



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

**ACOMPANHAR E ACOLHER UMA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA - RELATOS DE
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO**

**CASTANHAL-PA
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

SIMONE SANTANA DAMASCENO

**ACOMPANHAR E ACOLHER UMA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA-RELATOS DE
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO**

**CASTANHAL – PA
2017**

SIMONE SANTANA DAMASCENO

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará – UFPA, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia, sob orientação do professor Mc Luiz Carlos de Carvalho Dias.

CASTANHAL-PA
2017

Banca Examinadora

Prof^o Msc. Luiz Carlos de Carvalho Dias - Orientador
Mestre em Formação de Professores em Ciências e Matemáticas

Prof^a Dr^a Daniela Vasco – 1^a Avaliadora
Doutora em Educação

Josenita Oliveira
Psicologia

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e aos bons espíritos por sempre estarem comigo me iluminando durante todo o processo de formação. A Leide e a sua família que nos momentos mais difíceis me ajudou e que me presenteou na minha carreira acadêmica no processo de ensino-aprendizagem e também sem deixar de agradecer minha família que mesmo na dificuldade não deixou de me apoiar. E por fim, ao Prof^o Msc. Luiz Carlos de Carvalho Dias - Orientador, que sempre procurava uma forma para me orientar, pois nossos horários não coincidiam que se esforçou junto comigo na abordagem do meu tema; não deixando de agradecer algumas pessoas que fizeram parte na minha vida acadêmica como os trabalhadores da Biblioteca David Sá UFPA Castanhal e também a Rozivane e Djaire. Principalmente a todos que me ajudaram direto e indiretamente dentro e fora da UFPA Castanhal, muito obrigada, esse trabalho é dedicado a todos que me acompanharam nesse processo de pesquisa que são vocês.

Aposta-se com a inclusão no poder subjetivamente dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que neste sentido, o discurso (ou Discursos) em torno da escola é particularmente poderoso. (KUPFER, 2001, p.80)

RESUMO

O presente trabalho apresenta as incursões do Acompanhamento Terapêutico Escolar (ATE) de uma professora, acadêmica do curso Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal/UFPA, na educação fundamental menor de um aluno autista. A inclusão pedagógica e social da criança no ambiente escolar e a capacitação da professora para acolher, integrar e incluí-lo deram-se em um período de três anos. A diferenciação e a ampliação dos conceitos de integrar e incluir foram um dos demarcadores de observação, estudo, pesquisa, intervenções colocadas em movimento nesse período de aprendizagem e formação. Para alcançar os objetivos propostos nesta experiência de formação, que segundo Larossa (2002) é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (1) faremos relatos de experiência de acompanhamento/facilitação/intervenção em momentos educacionais, (2) descreveremos algumas atividades e expedientes burocráticos e analíticos que fizeram parte dos instrumentos de observação e, (3) enredado a esses momentos, faremos ensaio de análise e interpretação da ação das intervenções pedagógicas do acompanhamento deste trabalho. Utilizados como leitura base ao Acompanhamento Terapêutico Escolar foram estudados os trabalhos de Assali (2006); Kupfer (1997; 2006; 2007); Franguas e Berlinck (2001); Riviére (2004); Barros e Brandão (2011); Sereno (2006). No tópico "Autismo e Educação", quatro autores destacam-se: Riviére (2004); Simbenberg (1998); Fráguas (2004); Laznik (2004). As reflexões no campo da "Inclusão Social e Escolar" foram referendados por Matos & Dinis (2014); Assali (1999); Relatórios – Brasil/MEC (2007, 2008); Salomão (1998); Prieto (2005); Lajonquiere (2001). Nossos parâmetros metodológicos se balizaram nas pesquisas de cunho qualitativo tendo o estudo de caso como parâmetro metodológico em autores como Teschi (1990); Bogdan & Biklen (2003) e Yin (2001). Essa experiência nos encaminha a pensar que a ação significativa para incluir/facilitar alunos com autismo num ambiente escolar pode ser mediada cognitiva, afetiva e social pelo ATE. Importantes intervenções ao desenvolvimento e aprendizagens, sugere que professores ou pedagogos que tenham formação, supervisão e orientações podem fazer essa tarefa dentro da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Acompanhamento terapêutico escolar. Autismo. Inclusão pedagógica e social.

ABSTRACT

The present work presents the incursions of the School Therapy Accompaniment (ATE) of a teacher, academic of the course Full Degree in Pedagogy of the Faculty of Pedagogy, University Campus of Castanhal / UFPA, in the minor elementary education of an autistic student. The pedagogical and social inclusion of the child in the school environment and the teacher's ability to receive, integrate and include it took place over a period of three years. The differentiation and extension of the concepts of integration and inclusion were one of the paths of observation, study, research, interventions set in motion during this period of learning and formation. In order to achieve the objectives proposed in this training experience, which according to Larossa (2002) is what happens to us, what happens to us, what we do (1) we will report on the experience of accompaniment / facilitation / intervention in educational moments,) will describe some activities and bureaucratic and analytical records that were part of the instruments of observation and, (3) entangled in these moments, we will make a test of analysis and interpretation of the action of the pedagogical interventions of the monitoring of this work. The work of Assali (2006) was used as the basic reading for the Therapeutic School Monitoring; Kupfer (1997; 2006; 2007); Franguas and Berlinck (2001); Riviére (2004); Barros and Brandão (2011); Sereno (2006). In the topic "Autism and Education", four authors stand out: Reviérie (2004); Simbenberg (1998); Fráguas (2004); Laznik (2004). Reflections in the field of "Social and School Inclusion" were endorsed by Matos & Dinis (2014); Assali (1999); Reports - Brazil / MEC (2007, 2008); Solomon (1998); Prieto (2005); Lajonquière (2001). Our methodological parameters were based on qualitative research, with case study as a methodological parameter in authors such as Teschi (1990); Bogdan & Biklen (2003) and Yin (2001). This experience leads us to think that the significant action to include / facilitate students with autism in a school environment can be mediated cognitive, affective and social by ATE. Important interventions in development and learning suggest that teachers or pedagogues with training, supervision and guidance can do this task within the school.

KEY WORDS: School therapeutic follow-up. Autism. Pedagogical and social inclusion.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. JUSTIFICATIVA.....	12
3. OBJETIVOS, SUJEITOS E METODOLOGIA.....	13
3.1 De que falo? Por que falo?	13
3.2 De onde falo e para que falo?	14
4. TERRITÓRIOS TEÓRICOS	18
4.1 Acompanhamento Terapêutico Escolar	18
4.2 Autismo e Educação	20
4.3 Inclusão Social e Escolar	21
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA, PROTOCOLOS TÉCNICOS E FOTOGRAFIAS SOCIAIS – Pistas para significações.....	24
5.1 Relato de Experiência.....	25
5.2 Protocolos de Observação.....	35
5.3 Desenvolvimento da escrita.....	37
5.4 Fotografias Sociais	38
5.5 Aula de Educação Física	39
5.6 Jogos e Brincadeiras	40
5.7 Jogo de Xadrez	41
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEB REFERÊNCIAS	44
8. ANEXOS	47

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos em um período de reestruturação nos métodos de ensino educacionais onde abre-se portas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, nesse caso especialmente da pessoa que trabalha de um método de ensino na escola que fazem parte da inclusão no processo de ensino aprendizagem do aluno, no entanto do aprimoramento da facilitadora na escola no ensino do aluno com Transtorno de Espectro de autismo.

O Acompanhamento Terapêutico Escolar (ATE), foco desta pesquisa, é uma área diferenciada à formação do professor (em formação); este campo em desenvolvimento está envolvido com profissionais que habilitados na área de ATE possa cumprir um trabalho pedagógico na comunidade escolar com os alunos especiais, trabalho de contato direto com profissionais que atentem, sobre a participação ativa do acompanhamento terapêutico escolar na interação e inclusão das aprendizagens.

Este estudo tem como origem o relato de experiência através do acompanhamento terapêutico escolar e o acolhimento de uma criança autista na escola e de uma formação de professores ao longo da vida acadêmica. Ao relatar a experiência do acompanhamento terapêutico, a profissional em formação na área educacional, discorre nos seus relatos, sua construção de formação em serviço no decorrer de três anos em um colégio particular da cidade de Castanhal-Pa.

No decorrer dos anos vem se observando uma prática pedagógica fragilmente includente; assim, lanço para mim uma primeira pergunta: qual as responsabilidades da professora - acompanhante terapêutica escolar – com o trabalho pedagógico escolar que dê visibilidade a criança autista?

Esta pesquisa tem como foco o relato de experiência como “Acompanhante Terapêutico Escolar” (ATE) em sala de aula de um aluno com condição autista; tem 9 (nove) anos, estuda em um colégio particular do município de Castanhal. A experiência pessoal passou a ser orientada, a partir de 2016, partindo das referências do acompanhamento terapêutico que me impulsionou pelo interesse em relatar essa experiência por conta da ausência de trabalhos que na pedagogia pouco se fala desse campo de formação do pedagogo. Os profissionais que acompanham a criança são uma psicóloga particular, na escola, uma pedagoga que tem como apoio uma psicóloga e uma fonoaudióloga para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem da criança.

Outro assim, a escola não fornece nenhuma formação continuada à professora auxiliar e titular da instituição para esse acompanhamento; com isso, essa implicação ao ensino-aprendizagem fica por conta do educador e não da organização. Nos artigos, dissertações e teses pesquisados, a formação do acompanhante terapêutico escolar é ser mediador do aluno em condições de autismo, é possibilitar escutas aos silêncios do sujeito, a frágil ou ausente comunicação social, não assimilando as investidas egoicas da educação formal.

Poderíamos de início considerar, portanto, que essa escola se conforma como um lugar “virtualmente” escolar e terapêutico para esta criança, é preciso ser pensado um acolhimento para essa modalidade de necessidade especial. Por essa questão, o relato de experiência não envolve aprofundamentos sobre as questões familiares ou sobre os atendimentos com profissionais especializados e desempenhados com a criança será um relato exclusivamente de acompanhamento pedagógico. Ele será chamado de Eduardo, nome fictício utilizado para preservar sua identificação, tinha seus seis anos quando o conheci e iniciei o que hoje chamo “Acompanhamento Terapêutico Escolar”. Foi minha primeira experiência como acompanhante.

2. JUSTIFICATIVA

Essa pesquisa tem no relato de experiência do ATE a ação e intervenção pedagógica e social da professora no desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno com autismo do 2º ano do ensino fundamental menor em uma escola da rede de particular do município de Castanhal. Quais as ações pedagógicas e sociais possíveis do acompanhante terapêutico escolar para o aluno autista? Nas primeiras leituras meu entendimento restringia ao atendimento da acompanhante escolar como auxiliar à inclusão desse aluno no colégio proporcionando assim uma boa interação entre os alunos e aos profissionais da educação, além do que, o facilitador tem o papel de acompanhamento terapêutico escolar (ATE) para incluir o aluno nas atividades seja elas internas ou externas da sala de aula.

Através do relato da experiência da pedagoga no papel da acompanhante na escolar, fui encadeando assim uma pesquisa através do referencial teórico para o embasamento do papel da ATE, ou seja, o acompanhamento terapêutico escolar, no intuito da real função desse profissional dentro da escola com o aluno que tem um diagnóstico fechado de autismo.

À análise do referencial teórico desta pesquisa através de acervos bibliográficos e revistas acadêmicas sobre o tema acompanhamento terapêutico escolar houve uma certa dificuldade na pesquisa com relação ao tema, devido pouca pesquisa na área inclusivo na área da educação. Devido à dificuldade na pesquisa teórica, os referenciais teóricos analisados nesta pesquisa ocorreram em artigos científicos na área da psicologia. Entretanto, com relação à inclusão e ao autismo para o embasamento da pesquisa, percebi certa acessibilidade nos acervos bibliográficos caracterizando como uma pesquisa bem ampla na área da educação.

Para que caracterizasse como uma pesquisa inicial investigamos bancos de dados que nos reportasse à referenciais teóricos de teses e artigos científicos que nos desse uma diretriz ao respectivo tema. Com isso os temas inclusão, autismo e educação se entrelaçaram a observação, relato e análise, tornando-se propositivo a formação entre a teoria e prática. A pesquisa teve em si, uma complexidade analítica ao tema, por conta do campo teórico ter inclinações ao campo das psicologias clínicas.

3. OBJETIVOS, SUJEITOS E METODOLOGIA

Objetivo geral:

Relatar as observações, intervenções e inter-versões da professora em formação acadêmica no processo de acompanhamento terapêutico escolar.

