, ao mesmo tempo, complexo”. Nesta perspectiva, esta pesquisa está situada em um movimento complexo entre lembrar, refletir, narrar e compreender.

Pérez-Gomes (1995, p. 112) afirma que “o pensamento prático do professor é uma complexa competência de caráter holístico. É um processo que deve ser encarado como um todo”. Ao evidenciar este todo, o movimento por uma prática reflexiva se torna ainda mais complexo, pois são muitas as nuances em histórias formativas, ao se considerar cada experiência. Nesse sentido, apresento este processo desafiador nesta pesquisa, de maneira autobiográfica, em discussão com a literatura pertinente, estabelecendo uma relação direta entre teoria e prática, pela qual busco narrar minhas experiências auto formativas ao atuar como Acompanhante Pedagógica Inclusiva (API)¹ de um aluno autista no ambiente escolar.

O acompanhamento pedagógico inclusivo pode ser caracterizado como um conjunto de práticas que conciliam o tratamento de aspectos relacionados à deficiência do acompanhado e o auxílio em suas atividades pedagógicas. Também encaro esta experiência como um desafio, pois, como professora em formação inicial, obtive uma prática totalmente

¹ Espelho-me nos fundamentos do Acompanhamento Terapêutico caracterizado pela Literatura, com respeito ao acompanhamento de criança autista e me autodenomino de Acompanhante Pedagógica Inclusiva, por considerar a minha não especialização clínica e psicológica, mas minha interação com o aluno autista, auxiliando-o nas atividades escolares, estimulando-o nas interações com colegas e professores e ajudando-o a perceber e compreender o contexto escolar. Em termos teóricos, discuto, adiante, aproximações e distanciamentos entre o AT e o API.

nova, cujas experiências vividas me levam a pensar e repensar, em um movimento de constante aprendizado, tendo em vista que Pérez-Gomes (1995, p. 112) defende que “o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação”.

O transtorno do Espectro Autista (TEA), popularmente conhecido como Autismo, possui um grande histórico em pesquisas, buscas por melhores intervenções, direitos garantidos por lei e a inclusão efetiva desses indivíduos na sociedade são alguns marcos, dos quais se destacam testes e intervenções que, por vezes, eram realizados de modos torturantes às pessoas acometidas por esse transtorno.

O desafio se amplia em um espaço de diversidades sociais e pedagógicas como é o ambiente escolar. Nesse sentido, o acompanhante pedagógico inclusivo auxilia o aluno autista com o propósito de que ele compreenda o contexto em que está inserido, suas relações sociais, assim como os sentidos das ações, as quais são mais difíceis de serem compreendidas por indivíduos no espectro autista. Assim, o acompanhante age na escola de modo a não permitir que o discurso e as práticas sejam excessivas ou totalitárias ao aluno autista (SPAGNUOLO, 2017).

Deste modo, me posiciono como uma professora em formação inicial, que vivencia o trabalho como Acompanhante Pedagógica Inclusiva de um estudante autista, cuja atuação acredito que me oportunizou experiências auto formativas significativas, com respeito ao espectro autista. E, ao vivenciar essas experiências como licencianda, me motivei a construir um estudo que possa responder a seguinte pergunta de pesquisa: **“Que aprendizagens docentes as experiências vividas como Acompanhante Pedagógica Inclusiva contribuem para minha formação de futura professora dos anos iniciais?”**. Tenho, portanto, como objetivo geral: **Compreender que aprendizagens docentes as experiências como Acompanhante Pedagógica Inclusiva de um aluno com TEA contribuem para a minha formação inicial docente.**

Para nortear esta pesquisa, apresento como objetivos específicos:

- Caracterizar de modo sintético o Transtorno do Espectro Autista (TEA).
- Explicitar a função, relevância, possibilidades e desafios do acompanhamento pedagógico inclusivo no processo de inclusão escolar de uma criança autista.
- Narrar e refletir sobre as experiências auto formativas como Acompanhante Pedagógica Inclusiva de um estudante com TEA.

Esta pesquisa está estruturada de modo a construir uma trajetória sobre uma estrada auto formativa, na qual cada seção representa um momento do percurso nessa estrada. Na Seção I, nomeada de “O início da estrada: caminhando entre dúvidas e incertezas”, organizo duas subseções. Na primeira, nomeada “Transtorno do Espectro Autista (TEA): Compreendendo um mundo singular”, caracterizo o Transtorno do Espectro Autista: sua definição, níveis e características que podem ser apresentadas em diferentes casos e discuto sobre o processo de escolarização e inclusão das crianças com Autismo no ambiente escolar. Na segunda subseção, intitulada “Acompanhamento pedagógico inclusivo: construindo pontes entre a escolarização e a inclusão”, apresento os aspectos teóricos sobre as funções do acompanhante pedagógico no trabalho com crianças no espectro, assim como sua relação com o processo pedagógico no ambiente escolar.

Na seção II, intitulada “O caminho é formativo: os desafios e possibilidades de estar na estrada”, apresento os resultados da pesquisa, em diálogo com a literatura. Porém, antes de iniciarmos a jornada por esta estrada auto formativa, esclareço a seguir os caminhos metodológicos que norteiam esta pesquisa.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

É evidente a necessidade de compreender as experiências e os desafios enfrentados ao ensinar alunos com TEA. Tendo clareza disto e por considerar relevante o que vivi, focalizo, nesta pesquisa, minhas experiências auto formativas ao realizar o acompanhamento pedagógico inclusivo de uma criança autista numa escola de ensino fundamental. Para isso, utilizo como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, de abordagem narrativa. Assumo, portanto, a perspectiva autobiográfica, tendo em vista compreender a relação entre as experiências que vivi no ambiente escolar, ao acompanhar um aluno autista e o contexto educacional em que vivi a experiência que agora analiso. Debruço-me sobre os fundamentos teóricos de Clandinin e Connelly (2015), quando conceituam que a Pesquisa Narrativa é:

uma forma de compreender a experiência. [...] Um pesquisador entra nessa matriz e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p.51).

Os autores afirmam que “o contexto faz toda diferença no estudo da experiência” (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 59). Nesse sentido, o pesquisador precisa desenvolver o pensamento narrativo, considerando o espaço tridimensional que envolve esta abordagem de pesquisa e seus colaboradores, considerando aspectos temporais, espaciais, pessoais e sociais, na medida em que a contextualização do estudo se movimenta tanto teórica quanto socialmente. Portanto, os autores defendem que o pesquisador narrativo precisa ser sensível e estar atento a todos os tipos de mudanças que poderão ocorrer dentro do espaço tridimensional da pesquisa.

Nesta perspectiva, coloco-me como uma professora em formação inicial que atua com um aluno autista, cuja experiência analiso, constituindo-se meu interesse de pesquisa as minhas próprias histórias vividas, registradas na proximidade com o vivido ou de natureza memorialística. A seguir, apresento Bruno, o aluno que acompanho nessas experiências

O aluno a que me dedico a acompanhar, hoje com 10 anos, recebeu o laudo médico aos 3 anos de idade, no qual foi diagnosticado o TEA nível 2 de suporte. Atualmente, ele é verbalizado, consegue formular diálogos e possui dificuldades fonéticas, como a troca de algumas letras. A partir do acompanhamento, houve melhoras substanciais na sua interação social, a qual anteriormente era realizada apenas de maneira direta e utilizando frases curtas. Ele possui estereotípias motoras, principalmente o balançar das mãos. Essas estereotípias são mais frequentes em momentos de ansiedade, nervosismo ou desconforto em determinadas situações.

Realizar articulação entre experiências pessoais de ensino e relevância social é um movimento de transição complexo para o pesquisador narrativo, pois esta abordagem é compreendida como a construção de sentidos e significados sobre a experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2015), ou seja, um estudo de histórias vividas e relatadas. É necessário, então, o exercício constante de vivenciar a experiência e refletir sobre ela, de modo a desenvolver um olhar pessoal e manter a objetividade da pesquisa.

Sendo assim, em síntese, busco compreender que aprendizagens docentes as experiências como Acompanhante Pedagógica Inclusiva me trouxeram como professora em formação inicial, apresentando minhas experiências e contextos, discutindo sobre as estratégias didáticas e os desafios enfrentados durante este período de autoformação, em diálogo com a literatura pertinente sobre a temática e refletindo sobre os relatos memorialísticos e registros do vivido na interação com Bruno. Utilizo como instrumento para o levantamento de informações meus diários pessoais de prática escolar. Eles são os textos de campo, associados a relatos memorialísticos.

Na elaboração dos diários, tive como foco escrever os relatos e reflexões sobre minha prática cotidiana com a criança autista. Nele, escrevi a punho em um diário físico diariamente logo após sair da escola, buscando compreensão em relação às minhas funções no ambiente escolar e minha relação com o aluno. Este processo de elaboração ocorreu desde o início do acompanhamento pedagógico, em maio de 2021, até o ano de 2022.

Nesse sentido, os diários são compostos por narrativas de cunho pessoal nas quais descrevo e reflito sobre minhas experiências com o aluno com TEA. Utilizo-as nesta pesquisa com o intuito de alcançar o objetivo de pesquisa já mencionado. Cunha (1997) afirma que as narrativas podem provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. É sob esta perspectiva que me coloco como pesquisadora e participante, ao buscar identificar minhas aprendizagens e compreender em que termos elas contribuem para minha formação como futura professora dos anos iniciais da Educação básica.

Como método de análise, assumo a Análise Textual Discursiva (ATD), defendida por Moraes e Galiazzi (2016), tendo em vista que a ATD, no movimento da pesquisa qualitativa, “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33). São muitas as unidades de sentido a serem consideradas na ATD, pois ela cria espaços de reconstrução por meio das interpretações das narrativas. É com este propósito que considero a ATD como uma ferramenta analítica relevante ao considerar a pesquisa na abordagem narrativa, pois é um

método que possibilita um processo reconstrutivo, considerando as emoções, a criatividade e o pensamento investigativo baseados nos objetivos da pesquisa.