Objetivos específicos:

- Observar, relatar e analisar, quais as responsabilidades atribuídas a esse profissional dentro da escola, acompanhamento terapêutico pedagógico de crianças autistas;
- Perceber e analisar contextos de intervenção e inter-versão a atuação do acompanhante terapêutico pedagógico à inclusão de alunos autistas;
- Ampliar, em proposições, a ação pedagógica da formação de professores na relação teoria-prática ao autismo.

3.1 Do que falo? Por que falo?

Afinal de contas, do que falo? Esse trabalho está relacionado a uma ação pedagógica ampliada, ao fazer do acompanhamento terapêutico escolar uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem através da inclusão dos alunos com qualquer tipo de deficiência; Franguas e Berlinck (2001) diz "o trabalho do Acompanhamento Terapêutico (AT) enquanto um agente facilitador do processo inclusivo. Através de seu trabalho, o Acompanhamento Terapêutico cria as condições para que a criança possa frequentar a escola, beneficiando-se do processo educativo[...]".

Este acompanhamento desse aluno autista, entretanto, vai além de ser um relato de experiência da professora em formação que tem orientação (psico) terapêutica de uma psicóloga para fazer o papel do acompanhante terapêutico escolar. Portanto, além deste aspecto, esta pesquisa tem o intuito de analisar a prática teoria do acompanhamento terapêutico pedagógico e a sua inclusão afetiva social ao processo de ensino-aprendizagem na escola. Para Ferreira e Guimarães vem nos ressaltar que essa efetividade através da inclusão da escola é importante na citação a seguir:

[...] as dimensões materiais quanto as espirituais da sociedade, que busque a superação de metas voltadas para a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade com equidade, a superação dos índices de evasão e repetências, mas que, simultaneamente, favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a conviver e a criar um mundo de paz, solidariedade e fraterno. Uma educação que possibilite uma convivência harmônica e enriquecedora entre os indivíduos, respeitando igualdades e diferenças acreditando na inclusão como força para a renovação da escola e da sociedade. (FERREIRA e GUIMARÃES 2003. p.141)

Nossas incursões nos alertam à inclusão de alunos na comunidade escolar através da experiência da professora em formação com o estudante autismo; essa rotina social e escolar somente foi possível por conta dos investimentos afetivo e efetivo da família, das profissionais que foram contratados particularmente para essa finalidade, ou seja, cuidar da criança a priori. Ocupando assim, o lugar de interlocutora para a psicóloga, a fonoaudiólogo e da família, a professora da escola mais tarde foi percebendo e movimentando-se para esse lugar, esse território: o acompanhamento terapêutico escolar. Ao mesmo tempo em que esses momentos estabeleciam um campo de formação, reflexão, intervenção ou inter-versão¹.

Se o autismo é identificado pelas alterações no comportamento com as rotinas, palavras ou gestos repetitivos e, também, na dificuldade de se expressar na comunicação com outras pessoas. Este traz em si alterações psico, cognitivas sociais e motoras desde o nascimento. Portanto, o acompanhamento terapêutico escolar será um atendimento particularizado no qual o “terapêutico” não estar restrito aos espaços geográficos das clínicas psicológicas, psicanalíticas ou transicionais; mas, pode ser pensado e vivido no ambiente social por onde circula a rotina da criança ou adulto não está na condição de habilitar o sujeito para o convívio social e escolar; mas, proporcionar movimentos de subjetivação à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, do adolescente, do adulto, do velho que acompanha, cuida, inclui.

3.2 De onde falo? Para que falo?

Assim pergunto: Quais movimentos formativos teóricos e práticos são possíveis ao profissional de pedagogia em formação acadêmica para ocupar um lugar de acompanhante terapêutico escolar para um aluno autista?

Entretanto, o atendimento da acompanhante terapêutico escolar é auxiliar à inclusão desse aluno no colégio, proporcionando, assim, uma boa interação entre os estudantes e os profissionais da educação, além de facilitador tem o papel de acompanhamento terapêutico escolar (ATE) para incluir o aluno nas atividades seja elas internas ou externas da sala de aula. Segundo Franguas e Berlinck;

O trabalho do acompanhamento terapêutico dentro da escola consiste em um acompanhamento da criança durante todo o período escolar, entro e fora da sala de aula, procurando integrá-la ao grupo de crianças, assim como envolvê-la nas atividades propostas pelo professor, sempre levando em conta seus limites e suas potencialidades. (FRANGUAS E BERLINCK, 2001, p. 8)

O relato de experiência da pedagoga no papel da acompanhante na escolar, foi encadeando uma pesquisa através dos referenciais teóricos para o embasamento do papel da ATE, ou seja, o acompanhamento terapêutico escolar, no intuito da real função desse profissional dentro da escola com o aluno que tem um diagnóstico fechado de autismo.

¹ ato ou efeito de interverter; inversão da ordem natural ou habitual

As primeiras apropriações da construção do referencial teórico desta pesquisa foram visitando e revisitando acervos bibliográficos como revistas acadêmicas sobre o tema “acompanhamento terapêutico escolar”, sites de buscas, coletivos de profissionais de acompanhamento terapêutico; houve uma certa dificuldade na pesquisa com relação ao tema central “Acompanhamento Terapêutico Escolar”. Devido a esta dificuldade na pesquisa teórica, os referenciais teóricos analisados neste relato passam a ocorrer a partir de artigos científicos na área da psicologia da “clínica do social” e da “saúde mental”. Entretanto, com relação a inclusão e autismo o acesso aos acervos bibliográficos são bem mais presentes na área da educação. Aproximar esses campos foi para mim uma experiência diferenciada de formação.

Fez-se necessário incursões em referenciais teóricos de teses e artigos científicos afins para provocar questionamentos, reflexões, escutas de outras pistas para a construção social da confluência dos temas; acompanhamento terapêutico, acompanhamento terapêutico escolar, inclusão escolar e social, autismo e educação. Para que a análise dessa experiência, Lorrosa (2002 p. 25-26) diz: "experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação", se torne produtiva e implicativa, que qualificasse nossa experiência a se tornar um porvir a ser considerado uma possibilidade curricular de formação pela experiência. Segundo Dantas;

Experiência limite é, então, uma noção que diz respeito à experiência que arranca o sujeito de si, que convida pôr em questão a categoria de sujeito, sua supremacia, sua função fundadora. Mas tal experiência não se limita ao âmbito da especulação.; colocar em questão o sujeito significa experimentar qualquer coisa que o conduziria à sua destruição real, à sua dissociação, ao seu retorno em outra coisa. Experiência, portanto, radical, porque coloca em crise a noção de sujeito, quando não, o próprio sujeito da experiência. Ela está intimamente ligada à experiência de uma linguagem na qual o sujeito está excluído. Ela revela a incompatibilidade entre a aparição da linguagem em seu ser e a experiência de si em sua identidade. A experiência limite é a experiência marcada pela dispersão do Eu, que se mantém fora de qualquer subjetividade e no limiar de qualquer positividade (DANTAS, 2008, p.5)

Toda pesquisa tem em si uma complexidade analítica inerente ao tema. Nesta, a perspectiva de uma psicologia social clínica ou clínica do social se faz insurgente; aqui o acompanhamento terapêutico na escola foi escutado e experienciado como recurso que mobiliza territorialidades* para o aluno acompanhado, cuja experiência possa infringir, perturbar o dito senso comum sobre inclusão de crianças com deficiências seja afetiva, cognitiva, sensorial ou motora. Que a inclusão não seja uma reparação de faltas históricas, mas um ato cultural e educativo.

Nossos parâmetros metodológicos estão referendados nos “Estudos de Caso”, pesquisa metodológica com abordagem qualitativa, traduzida através de observação e participação da

¹ ato ou efeito de interverter; inversão da ordem natural ou habitual

pesquisadora. Portanto, os dados qualitativos contêm as seguintes informações coletadas tais como: pinturas, fotografias, desenhos, filmes, vídeo e trilhas sonoras; além de outros métodos utilizados. Para Teschi (1990) é o método mais adequado para a análise de entrevistas abertas, observação do participante, análise documental, estudo de caso, história de vida; enquanto isso, Bogdan & Biklen (2003) veem o conceito de pesquisa qualitativa envolvendo cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.

Para Gil (1999), o uso dessa abordagem ajuda no aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, sendo que a pesquisa tem no Estudo de Caso sua especificidade que Yin nos relatar assim;

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001 p. 33-34)

O Estudo de Caso é uma investigação empírica no qual o fenômeno contemporâneo entra no contexto da vida real, essencial quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Mas, por ser uma pesquisa qualitativa de estudo de caso relacionado no relato de experiência pela prática leiga de uma professora em formação acadêmica, encontro em Gil (1999) que a pesquisa experiencial consiste na determinação de um objeto de estudo, na seleção das variáveis capazes de influenciá-lo e na definição das normas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. Aqui observo que posso nomear três variáveis que chamo de variáveis contextos: (a) prática/movimento/teoria; (b) escuta singular/movimento/escuta institucional, (c) pedagógico/movimento/ato terapêutico.

Por enquanto, nessa pesquisa utilizaremos alguns aspectos de uma relação causa-efeito não linear. Desse modo, estamos considerando efeito não generalizável, mas compreendido assim naquele momento observado e escutado. No momento, por falta de subsídios teóricos e técnicos diríamos, observamos mais impressões deixadas na percepção dessa “aventura” pedagógica e terapêutica (mas não a deriva) para obter assim uma relação de " causa e afetos" segundo como Paola Sanfelice Leppini nos diz a seguir:

A questão, então, é saber fazer a seleção dos afetos. Se perguntarmos “como chegamos a formar um conceito”, veremos que as ideias noções não se formam sem os signos e os afetos, e que são eles que nos dão o “impulso necessário” para passarmos dos efeitos às causas. É “no encontro ao acaso entre os corpos” que podemos realizar uma “seleção” dos “afetos passionais” e das “ideias de que eles dependem”, de modo a “liberar alegrias” e

“repelir as tristezas”. Acontece, porém, que os conceitos e noções comuns não estão prontos, já criados em algum lugar, apenas esperando para serem descobertos. É preciso criá-los, sempre e em “situações locais”, pois não existe “nenhuma boa fórmula para o homem em geral”. (LEPPINI, 2016 p.173)

Os sujeitos e os objetos de observação e análise serão: os relatos de acompanhamento da professora: sobre a criança, pessoais, relatórios e protocolos psicológicos, fonoaudióloga, pedagógicos.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar os movimentos de formação da professora em serviço no processo de acompanhamento terapêutico escolar ao acolhimento e atendimento de um aluno autista no percurso singular e inclusivo de ensino-aprendizagem: sala de aula, da educação fundamental ao 2º ano de ensino fundamental menor em uma escola particular de Castanhal/PA.

Os objetivos específicos foram pautados em três: (a) Construir uma compreensão particular e generalizável na qual o acompanhamento terapêutico pode ser mais um instrumento escolar na instituição de ensino e no auxílio de ensino-aprendizagem de crianças com autismo; (b) Analisar quais e como as interações sociais escolar e pedagógicas tornaram-se “um possível” para a inclusão da criança com autismo; (c) Abrir campos de proposição à experiência do pedagogo como acompanhante e cuidador de crianças com autismo.

Nossos objetivos específicos ficaram com aspecto de perguntas de pesquisa, não foi proposital, mas se eleva a esse sentido por se tratar de um objeto “novo” não sendo visto, pensado ou requerido nos meus estudos curriculares de formação disciplinar ou de estágio curricular institucional escolar ou não escolar nesta instituição.

4. TERRITÓRIOS TEÓRICOS MOVEDIÇOS

4.1 Acompanhamento terapêutico escolar

O processo de escolarização através do acompanhamento terapêutico é um agente facilitador, Ibrahim (1991), diz que o acompanhamento terapêutico exerce a função de mediador, um confidente até mesmo um ego-auxiliar e que por maioria das vezes faz o papel de superego. Assali (2006) ressalta que a função desse profissional que faz o acompanhamento terapêutico escolar é garantir o ingresso do aluno com necessidades especiais na escola, o professor tem o papel desse facilitador com tais alunos com necessidades é de tal importância para o desenvolvimento; seja ela dentro ou fora da sala de aula, Kupfer (1997) aponta o propósito de usufruir do potencial terapêutico que está presente em todo ato educativo voltado para o indivíduo.