Com o intuito de descrever e categorizar as narrativas autobiográficas, a ATD é um método que possibilita o desenvolvimento de três fases de análise: a unitarização, a categorização e a escrita de metatextos (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os autores nomeiam como “tempestade de ideias” a seleção do corpus para a pesquisa, como uma abordagem geral dos principais pontos presentes no levantamento; a fase de unitarização é a desconstrução das experiências presentes na narrativa para ampliação de um olhar investigativo; a fase de categorização corresponde à elaboração das categorias, o que possibilita a ordem e reconstrução das principais discussões a serem abordadas na escrita dos metatextos. Estas categorias surgem das principais unidades de sentido presentes nos diários de pesquisa, das quais destaco as situações de observação, relacionamento com o aluno e de reflexão sobre minha própria prática, que são apresentadas como resultados na seção II como “Os 3 R’s das experiências auto formativas: relacionar, ressignificar e reinventar”.

O INÍCIO DA ESTRADA: Caminhando entre dúvidas e incertezas

Ao ser chamada para fazer o acompanhamento pedagógico de uma criança autista, utilizando uma metáfora, senti como se tivesse que caminhar por uma estrada extensa e desconhecida, pois eu não possuía conhecimento sobre o transtorno e nem como atuar com uma criança do espectro em sala de aula. Consequentemente, isso me gerou muitas incertezas, medo e o receio de falhar. Nesse momento confuso e desafiador, busquei pesquisar definições, caracterizações, ouvir pessoas que discutem sobre TEA e a inclusão e me vi repleta de informações sobre o assunto.

Nesse sentido, discuto, nesta seção, a ideia de busca e exposição de informações, de modo a construir um referencial teórico para este trabalho, com a intencionalidade de esclarecer o que é o Autismo e o acompanhamento pedagógico inclusivo para crianças no espectro.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): Compreendendo um mundo singular

Definição e caracterização do Autismo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), popularmente conhecido como autismo, é um transtorno do neurodesenvolvimento, o qual, atualmente, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-5 (2014):

O transtorno do espectro autista 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 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50).

O DSM 5 (2014, p. 51) também divide o TEA no que nomeia como “níveis de gravidade para transtorno do espectro autista”, os quais são os níveis de suporte e intervenção, classificados em 1, 2 ou 3.

- a) O nível 1 é considerado pelo manual aquele que exige apoio, no qual o autista pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais, dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

- b) O nível 2 exige apoio substancial. Nesta classificação há déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais aparentes, mesmo na presença de apoio, inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos, sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
- c) O nível 3 é o que exige apoio muito substancial. Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos, grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

A partir da definição do TEA e seus níveis de gravidade explicitados pelo DSM-5, também são traçados alguns outros aspectos associados à definição oficial e que caracterizam o autismo. No quadro a seguir, segundo Whitman (2015, p. 58 - 59), são demonstradas algumas características que também estão associadas ao autismo:

Quadro 1 - Características associadas ao autismo

Domínio/ Processo	Características
Sensorial	Hipersensibilidade, hipossensibilidade, evitação sensorial, busca sensorial, problemas de integração vestibular ² , proprioceptiva ³ e sensorial
Motor	Atrasos no desenvolvimento motor, problemas com coordenação motora fina e grossa, baixo tônus motor, problemas de planejamento motor, falta de destreza, dificuldades de coordenação.
Estimulação/ ativação/emoção	Hiperestimulação, hipoestimulação, temperamento difícil ou lento, alta reatividade emocional, fraca regulação emocional, medo generalizado, ansiedade, depressão, problemas motivacionais.
Cognição	Dificuldades de atenção, pensamento concreto, boas habilidades de “visualização”, fraco aprendizado incidental e por observação, falta de brincadeiras de “faz de conta”, problemas de funcionamento metacognitivo e executivo, dificuldades na solução de problemas, baixo entendimento social e sobre si mesmo, baixo QI, competências Savant ⁴ .

² O sistema vestibular tem papel essencial no desenvolvimento infantil porque contribui para manutenção do equilíbrio, detectando informações importantes, como balanço, alterações gravitacionais, movimentação e deslocamento do corpo.

³ Propriocepção é a informação dada pelos tendões e músculos para o cérebro, fazendo que tomemos consciência de nossa posição.

⁴ A síndrome de Savant se caracteriza pela presença de determinadas aptidões cognitivas extraordinariamente desenvolvidas em indivíduos que apresentam um baixo nível de funcionamento geral. Tem sido identificada em pacientes com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, com Perturbação Obsessivo-Compulsiva e Perturbação de Gilles de la Tourette, mas as situações clínicas a que mais frequentemente se associa são ao Autismo e à Síndrome de Asperger.

Interação Social	Fraco contato visual, deficiências na imitação, atenção conjunta e referências sociais, baixa iniciativa de interações sociais, tendência a se isolar, afeto social embotado e inapropriado, falta de empatia, baixo uso de gestos sociais, falta de conscientização sobre protocolos sociais e amizades superficiais.
Linguagem/ Comunicação	Problemas de proto comunicação (Ex.: falta de gestos sociais), ecolalia, deficiências na linguagem expressiva e receptiva, uso idiossincrático da linguagem, inversão de pronomes, linguagem em script, deficiências pragmáticas, fraca compreensão de leitura e fala coloquial.
Autorregulação	Falta de habilidades apropriadas de autorregulação, dificuldades de automonitoramento, autoinstrução e autoavaliação, deficiência na solução de problemas, incapacidade para solicitar e utilizar apoios instrumentais e emocionais, sinais de fraca autorregulação (impulsividade, distração, hiperatividade, TDAH, comportamento estereotipado e autoestimulador, interesses obsessivos e limitados, comportamentos compulsivos e ritualísticos).
Problemas comportamentais	Desobediência, agressividade, autoagressividade, problemas com o sono e com a alimentação.
Características físicas/ problemas médicos	Aparência “normal”, circunferência craniana grande, convulsões.

Fonte: Whitman, 2015.

Cunha (2017, p. 83) afirma que “historicamente, o saber sobre o autismo esteve restrito à medicina, e, no campo educacional, as intervenções foram escassas”. Como consequência direta deste fato, podemos observar que muitas informações sobre o transtorno não foram realizadas de maneira eficaz no âmbito escolar e na formação de muitos professores. Deste modo, surgiu uma grande preocupação com a caracterização estereotipada que estava sendo transmitida sobre as pessoas com TEA, e o que poderia gerar impacto negativo na vida dessas pessoas perante a sociedade (MOURA, 2020).

Além disso, é importante destacar que a definição do TEA apresenta uma relação direta com a natureza espectral, pois ao abordar o espectro estamos desconstruindo um perfil “estático” que a própria sociedade associa ao fomentar a heterogeneidade das manifestações do espectro autista, como se as pessoas autistas possuíssem as mesmas características e deveriam obrigatoriamente apresentar todas as manifestações que caracterizam o autismo por esta definição apresentada. A quebra desses “padrões” de autismo é de extrema relevância educacional e social, pois desperta e estimula um olhar sensível frente a indivíduos que aparentemente não apresentam TEA, porém são indivíduos com espectro autista.

Breve histórico relacionado ao TEA

De acordo com Oliveira e Strohschoen (2019, p. 3), “o termo autismo é derivado da palavra grega autós, que significa “próprio” ou “si mesmo”. Este termo foi empregado pela

primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Bleuler, para caracterizar o retraimento de paciente acometido pela esquizofrenia. A partir desta época, as pesquisas na área começaram a avançar, porém com testes e intervenções físicas, como o uso de choque elétrico, o que acometia aos pacientes uma vida de exclusão e tortura.

Silva (2016) discute que durante este período da história as pessoas com desenvolvimento atípico, como os autistas, eram isoladas no ambiente familiar ou em instituições, e em alguns casos até eram mortas por não corresponderem aos padrões sociais exigidos na época. Rodrigues (2019) também destaca em seu estudo este histórico da educação inclusiva e destaca, segundo Figueiredo (2010, p. 25 apud Rodrigues 2019, p.14), que as pessoas “que nasciam com deficiência passavam por um processo de seleção natural e, quando conseguiam sobreviver a essa seleção, eram sacrificadas ou morriam precocemente”.

Após décadas de estudos sobre o que de fato seria o autismo e como ele deveria ser caracterizado, também iniciou, em um processo lento, mas de avanço, a inclusão desses indivíduos em ambientes mais sociais, como a escolarização. Segundo Rodrigues (2019, p. 14) “no final do século XIX e meados do século XX [...] foram surgindo algumas escolas especiais e centros de reabilitação, pois a sociedade começava a admitir que pessoas com necessidades especiais, poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento adequado”.

Este processo que observamos durante a trajetória histórica de pesquisas e avanços sobre o TEA não foi nada simples para as pessoas com autismo e para os cientistas. Porém, apesar de mais de um século de estudos na área, o autismo só ganhou mais destaque no avanço de direitos e intervenções precoces, a partir da caracterização de seus sintomas e a inclusão na escola regular na última década.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO: Construindo pontes entre a escolarização e a inclusão

O processo de escolarização e inclusão escolar das crianças com Autismo

A lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista". A medida fez com que os autistas passassem a ser oficialmente considerados pessoas com deficiência, obtendo direito a todas as políticas de inclusão do país, entre as quais, o direito à educação no ensino regular. Oliveira *et al.* (2019, p. 147) afirmam que:

A Lei Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, garante e assegura que estas pessoas possam exercer sua dignidade, tendo em vista o acesso a direitos fundamentais como saúde, educação e trabalho. De acordo com a Lei, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado, nos casos de comprovada necessidade (OLIVEIRA et al., 2019, p. 147)

De Paula Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) realizaram um estudo sobre inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil, o qual constatou que a presença de alunos com autismo, em escolas regulares, aumentou de forma expressiva após a popularização do paradigma da inclusão e conseqüentemente, a extinção das escolas especiais. Isso pode ser considerado resultado de um momento histórico de alteração na legislação pertinente à Educação Inclusiva, como a referida Lei de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista de 2012.

No entanto, Carvalho e Shaw (2021, apud SANTOS *et al.*, 2021, p. 5) enfatizam que por mais que se tenha a existência de leis como essas, voltadas para inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional, em especial às pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), muitas vezes as práticas observadas em escolas ainda se distanciam da inclusão. Este fato pode ser observado quando há apenas o processo de escolarização do indivíduo, no qual a escolarização pode ser caracterizada como o indivíduo presente na escola, mas não necessariamente incluído em todas as atividades escolares, ou seja, podemos afirmar que na inclusão há o processo de escolarização, mas na escolarização, nem sempre há inclusão.

Neste sentido, devido ao número de crianças autistas que estão na escola, muitos professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica refletem sobre suas práticas docentes, questionando sobre como trabalhar com crianças autistas, pois o processo de inclusão é impedido pela grande dificuldade de interação (MENDONÇA, 2019). Ravet (2017), em sua pesquisa no Reino Unido, constatou que a maioria dos estudantes e professores não tinham conhecimentos básicos sobre o TEA e que eles afirmavam sobre a relevância de ter mais conhecimento sobre o assunto. Em outra pesquisa, realizada por Rodrigues (2019), os resultados mostraram que os professores possuíam pouco conhecimento sobre o autismo e sentiam-se despreparados para ensinar esse público, visto que o conhecimento maior que obtiveram, segundo eles foi no processo da prática, na vivência do dia a dia com os educandos. Shaw (2021, p. 2) também aponta que:

Além de não haver, ainda, a institucionalização de conteúdos sobre TEA em currículos de cursos de formação de professores, o que pode ser compreendido pelos recentes avanços em estudos sobre TEA, é preciso refletir e mapear estratégias de

formação que suprem lacunas já existentes em escolas e universidades (SHAW, 2021, p. 2).

Além disso, Sousa (2020) possui como resultado em sua pesquisa que todo estudante com TEA consegue aprender, inclusive os saberes científicos, mas necessita de estratégias alternativas, como a utilização de recursos didáticos concretos adaptados/adequados. Por isso, o autor também aponta que a reformulação de cursos de formação de professores é urgente, considerando as narrativas docentes daqueles que trabalham com os alunos com TEA na formulação dessa capacitação docente.

De acordo com Xavier e Rodrigues (2017, apud Nonenmacher *et al.*, 2021, p. 5) é fundamental citar a relevância do investimento em estratégias pedagógicas diferenciadas que atuem como objeto de auxílio no processo de aprendizagem dos alunos que possuem Transtorno do Espectro Autista. Estas estratégias devem ser apropriadas e adaptadas às dificuldades enfrentadas pelos educandos, de modo que contemplem seu potencial cognitivo e estimulem outras características associadas ao transtorno. Como afirma Santos (2020, p. 29), “quando se fala em Educação para alunos autistas, é preciso se ter em mente que além de ser um ensinamento também se torna um aprendizado, que devem estar inclusos temas de habilidade social, linguagem, comunicação e comportamentos adaptativos”, pois a inclusão escolar de pessoas com TEA pode ajudar na manutenção da saúde mental dessas pessoas, justamente por suas dificuldades de inserção social (SHAW, 2021).

A relação entre o acompanhamento pedagógico inclusivo e o ambiente escolar

Nesta subseção, discuto minha posição como Acompanhante Pedagógica Inclusiva (API), estabelecendo relações de proximidade e distanciamento com o conceito de Acompanhante Terapêutico (AT) discutido na literatura. Parto deste último termo por ter sido esta minha designação quando comecei o trabalho na escola.

No início do ano de 2021, fui contratada por uma escola particular para atuar como Acompanhante Terapêutica (AT) de uma criança com TEA. Fraguas e Berlinck (2001) defendem que o trabalho do AT dentro da escola consiste em um acompanhamento do estudante durante todo o período escolar, dentro e fora da sala de aula, procurando integrá-lo com outros estudantes, assim como envolvê-lo nas atividades propostas pelo professor, sempre considerando seus limites e as suas potencialidades.

Contudo, em razão de minha situação ainda de estudante universitária, em processo de formação inicial, minha função como Acompanhante Pedagógica Inclusiva era limitada ao

ambiente escolar, auxiliando Bruno a compreender as atividades e conseguir realizá-las, estimular sua interação comigo, com os colegas e professores, bem como compreender o contexto da sala de aula. Minhas funções como Acompanhante Pedagógica Inclusiva, portanto estão compreendidas pelos autores, ao se referir a que o AT deve criar condições para que o indivíduo possa frequentar a escola e beneficiar-se do processo educativo, o que pode ser caracterizado como um olhar atento à estrutura do ambiente escolar, como considerar os estímulos sensoriais que podem influenciar na rotina da criança, assim como situações novas que fogem da rotina do estudante (FRAGUAS; BERLINCK, 2001).

Quando relacionamos as funções do AT ao ambiente escolar, ampliamos as possibilidades situacionais de desenvolvimento pessoal, cognitivo e, principalmente, social do acompanhado. Como Acompanhante Pedagógica Inclusiva, minhas orientações e atenção ao Bruno, aluno autista, se aproximaram muito dessa perspectiva, sem, contudo, ter a carga da função terapêutica, tal como prevê o AT.

Nascimento, Silva e Dazzani (2015, p. 521) afirmam que “o trabalho do acompanhante terapêutico escolar se dá sobre uma criança com dificuldades de diversas ordens, principalmente simbólicas, e se orienta para a emergência, retomada e fortalecimento do sujeito”. E, para isto, o trabalho do AT precisa ser minucioso, cauteloso, necessitando de estudo e apropriação teórica (CAVALCANTE; LISBOA, 2021). Embora eu considere importante o que os autores defendem, entendo que o meu trabalho de acompanhamento se distanciou da expertise enunciada por eles, pois estou em processo de formação inicial e me ocupei das questões pedagógicas, das interações e do contexto, como tenho dito, sem a “apropriação teórica” mencionada pelos autores, uma vez que não tenho formação clínica ou terapêutica, propriamente dita.

Sereno (2006) e Nascimento (2015) concordam que a educação terapêutica se situa em uma perspectiva implícita de buscar reunir tratamento e escolarização, traçando o projeto terapêutico/pedagógico conjuntamente com a equipe escolar, na qual o AT é colocado como articulador entre o terapêutico e pedagógico, considerando a interdependência entre o tratar e o educar. Desta maneira, cabe ao AT, em parceria com os professores e demais funcionários da instituição, atentar-se às situações que possam contribuir ou não no processo educativo do estudante. Nesses aspectos, minhas atividades de API se distanciam da AT, pois minhas incumbências se restringiam ao trabalho direto com Bruno, não cabendo a mim articulações com os demais atores escolares. Contudo, concordo com Sereno (2006, p. 176) que “estar na escola favorece novas possibilidades de sentido, articulação, encontro, o que pode implicar

em um novo posicionamento da criança que aí está se constituindo”. Nesse sentido, meu trabalho com Bruno foi intenso.

Barros e Brandão (2011, p. 5) também afirmam que “a função do AT na escola, vai ao encontro da perspectiva da Educação Terapêutica, ou seja, de alguém que sustenta para a criança as regras que regem a instituição, ao mesmo tempo em que dá lugar e voz ao aparecimento da subjetividade do aluno”. Neste sentido, percebo aproximação entre minhas atividades de acompanhamento a Bruno em suas atividades com o que dizem os autores, na medida em que ele passa a interagir com colegas, a realizar as atividades pedagógicas de modo progressivamente mais compreensivo e a manifesta confiança em mim.

Sendo assim, a escola pode ser um espaço potencialmente terapêutico para crianças com impasses na subjetividade, como nos casos de autismo (NASCIMENTO, 2015, p. 70). Entretanto, o acompanhamento pedagógico inclusivo, também pode e deve gerar, no meu modo de ver tais resultados com as crianças com dificuldades específicas, tais como o autismo.

Tendo em vista isto, Nascimento, Silva e Dazzani (2015, p. 524) defendem que “a partir de um trabalho coerente e reflexivo, é possível que a pessoa se torne capaz de expressar-se como sujeito e agente no curso das suas interações sociais”. É verdadeiro que, em certos casos, o estudante possa ter a necessidade de acompanhamento durante a vida toda, mas em outros casos muitos podem conseguir ser beneficiados por apenas um período, afirmando a vantagem da atuação do AT em poder interagir no contexto cotidiano (PELÚCIO; SILVA; SOUZA, 2019).

Deste modo, concordo com os autores Nascimento, Silva e Dazzani (2015, p. 521), quando afirmam que “o acompanhante trabalha em um lugar do ‘entre’: entre a criança e as outras crianças, ‘entre’ a criança e o professor, ‘entre’ a criança e a escola e, em alguns casos, ‘entre’ a criança e a família”. E, ainda, que a repercussão da atuação do AT no ambiente escolar vai além da inclusão no contexto pedagógico, pois o trabalho exercido pelo AT tem grande influência sobre a vida do acompanhado em todos os âmbitos da sua experiência, podendo também ir além dos muros da escola (NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015).

O termo AT foi utilizado para nomear minha função com a criança autista e foi explicada nesta subseção o seu papel no contexto do ambiente escolar. Porém, considero um termo que possui um histórico mais relacionado ao tratamento clínico da pessoa com TEA. Portanto, assumo e nomeio a minha atuação como acompanhante de Bruno na escola com o termo **Acompanhante Pedagógica Inclusiva**, com o intuito de destacar os aspectos formativos e pedagógicos relacionados nesta pesquisa.

O CAMINHO É FORMATIVO: desafios e possibilidades de estar na estrada

Nesta seção, relato, em diálogo com a literatura, o percurso que eu estou percorrendo nesta estrada auto formativa, mais ciente das definições e funções estabelecidas para atuar com o aluno, porém é uma estrada que percorro pela primeira vez, repleta de situações novas e formativas. A partir da Análise Textual Discursiva (ATD), organizo esta seção em duas subseções, conforme as categorias que construí: Na primeira, intitulada “Vivenciando o processo de inclusão como uma acompanhante pedagógica inclusiva”, apresento uma descrição mais detalhada da experiência, no sentido de compreender o contexto e espaço em que a pesquisa está inserida, como o período pandêmico, a inserção na primeira escola, como foram os primeiros meses, a mudança de escola, mudanças de contexto e comportamentos.