No caso de crianças pequenas autistas, a professora ou o professor em particular pode ter um papel muito mais decisivo que a escola. Ocorre muitas vezes que uma comprometida como caso, que cria fortes laços afetivos com a criança, exerce uma influência enorme em seu desenvolvimento, e é quem começa a abrir a porta do mundo fechado do autista, por meio de uma relação intersubjetiva, da qual resultam intuições educativas de grande valor para o desenvolvimento da criança. (RIVIÉRE 2004 p. 250).

Barros e Brandão (2011), complementam que a função do acompanhamento terapêutico escolar é um recurso na instituição de ensino para auxiliar no processo de educacional, enquanto este profissional atua como facilitador no processo inclusivo na escola. Portanto o papel do acompanhamento terapêutico na escola seria na real função de sensibilização e mediação ao professor para o reconhecimento da singularidade da criança em sala de aula, facilitando assim uma intervenção ou interversões pedagógicas junto ao ambiente escolar, diz Fraguas e Berlinck (2001).

O trabalho do acompanhamento terapêutico dentro da escola consiste em um acompanhamento da criança durante todo o período escolar, dentro e fora da sala de aula, procurando integrá-la ao grupo de crianças, assim como envolvê-la nas atividades propostas pelo professor, sempre levando em conta seus limites e suas potencialidades. (FRANGUAS E BERLINCK, 2001, p. 8)

Na escola, o aluno que tenha características físicas ou mentais comprometidas por alguma patologia ou situação congênita e com diagnóstico clínico fechado, por muitas das vezes necessita de acompanhamento para habilitá-lo à uma autonomia e protagonismo, para uma inter-relação na sociedade e na cultura; muitas das vezes é exigido equivocadamente um padrão social. O acompanhamento terapêutico escolar configura-se como uma atuação que pode oferecer trilhas e pistas ao afetivo, ao social, ao pedagógico, para que as crianças com necessidades educativas especiais construam suas estratégias de enfrentamento e estruturam seus próprios recursos nesse processo. Assali et al., (1999) diz que o acompanhamento terapêutico escolar para os alunos com necessidades especiais e educativas, não é a solução para as propostas inclusivas, enfatizando os

¹ ato ou efeito de interverter; inversão da ordem natural ou habitual

efeitos do acompanhamento para as crianças nos quadros de distúrbio ou transtorno global do desenvolvimento (TGD). Sereno esclarece o acompanhamento terapêutico assim:

A posição do Acompanhamento Terapêutico (AT) junto à criança com transtornos graves na escola: é o Outro da linguagem, que traduz para ela a ambiência, o movimento geral e o mínimo movimento, a polifonia, todos os atravessamentos que constituem o território e o silêncio mais surdo (bastante próximo da atenção flutuante). Além disso, nomeia e dá sentido às situações que vão ocorrendo (SERENO, 2006, p. 09).

Parece-nos essencial que os alunos, nestas condições, tenham um acompanhante na escola para inclusão escolar. Jerusalinsky e Páez (2006) questionam sobre as crianças com necessidades, são necessários argumentos para enfrentar as resistências institucionais e as próprias dificuldades da experiência de algo novo. A instituição não apresenta recurso e preparação adequada para receber os alunos com necessidades especiais, principalmente as que contem autismo. Kupfer (1997; 2006), diz que, a escola é o ambiente para a criança desenvolver o ensino - aprendizagem, quem frequenta a escola recebe o estatuto de criança. Seguindo essa perspectiva, Fráguas e Berlinck (2001) pontuam que, indicando um lugar social à criança, atribui-se a ela, também, um lugar de sujeito. Como sinaliza Kupfer;

"A proposta da Educação Terapêutica é instituir o simbólico em torno do real; não é apenas educação em seu sentido clássico, pois não visa moldar a criança ao ideal do eu do educador (...) Precisa apresentar materiais, sugerir caminhos (...) Ao mesmo tempo, deve escutar o pouco de sujeito que ali por vezes emerge (KUPFER, 2007, p. 115-116)

Para Fráguas (2004), provavelmente, isso deve direcionar a atuação profissional com as crianças com necessidades educativas especiais, nesse sentido, na perspectiva da educação terapêutica, não há mais uma intenção de adaptação da criança ao social para uma melhor convivência com os outros (Kupfer, 1997). Como enfatiza Kupfer, o que torna essa educação terapêutica é a função de dar à criança um lugar de sujeito. Ela se diferencia, assim, da educação tradicional, que busca o valor instrumental e não a construção de significantes por meio dos quais seja possível a emergência subjetiva. Aponta, ainda, Kupfer (1997), o conhecimento é oferecido, na educação terapêutica, não apenas na dimensão instrumental, pois não é uma ferramenta para o Eu; ele é pensado em uma ferramenta que constrói e contribui para o desenvolvimento e a emergência do sujeito.

4.2 Autismo e educação

Kanner (1943, apud SIBEMBERG, 1998) descreve algumas características comuns em um grupo de onze crianças diagnosticadas com autismo. Uma dessas características é o isolamento extremo, que demonstra atitude de indiferença em relação às pessoas e aos objetos, ritualizações, estereotípias gestuais, distúrbios de linguagem e incapacidade de manejar pronomes pessoais. Essas

características foram classificadas por Kanner, no período em que fez seu estudo, de Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo. A seguir, Riviére diz

As pessoas com transtorno autista - assinala o DSM- IV podem manifestar uma ampla gama de sintomas comportamentais, na qual se incluem hiperatividade, âmbitos a tencionais muito grave, impulsividade, agressividade, condutas se, particularmente nas crianças, acessos de raiva. (RIVIÉRE, 2004, p. 238).

"Em decorrência disso, há uma produção de sintomas no corpo dessas crianças, como estereotípias gestuais, movimentos repetitivos e rituais [...]" (SIBEMBERG, 1998, p.65). Observam-se dificuldades no estabelecimento do laço social e na comunicação, pois é comum que os enunciados apareçam como repetições das falas dos outros (campo da ecolalia), sem a impressão de algo próprio da criança, como falas espontâneas e utilização de tonalidades pessoais (FRÁGUAS, 2004). Há, portanto, uma inserção precária no universo da linguagem socialmente compartilhada, o que traz implicações para o estabelecimento do laço social.

Sibemberg (1998) destaca que houve um investimento da medicina moderna (a partir do desenvolvimento tecnológico do século XX) nos estudos referentes às neurociências, que se dividem entre a neuropatologia, a neurofisiologia e a neuroquímica. Muitas pesquisas têm sido realizadas e hipóteses estão sendo levantadas sobre alterações em áreas cerebrais responsáveis pela interação social e linguagem, incluindo alterações nos neurotransmissores. É válido ressaltar a contribuição de Sibemberg (1998), que enfatiza a tentativa de superação do dualismo orgânico e mental, entendendo que "os aspectos estruturais são compostos pela articulação do aparelho biológico com o sujeito psíquico[...]" (p. 66).

É fundamental compreender essa articulação apontada, mas, a partir da assunção de que o autismo seria uma síndrome de origem orgânica (SIBEMBERG, 1998). O campo das neurociências passa a crer que não há tratamento com perspectiva de cura para o sujeito com autismo. Sendo assim, a possibilidade se encontraria em estratégias educacionais, técnicas comportamentais e uso de medicamentos para tratar convulsões, sintomas obsessivo- compulsivos, hiperatividade etc.

A estratégia educativa que mais tem sido utilizada entre os tratamentos para o autismo é o método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children -Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados com a Comunicação). Esse tratamento se concentra nos aspectos instrumentais de comunicação e interação social. Sibemberg (1998) afirma que esse método busca pautas básicas de comunicação, com aquisição de comportamentos adequados às situações, as quais podem permitir algum tipo de interação social.

Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis; abreviando: ABA) é um termo advindo do campo científico do Behaviorismo, que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. [...] Para ensinar

crianças com autismo, ABA é usada como base para instruções intensivas e estruturadas em situação de um-para-um. Embora ABA seja um termo “guarda-chuva” que englobe muitas aplicações, as pessoas usam o termo “ABA” como abreviação, para referir-se apenas à metodologia de ensino para crianças com autismo. (Lear Kathy 2004 p. 1-4; 1-5).

Já a psicologia, que estuda o método psicolinguístico, correlaciona o autismo com os transtornos de linguagem (SIBEMBERG, 1998). De acordo com essa perspectiva, os déficits de compreensão estariam relacionados a uma aprendizagem gramatical incompleta ou desviada, ou poderiam ser derivados de limitações no conhecimento do mundo e na aplicação da linguagem. O tratamento teria como foco a possibilidade de treinamento linguístico.

Laznik (2004), trabalhando a partir da perspectiva psicanalítica, relaciona o autismo às questões da primeira infância e propõe uma atuação e intervenção médica mais subjetiva. Ao perceber que as instaurações do aparelho psíquico acontecem precocemente e que os encaminhamentos para os profissionais, muitas vezes, não são realizados considerando essa premissa, a autora entrou em diálogo com os médicos da primeira infância; assim, desde 1996, Laznik tem se dedicado a um trabalho de formação de médicos para a detecção precoce de problemas graves, que aparecem nos primeiros meses de vida. Ela discutiu com os médicos abordagens terapêuticas e propôs a prevenção relacionada à intervenção no laço pais e criança. Interação entre o acompanhante e o aluno autista.

4.3 Inclusão Social e Escolar

A luta para a inclusão dentro das escolas tem um reflexo teórico desde na constituinte marcada na Constituição Federal de 1988, teve alguns avanços educacionais, pois destacou os objetivos fundamentais, a cidadania e a dignidade das pessoas com necessidades especiais, além de promover a todos o acesso e a permanência na escola (MATOS & DINIZ, 2014).

A inclusão social e educacional consiste em tornar toda a sociedade em um lugar para a convivência com a diversidade humana na efetivação de seus direitos, necessidades e potencialidades. Pontos de fragilidade humana passam a ser reconhecidos e valorizados, exigindo da sociedade uma adequação de seus espaços socioculturais e econômicos para atender uma diversidade de habilidades, potencialidades e aptidões postas em interação. (CIBEC/MEC.2011p.23)

Assali et al. (1999) destacam o art. 8o da Lei Federal no 7.853, de 1989 a instituição de ensino que recusa um aluno com deficiência passou a ser crime. Portanto, em 1993 foi criada a Comissão Internacional sobre Educação para devidos fins para o meado século XXI, até no mesmo período, de acordo com Abenhaim (2005), havia um movimento mundial de luta pelas pessoas com necessidades educativas especiais. O propósito desse movimento, como enfatiza a autora, era propor a inclusão social dessas pessoas com necessidades especiais. Havia uma insatisfação relacionada com a integração que acontecia nas escolas regulares

¹ ato ou efeito de interverter; inversão da ordem natural ou habitual

Em meados de 1994, no Brasil, o Plano Nacional de Educação Especial foi reformulado, ajudando no processo de “integração instrucional”, pontuando que o acesso às classes comuns do ensino regular deveria estar condicionado ao fato de o aluno possuir condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo dos outros (Brasil, 2007). Pouco tempo depois, de acordo com o mesmo documento, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Nº 9.394/1996), a qual preconizou a garantia de que os sistemas de ensino ofereçam aos alunos o currículo, métodos, recursos e organização para atender às suas necessidades de maneira geral. A LDB, no § 1º do Art. 58, indica que os serviços de apoio especializado seriam possibilitados para a população de educação especial na escola regular (SALOMÃO, 1998).

É fundamental destacar que, na década de 1990, a educação passou a utilizar a expressão “necessidades educacionais (ou educativas) especiais”, na tentativa de se dissociar da concepção geral de deficiência presente na educação especial (PRIETO, 2005). Segundo Prieto, essa expressão propõe uma ampliação do atendimento para além das deficiências, permitindo abarcar outras condições, como a superdotação e os transtornos globais do desenvolvimento (psicose, autismo etc.). Porém, é fundamental destacar que as mudanças no vocabulário de referência utilizado para descrever ou tratar das crianças com necessidades especiais não atingem, efetivamente, o campo social e acadêmico. Sendo assim, vocabulário não é garantia para mudanças sociais e educacionais.