Na segunda subseção, apresento e discuto os resultados da pesquisa, nomeada como “Os 3 R’s das experiências auto formativas: Relacionar, Ressignificar e Reinventar”. No “Relacionar” discuto sobre meu processo de relação com o aluno, a confiança mútua, o acolhimento, o afeto e o desafio de como lidar com suas características de aprendizagem relacionadas ao TEA. No “Ressignificar” apresento minha concepção de que para além de aspectos teóricos, a experiência me fez resignificar conceitos “pré-definidos” (preconceitos) com relação ao autismo. E no “Reinventar” discuto como a experiência me capacitou para a sala de aula e o contexto educacional.

VIVENCIANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO: A atuação como uma acompanhante pedagógica inclusiva

Estou no segundo ano de acompanhamento escolar diário com uma criança com TEA, a qual possui laudo diagnosticando nível 2 de suporte, verbalizada com limitações de troca de letras e que atualmente cursa o 5º ano do ensino fundamental I. Como forma de preservar a identidade da criança utilizarei um nome fictício, aqui identificado como Bruno e, para adentrarmos no contexto da experiência, gostaria de apresentá-lo.

Ele é uma criança alegre, muito dedicada quando motivada e que da sua maneira socializa e busca sempre compreender o que está acontecendo. É um menino muito curioso, faz várias perguntas ao dia e se inquieta quando algo foge do planejado, assim como outras crianças, Bruno possui suas próprias individualidades, que vão além do diagnóstico de TEA, mas para fins de alcançar os objetivos desta pesquisa, olharei para minha experiência atual com o Bruno ao lidar de modo mais específico as particularidades do TEA apresentadas no ambiente escolar. Sendo assim, o relato apresentado nesta pesquisa não analisa questões

familiares ou sobre atendimentos realizados com outros profissionais da área. O objetivo estabelecido aqui é analisar, a partir de meus diários pessoais e reflexões particulares, minha experiência pessoal e profissional ao atuar como a acompanhante de Bruno no contexto escolar.

Os pais de Bruno observaram as primeiras manifestações de características relacionadas ao TEA logo após ele completar 1 ano de idade e nesta fase a família já procurou uma avaliação médica, porém seu diagnóstico só foi concluído aos 3 anos de idade, quando ele iniciou sua rotina escolar e ficou ainda mais evidente seu atraso de linguagem e interesse de socialização comparado às crianças de mesma idade. Bruno começou a verbalizar pequenas palavras aos 4 anos de idade e durante todo o período após seu diagnóstico realizou terapias e intervenções de vários profissionais especializados em autismo, como fonoaudiólogos, terapeutas, psicopedagogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais.

Iniciei o acompanhamento pedagógico com o Bruno no ano de 2021. Recordo que eu estava procurando um estágio que me envolvesse mais na área do Autismo, pois já tinha um grande interesse em estudar mais sobre o assunto. Aconteceu que no início do mês de março de 2021, fui chamada por uma escola particular da cidade de Belém para preencher uma vaga de Atendente Terapêutica ou “facilitadora escolar”, como também foi nomeado na época. Na entrevista de admissão, a psicóloga orientou que eu ficaria exclusivamente com um aluno autista, auxiliando-o nas atividades em sala de aula e em todas as dependências da escola. Porém, apesar de almejar trabalhar com crianças autistas, eu acreditava que não me chamariam para atuar diretamente com uma. Naquele momento, senti um turbilhão de sentimentos de insegurança, com pensamentos como: “será que consigo?”, “como farei isso?”, “E se algo acontecer com ele e eu for culpada?”. Era uma autocobrança imensa que naquele primeiro momento me paralisou.

Eu possuía um conhecimento bem básico sobre o TEA, devido ter um primo no espectro e aos estudos realizados na graduação, mas não me sentia preparada para atuar na prática em escola, achava que aquele conhecimento era muito raso comparado à realidade de uma criança que ainda não conhecia, isso me deixava receosa. Depois da entrevista de admissão fui informada que já iniciaria as atividades com Bruno na semana subsequente e, apesar da mistura de sentimentos, eu estava animada para esta nova etapa da minha formação. Entretanto, devido à pandemia de COVID-19, a qual estava em pico de contaminações naquele período, foi lançado um decreto de *lockdown* pelo prefeito de Belém, que determinava o fechamento de locais e recesso de serviços que não fossem considerados essenciais.

Devido a isto, as aulas na escola foram suspensas do mês de março até o início do mês de maio. Durante esse período, resolvi aprofundar meus conhecimentos acerca do TEA e busquei conhecer e estudar sobre as funções que realizaria na escola. Estes estudos me capacitaram a construir um referencial teórico para realizar minha atuação com o aluno autista, inclusive o referencial utilizado para este trabalho de pesquisa, mas um questionamento ainda prevalecia na minha mente, “será que na prática esta teoria iria me sustentar para atuar com meu aluno?”. Apesar das inseguranças ainda estarem presentes, este tempo de estudo me fez refletir e buscar ainda mais alternativas de formação, me auto incentivando de que eu seria capaz de realizar tais funções com meu aluno, dentro e fora da sala de aula.

No mês de maio iniciei as atividades na escola junto com Bruno. Na próxima seção, narro como foi o primeiro contato com o Bruno e como estabelecemos vínculos com o passar dos meses, mas para este momento relatarei de modo mais geral o contexto em que se estabeleceu a experiência como acompanhante pedagógica inclusiva.

Bruno tinha 8 anos quando o conheci e estava no 4º ano do Ensino Fundamental I. Ele já havia tido outras acompanhantes em anos anteriores, mas estava na mesma escola desde que iniciou sua vida escolar aos 3 anos de idade. Ele demonstrava desde o primeiro dia que adorava estar na escola, o que tornava evidente que Bruno enxergava a escola como um ambiente conhecido e acolhedor, principalmente por fazer parte de sua rotina desde muito pequeno, mas apesar de demonstrar gostar de estar na escola, ele não estabelecia vínculos com seus colegas e professoras.

Eu observava o comportamento dele com seus colegas e era perceptível que ele queria estar interagindo, porém o contexto parecia como se ele estivesse distante de tudo que ocorria na escola mesmo estando presente. Foi neste instante que vi ali o meu papel, o de auxiliar para que a interação nesse ambiente com que ele já estava acostumado não parecesse tão distante, que pudesse facilitar a sua socialização com as outras crianças e funcionários, pois percebia esta era a visão de Bruno, tudo parecia distante e eu estava disposta a fazer uma ponte para que o processo se tornasse mais simples.

Entretanto, todo trabalho há sempre desafios a serem enfrentados e no ambiente escolar não é diferente. Meu foco aqui não é questionar posicionamentos de escolas A ou B, mas também discutir as problemáticas que podem vir a ocorrer na função de acompanhante pedagógica inclusiva, decorrentes de decisões e condutas institucionais. Apesar da nomenclatura AT ser usada no contexto em pauta, a escola de Bruno não considerava, de fato, a questão do acompanhamento. Eu ouvia falas constantes, como “você tem que estar o tempo

todo com ele”, mas quando acontecia alguma emergência na instituição, como a ausência de algum funcionário, eu era a primeira a ser chamada para substituir, sendo obrigada a deixar meu aluno diversas vezes sem o auxílio necessário.

Sereno (2006, p. 175) destaca que “De tudo o AT não dá conta também para a escola, quando pensamos que esta é uma demanda frequente por parte dela, fazendo um ‘uso perverso’ do AT ao exigir dele um controle total sobre a criança, sem responsabilizar-se pelo processo”. Assim, eu sentia como se meu trabalho estivesse com lacunas, não estava conseguindo me dedicar totalmente às minhas funções como acompanhante, porque, infelizmente, demandas outras eram recorrentes todos os meses durante o primeiro ano do acompanhamento.

Contrapondo estas ações da instituição, em outros momentos sentia a cobrança por parte de outros profissionais sobre o desenvolvimento escolar do Bruno. Sentia-me confusa, não podia focar nas funções que tinha como acompanhante, mas era cobrada por isso como se fosse uma especialista. Barros e Brandão (2011, p. 4 - 5) defendem que “o acompanhante deve estar atento para não ‘aceitar’ esse lugar que a escola lhe oferece, como o especialista que possui toda carga de responsabilidade por aquele aluno, (...) ao contrário, deve convocar a todos a participarem do processo de inclusão”. Pois, o acompanhante pedagógico é fundamental no movimento de uma inclusão escolar efetiva, mas ele é somente um dos profissionais encarregados por esse processo, portanto “jogar” essa responsabilidade apenas para um profissional não cabe. Para atingir os objetivos de intervenções com as crianças do espectro, este sempre será um trabalho multidisciplinar, no qual a acompanhante pedagógica inclusiva pode contribuir muito com os relatórios e atividades reforçadoras diariamente.

No segundo ano de acompanhamento, já no ano de 2022, Bruno precisou mudar para a cidade vizinha e conseqüentemente, mudar de escola. Os pais de Bruno me chamaram para continuar como sua acompanhante na nova instituição, considerando um acompanhamento particular, no qual eu não estaria mais ligada a outras funções na escola, mas poderia agora me dedicar totalmente ao acompanhamento e desenvolvimento de Bruno. Sobre estas novas condições, me sentia motivada e com um grande novo desafio, o processo de transição escolar que Bruno nunca havia passado em sua vida, Fraguas e Berlinck (2001, p. 7) afirmam que neste sentido o acompanhante “seria o mediador e um elemento facilitador neste processo de reinserção social”, pois seria necessária uma adaptação a um novo ambiente, novos professores e alunos, uma nova rotina que para uma criança com TEA poderia se transformar em uma problemática.

OS 3 R'S DAS EXPERIÊNCIAS AUTO FORMATIVAS: Relacionar, Resignificar e Reinventar

Relacionar

Falar da relação estudante e acompanhante pedagógica inclusiva é sempre uma conquista, pois é um processo constituído diariamente com o propósito de facilitar e tornar a rotina escolar mais agradável, tanto para a acompanhante como para o acompanhado. Relatar minha relação com Bruno é falar de um processo lento, que levou meses e que ainda é constituído cotidianamente, é falar de receios e inseguranças, mas também de momentos de alegrias e afeto.