Lajonquiére (2001), ao discutir o novo vocabulário assumido para descrever crianças com necessidades especiais, em substituição a termos como “déficit” e “deficiência”, aponta para outra questão. Segundo ele, se o déficit representa uma falta que deve ser apagada por meio da reeducação ou reabilitação, a “necessidade” é uma falta a ser satisfeita com a educação. Ou seja, a questão ainda se encontra em torno da marca da diferença, pois refere-se a um “nós” que é completo e a “outros” que demandam algo, pois sempre lhes falta algo. O “nós” representa aquele que não possui uma necessidade específica, sendo, portanto, completo; e os “outros” são aqueles “diferentes”, que possuem necessidades, faltas a serem preenchidas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado em 2007 e, no documento do MEC Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas, é notável o esforço para ultrapassar a oposição entre educação regular e educação especial. O Decreto no 6.571, de 2008, afirmou que haveria apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com o objetivo de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos matriculados na rede pública de ensino regular que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

A ação efetiva na formação dos professores nas escolas é bastante rara. A maioria dos professores está ali mecanicamente para ensinar e não tem nenhuma proximidade com os alunos,

principalmente na escola particular que regi o projeto político pedagógico onde proíbe a efetividade entre o professor e o aluno ao ensinar afeto (LOZZAROTO e CARVALHO, 2012). Assim,

Não precisamos mais temer o processo de estarmos afetados pelo acontecimento no ato de pesquisar, pois o que antes era dado como ponto fraco do pesquisador, agora marca uma condição indispensável do processo de pesquisar: a capacidade de afetar e afetar-se para que se cruem os modos de expressar os sentidos de uma pesquisa (LOZZAROTO e CARVALHO, 2012, p. 27)

Nesse período de experiência sobre o acompanhamento na escola com o professor em formação, foi essencial para entrelaçar o conhecimento da teoria para o desenvolvimento da prática. Sendo que a formação profissional sobre o Acompanhamento Terapêutico Escolar, para o professor, foi importantíssima no desenvolvimento de ensino-aprendizagem no processo cognitivo e social do aluno autista, CIBEC/MEC nos condiz a seguir;

A formação continuada só tem sentido quando está atrelada a prática escolar que nos possibilita criar estratégias de atuação com base no que vivenciamos e no que conhecemos. É uma formação que visa o conhecimento especializado sob o enfoque educacional. (CIBEC/MEC, 2011, p. 5)

A escola junto com o professor são um ponto de partida para o desenvolvimento do aluno que tem um papel importante a efetividade que entrelaçam nesse acompanhamento, onde tem que vir diretamente do profissional da educação que administra na sala de aula, desencadeando assim, o melhor desempenho no ensino aprendizagem do aluno em sala de aula com diz Lima a seguir.

A escola, a educação como um todo, precisa resgatar e promover a dimensão afetiva, as relações de carinho, assim como os professores devem tomar consciência da necessidade da afetividade para melhor desempenho do processo ensino e de aprendizagem. Alguns autores alertam a necessidade de desenvolver um programa de alfabetização emocional, para educar, orientar, conscientizar e sensibilizar as pessoas. As manifestações de afeto em sala de aula permitem ao professor criar situações concretas pelo toque de mãos, palavras de carinho, por um incentivo ao realizar uma tarefa, por olhares compreensivos, ao corrigir as atividades, expressando elogios e estabelecendo limites. (LIMA, 2006 p.23)

A escola é um tripé para o desenvolvimento da educação, contendo um grande entrelace entre o professor e aluno através da efetividade, Lima fez essa relação da efetividade entre o professor e aluno que ultrapassa num laço de carinho e compreensão na alfabetização emocional de ambos para melhor alfabetização do aluno através de carinho ou tarefa realizada em sala de aula.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA, PROTOCOLOS TÉCNICOS E FOTOGRAFIAS SOCIAIS – Pistas para significações

Os sujeitos da pesquisa são a acompanhante em formação e o aluno com autismo do ensino fundamental da educação infantil ao 3º ano do fundamental menor. O contexto escolar foi o Colégio (fictício) Sagrado Coração de Jesus, no município de Castanhal-PA. Durante o relato usarei a expressão acompanhante barra e a palavra facilitadora sugerida pela psicóloga. Como não se trata de um trabalho etnográfico escolhi algumas situações que podem ilustrar, a princípio esse processo de construção de acompanhamento/intervenção que ainda está se delineando em minha formação.

A acompanhante terapêutica escolar está em formação do curso de pedagogia na Universidade Federal do Pará, orientada e supervisionada pela psicóloga da família do aluno. A pedagoga da escola reunia com a acompanhante quando do pedido desta. A fonoaudióloga que acompanhava a criança sugeria exercícios. Por razões de sigilo ético, apresentaremos a descrição dos integrantes com nomes fictícios na pesquisa incluindo a acompanhante, a escola e o aluno autista. Essas questões ficarão em aberto para posterior análise e investigação.

QUADRO 1 – Caracterização dos integrantes

INTEGRANTE	IDADE	NOME FICTÍCIO
Acompanhante	30 anos	Silmara
Aluno	9 anos	Eduardo
Colégio	-----	Sagrado

A experiência do acompanhamento terapêutico escolar refere-se a uma atuação com uma criança na escola. Os responsáveis e os profissionais da instituição foram comunicadas sobre a pesquisa. Para acompanhamento e a elaboração da pesquisa foi solicitado que os responsáveis assinassem um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e à escola autorizasse a utilização das informações referentes à experiência como dados para fins de análise científica.

Não foi adotado um “Termo de Assentimento da Criança”, visto que ela se situa no “espectro” do autista e não teria condições de compreender o significado da assinatura desse documento.

5.1 Relato de experiência

O Acompanhamento Escolar está sendo destacado neste trabalho, como acompanhamento de uma monitora no trato específico e ampliado no ambiente escolar de uma criança diagnosticada como autista. Isso expressa o relato de experiência que será apresentado e relacionado com os aspectos do contexto educativo. Poderíamos de início considerar, portanto, que a escola não pode se conformar como um lugar virtualmente terapêutico para as crianças com autismo, é preciso ser pensada para acolher essa modalidade de necessidade especial. Por essa questão, o relato de experiência não envolve aprofundamentos sobre as questões familiares ou sobre os atendimentos com profissionais especializados e desempenhados com a criança, será um relato exclusivamente de acompanhamento. Ele será chamado de Eduardo, nome fictício utilizado para preservar sua identificação, tinha seis anos quando o conheci e iniciei o que hoje chamo “Acompanhamento Terapêutico Escolar”. Foi sua primeira experiência como uma acompanhante.

Eduardo estudou no primeiro ano do ensino fundamental menor, usava poucas palavras (sem muita intenção comunicativa), não instituiu contato visual nem se incluía diretamente com os outros alunos. É o primeiro filho de uma família de dois irmãos. Recebia atendimento de outros profissionais particulares como psicóloga, fonoaudióloga. Inicialmente, não possuía um diagnóstico fechado de autismo; porém, a escola observava algumas características peculiares, como dificuldade na comunicação e na interação social.

- **O primeiro ano como acompanhante na escola 2014**

Este é um relato de experiência de uma professora em formação nos anos de 2014 até o início de 2017, em formação acadêmica de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Para, Campus Universitário de Castanhal.

No final de 2014 no 1º ano do fundamental menor, na sala do Eduardo era composta por uma professora e mais a auxiliar de sala de aula, sendo que a Silmara foi solicitada pela família do aluno com autismo para ajudá-lo no processo de acompanhamento em sala de aula " *o profissional que trabalha com a criança dentro da sala de aula e nos demais ambientes também foi chamado de acompanhante terapêutico. Esta nomeação utilizada na escola foi emprestada e isto pode ser entendido pela função que o acompanhante realiza tanto na rua como na escola* ". Foi o início de uma longa jornada.

A sala de aula que Eduardo frequentou, passou por várias mudanças. No início, a maior parte dos alunos era do sexo masculino e tinham medo do Eduardo devido seu comportamento. A maioria deles já conhecia Eduardo e observava de longe a sua forma de circular na área escolar e nos primeiros momentos os seus colegas não direcionavam atenção para ele, não o notavam como integrante do grupo. No entanto, alguns estudantes começaram com certa timidez algum movimento

¹ ato ou efeito de interverter; inversão da ordem natural ou habitual

para compreender o que acontecia com ele. Alguns outros alunos tinham alguma curiosidade de entender o porquê eu estava sempre com Eduardo.

A escola possuía um serviço de psicologia escolar, mas Eduardo não está submetido ao acompanhamento psicológico dentro da instituição. Nesse âmbito, não se utilizava o termo “Acompanhamento Terapêutico Escolar” para descrever a prática do acompanhante.

O ATE que mantive com Eduardo se inicia com uma relação bem positiva nos primeiros dias: interação com o meio, mesmo tento a professora e a auxiliar em sala de aula. A acompanhante/facilitadora ficava sentada do lado dele; o mesmo sentava outras vezes atrás ou nas cadeiras das laterais. Comecei a observar que não ele prestava atenção na aula e não sabia anotar as informações do quadro sabia, diagnosticava: a coordenação motora fina e grossa não era trabalhada!

Constantemente saía de sala para ficar passeando ou ia para o laboratório de informática, ao explicar algo não sabia se expressar, misturava as informações, muitas vezes chorava e, até se jogava no chão para não permanecer em sala de aula. Nesse período foi somente observação com a criança. O primeiro desafio da acompanhante/facilitadora é fazer observação da rotina que não tinha sequer a noção do grau de autismo da criança, o primeiro contato da acompanhante com o Eduardo logo foi;

Silmara: “ele é lindo, perfeito.”

A acompanhante, de antemão, foi orientada em ficar ao lado da criança sem intervir em nada com relação a sala de aula, tipo uma babá, era assim que os funcionários da escola conjugavam Silmara. Os primeiros meses para acompanhante, foram somente de observação no que envolvia o Eduardo na escola, uma porta-voz para a família e para a psicóloga. Foram meses de agonia e inquietação ao observar a criança com a rotina, com a escrita, choro para não entrar na sala depois do intervalo, não “escrever errado” no caderno, até mesmo não participar da aula, ficar distraído com qualquer barulho ou objeto na sala onde; o Eduardo apresenta algumas alterações que corresponde a uma desordem do processo auditivo central (DPAC). Araújo & Araújo (2017) oferecem em seu material teórico, sugestões de material para a acompanhante e a professora explicando as habilidades auditivas dos autistas como também algumas características no comportamento auditivo, como a expressão "hã?"; "não entendi", são materiais com bases teóricas designadas para a prática pedagógica.

Havia uma relação de afeto da acompanhante/facilitadora com a criança, na maioria das vezes ele só se comunicava com ela; Wadsworth (1997) diz que na teoria de Piaget, o domínio da efetividade é contínuo no desenvolvimento da autonomia cognitiva.

A professora da sala era bastante receptiva e, até dava dicas para acompanhante do que ele faz e a acompanhante poderia fazer com a criança.

¹ ato ou efeito de interverter; inversão da ordem natural ou habitual

Aos poucos a acompanhante foi aperfeiçoando a letra do Eduardo no caderno, que era maior que a caligrafia usual, a letra "a" ultrapassava três ou quatro linhas e nunca terminava as atividades feita no quadro pela professora em sala de aula. A acompanhante fazia a marcação com os dedos, media a margem de onde o Eduarda tinha que escrever. Na hora do intervalo, Eduardo se isolava à beira da quadra brincando com seu boneco e não dava a menor importância a ninguém ao seu redor; então, a acompanhante começou a brincar com ele, a entrar no mundo imaginário das suas brincadeiras. De acordo com Kanner (1943 *apud* RIVIÉRIE 1997, p. 238) a "definição do autismo é vigente com três núcleos de transtorno como o qualitativo da relação, alteração da comunicação e da linguagem e a falta de flexibilidade mental e comportamental". Orrú apresenta algumas dessas características do autismo, dentre elas "[...] incapacidade de estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma seqüência limitada de atividades ritualizadas" (ORRÚ 2009, p.18).

Na sala de aula, Eduardo gostava e sempre ouvia a sua professora que toda vez que ele fazia as atividades, ela o beijava, o abraçava e o incentivava nas atividades das quais tinha a liberdade de entrar e sair da sala. Assim, como o diálogo, o fator afetivo tem sua relevância na interação professor-aluno, o que é enfatizado por Aquino:

Os laços efetivos que constituem a interação Professor-Aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação Professor-Aluno, isto é, os vínculos cotidianos (AQUINO. 1996, p.50)

Essas atitudes da professora fez com que Silmara adotasse com Eduardo, juntos com as suas brincadeiras no intervalo, abraços e beijos no rosto em forma de agradecimento pelo seu esforço. Silmara percebeu que a criança começou a ter confiança na sua companhia. Foi um passo importante: foi diminuindo a sua letra sem ultrapassar para outra linha e fez tentativas de retirar o assunto do quadro magnético com letras grandes onde só o cabeçalho da escola era escrito numa folha.