Nos primeiros dias, sofri o impacto de tentar iniciar a construção de vínculos com Bruno. Primeiro, se deu ao fato de que nenhuma literatura ensina a conhecer uma criança autista, não há um manual pronto, isso é aprendido de fato na prática, pois cada criança é única independente de ser típica ou atípica. Porém, ao conhecer uma criança com TEA devemos considerar as características do espectro que ela pode vir a apresentar ou não. Diante disto, o primeiro contato com Bruno foi rápido e até mesmo confuso, mais para mim do que para ele, pois como citei na seção anterior, Bruno sempre teve acompanhamento na escola e ele havia sido informado que eu seria a “nova acompanhante”. Imagino que, por isto, minha presença aparentou ser normal para ele, mas não falou nada.

Bruno tinha 8 anos e estava no 4º ano do E.F.I quando iniciei o seu acompanhamento. Quando ele chegou à escola, no primeiro dia de aula, olhou nos meus olhos e ficou calado, como se esperasse eu dar uma ordem, eu me apresentei falando meu nome e como estava feliz em conhecê-lo. Ele aparentava estar nervoso, queria ir logo para a sala, como se aquele momento lhe incomodasse. Desta forma, estava evidente que conhecer ou falar com pessoas novas não lhe agradava nem um pouco.

Então, como me aproximar e ganhar a confiança dele? Pensei que era só questão de dias para ele se acostumar e estabelecer contato comigo, mas com o tempo percebi que estava bem enganada. Apesar de estar na mesma escola desde os 3 anos, ele não se relacionava diretamente com nenhum de seus colegas, nem dentro nem fora de sala. Só era incluído, se alguém o chamasse. Os momentos de mais interação eram quando lhe faziam perguntas diretas e ele respondia. Ele não iniciava conversas e nem se mantinha nelas quando alguém tentava conversar com ele.

Nesse sentido, era evidente que Bruno mostrava-se muito introspectivo, chegava em sala e ia diretamente para seu lugar demarcado, só cumprimentava com um bom dia se

alguém o chamasse e falasse diretamente, porém por mais que alguns profissionais daquela instituição me falassem “Ele é assim mesmo”, “Isso é característica do Autismo”, eu observava que Bruno muitas vezes não praticava essa interação não por “não querer” ou por simplesmente “fazer parte de quem ele é”, ele apresentava querer interagir, mas não sabia como fazer isso, provavelmente porque não havia o estímulo certo. Como relata Spagnuolo (2017, p. 295) ao afirmar que a função do acompanhante “é o de um fazer avesso ao saber sobre a criança: o saber está na criança, e não no outro, há ali um saber opaco e esfumado que esse profissional descobrirá junto com ela”.

A relação inicia-se no tempo de se conhecer, o que representa o momento de observação inicial do acompanhante sobre as características do aluno e as tentativas de aproximação. É a introdução ao processo de construção de vínculo com o aluno e conhecimento de suas principais dificuldades, como ponto nesses exemplos relatados no diário de pesquisa:

Ainda não segue uma linha de corte com a tesoura. (Diário de pesquisa - Maio de 2021)

Na aula de ciências ainda possui dificuldade em interpretar as imagens. Na aula de português conseguiu, com auxílio, identificar alimentos do texto para desenhar. (Diário de pesquisa - Maio de 2021)

Na aula de matemática, primeiramente, demonstrou dificuldade em compreender o sentido de parcelas na multiplicação, mas demonstrou que desenvolveu na prática. Em geografia, dispersou e só acompanhou as imagens quando eu apontava. (Diário de pesquisa - Maio de 2021)

Nascimento, Silva e Dazzani (2015, p. 521) também afirmam que “o acompanhante precisa trabalhar descobrindo o universo da criança e, com isso, construir condições para que ela possa frequentar a escola e aproveitar esse momento de modo particular”. Assim, busquei guiar minha prática com Bruno, descobrindo seu modo de se relacionar, buscar o que lhe incentivava a conversar, quais assuntos ele gostava de falar, tudo no seu tempo e a sua maneira, considerando também as características do TEA. Desta maneira, não foquei apenas na minha relação interpessoal com Bruno, busquei primeiramente inseri-lo com seus colegas de sala, pois assim ele poderia confiar mais ao observar minhas ações diariamente.

Cavalcante e Lisboa (2021, p. 480) afirmam que o trabalho do acompanhante é “restabelecer a conexão do sujeito com o laço social, sendo uma ponte de intervenção para que isso aconteça”. Os momentos de mais interação que eu observava era o período do intervalo no qual as crianças iam lanchar, tendo em vista que em sala de aula elas sempre

permaneciam sentadas em seus lugares demarcados e mantendo o distanciamento. Então, iniciei essa “ponte de intervenção” com pequenas atitudes durante o intervalo.

Primeiramente, observei que Bruno sempre sentava somente comigo, pois as crianças não o chamavam para lancharem juntas e aquilo era comum para ele, porém esta situação me incomodou, sentavam 4 crianças na mesa e ele era isolado em uma outra comigo, nos primeiros dias fui orientada a seguir esse “ritual” com aquele discurso já discutido aqui “você deve estar com ele o tempo todo”, mas o que aconteceria? Uma criança de 8 anos iria interagir apenas com sua acompanhante e não com os outros pares de sua idade? Para Bruno era natural, ele não sabia expressar se aquilo lhe incomodava ou não, mas o acompanhante se utiliza de atitudes interpretativas, ou seja, atitudes ou comportamentos, ajudando o aluno a discriminar algo (FRAGUAS; BERLINCK, 2001). Nesse sentido, ao observar estes momentos comecei a realizar pequenas ações durante os intervalos. Na sala de Bruno, havia apenas 9 crianças e no ambiente do lanche havia uma mesa extensa que não era utilizada, então solicitei à coordenação da escola se seria possível durante o momento do lanche organizar a turma de Bruno para sentarem juntos nesta mesa, obedecendo ao distanciamento social requerido pela condição pandêmica em que vivíamos.

Assim, com a devida autorização da coordenação, as crianças começaram a interagir mais durante o intervalo e adoraram a novidade, eu me questionava se Bruno também iria adorar, tendo em vista que fugiria da sua rotina habitual, porém ele demonstrou total interesse na novidade. Cavalcante e Lisboa (2021, p. 478) discutem em seu estudo sobre as estratégias que podem ser feitas pelo acompanhante para “realizar suas funções de socialização, com o intuito de que se crie no sujeito uma noção de si e de seus próprios desejos”, desta maneira através desta estratégia percebi que Bruno começou a observar mais seus colegas e com o passar dos dias as interações aconteciam de maneira mais espontânea.

Além disso, na mesa com as crianças eu perguntava e buscava assuntos de interesses de todos, para que pudessem conversar e falar sua opinião. Bruno observava, sorria, respondia perguntas feitas diretamente para ele. Depois de algumas semanas, começou a demonstrar mais interesse em seus colegas e prestava mais atenção nas conversas, além de que as crianças começaram a chamá-lo para brincar e correr no pátio, explicando para ele detalhadamente como era cada brincadeira. Isso deixou evidente que a estratégia de oportunizar as conversas com os seus colegas de sala durante o intervalo provocou uma melhoria significativa no processo de socialização de Bruno, pois ele estava mais confiante, me contava se acontecia algo, reparava se alguém faltava. A interação com os outros de maneira espontânea ainda era uma dificuldade, mas não uma barreira inviolável. Esses

episódios me aproximaram efetivamente de Bruno, ele parecia mais à vontade para conversar comigo, cuja primeira iniciativa de Bruno durante o acompanhamento registrei assim:

Na apresentação do poema para a turma ele não havia feito, mas me pediu para escrever e apresentar na hora. Foi a primeira vez que ele teve essa atitude comigo. (Diário de pesquisa - Setembro de 2021).

Esta primeira atitude mais autônoma de Bruno comigo me deixou surpresa, não esperava que ele desejasse realizar uma atividade perdida e apresentar-se oralmente para toda turma, pois fugiria da sua rotina habitual. Porém, refletir sobre este episódio me fez concluir que toda ação realizada com ele, tanto pedagógica como social, contribuiu para a construção de sua autonomia e curiosidade, tornando-o mais observador, no qual os meses de acompanhamento começou a encorajá-lo a situações mais sociais. Me colocando em uma posição de facilitador pedagógico, no qual o meu acompanhamento encorajou e incluiu o aluno. Minhas reflexões, como acompanhante pedagógica inclusiva de Bruno, eram constantes. Algumas vezes, eu me surpreendia com o que ele dizia ou fazia e me punha a pensar em estratégias que poderiam contribuir ainda mais com ele. Sobre estas reflexões, Schön (1992, p. 83) relata que:

O processo de reflexão-na-ação, tal como Tolstoi o descreve, e tal como o dar razão ao aluno ilustra, pode ser desenvolvido numa série de “momentos” sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido (SCHÖN, 1992, p. 83)

Desta maneira, Barros e Brandão (2011, p. 3) também afirmam que “O acompanhante funciona, então, como testemunha do que acontece nas situações cotidianas que o aluno vivencia na escola, possibilitando o reconhecimento de suas produções, assim como de suas conquistas”. E, assim, ocorreu durante todo o primeiro ano. Apesar das dificuldades enfrentadas com a gestão da escola, pude realizar o acompanhamento de Bruno de modo a estimular sua socialização e celebrar seus avanços nas atividades em sala, o que fez com que minha relação com ele se estabelecesse gerando confiança e familiaridade.

No segundo ano de acompanhamento, Bruno precisou mudar de escola e eu segui o acompanhamento com ele neste novo ambiente. Nesse sentido, foi essencial que eu continuasse o trabalho com Bruno, pois o acompanhante nomeia e dá sentido às situações que vão ocorrendo (SERENO, 2006) e por ele já ter familiaridade comigo eu fui vista como uma companhia segura para entender e lidar com estas novas circunstâncias em um outro ambiente escolar. Assim relato a respeito, em meu diário de pesquisa:

Esse primeiro mês foi totalmente de adaptação e percebo que continuar o acompanhando nesse processo de mudança foi essencial. Ao chegar na escola nova ele teve muita dificuldade em socializar. Pedia para que eu falasse, só conseguia falar mais espontaneamente com seus professores quando estes vinham falar com ele. Com seus colegas de sala, ele demonstrava certo interesse em se comunicar, me fazia perguntas como: “Tia Amanda, como é o nome daquele menino?” e eu o incentivava a ir lá comigo e perguntar. (Diário de pesquisa - Fevereiro de 2022).