Como o menino não fixava e nem prestava atenção para o quadro magnético, Silmara começou a ditar tudo que a professora escrevia no quadro sempre direcionando os dedos nas linhas, às vezes pegando na mão dele. Em alguns momentos ele chorava e reclamava, "por que eu tenho que escrever?". Em outros momentos, ele se queixava de alguma dor no seu corpo, "dói a minha mão"; "dói a minha cabeça". Escrever e copiar sempre, associava com dor para não escrever. Portanto, a prática do dia a dia motivou Silmara a pesquisar sobre autismo suas especificidades. Além disso, essas especificidades são mostradas a seguir,

As características observadas na síndrome do Autismo variam na forma de exteriorização dos desvios de relações interpessoais, linguagem, motricidade, percepção e patologias

associadas ao distúrbio. A intensidade destes desvios, os estados mais determinantes, também é diversificada. As alterações do comportamento social são marcadas pela acentuada inaptidão de desenvolver relações com outras pessoas, pois os autistas preferem permanecer isolados do grupo social. (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 21).

- **Segundo ano de acompanhamento na escola 2015**

No início de ano de 2015 a acompanhante/facilitadora fez o processo de adaptação com Eduardo, da sala de aula do 1º para a professora do 2º ano do fundamental. A professora titular não tinha nenhuma experiência com aluno autista, de acordo com Buenos (1999, p.15), "os professores do ensino não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentam qualquer tipo de deficiência, grande parte dos professores do ensino tem pouco a contribuir com o trabalho pedagógico".

A situação era totalmente diferente do ano anterior, não tinha professora auxiliar para a professora titular, foi uma mudança radical. Logo no primeiro dia, a acompanhante Silmara se deparou com a angústia da professora em ter em sua sala um aluno autista. A acompanhante, foi logo conversando com a professora para não ficar com medo, nem angustiada por causa do Eduardo. Nesse mesmo ano foi o começo de uma jornada com a psicóloga particular e especialista na área e a acompanhante Silmara; Eduardo – que já fazia o tratamento –, logo deu a seguinte orientação:

Psicóloga: "Você não é a professora do Eduardo, sim aquela pessoa que vai fazer o papel da acompanhante a que chamamos de facilitadora."

Através de troca de conhecimento empírico à teoria, para inspirar uma prática de intervenção ao desenvolvimento no ensino-aprendizagem para o Eduardo, o primeiro contato com a psicóloga da família dele foi fundamental para estabelecer um diálogo mais afetivo com a criança, e ampliar a ação pedagógica da acompanhante/facilitadora dentro do ambiente escolar.

Muitas dificuldades com a coordenadora pedagógica para colocar em prática as propostas pensadas e elaborada pela psicóloga e pela professora acompanhante/facilitadora. Nossas ações/intervenções foram vistas e obtidas com insistência, precisou-se quebrar barreiras reais e imaginárias de rejeição da direção geral do colégio.

A acompanhante, no primeiro semestre sempre ajudava em sala de aula a professora titular, de acordo com Adrien (2009, apud NASCIMENTO, 2015, p.47) "esses profissionais acompanham crianças e adolescentes em casa, na escola, no ensino médio, na faculdade, a fim de permitir que eles se beneficiem do processo de escolarização; já com os adultos, a intenção é garantir o exercício de uma profissão". Sentava ao lado do Eduardo no fundo da sala, fazendo assim, o mesmo processo do primeiro ano, ditar; marcação da margem do caderno no dedo; às vezes pegar na sua mão para escrever.

¹ ato ou efeito de interverter; inversão da ordem natural ou habitual

Foi um processo lento e contínuo no primeiro semestre, tinha momento que ele deitava no colo da acompanhante e abraçava automaticamente pelo pescoço na hora de escrever numa forma carinhosa, sempre que não entendia repetia duas ou três vezes a palavra para escrevê-la corretamente. Com isso, o diálogo foi importante na compreensão dos assuntos. A professora não repetia quando ele dizia que não tinha entendido, também não perguntava para ele se tinha entendido. A professora titular não tinha nem uma auxiliar, ocupei em muitos momentos o lugar da professora auxiliar. Esse movimento fez um efeito na relação das crianças com o Eduardo, nesses momentos que Silmara começou a fazer o papel da professora em sala de aula para o menino. Quando a professora explicava o assunto, a acompanhante reexplicava novamente para a criança numa forma fácil de compreensão e pausadamente para absorver o conteúdo passado pela docente.

Quando era na hora de fazer grupo a professora não o incluía. Nesses momentos que a acompanhante questionava a professora: "mas o Eduardo não vai ficar em nenhum grupo?" Sua resposta era: "esqueci dele". As primeiras iniciativas/tentativas para incluir na sala de aula eram da acompanhante, o colocava sentado ao lado de alguns colegas na hora das atividades em grupo. A partir deste momento começaram a se aproximar do menino. Alguns alunos não tinham muito contato com Eduardo; mas, sempre que havia algo de errado, eles comunicavam a companhante dizendo:

Alunos: "Professora! O Eduardo fez isso. O Eduardo mexeu ali, ele entrou na sala dos professores, ele está chorando."

Neste mesmo semestre em uma troca dos professores de educação física, o professor foi surpreendido em trabalhar com um aluno autista. Como era de rotina, Silmara sempre articulando um bom diálogo com relação ao Eduardo, logo no primeiro dia o professor não queria incluí-lo nas aulas, novamente a acompanhante articulando um diálogo diz: "o senhor tem que incluí-lo nas aulas pois ele é normal igual as outras crianças. Logo, na primeira atividade de correr o Eduardo caiu, o professor disse: "ele não vai participar, ele vai se machucar", a acompanhante disse: "ele vai sim se machucar porque ele não tem controle na sua coordenação motora, mas ele é igual as criancinhas aprendendo a andar, ele vai cair vai se levantar vai correr de novo". Para Conceição (2003) a educação é afeição dos movimentos motores e a aflição por meio de jogos recreativos, exercícios, brinquedos cantados na escola, que na maioria das vezes o próprio professor de educação física não trabalhava em geral com a turma.

No segundo semestre a acompanhante/facilitadora teve um desafio grande, era somente uma professora na sala de aula, que na maioria das vezes não incluía o Eduardo nas atividades, sentava ao lado da criança para ajudá-lo nas atividades, a copiar do quadro. Muitas vezes, a facilitadora teve que explicar o assunto de uma forma mais fácil para o menino compreender o assunto passado pela professora como é relatado anteriormente. A professora poderia muito bem adaptar as aulas para

uma forma acessível, na qual o Eduardo compreendesse e aprendesse junto com os colegas. Ela não se interessava em ter uma criança autista em sua sala de aula. Para Fuganti (2012) nos diz sobre o devir como ato de mudança: "O devir é potência de mudar, por isso ama a máscara. O essencial da máscara está no imediato que ela manifesta. Ela exprime a realidade da potência de mudar sem torná-la explícito" (p.75).

A professora titular mal incluía o Eduardo nas atividades extraclasse, a acompanhante/facilitadora pegava na mão da criança para poder escrever, ditava palavras e participava ativamente com o aluno na escola. Os professores não tinham nenhuma habilidade de trabalhar a inclusão na sala de aula com essa criança, elas eram os primeiros a excluir o aluno por ignorância e desinformação. Down logo a seguir vem nos ressaltar sobre a inclusão do aluno autista em sala de aula.

A inclusão de crianças com autismo em sala de aula regular prevista em lei assegura ao aluno o direito do acesso ao ensino, ficando à escolha dos pais matricularem ou não os filhos em escolas regulares. Para que a instituição de ensino promova inicialmente o desenvolvimento e, posteriormente, a aprendizagem é necessário que ela disponha de uma prática pedagógica coletiva na qual seja esclarecida a importância do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico, privilegiando um currículo que se adéque também às necessidades da criança. (DOWN, 2014, p.3)

A acompanhante/facilitadora muitas vezes se manifestava para incluir o Eduardo nas atividades escolares, nas apresentações, passeios etc. Colocou-o para interagir na sala de aula com os colegas; e, principalmente, com a professora que sempre estava preocupada por causa dele ser uma criança autista. Ela – professora – nunca negou a sua preocupação em tê-lo na sua sala de aula. Sempre a acompanhante conversava com a coordenação pedagógica da escola para disponibilizarem materiais pedagógicos que estimulassem as suas aprendizagens até mesmo para Silmara produzir o quadro dele dentro da sala de aula. Os pedidos sempre eram ignorados pela direção da escola, a acompanhante era vista como uma ‘babá’.

- **Terceiro ano de acompanhamento na escola 2016**

Em 2016, já no 3º ano de ensino fundamental menor, Eduardo estava mais familiarizado com os colegas da turma. Portanto, era outra professora a responsável pela turma. Novamente, outro processo de adaptação para ele, sempre havendo um diálogo entre a acompanhante e a professora da sala de aula para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem. Os estímulos e motivações da acompanhante/facilitadora fez com que o Eduardo interagisse mais e também participasse nas atividades extraclasse. Segundo Kupfer e Petri (2000 apud NASCIMENTO, 2015, p. 37), "a "inclusão a qualquer custo", promovida por teóricos da educação, tem estimulado os professores a alertar que isso pode lhes custar muito, pois a lei não surgiu acompanhada de medidas facilitadoras para a implantação da inclusão."

Além de observar, a facilitadora teve que intervir em algumas atividades para incluir o Eduardo. Em uma delas foi na aula de educação física na qual ele ficou dispensado das aulas; a facilitadora o colocava entre os alunos para participar. Nesse aspecto, Nascimento (2015 p.21) firma que "há uma intencionalidade em trabalhar dessa forma para que o acompanhante possa manter seu olhar no contorno da escola, nas suas fronteiras, esse olhar direciona suas intervenções". A atuação pedagógica estrutura-se com base em um saber previamente construído, o qual deve ser utilizado para transmissão e organização social dos alunos; em uma das aulas decorrida, o menino caiu na quadra e o professor disse para ele ficar sentado e não participar das atividades. A facilitadora logo se posicionou dizendo:

Silmara: Levanta! Vamos! Muito bem! Professor, o senhor não pode deixar ele sentado sem participar das atividades, independentemente de ele ser autista ou não, é normal igual as outras crianças, ele vai cair sim igual criança aprendendo a andar, ele vai cair e levantar para continuar as atividades."

Nas aulas de educação física a facilitadora participava ativamente como correr junto com o aluno segurando na sua mão e, até mesmo ao seu lado para ir e voltar na quadra. As atividades com bola eram realizadas em conjunto e, com isso, a acompanhante o motivar a arremessar a bola para o colega; foi uma estimulação para Eduardo quando a acompanhante participava das atividades da aula de educação física. Nesse âmbito, Confef (2009) ressalta: "a educação física escolar tem como objetivo contribuir na formação geral dos estudantes, através do desenvolvimento das capacidades motoras, efetivas e sociais". A preocupação do professor de educação física, nas primeiras aulas com Eduardo era tirá-lo das aulas. Quando ocorreu a queda da criança, o professor teve a argumentação necessária para deixá-lo de fora das aulas. Então, passei a fazer os exercícios e as atividades junto com ele: correr, pular, lançar, subir, descer junto até mesmo participar integralmente dos jogos.

A participação da ATE com o Eduardo nos ensaios de festas comemorativas da escola; nos ensaios, por exemplo, ele era bastante animado. Sempre nos primeiros dias de ensaios a acompanhante ensaiava ao lado dele para ele pegar o passo da dança direito. Na peça de teatro do Natal da escola a acompanhante também estava ao seu lado sempre explicando lentamente o que ele tinha que fazer na hora ou fazia a encenação junto com ele para melhor similar. Eduardo já começava a anotar do quadro com a acompanhante mostrando as palavras, a ler, a escrever e sempre no final da aula ele falava.

Eduardo: "Eu fui bem na aula hoje!?"

Foi o ano que em que Eduardo começou a participar ativamente de todas as atividades extraclasse, como trabalho em grupo em sala de aula, pesquisa no laboratório de informática, ensaio das apresentações de dança, peça de teatro. O desfile do dia 7 de setembro no bairro, foi um pouco complicado devido à quebra da rotina na escola. Ele se alterou, querendo sair correndo na rua, a

acompanhante o segurou e ele se jogou no chão. A acompanhante levou-o para escola, conversando com ele, articulando que aquela atitude era inadequada e, em seguida, Eduardo pediu desculpa afirmando que não faria mais isso. Em cada atividade finalizada com sucesso, a professora e a acompanhante abraçavam-se e davam parabéns para o menino.