Assim, o desafio nesta etapa seria com a adaptação de modo geral, a um novo espaço, uma nova rotina de horários, novos colegas de sala, novas disciplinas no currículo escolar e a novos professores, pois neste atual modelo de ensino Bruno teria um professor para cada disciplina, não apenas um professor regente como em sua antiga escola. Segundo Sereno (2006 apud CAVALCANTE; LISBOA, 2021, p. 5) o acompanhante “deve sensibilizar o professor para a singularidade daquela criança, facilitando uma intervenção pedagógica junto a ele, e o encorajando a acolher e sustentar as produções do sujeito, com as quais ele deve se comprometer”. Assim realizei minhas funções junto com os novos professores, pois estava ciente de que eles necessitavam conhecer Bruno para adaptar as atividades de acordo com seu nível pedagógico e com o conteúdo apresentado em sala.

Foi neste momento que meu trabalho se apresentou para além de minha relação com Bruno e o cumprimento de ordens da gestão da instituição, pude trabalhar em parceria com os professores relatando as características de Bruno, sem o estereotipar, mas considerando o que eu já havia vivenciado, ao acompanhá-lo no ano anterior. É evidente que este momento de partilha com os professores precisou ser cauteloso, pois eu não deveria ocupar um lugar de especialista responsável por Bruno, não queria transmitir essa imagem aos professores, pois minha função era oferecer suporte às atividades que Bruno ainda apresentasse dificuldade de realizar. Para isso, tive apoio e orientação da psicopedagoga da escola, com o objetivo de deixar esclarecido aos professores minha atuação em sala de aula, sem retirar o compromisso dos professores com o ensino de Bruno, como defende Spagnuolo (2017, p. 292):

Trata-se não de dar orientações e prescrições aos professores, mas de conduzir as questões de tal maneira que a equipe docente se interrogue sobre suas práticas e possa fazer algo de produtivo e criativo com as próprias perguntas e inquietações – perguntas como “o que essa criança queria dizer? O que será que ela sabe? O que já tentei ensinar? Como foi? Por que será?” etc. Trata-se, justamente, de abster-se do lugar de especialista. (SPAGNUOLO, 2017, p. 292)

Acredito que este trabalho de colaboração pedagógica foi essencial em dois pontos. O primeiro, para minha formação como professora, pois pude vivenciar na prática o planejamento das aulas, a adaptação das atividades, observar como havia características particulares em cada professor, tanto no planejamento, o manejo da turma, na didática utilizada e o uso de diferentes metodologias. O segundo ponto se refere a evidenciar que

minha relação com Bruno era um fato, eu realmente o conhecia, tanto em termos pedagógicos como pessoais, sabia o que ele gostava ou não, as estratégias para ele se concentrar melhor nas atividades, o que o irritava, o que o deixava motivado e, agora com 10 anos de idade, ele já possuía confiança para me falar o que sentia, relatar algo que ocorreu, como um espaço de troca, ficamos mais unidos como acompanhante e aluno.

Com essa relação mais estabelecida e confiável para Bruno, era esperado que nos primeiros dias na escola nova ele se apegasse mais a mim, pois era a única pessoa que ele conhecia ali. Porém, mantive o foco na sua interação com os demais. Para isso, me aproximei de outras crianças da sala inserindo-o em atividades e situações do cotidiano escolar e, aos poucos, fui me afastando das conversas com os demais, observando de longe, estimulando-o a pedir ajuda ou favores, pois “ainda que estando corporalmente na cena, muitas vezes contendo uma ‘crise’ ou mesmo sendo requisitado pelas outras crianças, esse caráter de invisibilidade se traduz por um remeter ao outro” (SERENO, 2006, p. 176). Além disso, sempre conversava com ele no sentido de esclarecer tudo o que ocorria ao seu redor, tendo em vista que às vezes algumas situações eram imperceptíveis para ele, o que dificultava muito sua interação com os outros.

Nesse sentido, com o passar dos meses ele foi se adaptando à nova rotina e continuou evoluindo em suas interações com os colegas. Para isso, continuei a estratégia de explorar mais as oportunidades de socialização no momento do intervalo, adaptando também as atividades em grupo em sala, mas com um olhar mais atento, de modo a não retirar o protagonismo de Bruno. Orientava-o antes de alguma atividade ou situação específica e deixava-o realizar sozinho. Nesse sentido, Sereno (2006) afirma que com o tempo, essa invisibilidade ganha outra conotação, no qual as ações do acompanhante passam a corresponder a “pequenos nada”, como um toque, um olhar, uma palavra, como garantia da presença ativa, porém o acompanhante começa a se afastar da cena, encorajando a criança a experimentar-se sozinha. Sobre estas estratégias de socialização na escola nova, relato no diário da seguinte forma:

O primeiro momento que ele conseguiu interagir mais com seus colegas foi na festa de carnaval da escola. Por ser um ambiente mais social, eu reuni as crianças para fazer brincadeiras, ainda com a visão de me relacionar com todos e trazer ele [o Bruno] mais perto de todos também, porque quando refletimos sobre o funcionamento da sala de aula, ele fica muito restritivo a mim, ao meu auxílio nas atividades e isso de certa forma dificulta a troca com as outras crianças, pois foram poucas as atividades que as crianças interagiram na sala de aula e isso deixou ele ligado a mim durante esse mês (ponto a melhorar). Entretanto, depois dessa festa pude perceber que as crianças foram super receptivas com ele. (Diário de pesquisa - Fevereiro de 2022)

Março foi um mês de ritmo, pois ele já está mais adaptado ao ambiente. Adora a escola nova e, apesar de ainda não conversar espontaneamente com seus colegas. Só responde quando eles perguntam ou pedem algo. Por isso, este mês eu o incentivei ainda mais a falar com seus colegas e professores. Por exemplo, quando ele queria sair de sala para beber água ou ir ao banheiro, eu explicava que ele deveria pedir ao professor responsável pela aula e o orientava a ir até ele para pedir e informar que iria sair. É uma tarefa constante, ele ainda não faz isso espontaneamente, sempre o lembro de fazer isso todos os dias. Com seus colegas, são ações parecidas que se iniciaram com um ‘Com licença’, ‘obrigado’, ‘por favor’, etc.” (Diário de pesquisa - Março de 2022).

Deste modo, fica evidente que minha relação com Bruno se estabeleceu depois de meses de acompanhamento diário. A relação de confiança, construída durante o primeiro ano, foi essencial para adaptação à nova escola e para auxiliá-lo no processo de socialização e interação com seus colegas e professores, tendo em vista que “a relação construída entre acompanhante e acompanhado, frequentemente é, por si só, terapêutica” (BARRETO, 2005 apud PELÚCIO; SILVA; SOUZA, 2019, p. 274). Assim, o vínculo desta relação estabelecida, o afeto e a confiança gerada com o passar dos meses foram essenciais tanto para o desenvolvimento de Bruno como para minha atuação como acompanhante pedagógica inclusiva.. Nesse sentido, encontro apoio em Cavalcante e Lisboa (2021, p. 480), ao dizer:

A presença encarnada do AT e o vínculo afetivo estabelecido permitem ao acompanhado suportar o laço social no convívio em sociedade, uma vez que o AT se empresta de modo a permitir que a circulação e a convivência sejam, aos poucos, conquistadas, a partir da segurança vincular oferecida (CAVALCANTE; LISBOA, 2021, p. 480).

Portanto, a confiança mútua gerada durante todo processo de acompanhamento fez com que Bruno se aproximasse cada vez mais de mim, buscando tirar dúvidas e contar o que não lhe agradava. Também destaco que além da confiança, ele me observava como um modelo, um exemplo de comportamentos, como defende Cavalcante e Lisboa (2021, p. 489) ao afirmar que o acompanhante “constrói, com cada indivíduo, seu próprio saber a partir das marcas inconscientes deixadas no cotidiano do relacionamento” e isto também tornou-se benéfico para seu processo de socialização, me tornando de fato um modelo de socialização para ele, a partir das relações que foram estabelecidas.

Ressignificar

Para realizar as funções como acompanhante pedagógica inclusiva., realizei vários estudos para compreender o TEA, buscando me capacitar para atuar com a criança autista, mas para além de aspectos teóricos, a experiência como acompanhante pedagógica me fez resignificar conceitos “pré-definidos” (preconceitos) com relação ao autismo. Cavalcante e Lisboa (2021, p. 478) afirmam que “no que se refere ao tratamento do Transtorno do Espectro

do Autismo (TEA), o AT permite oferecer perspectivas próprias de como essa teoria enxerga a constituição do sujeito, confrontando a maneira biologicista de pensar o transtorno”, ou seja, houve uma ressignificação de algumas características que frequentemente são associadas a pessoas autistas. Para isso se faz necessário considerarmos o conceito de Espectro, como um transtorno amplo que, assim como possui níveis de suporte, também se manifesta de modo particular em cada indivíduo.

Um exemplo desta ressignificação ocorreu logo no dia que conheci Bruno, pois em algum de meus estudos havia sido afirmado que os autistas não gostam e não fazem contato visual, então eu já fui refletindo em como iria chamar a atenção de Bruno para que ele fizesse algum contato comigo. Porém, aconteceu que ao nos encontrarmos, ele estabeleceu contato visual, o que me deixou confusa, pois como eu havia tido o contato apenas com a literatura, que apresentava essa característica como uma “regra”. A partir deste momento, comecei a me atentar a alguns estereótipos que são estabelecidos ao autismo e aprendi, de fato, na prática a respeitar o espectro, buscando conhecer as características relacionadas ao TEA que ele manifestava e as características que ele não apresentava. Passei a compreender que, entender e dominar o mundo singular dos indivíduos com autismo é ter a oportunidade de participar de um milagre diário: a redescoberta do que há de mais humano em nós e neles (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 11).

Outro exemplo ocorreu quando realizei a estratégia de interação nos intervalos de aula, na primeira escola, pela qual incentivei a turma de Bruno para lancharem juntos em uma grande mesa e gerar conversas entre todos. Antes desta estratégia, ouvi muitos profissionais relatarem que “Bruno tinha o mundo dele”, que “a falta de interação é característica do autismo e pertence a ele”, no sentido de não poder ser alterada. Todas essas falas tentavam justificar o não trabalho de estimulação que deveria gerar oportunidades de interação.

Com o tempo, esta estratégia se tornou uma atividade reforçadora, devido a Bruno começar a desenvolver mais as habilidades comunicativas e interativas. Assim, uma intervenção como esta pode proporcionar a esses sujeitos a saída do lugar estigmatizado que, muitas vezes, ocupam na escola, e criar um lugar a partir do qual poderá emergir sua subjetividade (BARROS; BRANDÃO, 2011). A acompanhante pedagógica inclusiva, ao respeitar a subjetividade da criança autista, está apta para conhecer por completo o acompanhado, conquistando sua confiança e não permitindo que qualquer tipo de estereótipo permaneça.

Deste modo, defendo e concordo com Nascimento; Silva; Dazzani (2015, p. 523) quando afirmam que “o acompanhante contribui também para a desconstrução de crenças

relacionadas à criança, possibilitando aos professores perceberem avanços para além daqueles vinculados aos processos pedagógicos ou de aprendizagem”, tendo em vista que o estereótipo é capaz de deixar marcas negativas em quem a ele está submetido e se expressa de modo particular, como nos estudantes com TEA.

Reinventar

Ao refletir sobre esses processos de relação e ressignificação com a criança autista, aponto mais um resultado que a experiência auto formativa como acompanhante pedagógica inclusiva no ambiente escolar me proporcionou: Reinventar-me como uma futura profissional em constante formação com uma escuta mais atenta, crítica e sensível para a sala de aula e tudo que a envolve. Pérez-Gomes (1995, p. 105) afirma que “na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática”. É o que ocorre nos momentos de escrita no diário e na reflexão sobre a prática do dia, um processo lento e constante, que significou recorrer às minhas próprias experiências como acompanhante pedagógica inclusiva para reafirmar a futura professora dos anos iniciais, principalmente ao refletir sobre minhas atitudes em sala, como relato no diário:

Percebi que ele está acompanhando melhor quando somente aponto para o quadro para ele identificar a matéria e página em cada aula, caminhando para o objetivo de atingir essa independência. Antes, ele só pegava e abria o livro se eu pedisse. (Diário de pesquisa - Junho de 2021)

O destaque de hoje foi na minha própria prática. Com bastante orientação da professora, começamos a deixá-lo mais sozinho na sua prática e observar, porém auxiliando quando realmente necessário. (Diário de pesquisa - Junho de 2021)

Diniz-Pereira (2010, p. 92) defende que “as experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente, talvez, tenham um impacto ainda maior por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação”. O autor em seus estudos nomeia estas experiências educacionais diferenciadas como “referências experienciais”, no sentido de comporem uma base de formação ao futuro professor. Assim, considero minhas experiências auto formativas como acompanhante pedagógica inclusiva como referências da profissional que serei e que aprendeu o valor de refletir e ressignificar sua prática, dentro e fora de sala de aula, respeitando o contexto, a individualidade e a história de seus alunos.

Pérez-Gomes (1995, p. 106) também afirma que “quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula”. Esta atitude investigativa iniciou-se em conjunto, pois na graduação tive a oportunidade de participar de pesquisas orientadas e durante a prática em sala me desafiei a registrar minhas atuações, refletir e agir sobre elas. Pontuo como um resultado de reflexão desta prática, o seu início de modo muito técnico. Eu me preocupava e me afligia ao perceber que Bruno dependia de respostas elaboradas por mim e a minha preocupação imediata com os resultados pedagógicos estavam me transformando em uma educadora somente técnica e repetitiva, como pontuo nesses exemplos do diário de pesquisa:

Na aula de português, ele fez uma atividade de interpretação, primeiramente se colocou como dependente de que eu explicasse para ele o que deveria responder, mas com a orientação repetida de ler o texto e colocar as respostas às perguntas no espaço indicado, ele realizou a interpretação sozinho. (Diário de pesquisa - Maio de 2021)

Na aula de matemática, eu expliquei como ele iria identificar a U, D, C e com a prática, repetição e orientação em algumas contas ele realizou todas as demais sozinho com a calculadora. (Diário de pesquisa - Maio de 2021)

Pérez-Gomes (1995, p. 100) pontua que “não se deve considerar a prática do professor apenas como técnica, é mais correto encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico”. Confesso que esta definição era extremamente complexa para mim, pois eu almejava resultados visuais, como ver Bruno realizando contas matemáticas, lendo com fluência, respondendo perguntas com autonomia. Acreditava que era apenas este o meu papel ali em sala e no início me frustrava muito em não o ver avançando no ritmo que eu acreditava ser o certo, havia um ar de “querer consertar”, da minha prática pedagógica, fazer alguma diferença de imediato na rotina de Bruno, porém compreendi que não era no meu ritmo, mas sim no dele.

Baseada em Pérez-Gomes (1995, p. 100) que afirma que "qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da estrutura das tarefas acadêmicas ou no âmbito da estrutura de participação social, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios”. Refleti e realizei análises de como estava abordando e cobrando Bruno diariamente sem respeitar seu ritmo e características individuais, estas relacionadas ou não ao TEA. A partir destas análises, passei a reestruturar minha prática com Bruno, considerando os aspectos mais sociais e suas dificuldades mais pontuais em sala de aula. Este processo mais lento e reflexivo me proporcionou ter um olhar mais amplo para a prática e logo nos primeiros meses compreendi que essa “racionalidade

técnica não pode se apresentar, por si só, como uma solução geral para os problemas educativos” (PÉREZ-GOMES, 1995, p. 100), como eu havia considerado no primeiro mês.

Refletir sobre minha didática em sala de aula, considerando outros aspectos envolvidos no processo, como individualidade, socialização e motivação, me fizeram repensar em metodologias e estratégias para a aprendizagem de Bruno. Estas primeiras estratégias ocorreram de forma muito embrionária, pois ainda me sentia insegura quanto ao modo de abordar Bruno. Temia pelo que daria certo ou não, mas estava disposta a tentar e viver a experiência. Sobre isto, relato em alguns trechos do diário:

Na aula de matemática, utilizei material concreto (copo e palitos) para demonstrar o processo de divisão em partes iguais. Depois de algumas repetições, ele conseguiu fazer as contas sem tanto auxílio, mas eu sempre estava observando e atentando [chamando a atenção] ele a algum erro. No final, ele já estava desmotivado com a atividade. (Diário de pesquisa - Junho de 2021)

Na aula de ciências, ele conseguiu identificar as palavras no caça-palavras, o que no mês de maio ele ainda não conseguia. Como fiz: Escrevi as palavras em letras de forma exatamente como estava no caça-palavras em uma folha separada. (Diário de pesquisa - Agosto de 2021)

Diniz-Pereira (2010, p. 85) afirma que "recebemos uma herança cultural muito forte, que tende a separar e hierarquizar as atividades de cunho teórico e intelectual, de um lado, e as atividades práticas, manuais e laborais, de outro". Acredito que a questão da minha racionalidade muito técnica, apresentada nos primeiros meses, partiram desta herança e até mesmo a insegurança de como atuar com o aluno autista, de maneira que possuía um olhar muito teórico e queria apenas ver toda a teoria na prática, por isso a frustração. Por tanto, considero que descrever, registrando e analisando alguns destes episódios no diário para marcar estas primeiras experiências, ao acompanhar um aluno com TEA, tem sido uma experiência formativa que tem me reinventado como professora em formação, pois “refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1992, p. 83).

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2014, p. 38) também relata que “os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola”. Estes exercícios constantes na atuação docente, proporcionam compreender os avanços dos alunos, de sua própria prática e o que poderá ser melhorado. Sobre estas análises, eu também destaco em meu diário de pesquisa alguns avanços mais notórios no acompanhamento de Bruno:

Este foi um mês de muitos avanços no acompanhamento com ele, muitas dificuldades estão sendo sanadas ao seu passo e estou muito feliz com os resultados. (Diário de pesquisa da Graduanda - Junho de 2022)

Outro ponto também mais social é que esse mês houve os jogos internos na escola, ele avançou muito na sua socialização, eu continuei aqueles comportamentos de pedir diariamente e ele já começou a pedir e perguntar coisas aos seus colegas espontaneamente, claro que de maneira direta e mais rápida, mas são esses pequenos avanços que fazem total diferença. (Diário de pesquisa da Graduanda - Junho de 2022)

Deste modo, considero que refletir sobre minha própria prática, de maneira a conseguir apontar os avanços constantes de meu aluno, mesmo aqueles não tão perceptíveis, demonstram que minha atual formação docente está ressignificando minhas práticas, de modo a sair de um lugar estigmatizado de uma educação tradicional. Diniz-Pereira (2014, p. 38) afirma que “de fato, novas formas de pensar a formação de professores tentam romper com concepções tradicionais e dominantes na formação docente”. E assim, os avanços em formação, experiências auto formativas e a relação de interdependência entre a teoria e prática me moldam como uma professora reflexiva e pesquisadora de minha própria prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa apresentada, tive como foco e objetivo geral: **Compreender que aprendizagens docentes as experiências como Acompanhante Pedagógica Inclusiva de um aluno com TEA contribuem para a minha formação inicial docente.**

Trabalhei de maneira reflexiva sobre minha própria prática ao atuar no ambiente escolar com um aluno autista, nível 2 de suporte, cursando atualmente 5º ano do ensino fundamental I, o qual identifiquei na pesquisa como Bruno. Para isso, através da perspectiva da pesquisa narrativa, utilizei como textos de campo os meus diários pessoais, de Acompanhante Pedagógica Inclusiva, nos quais escrevia relatos e reflexões sobre minha prática cotidiana com Bruno, com o propósito de identificar os avanços, pontos a melhorar e registrar a minha perspectiva como professora em formação inserida em um novo contexto de aprendizado.

Além disso, esta pesquisa também teve como propósito alcançar alguns objetivos específicos. O primeiro foi o de caracterizar de modo sintético o Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentado na subseção “TEA: Compreendendo o Espectro”, a qual caracterizou o Transtorno do Espectro Autista a partir de sua definição, níveis e características que podem ser apresentadas em diferentes casos, além de expor sobre o processo de escolarização e inclusão das crianças com autismo no ambiente escolar.

O segundo objetivo específico foi o de explicar a função, a relevância, as possibilidades e os desafios do Acompanhamento Pedagógico Inclusivo, o qual foi apresentado na subseção “ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO: Construindo pontes entre a escolarização e a inclusão”. Nesta subseção apresentei e discuti, em diálogo com a literatura pertinente, aspectos teóricos sobre as funções do acompanhante terapêutico com crianças do espectro autista e sua relação com o processo pedagógico no ambiente escolar.

E o terceiro objetivo específico foi o de narrar e refletir sobre as experiências auto formativas como acompanhante pedagógica inclusiva de um aluno com TEA, o que expus e discuti na seção “OS 3 R’S DAS EXPERIÊNCIAS AUTO FORMATIVAS: Relacionar, Ressignificar e Reinventar”. Nesta seção, considero que o processo de relação com o aluno, o ressignificar os conceitos pré-estabelecidos e ressignificar a minha própria prática docente foram as principais aprendizagens construídas como professora em formação inicial, ao significar as experiências vividas como acompanhante pedagógica inclusiva, tornando-as

experiências formativas, evidenciando os resultados apresentados e o seu alcance, assim como o objetivo geral da pesquisa.

Na subseção “Relacionar” apresentei e discuti todo o contexto aprendido por meio do meu processo de relação com aluno, com a construção da confiança mútua e o acolhimento alcançado depois de meses de atuação. Considero um processo lento, porém fundamental para minha formação, compreender o aluno para além da perspectiva pedagógica, mas também suas dificuldades sociais, seus receios e suas motivações. Tudo isto me fez enxergar o lado mais humano da carreira docente. Na subseção sobre ressignificar, eu considerei todas as pesquisas realizadas antes de iniciar a prática com o aluno, nas quais estudei e busquei me habilitar a atuar com a criança com TEA, mas o que ocorreu é que para além de aspectos teóricos, a experiência me fez ressignificar conceitos “pré-definidos” e em muitos casos, preconceitos com relação ao espectro autista.

A subseção "Reinventar", de certo modo, foi um conflito de nível pessoal. Foi um momento essencial de renovação, pois comecei a identificar minha prática docente extremamente relacionada à racionalidade técnica, a qual eu focava em resultados visíveis, buscava ser alguma solução de aprendizagem para Bruno, sem considerar sua individualidade e o processo de troca. A busca pelo ouvir, o processo de observação e reflexão constante oportunizaram me reinventar como profissional em constante formação e esta experiência como acompanhante pedagógica inclusiva me constituiu para a sala de aula, como uma futura professora mais atenta e com escuta sensível.

Considero que nesta pesquisa consegui tecer discussões e reflexões sobre o trabalho como acompanhante pedagógica inclusiva, por meio da apresentação e discussão de referenciais teóricos, explicando definições, a relevância e como ocorre este tipo de atuação educacional. Também apresentei e discuti sobre minha autoformação e principais aprendizagens a partir da experiência como professora em formação inicial atuando como acompanhante pedagógica escolar inclusiva. Deste modo, pondero que esta pesquisa contribuirá para o estudo e reflexão sobre o trabalho do acompanhante pedagógico de alunos com TEA no ambiente escolar, na qual a minha narrativa sobre a experiência vivida poderá auxiliar outros(as) professores(as) em formação inicial que também se encontram vivenciando a esta atuação docente. Porém, afirmo que outros estudos são necessários na área, principalmente com o intuito de compreender os aspectos formativos dos professores em formação ao atuar com alunos com TEA no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Trad. Maria Inês Nascimento. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARRETO, K.D. **Ética e técnica no Acompanhamento Terapêutico: andanças com Dom Quixote e Sancho Pança**. 3. ed. São Paulo; UNIMARCO e Edições Sobornost, 2005.

BARROS, Juliana Fernandes de; BRANDÃO, Daniela Bridon dos Santos Reis (2011). Acompanhamento terapêutico: (re)pensando a inclusão escolar. **In X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, PR. Disponível em: <https://silo.tips/download/acompanhamento-terapeutico-repensando-a-inclusao-escolar>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **L12764. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 mai. 2022.

CAJUEIRO, Dayanne Dailla da Silva. **ENTRE CIENTISTAS, PESQUISADORES, PROFESSORES E EXPERIMENTOS: compreendendo compreensões de experiências formativas no ensino de Ciências**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Instituto de Educação Matemática e Científica. Universidade Federal do Pará, 2017, 150 p. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/handle/2011/13347>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CAVALCANTE, Anaís Oliveira Caribé; LISBOA, Milena. Contribuições da psicanálise no Acompanhamento Terapêutico de crianças: uma revisão da revista Estilos da Clínica. **Estilos da Clínica**, v. 26, n. 3, p. 476-493, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/173540/178499>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CARVALHO, S. DA S.; SHAW, G. S. L. Relação entre família, escola e especialistas no processo de inclusão escolar de crianças autistas no município de Campo Formoso/BA. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11868, 15 jun. 2021.

CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. (2015). **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ªed. rev. Uberlândia: EDUFU.

CUNHA, E. C. R. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: WAK, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l], v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang>. Acesso em: 31 ago. 2022.

DE PAULA NUNES, Debora Regina; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E.. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83- 93, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E.. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: **revista de educação e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

FIGUEIREDO, RITA VIEIRA. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 5, n.2, p. 32-38, jul/dez.2010.

FRAGUAS, Vendiana; BERLINCK, Manoel Tosta. Entre o pedagógico e o terapêutico Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. **Estilos da Clínica**, v. 6, n. 11, p. 7-16, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60945/63981>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016. 264p.

NASCIMENTO, V. G. **O Acompanhamento Terapêutico Escolar no processo de inclusão de uma criança autista**. Salvador-BA. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Bahia. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19009>. Acesso em: 23 ago. 2022.

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**, v. 20, n. 3, p. 520-534, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/117769/115415>. Acesso em: 27 ago. 2022.

NONENMACHER, Sandra Elisabet Bazana; KESKE, Cátia; ERNST, Daniela Carolina; RIGODANZO, Sirlei. Cartografia dos trabalhos publicados no ENPEC acerca do Ensino de Ciências para os sujeitos com Espectro Autista. . Acesso em: 23 ago. 2022.

OLIVEIRA, Aldeni Melo de. STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. A importância da ludicidade para inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA). . Acesso em: 01 mai. 2022.

OLIVEIRA, Antônio Petrucio Lima; SANTOS, Wesley Aguiar dos; BRITO, Maria Durciane Oliveira; FREIRE, Kátia Maria de Aguiar; SILVA, Heber Ferreira da; BRAZIL, Sheila dos Santos. A utilização de material didático para alunos com autismo: uma proposta pedagógica. . Acesso em: 14 fev. 2022.

PELÚCIO, Lyvy Mendes; SILVA, Janne Cristina de Araújo; SOUZA, Ricardo Ângelo de Andrade. **A importância do acompanhamento terapêutico como estratégia de**

intervenção auxiliar á clínica tradicional. 2019. 23 f. Artigo. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/48257/1/2019_captiv_impeluciojcasilva.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PÉREZ-GOMES, A. **O Pensamento Prático do Professor: a Formação do Professor como Profissional Reflexivo.** In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua Formação. Lisboa: D. Quixote, 1995.

RAVET, J. But how do I teach them?': Autism & Initial Teacher Education (ITE). **International Journal of Inclusive Education.** 2017.

RODRIGUES, Jéssica de Souza. **Perspectiva de professores de ciências com relação aos alunos autistas das séries iniciais de ensino fundamental do Colégio Antônio Sales em Fortaleza-CE.** Acesso em: 23 ago. 2022.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e sua formação. Lisboa: **Dom Quixote**, v. 2, p. 77-91, 1992. Disponível em: https://www.academia.edu/download/37875068/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_REFLEXIVOS_-DONALD_A._SCHON.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

SERENO, Deborah. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Psychê**, v. 10, n. 18, p. 167-179, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30701816>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SHAW, Gisele Soares Lemos. Formação inclusiva de licenciandos em ciências da natureza e a articulação ensino, pesquisa e extensão: a educação para autistas por meio da disciplina núcleo temático. **Experiências em Ensino de Ciências**, Vol.16, N°. 2. 2021. . Acesso em: 22 ago. 2022.

SHAW, Gisele Soares Lemos. Núcleo temático inclusivo para construção de conhecimentos de licenciandos em ciências da natureza sobre o transtorno do espectro autista.. Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular. Entenda o Autismo.** Rio de Janeiro: Editora Fontana, 2012.

SILVA, Viviana Freitas da. **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica.** 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138918>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SOUSA, Bruce Lorrán Carvalho Martins de. **A mochila sensorial de ciências: o uso de recursos didáticos adaptados e adequados no ensino de ciências para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA).** 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de ciências) - Faculdade UnB Planaltina. Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39878>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SPAGNUOLO, Lenara Spedo. Sabe-se sobre a criança? Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Estilos da Clínica**, v. 22, n. 2, p. 283-298, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/121984/134870>. Acesso em: 23 ago. 2022.

WHITMAN, Thomas L. **O Desenvolvimento do Autismo**. São Paulo, 2015. M. Books do Brasil Editora Ltda. ISBN: 978-85-7680-259-4.

XAVIER, Marcella Fernandes; RODRIGUES, Paloma Alinne Alves. Alfabetização científica e inclusão educacional ensino de ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Rio Grande do Sul. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/114051/64872>. Acesso em: 23 ago. 2022.