Neste ano foi acrescentada a disciplina Xadrez. Eduardo tinha visto as peças, pegou-as para brincar de guerra; nesse momento a acompanhante como sabia jogar xadrez começou a explicar como se organizava as peças do jogo no tabuleiro e suas posições. No início da disciplina, ele posicionava as peças em todas as direções e a acompanhante percebia aos poucos que ele já sabia a posição de todas as peças.

O professor de xadrez levava vídeos de xadrez explicando a movimentação de cada peça e a acompanhante complementava explicando devagar as movimentações das peças. A acompanhante percebeu que ele já tinha obtido um pouco de entendido, ela começou a jogar com Eduardo, da forma dele. Com o passar do tempo, ela começou a jogar conforme às regras do jogo. Cada peça que ele perdia era um choro, principalmente quando a acompanhante fazia xeque-mate, o menino ficava extremamente chateado e caía no choro. Logo, em seguida, a acompanhante conversava horas, explicando que a vida não era feito somente de vitórias; mas, também, de derrotas.

Ao final do segundo semestre Eduardo era mais participativo em todas as atividades, a acompanhante/facilitadora sempre ao seu lado, fazendo direcionamento dos trabalhos, nas apresentações de trabalho para turma. Após as intervenções/facilitações que ocorreram entre o Eduardo, os professores e os alunos, começamos a observar que já conversavam mais com ele, brincavam na hora do intervalo e ficaram mais interessados sobre o autismo. O ATE ofereceu outras possibilidades de pensar o acolhimento, o acompanhamento, a educação, a escolarização, a interação e a integração entre os sujeitos com e sem necessidades especiais escolares.

Nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem de Acompanhamento Terapêutico Escolar no colégio com um aluno autista, foi bastante complexo no primeiro momento. Particularmente, não sabia nada referente ao autismo, tivemos que pesquisar e estudar acerca do assunto. De cada movimento, risada e choro tivemos que entrar em “contato” com ele para entender, acolher e significarmos juntos, tudo que estava ao nosso redor. Várias vezes a acompanhante se queixou: “o que estou fazendo aqui? Não quero ficar aqui sem poder ajudá-lo!” Nesse mesmo ano comecei a trabalhar a rotina dele. A professora Rocha (2017), deu seu depoimento com relação à acompanhante terapêutico escolar do Eduardo no 3º com o seguinte discurso;

Me chamo Ana Paula Rocha e estive em contato com a Silmara durante todo o ano de 2016, como professora do aluno Eduardo, de quem ela é acompanhante a algum tempo. Durante as aulas, ela organiza a rotina do Eduardo e o orienta dentro das atividades diárias. Ela tem sido de fundamental importância no processo de desenvolvimento cognitivo e social dele, pois ela consegue colocar os limites necessários e ao mesmo tempo, o orienta nas tarefas

que ele precisará desempenhar sozinho futuramente. Durante o ano, ela esteve presente também no período de provas, onde como mediadora, o orientava nas questões, para que ele sozinho conseguisse resolver seu raciocínio. (ROCHA, 2017, s.p.)

Nos espaços de recreação nos quais as crianças brincam e se divertem na hora do intervalo no colégio, para o Eduardo são espaços da imaginação, transvia além desse espaço. Em algum dia que ele incorpora num personagem de desenho animado e brinca, às vezes chamava Silmara para brincar. Ela com toda disposição ao ver o sorriso do menino brincava com ele. Em outros dias nos quais Silmara pegava a bola e o chamava juntamente outras crianças para brincar de futebol. Em um dado ano que Silmara fez a brincadeira do pé de feijão, uma brincadeira que ela aprendeu no projeto de extensão “Universidade no Quilombo” do Campus de Castanhal/UFPA. O objetivo da brincadeira era fazer com que alunos pudessem interagir com Eduardo. Desse modo, sempre com a presença da acompanhante, os alunos, de outras turmas, brincaram sem restrição com o menino.

- **Acompanhamento do primeiro semestre de 2017**

No 4º ano do ensino fundamental, já se socializando com as pessoas da escola; principalmente, com os colegas em sala de aula; foi um processo lento e contínuo, muitos questionamentos construídos e intervenções nas aulas. Obtivemos da coordenação do colégio jogos pedagógicos para trabalhar com Eduardo em sala de aula, que poderiam ter sido liberados e providenciados desde o primeiro ano do fundamental menor.

Com o passar dos dias, Eduardo começou a sentar na frente e sob a orientação da fonoaudióloga a acompanhante começou a deixar a cadeira ao lado de Eduardo, o deixando mais livre; sem depender dela na escola, só quando ele queria questionar algo a procura. A acompanhante começou a sentar-se nas carteiras ao fundo da sala, observado o comportamento dele, a escrita, o desempenho em querer responder e, também, a relação com colegas em sala de aula.

Quando ele começou a gritar com a professora, foi necessário elaborarmos um quadro de rotina da escola com material reciclado acerca de sua avaliação. Usamos figuras de “carinhas feliz, triste e chateado”, se o comportamento dele for ótimo, ganha ou coloca uma estrela no final da aula. Desse modo, o instrumento está produzindo marcações psicopedagogias cognitivas, desejamos porvir, movimentar sentidos e significados alterando e ampliando esse instrumento.

Através de muitas conversas, apontando no quadro, ele já copiava sozinho sem precisar de ajuda, quando do 1º ao 3º ano do fundamental Silmara sentava ao lado dele para ditar o que estava escrito ou quando não prestava atenção nas aulas. O quadro veio para ajudá-lo a ter a concepção no que ele estava fazendo na escola, a meta era sempre ganhar a carinha feliz, em alguns dias ela pedia para colocar as carinhas conforme o comportamento dele na escola. Mais interessante era quando ele fazia sua avaliação na escola, uma manhã na escola Eduardo pediu para conversar dizendo:

Eduardo: Silmara por que sou diferente dos meus coleguinhas? Não por que eu faço essas coisas? Não consigo me controlar.

A acompanhante ficou surpresa com a conversa e logo consolou e abraçou dizendo que ele é muito especial. Foram anos de convivência na escola da acompanhante com o aluno autista onde ocorreram brigas, risadas, brincadeiras e, até, mesmo choros e carinhos. Eram tantas emoções que se criou um laço efetivo ao longo dos anos, que de acordo com Deleuze (2001, 2002): "emprestamos corpo para estar nessa relação capacidade de afetar e ser afetado". Quando o aluno fazia algo inadequado, a acompanhante/facilitadora conversava, falava que não era certo o que ele estava fazendo e, sempre ele vinha e pedia desculpa e que não iria mais fazer isso, então; a acompanhante lhe dava um abraço apertado e dizia muito bem.

No quarto ano nas aulas de educação física foi tranquilo, pois o professor foi substituído por outro e, sempre adapta suas aulas para o Eduardo participar; fazendo com que ele participasse de todas as atividades e a acompanhante somente o observava sem interferir na aula.

Devido essa experiência como acompanhante de um aluno autista com apoio e orientação da psicóloga e, por ser uma estudante do curso de Pedagogia, e por conta de cursar várias disciplinas do campo da psicologia, entre elas: Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita, em uma das orientações no consultório da psicóloga, resolvi escrever esse trabalho. Ao apresentar a proposta do trabalho de pesquisa para alguns professores, muitos deles recusaram dizendo: "está fugindo da educação e indo para psicologia". A proposta era de instigar uma discussão que fizesse sentido à formação entre teoria e prática, atuação profissional curricular, saindo dos temas corriqueiros da educação, saindo da zona de conforto e da burocracia curricular universitária.

Lembrou-se do professor que ministrou a disciplina Psicologia da Educação e relatou sobre a sua experiência. Com seu conhecimento, o docente enviou artigos sobre acompanhamento terapêutico escolar, que encaixava no papel da Silmara em sala de aula com Eduardo: o acompanhamento terapêutico escolar é aquela pessoa que está ao lado de um indivíduo que tem qualquer tipo de necessidade especial, que necessita que uma pessoa para o ajudar. Ou seja, ser uma ponte de diálogo, com as pessoas ao seu redor, estimulá-lo na fala, escrita e, até mesmo, nas atividades que eram propostas para ele.

Hoje a professora é outra em vários sentidos. No primeiro dia de aula, o Eduardo foi bastante receptivo com a docente. Trata-se agora de um ano de preparo pois o menino no próximo ano não terá acompanhante ao seu lado.

5.2 Protocolos Técnicos

Os protocolos técnicos são fotos disponibilizadas e autorizadas pela família do Eduardo e pela escola, sendo necessário os rostos dos alunos e professores vendado numa forma de proteger a

¹ ato ou efeito de interverter; inversão da ordem natural ou habitual

identidade e a imagem dos sujeitos envolvidos. Com isso, se considera como uma forma de coleta os dados através de imagens e suas descrições têm o intuito de melhor esclarecer o procedimento realizado pela acompanhante terapêutica escolar dentro da escola no processo de desenvolvimento de ensino-aprendizagem do Eduardo.

- **Quadro de rotina em sala de aula**

Foram necessários fazer os quadros de rotinas, numa forma de seguir as regras da escola. Nos momentos de raiva, de querer conversar e, até mesmo, de não deixar a professora fazer a oração. Sendo assim, avaliação dentro e fora da sala de aula.

FIGURA 1- O primeiro quadro de rotina

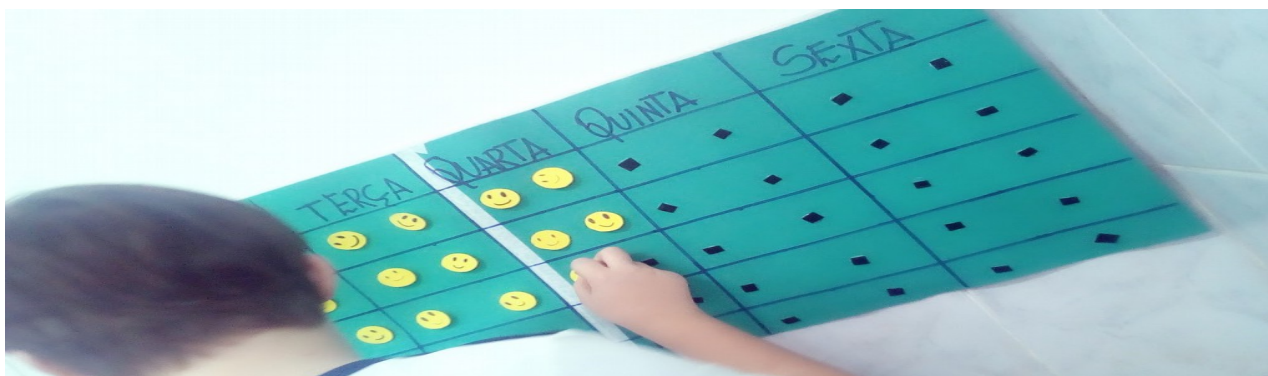


DAMASCENO, Simone Santana, 2017

Esse foi o primeiro quadro de rotina com material reciclado da sala de aula, sendo os seguintes materiais: isopor usado, papel cartão e canetinhas. O quadro foi produzido pela Silmara (Acompanhante escolar) e, sempre que tinha oportunidade, a acompanhante escolar pedia material para a coordenação da escola com o intuito de produzir o “quadro de rotina”. A escola não se comprometia com o material, afirmando que iria disponibilizá-lo; mas, isso, não acontecia.

Matérias reciclados foi feito o quadro de rotina, feio pela acompanhante devido uma conversa com a mãe do aluno sobre o quadro de rotina dele na residência da família, portanto a psicóloga nunca argumentou sobre o quadro de rotina do que poderia ser um método eficaz do aluno na escola. Devido o dialogo com mãe foi um ponta pé para produção do quadro de rotina em sala de aula, que deve a importância para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem.

FIGURA 2- Segundo quadro de rotina



DAMASCENO, Simone Santana, 2017

O segundo quadro de rotina na escola era todo feito com material E.V.A pertencente à professora, o qual a acompanhante o utilizou para construir o quadro de rotina do Eduardo idêntico com o primeiro quadro contendo as seguintes informações: comportamento na hora da oração e no intervalo. Observa-se, então, sempre um diálogo entre o acompanhante e a criança em relação às carinhas feliz, triste e com raiva; tornando-se avaliação diária com o seguinte propósito:

Carinha feliz: quando ele participou de todas as atividades e se comportou sem reclamar;

Carinha triste: quando ele reclama e não quer fazer as atividades em sala de aula e, por fim;

Carinha com raiva: quando ele não fez todas as atividades e reclamou, chorou até quando ele batia o pé.

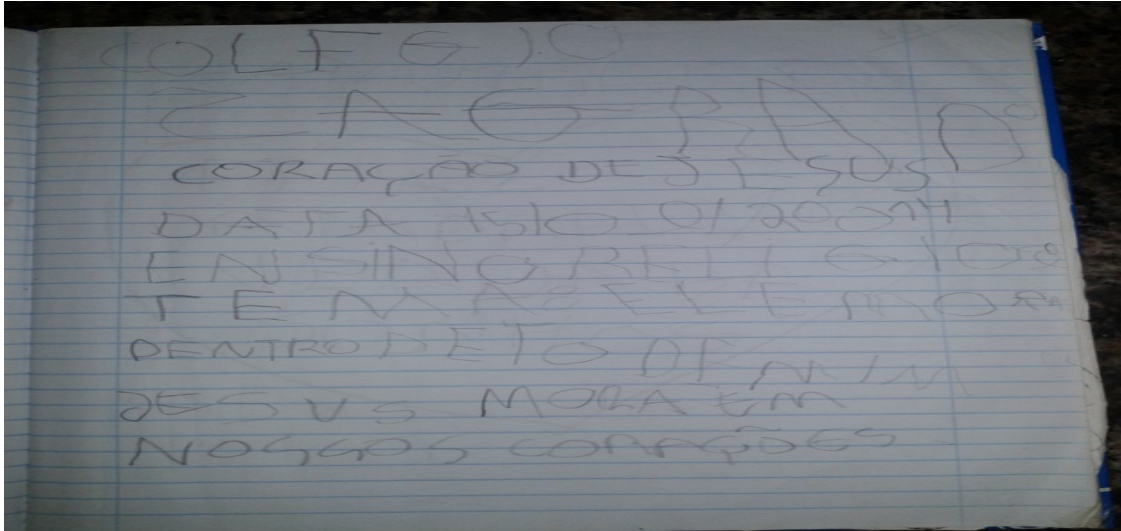
Com tudo isso, ao ganhar no dia as carinhas feliz no final ganha uma estrela de parabéns um abraço bem carinhoso da acompanhante.

Com o passar do tempo, a acompanhante pediu para que ele colocasse as carinhas no Quadro. No começo, ele só queria colocar as carinhas felizes; então, a acompanhante conversava com o que ele tinha feito de certo e de errado. O intuito dessa ação foi para que ele começasse a ter a percepção de si mesmo; contendo, assim, uma auto- avaliação.

5.3 Desenvolvimento da escrita

A escrita foi um momento delicado da Acompanhante no processo de escrita com a criança que tinha muita dificuldade de escrever, sendo que as letras tinham uma proporção grande das margens e linhas da folha do caderno. Em antemão acompanhante só observava sem interferir na sua escrita e o quadro a seguir-nos mostra no começo do acompanhamento a escrita do Eduardo o grau de dificuldade em descrever no papel.

FIGURA 3- A escrita do Eduardo



DAMASCENO, Simone Santana 2014

Mostra na foto a dificuldade na escrita no primeiro ano do ensino fundamental menor, com letras difícil compreensão numa mistura entre letras maiúsculas e minúsculas onde o cabeçalho da escola era feito numa folha. A acompanhante logo nos primeiros meses começou a pegar sua mão e com seus dedos da noção da margem da folha do caderno ditando letra por letra numa forma de compreensão. O processo que passou do primeiro para segundo ano, articulando as letras, escrever menor as letras, era para ele separa as letras maiúsculas das minúsculas, foi assim sempre ele reclamando na hora de escrever, que queria fazer do seu jeito, que pra é o certo, momento de chora dizendo que não queria escrever sempre a acompanhante senda ao seu lado.

No terceiro ano ele já aceitava a escrever do quadro, quando o processo foi se desenvolvendo e a acompanhante ditava as letras mostrando do quadro de o que ele tinha que escrever, eram raras as vezes que ele reclama, copiava a letras organizadas nas linhas e margem da folha do caderno. Somente no momento de preguiça que eram nas aulas de segunda feira que ele copiava grande e feio sem nem uma compreensão na sua escrita.

5.4 Fotografias Sociais

Nesse subtópico são poucas fotos de muitas atividades sociais que ele participou, dentro e fora da escola e sempre com a acompanhante ao lado, numa forma de segurança que era sempre ocorra algo novo em cada atividade realizada.

FIGURA 4 - Estudo Dirigido fora da Escola

¹ ato ou efeito de interverter; inversão da ordem natural ou habitual



DAMASCENO, Simone Santana, 2017

O estudo dirigido da turma do Eduardo foi realizado na Quinta do Bosque em Castanhal. Foi a primeira atividade que o Eduardo participou e ele ficou encantado pelo condomínio dizendo "Estados Unidos da América". Ele ainda perguntava: "é outra cidade?", a acompanhante sempre conversando com ele sobre o lugar, das árvores e do lago bonito. Em um outro momento, quando o guia acompanhou a turma numa pequena trilha, o menino ficou encantado dizia: "trilha do horror". E, no momento do lanche foi quando ele fez escândalo para entrar na piscina; com isso, a coordenadora junto com a acompanhante, levaram o Eduardo num parque de balanço para ficar calmo.

FIGURA 5 - Sala da Biblioteca



DAMASCENO, Simone Santana, 2016

Na biblioteca a professora sempre levava a turma de Eduardo para a vídeo-aula, vídeos da turma da Mônica, que é uma das favoritas dele, antes de ir para qualquer espaço a acompanhante sempre conversava antes para ele não ficar chateado, essa era uma das aulas que ele assimilava muito bem.

5.5 Aula de Educação Física

Devido a muito diálogo com o professor de educação física e das poucas aulas nas quais o profissional incluía Eduardo, essas foram as poucas fotos em que ele participou ativamente das atividades onde a acompanhante mediava as atividades e o professor ficava calado e observando.

FIGURA 6 - Aula de Educação Física



DAMASCENO, Simone Santana, 2016

A partir das aulas de educação física ocorreu um avanço significativo na sala de aula. Raramente o professor orientava o Eduardo nas aulas de educação física. Por conta disso, a acompanhante fazia os diálogos de orientação e, nesse momento os colegas dele de sala sempre faziam as atividades. Era solicitado a eles que guiassem-no no momento de conduzir a bola até no outro lado da quadra.

FIGURA 7 - Aula de Educação Física



DAMASCENO, Simone Santana, 2016

Nesta outra atividade de futsal, os meninos ajudavam o Eduardo a passar nas colunas com a bola. A acompanhante mediava as crianças em interação com o menino para que ele não se irritasse e participasse da aula de Educação física.

5.6 Jogos e Brincadeiras

Foram algumas brincadeiras nas quais o Eduardo participou com outros colegas da escola. Neste momento no qual a acompanhante brincava no corredor da escola e na quadra, até no espaço com gramado.

FIGURA 8 - Intervalo na Escola



DAMASCENO, Simone Santana, 2016

Esses são os poucos momentos no intervalo que Eduardo interagiu com os colegas da escola com a ajuda da acompanhante escolar. Quando ele queria brincar, a acompanhante o acompanhava. Neste caso, o colega de sala que pediu para disputar corda com ele; mas, no final, Eduardo ficou com raiva devido não fazer a movimentação da corda corretamente como as outras crianças. No entanto, elas adoram brincar com ele.

¹ ato ou efeito de interverter; inversão da ordem natural ou habitual

5.7 Jogo de Xadrez

Nas aulas de xadrez, muitas das vezes, é trabalhoso de conter o humor do Eduardo. A criança não gosta de perder e nessas horas começa um turbilhão de sensações como raiva e choro. Em uma situação como essa, ele não ouve ninguém e nesse momento a acompanhante escolar intervém com diálogo para o menino se controlar e respirar.

FIGURA 9 - Aula de Xadrez



DAMASCENO, Simone Santana, 2016

Nas aulas de xadrez o Eduardo concentra-se no jogo e quando o colega diz "xeque-mate" o "mundo acaba" para ele. No início dessas atividades, ele jogava com o auxílio da acompanhante escolar que tinha muita paciência para ensiná-lo na hora do jogo. No entanto, devido aos altos e baixos do jogo, ele entrava em crise de choro.

FIGURA 10 - Aula de Xadrez gigante



DAMASCENO, Simone Santana, 2016

O professor de xadrez sempre traz atividades bastante dinâmicas que incluem o Eduardo nessas ações com a ajuda da acompanhante escolar fazendo a mediação para os outros alunos com o intuito de ajudar o menino na movimentação do xadrez gigante.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da pesquisa era tudo confuso e ao mesmo tempo instigador, por ser uma realidade diária. Iniciei no ano de 2014 como acompanhante/facilitador de um aluno autista em uma rede de ensino particular de Castanhal-PA. Somente sabia que era para acompanhar o aluno autista na escola e, foi por causa desse acompanhamento/facilitação que me despertou, de início, o interesse em “querer ajudá-lo”, a interagir com a comunidade escolar, no ensino-aprendizagem e pôr em prática o que aprendi na teoria, pois ao oferece uma considerável formação de discente no curso de Pedagogia, ao designar o método de teoria e prática, pois segundo Vásquez; 1968 apud Pimenta; 1995, que intervém na “a atividade teórico-prática de ensinar constitui o núcleo do trabalho docente.” O pedagogo se embasa na teoria para estabelecer a sua prática, de um forma discreta sem atrapalhar a aula da professora. Foi acompanhamento extenso de três anos, mesmo assim contendo suas restrições da parte da família do aluno em expor a criança mas que teve um papel importante para o desenvolvimento das ações da acompanhante na comunidade escolar.

Tudo que aprendi sobre a função da acompanhante ou facilitadora foi na clínica com a psicóloga onde o aluno frequenta através de orientações de materiais sobre autismo. Então, foi nesse âmbito que comecei a pesquisar sobre o Acompanhamento Terapêutico Escolar, o real papel da acompanhante na escola a sua real função com o aluno com necessidades especiais. Assim, pude perceber que o meu trabalho era de uma ATE na escola e Kupfer (1997 apud NASCIMENTO, 2015, p.50) Como Kupfer (1997) que " aponta, a ideia é aproveitar o potencial terapêutico que está presente em todo ato educativo voltado para o sujeito". Passei a perceber o quanto a pesquisa é importante e os professores terem uma formação mais completa como uma capacitação especializada para receber alunos com necessidades especiais, sendo que o Mantoan. (2003)" Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis".

No decorrer da pesquisa surgiram dúvidas, dificuldades que aos poucos seriam solucionadas, o que me proporcionou um crescimento profissional de extrema importância por vivenciar a teoria na prática. Durante todo esse período cresci profissionalmente, proporcionando um relacionamento afetivo e educacional com o aluno, a qual hoje, já interage com a comunidade escolar. Contudo, conclui-se que o acompanhante terapêutico escolar é um mediador(a) do aluno com a comunidade escolar em sua volta, atuando como mediador e facilitador da inclusão escolar como diz Barros (2011). Desse modo, precisamos saber como agir com o autismo ou outro tipo de deficiência, proporcionando ao estudante um ambiente acolhedor, de aprendizagem e de sociabilidade.

O trabalho do acompanhamento terapêutico escolar ainda é desconhecido, Nascimento (2015) também vem nos contemplar dizendo que "o acompanhamento terapêutico escolar se trata de uma atuação profissional recente e pouco conhecida no meio social e acadêmico,. Sua função dentro da escola ainda está em construção (p.13) ". Com isso, aos poucos as experiências vão se somando e se construindo perfis profissionais para serem reconhecidos pelos profissionais da educação. Portanto, concluo que, o acompanhamento adequado na escola para qualquer tipo de criança que tenha algum tipo de deficiência seja ela física ou intelectual que necessitam de atendimento especializado conforme está na Lei nº 12.764/2012 que

A modalidade da educação especial disponibiliza o atendimento educacional especializado - AEE, os demais serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, contemplando a oferta de profissional de apoio, necessário à inclusão escolar do estudante com transtorno do espectro autista, nas classes comuns do ensino regular, nas escolas públicas e privadas. Os serviços da educação especial constituem oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, devendo constar no PPP das escolas e nos custos gerais da manutenção e do desenvolvimento do ensino (MEC 2013).

O acompanhamento terapêutico escolar é incluindo na educação especializada para os alunos Autista, sendo que o acompanhante faz com que crianças sejam estimuladas em suas potencialidades e suas características cognitivas, tornando-a mais receptiva e capaz de ter uma vida social como as demais de sua idade. Essa pesquisa mostra que o pedagogo vai mais além do o método pedagógico para o terapêutico, pois Nascimento (2015 p. 26) que o ato terapêutico refere-se à perspectiva da inclusão não somente na escola, mas no universo simbólico compartilhado, que pode servir de empréstimo para o enlace dessas crianças como forma de circulação no social, de relação com o Outro.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENHAIM, E. **Os caminhos da inclusão: breve histórico**. In: A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenhaim. (Org), *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo 2005.

ADRIEN, J. (2009). *Accompagnant de personnes avec autisme et troubles apparentés: unenouvelle licence professionnelle pour un nouveau métier*. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*,(45). In. NASCIMENTO, Verônica Gomes. **O acompanhamento Terapêutico Escolar no processo de inclusão de uma criança autista**. Salvador-Ba, 2015.

ALICIA FERNÁNDEZ. **Matéria publicada na Revista Direcional Educador** - edição 43 de agosto/2008.

AQUINO, J. R. G. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In. J. R. G. AQUINO (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1996.

ARAÚJO, A C. ARAÚJO, F. **Material de de apoio para a escola trabalhar com alunos portadores do distúbio do processo Auditivo central**. Pará; 2016.

ASSALI, A. M., RIZZO, C., ABBAMONTE, R. M., & AMÂNCIO, V. **O acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. In *A psicanálise e os impasses da educação: Anais do Colóquio do Lugar de Vida* (pp. 114-121). São Paulo. 1999.

BARROS, J. F. **Acompanhamento terapêutico: (re)pensando a inclusão escolar**. In *XCONPE – ABRAPEE* (pp. 1-15). Maringá- PR. 2011.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*. Espanha, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Portaria no 948*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BUENOS, J. G. *Crianças com necessidades educativas especiais, políticas educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialista*. **Revista Brasileiro de Educação Especial**, vol. 3, 1999.

CIBEC/MEC. **Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial**. v. 6, n. 1 (jan/jun) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011.

CONCEIÇÃO, Ricardo Batista. **Ginástica Escolar**. Rio de Janeiro: 4º Edição: Sprint, 2003.

DOWN, Movimento-Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. **Escola para todos**. Educação Inclusiva: O que os pais sabem? Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD). Brasil, 2014.

- FERREIRA, M; E; C; & GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. RJ: DP&A, 2003.
- FRÁGUAS, V. **Acompanhamento terapêutico com crianças: sobre a função terapêutica da construção do laço social**. Revista Pediatría Moderna/Psicología em Pediatría, 40(3), 120- 124, 2004.
- FRÁGUAS, V., & BERLINCK, M. T. **Entre o pedagógico e o terapêutico. algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola**. Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas, 6(11), 7-16, 2001.
- FUGANTI, LUIZ. apud MARASCHIN, CLEICE; NASCIMENTO, MARIA LÍVIA DO; FONSECA, TANIA MARA GALLI. **Pesquisar na diferença: Um abecedário**. Sulina. Porto Alegre, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar** (5a ed.). Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010
- JERUSALINSKY, A., & PÁEZ, S. M. C. **Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento**. In: Centro Lydia Coriat, **Escritos da criança** (n. 6, pp. 15-21). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2006.
- KUPFER, M. C. **Educação para o Futuro – Psicanálise e Educação**. São Paulo, SP: Escuta, 2007.
- KUPFER, M. C. M. **Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação**. Estilos da Clínica: Revista sobre Infância com Problemas, 2(2), 53-61, 1997.
- KUPFER, M. C. M. **Dois notas sobre a inclusão escolar**. In: Centro Lydia Coriat, **Escritos da criança** (n. 6, pp. 71-81). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat. 2006.
- LAJONQUIÈRE, L. **Dois notas psicanalíticas sobre as crianças “com necessidades educativas especiais”**. Pro-Posições, 12(2-3), 35-36, 2001.
- LAZNIK, M. C. **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2004.
- LIMA, R; S. **Formação continuada e a prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas particulares de Porto Alegre..** – Porto Alegre, 2006.
- LOZZAROTO, GISLEI DOMINGAS ROMANZINI ; CARVALHO, JULIADUTRA DE. apud. MARASCHIN, CLEICE; NASCIMENTO, MARIA LÍVIA DO; FONSECA, TANIA MARA GALLI. **Pesquisar na diferença: Um abecedário**. Sulina. Porto Alegre, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?.** SãoMATOS, A., & DINIZ, A. **Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva: a voz dos ATs**. In R. C. S. Souza, M. A. G. Bordas, & C. S. Santos (Orgs.), **Formação de professores e cultura inclusiva** (pp. 45-66). São Cristovão: UFS, 2014.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MITTLER, PETER. **Educação inclusiva: contexto sociais**. Trad. Ferreira, W; B. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, Verônica Gomes. **O acompanhamento Terapêutico Escolar no processo de inclusão de uma criança autista**. Salvador-Ba, 2015.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações**. In A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Raniña, & E. Abenheim, *Educação inclusiva: direitos humanos na escola* (pp. 99- 105). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

RIVIÉRE, Ángel . O autismo e os transtorno globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J.; Trad. MURAD, F. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2.ed.- Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 234-254.

ROCHA, ANA PAULA DE ÁVILA. **Relatório de Desempenho: Professora do 5º ano do CSCJ**. Pará. 2017.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de janeiro: Wak, 2010.

SALOMÃO, A. **Nova LDB: um convite para debate**. Sttima. 1998.

SIBEMBERG, N. **Autismo e linguagem**. In: Centro Lydia Coriat, *Escritos da criança* (n.5, pp. 60-71). Porto Alegre: Centro Lydia Coriat. 1998.

TESCH, Renata. **Quantitative research: analysis type and software tools**. Basingstoke: the falmer
WADSWORTH, BARRY J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: 5º Edição: Pioneira, 1997.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

LEAR KATHY. **Help Us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA Part I: Training Manual Toronto**. Ontario – Canada, 2ª edição, 2004

FRAGUAS, V. & BERLINCK, M; T. **Entre pedagógico e o terapêutico: Algumas questões sobre acompanhamento terapêutico dentro da escola**. SP, 2001.

WEB REFERENCIAS

AFETOS COM DELEUZE, ESPINOSA E LACROIX. Disponível <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/26354/19904>. Acesso em 25 de Setembro de 2017.

ASSALI; A; M. **Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave?**. São Paulo. 1996. Disponível n http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100017&script=sci_arttext. Acessado no dia 28 de Julho de 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Casa Civil. Decreto no 6.571, de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 18 set. 2008.** Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acessado no dia 23 de Julho de 2017.

CONFED. **Educação Física Escolar.** 2009. Disponível no http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2002/N05_DEZEMBRO/02_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR.PDF. Acessado em 10 de Novembro de 2017.

DANTAS, M. Escrito brutos e outros escritos. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 11.** 2008, São Paulo. Tessituras, Interações, Convergências. Anais... São Paulo: e-book, 2008. Disponível: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?>. Acessado no dia 12 de Outubro de 2017.

Disponível: http://www.listasconfef.org.br/arquivos/NOVA_ESCOLA/nova_escola.pdf da www.autismo.org.br. Acessado no dia 26 de Outubro de 2017.

Disponível: <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/cssf/audiencias-publicas/audiencias-publicas-anteriores/audiencia-2013/audiencia-02.04/apresentacao-1>. Acessado no dia 13 de Novembro de 2017.

Disponível; <https://aliberdadeehazul.files.wordpress.com/2013/09/direitos-das-pessoas-com-tea-lei-berenice-piana-o-que-mudou-apresentac3a7c3a3o-centro-lumi.pdf>. Acessado no dia 13 de Outubro de 2017.

intersessão in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-11-24 11:38:01]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/intersessão>. Acessado em 24 de Novembro de 2017.

KUPFER 1997 apud NACIMENTO, V. G. **O Acompanhamento Terapêutico Escolar no processo de inclusão de uma criança autista.** Salvador-BA. 2015. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19009>. Acessado no dia 15 de Novembro de 2017

KUPFER, M. C. M. (1997). **Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. Estilos da Clínica: Revista sobre Infância com Problemas, 2(2), 53-61.** DOI. Disponível: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v2i2p53-61>. Acessado em 14 de Junho de 2017.

LORROSA, Jorge. **Notas sobre experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 1, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acessado no dia 15 de Junho de 2017.

MEC / SECADI / DPEE. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei no12.764/2012.** NOTA TÉCNICA No 24 / 2013 . Disponível http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso: no dia 24 de Novembro 2017.

NASCIMENTO, V. G. **O Acompanhamento Terapêutico Escolar no processo de inclusão de uma criança autista.** Salvador-BA. 2015. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19009>. Acessado no dia 15 de Novembro de 2017.

PAOLA Sanfelice Leppini. ALEGRIA E PENSAMENTO: REPENSANDO NOSSOS SERENO, D. (2006). **Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva.** Revista Psyche,10(18), pp. 167-179. Recuperado em 20 de Maio de 2017. Obtido em http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S1415.11382006000200016&lng=es&nrn=iso&tlng=pt. Acessado no dia 13 de outubro de 2017.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Acessado http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2sala_projeto_vivencial/pdf/dimensoesconceituais.df. Em 03 de abril de 2017.

8. ANEXOS:

FIGURA- 10: questionário para o relatório para avaliação anual

1. Socialização e Interação com outras crianças?
2. Interação com os Professores?
3. Escuta aos comandos e solicitações?
4. Participação nas atividades de grupo?
5. Ao ir ao banheiro precisa de ajuda?
6. Consegue realizar as atividades e exercícios propostos pela professora?
7. Há um planejamento diferenciado para Rafael? Atividades especiais em outra sala?

DAMASCENO, Simone Santana, 2015

FIGURA-11: A segunda avaliação anual

LEGENDA: (DN) Dentro da Normalidade (AS) Avançando Significativamente (AL) Avançando Lentamente (DP) Dificuldades Persistentes (IT) Intensificar Treino (RE) Rever Estratégias.

ASPECTO	AVALIAÇÃO	OBSERVAÇÕES/ SUGESTÕES
Atenção	AS	Hoje em dia já presta mais atenção.
Memória	AS	Tem uma memória boa.
Percepção	AS	
Linguagem	AS	Ele se comunica da forma dele
Coordenação Motora Fina	AS	foi aperfeiçoando aos poucos.
Coordenação Motora Grossa	DN	Sempre teve uma boa coordenação g
Lateralidade	AS	Melhorou bastante
Escrita	DP	tem algumas dificuldades de escrever "z"
Leitura	AS	Hoje em dia ele já lê bem.
Interpretação Textual	DP	Dificuldade de se expressar algum text
Manutenção de Diálogo	AL	tem dificuldade com os colegas
Socialização	AS	participa das atividades na escola
Interação	AS	Conversa com outras crianças de qu
Autonomia	AS	Já quer fazer as atividades na escola soz
AVD's	AS	
Escuta de Regras /Limites	AL	às vezes não escuta ninguém.

ENCAMINHAMENTOS: há um grau de dificuldade esta na escuta e na interpretação de texto junto com o diálogo onde precisa de mais atenção. Em regras e limites, às vezes não gosta de receber comando quando quer fazer algo não tem a que faça pra obedecer regras.

DAMASCENO, Simone Santana, 2016

FIGURA-12: Atividades de Arte



DAMASCENO, Simone Santana, 2015

FIGURA-13: Momento da Oração em sala de aula



DAMASCENO, Simone Santana, 2015

FIGURA-14 Ensaio da apresentações na Escola



DAMASCENO, Simone Santana, 2017

FIGURA-15 Intervalo



DAMASCENO, Simone Santana, 2015

¹ ato ou efeito de interverter; inversão da ordem natural ou habitual



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Quando o projeto de pesquisa envolver menores, além do Termo de Assentimento (menor) – *orientação disponível no site do Comitê* – será necessário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE dos pais e/ou responsável legal do menor.

O TCLE para os pais autorizarem o(a) filho(a) a participar da pesquisa deverá ser redigido na TERCEIRA PESSOA DO SINGULAR, exemplo “Meu filho/Minha filha”, e é necessário acrescentar ao término do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o seguinte parágrafo:

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por (*nome do menor*) _____, nascido(a) em ____/____/____, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como participante, no Projeto de pesquisa “____(*título do projeto*)_____”.

Cidade, ____ de _____ de 20____.

Nome e assinatura do pai/responsável legal pelo menor

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento