

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA  
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA

**ELIVELTON DE OLIVEIRA PEREIRA**

**O ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA: uma análise no contexto escolar inclusivo**

São Luís

2019

**ELIVELTON DE OLIVEIRA PEREIRA**

**O ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA: uma análise no contexto escolar inclusivo**

Monografia apresentada ao curso de pedagogia  
Licenciatura da Universidade Estadual do  
Maranhão como requisito para a obtenção do grau  
de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Profº Me. Washington Luís Rocha  
Coelho

São Luís

2019

Pereira, Elivelton de Oliveira.

O acompanhante especializado do aluno com Transtorno do Espectro Autista: uma análise no contexto escolar inclusivo / Elivelton de Oliveira Pereira. – São Luís, 2019.

87 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Prof. Me. Washington Luís Rocha Coelho.

1. Educação Inclusiva 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Acompanhante Especializado. I.Título

CDU: 376-056.36

**ELIVELTON DE OLIVEIRA PEREIRA**

**O ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: uma análise no contexto escolar inclusivo**

Monografia apresentada ao curso de pedagogia Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Profº Me. Washington Luís Rocha Coelho

Aprovado em:    /    /

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof. Me. Washington Luis Rocha Coelho (Orientador)**

Mestre em Educação- UFMA

Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

---

**Profª Ma. Marilda de Fatima Lopes Rosa**

Mestre em Ciências da Educação- Instituto LatinoAmericano e Caribeño

Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

---

**Profª Ma. Maria José Santos Rabelo**

Mestre em Educação- UFMA

Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, por toda honra e glória, por fazer-me forte a cada dia com o intuito de batalhar por meus objetivos e nunca desistir.

Primeiramente a Deus, por toda honra e glória, por fazer-me forte a cada dia com o intuito de batalhar por meus objetivos e nunca desistir.

À minha família, em especial minha avó Maria Dalva e minha mãe Valdirene Oliveira, que sempre foram minha base, meu alicerce, acreditaram e acreditam em mim, até mesmo quando nem eu tive esta capacidade, fizeram-me entender desde muito cedo através de suas histórias de vida, o verdadeiro sentido de garra e persistência.

Aos meus amigos e professores da escola Aluísio Azevedo, lugar onde eu cresci, me preparei para a vida e de onde guardo as mais puras lembranças.

À minha turma João José Mendonça Loiola, por tantos momentos de alegria e descontração vividos entre esses quatro anos e meio de convivência, e espero que todos consigam e, sem dúvidas conseguirão, tornar-se mais que professores, serem educadores.

Ao meu Orientador Washington Coelho, por todo o incentivo e toda a compreensão dada durante o meu percurso monográfico, levarei de todos os momentos sempre a leveza e a descontração das reuniões coletivas.

Aos meus amigos e professores do cursinho S.O.S vestibular, que me fizeram acreditar que poderia ir além e hoje estar na Universidade.

Aos meus amigos do curso técnico, nunca esquecerei o carinho e a felicidade que me proporcionavam a cada manhã, a cada lanche coletivo, a cada conversa no bosque (o nosso cantinho).

Aos meus amigos e equipe do projeto Dimensão Metacognitiva, saibam que os ensinamentos e as amizades que construí durante o projeto fortaleceram-me como profissional e como pessoa.

E, por fim, mas não menos importante, a todos os Acompanhantes Especializados que aceitaram participar desta pesquisa, mostrando sua realidade, suas lutas e seus desafios, meu muito obrigado.

## RESUMO

No contexto de uma Educação, na perspectiva inclusiva, qualquer educando tem o direito de adentrar, participar e sentir-se parte integrante dos processos educativos não se configurando qualquer tipo de barreira nesse processo. Com a aprovação da Lei Berenice Piana Nº 12.764/12, que estabeleceu a Lei de proteção para as Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, foram garantidos inúmeros direitos, e um deles o de possuir um Acompanhante Especializado em turma caso a criança apresentasse dificuldades acentuadas em comportamento e comunicação, fazendo com que este profissional seja um facilitador do processo. No entanto, muitas confusões foram e ainda estão sendo feitas em relação a quem poderia exercer o cargo e sobre quais as funções que desenvolveria no contexto escolar. Levantando-se esta problemática, o referido estudo monográfico busca analisar o papel do Acompanhante Especializado do aluno com transtorno do espectro autista e, para isso, fora feito inicialmente um levantamento bibliográfico fundamentando-se em autores como: CAPELLINI (2004);LAGO (2013); MENDES (2006); MAZZOTA (1995) e ORRÚ (2012), e nos dispositivos legais: BRASIL (1988; 1996; 2008; 2012; 2013; 2014), afim de levantar o percurso histórico e legal deste e em seguida uma pesquisa de campo, sendo utilizados como instrumentos de coleta a observação participante e a entrevista semiestruturada, com três Acompanhantes Especializados de uma escola de rede privada da capital maranhense, visando conhecer as funções exercidas, bem como, identificar as dificuldades e apontar os desafios de suas práticas no contexto da Educação Inclusiva. Com a pesquisa constatou-se que o Acompanhante Especializado por não possuir delimitação de função, formação e limites de atuação acaba sendo professor e, ao mesmo tempo, cuidador da criança, sendo que os mesmos ainda estão em formação acadêmica.

Palavras-chave: **Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Acompanhante Especializado.**

## **ABSTRACT**

In the context of an Inclusive Education, any student has the right to enter, participate and feel an integral part of the educational processes. Due the approval of the Law Berenice Piana Nº 12.764/12, which established protection standards for people with Autism Spectrum Disorders, a lot of rights have been guaranteed. One of them is to be in a company of a professional at the school, if the child shows behavior or communication difficulties, making this professional a facilitator of the process. Amid that, it's still unclear about which professional should perform these activities and what activities should be that. Due to this paradigm, the present study analyzes the work of the ASD student's Accompanying Therapist. Concerning that, a bibliographic research was carried out, based on authors like CAPELLINI (2004); LAGO (2013); MENDES (2006); MAZZOTA (1995) and ORRÚ (2012) and legal provisions BRASIL (1988; 1996; 2008; 2012; 2013; 2014;) with a view to elucidating the historical and legal aspect of that; and fieldwork using survey, interviews and participant-observation techniques with three Accompanying Therapists who work in a private school of the capital of Maranhão, intending to comprehend problems and challenges of school inclusion. The results show up that due the non-existence of function-delimiting, and specific training-process, the Accompanying Therapists end up working as tutors and teachers at the same time, of this research is composed by university students still linked to universities.

**Keywords: Inclusive Education. Autism Spectrum Disorders. Accompanying Therapist.**

## LISTA DE SIGLAS

ABA - Applied Behaviour Analysis  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
CID - Código Internacional de Doenças  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais  
INES- Instituto Nacional de Educação para Surdos  
LBI - Lei Brasileira de Inclusão  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais  
LPAD - Learning Potencial Assessment Device  
NAAH - Núcleo de Atenção Altas Habilidades e Superdotação  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PECS - Picture Exchange Communication System  
PEI - Plano de enriquecimento Instrumental  
PL - Projeto de Lei  
PNE - Plano Nacional de Educação  
TDAH - Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade  
TDI - Transtorno da Deficiência Intelectual  
TEA - Transtorno do Espectro Autista  
TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication  
handicapped Children  
TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento  
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento  
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão  
UFMA- Universidade Federal do Maranhão  
UFRS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFScar- Universidade Federal de São Carlos

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: SINAIS DO AUTISMO .....	28
Figura 2: A HIPERSENSIBILIDADE DOS SENTIDOS NO AUTISMO.....	32
Figura 3: MÉTODO ABA.....	33
Figura 4: MÉTODO PECS.....	34
Figura 5: MÉTODO TEACCH.....	35
Figura 6: MÉTODO SON- RISE .....	36
Figura 7: MÉTODO DIR/FLOORTIME.....	36
Figura 8: ZONAS DE DESENVOLVIMENTO SEGUNDO VYGOTSKY .....	44
Figura 9: QUADRO DE ROTINA.....	55
Figura 10: POTINHO DO COMPORTAMENTO.....	57
Figura 11: ATIVIDADE SOBRE UTENSÍLIOS DOMÉSTICOS.....	59
Figura 12: LISTA DE AÇÕES E MOVIMENTOS.....	60
Figura 13: OS ÓRGÃOS DOS SENTIDOS.....	61
Figura 14: AS EMOÇÕES.....	61
Figura 15: ATIVIDADE DE CORTE E COLAGEM.....	62

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: COMPARATIVO ENTRE O DSM- IV E O DSM-V.....	28
Tabela 2: NÍVEIS DO AUTISMO.....	29
Tabela 3: O ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO SEGUNDO A NOTA TÉCNICA Nº24/2013.....	42
Tabela 4: FORMAS DE DISPOSIÇÃO DA SALA NO ENSINO COLABORATIVO...	47

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>14</b>
2.1 Fragmentos do Contexto Geral .....	14
2.2 A Educação Especial no Brasil: da segregação à Inclusão .....	17
2.3 A Educação Especial no cenário das políticas de Educação Inclusiva .....	20
<b>3 Fundamentos teóricos sobre o Transtorno do Espectro Autista .....</b>	<b>25</b>
3.1 Origem e etimologia .....	25
3.2 Diagnóstico e classificação .....	26
3.3 O Autismo no contexto escolar .....	30
3.4 Os Métodos e Programas nos processos educativos de crianças autistas.....	32
<b>4 O ACOMPANHAMENTO ESPECIALIZADO .....</b>	<b>38</b>
4.1 Base Legal .....	38
4.2 O surgimento do Acompanhante Especializado .....	40
4.3 Contribuições teóricas de Vigotsky e Reuven Feurstein .....	43
4.4 O Ensino Colaborativo e a Bidocência .....	46
<b>5 O ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO: análise e discussão .....</b>	<b>49</b>
5.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa .....	49
5.2 Análise dos resultados: observação .....	52
5.3 Análise dos resultados: entrevista .....	65
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>84</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde que se iniciaram os primeiros modelos de educação para a pessoa com deficiência no início do século XIX com a criação dos institutos que prestavam auxílio a pessoas cegas e surdas, Instituto Benjamin Constant e Instituto dos meninos surdos- mudos, viveu-se por muito tempo em perspectivas segregacionistas havendo um muro intransponível entre a Educação Comum e a Educação Especial. Na metade do século XX surgiam as primeiras classes especiais dentro de escolas comuns através de modelos integracionistas, ou seja, os alunos da classe especial dividiam o mesmo prédio com alunos de classes comuns, no entanto, em turmas diferenciadas até que adquirissem habilidades e competências necessárias para “evolúrem” de turma.

Mas, percebeu-se que essa medida não fora eficaz, levando-se em consideração que dificilmente uma criança da classe especial se tornava “apta” a frequentar as classes comuns. Na perspectiva de equidade em direitos e em meio a um cenário de intensas transformações políticas e sociais pós-regime militar, surgem os primeiros passos rumo a educação inclusiva.

No que tange a direitos conquistados na Educação Especial, podemos enfatizar a declaração de Salamanca em 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (nº 9.394/96) como grandes contribuintes aos direitos da pessoa com Deficiência, mundialmente e no Brasil.

Com perspectivas inclusivas sendo vivenciadas desde o fim dos anos de 1990 no Brasil, o Transtorno do Espectro Autista - TEA surge nesse cenário, mesmo que com conhecimento tardio, sendo caracterizado de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM como Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento - TID segundo a Classificação Internacional de Doenças Mentais - CID, podendo afetar o indivíduo desde o desenvolvimento da linguagem até seu desenvolvimento cognitivo, motivo esse pelo qual o autismo se caracteriza como um Espectro, ou seja, causa comprometimentos distintos em cada pessoa.

Desde a aprovação da Lei Berenice Piana (Nº12. 764/12) que institui os direitos da pessoa com autismo, foi designado no Artigo 3º Parágrafo único o direito a um Acompanhante Especializado em sala de aula caso a criança presente

dificuldades de aprendizagem acentuadas e problemas em manejo comportamental. No entanto, passados quase seis anos da aprovação da lei é notória que a mesma não deixa de forma clara quem seriam esses acompanhantes e quais funções exerceriam. Diante desse exposto, o referido estudo monográfico tem como objetivo analisar o papel do Acompanhante Especializado no contexto escolar, para que dessa forma, possa-se conhecer as funções exercidas, identificar as dificuldades e apontar os desafios existentes na inclusão escolar de alunos com TEA no ensino comum.

Para tanto, fora apropriada de uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfica, levantando fontes teóricas que perpassam desde o histórico da Educação Especial a inúmeras maneiras de dispor a sala em trabalho colaborativo com mais de um docente, e pesquisa de campo onde fora oportuno acompanhar o dia a dia de três Acompanhantes Especializados de uma escola de rede privada da capital maranhense, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados um roteiro de observação participante e, posteriormente, uma entrevista semiestruturada.

Dessa maneira, o estudo monográfico organiza-se da seguinte forma:

No capítulo dois serão abordados fragmentos históricos da Educação especial, inicialmente de uma maneira geral, até se chegar no Brasil, construindo aspectos pontuais que serviram de base para o modelo educacional que hoje vivencia-se, a inclusão.

No capítulo três a discussão se dá a cerca do Transtorno do Espectro Autista, percorrendo sua descoberta e contradições aos métodos que hoje ajudam nos processos educativos de crianças dentro do espectro, proporcionando às mesmas, melhor qualidade de vida e desenvolvimento.

No capítulo quatro discute-se sobre os Acompanhantes Especializados, buscando conhecer as bases legais e teóricas que fundamentam o exercício e valorizam a importância deste profissional no processo de inclusão de alunos com TEA no ensino comum.

Por fim, no capítulo cinco será feita a análise e discussão de dados levantados acerca da pesquisa de campo feita com três Acompanhantes de uma escola de rede privada da capital maranhense, buscando conhecer a realidade, funções, limites e desafios reais destes profissionais.

## **2 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

No capítulo em questão serão abordados fragmentos do contexto histórico da Educação Especial, em um primeiro momento de uma forma geral, destacando desde a Grécia antiga à pós-Segunda Guerra Mundial, em que houve uma maior valorização de ações educativas à pessoa com deficiência em virtude dos grandes números de pessoas mutiladas ou com problemas neurológicos, mostrando que este contexto geral influenciou diretamente no contexto da Educação Especial brasileira que se iniciou no Império com a criação do Instituto que prestava auxílio aos meninos cegos, até a recente Lei Brasileira de Inclusão- LBI Nº 13.146/15, criada com o intuito de promover, em condições igualitárias, o exercício dos direitos e deveres da pessoa com deficiência.

### **2. 1 Fragmentos do Contexto Geral**

Historicamente, passou-se muito tempo sem se pensar em um modelo educativo para pessoas com deficiência, pois os modos de vida e trabalho não enfatizavam a educação como fator prioritário na vida do homem. Durante a Antiguidade, por exemplo, essas pessoas eram vistas como inúteis à sociedade, tendo em vista que, gregos e romanos, tinham as batalhas como forma de sobrevivência e demarcação de seu território e era permitido, inclusive que as famílias se “desfizessem” de seus filhos “defeituosos”.

Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas com deficiências e demonstraram como suas vidas eram ameaçadas [...]E a história nos fala de aleijados que eram sacrificados, principalmente em Esparta, um povo guerreiro que necessitava de homens fortes e extremamente sadios. (AMIRALIAN apud MONDAINI, 2009, p. 1618).

Na Idade Média, o cenário dividiu-se em dois momentos distintos, o da não aceitação e o da aceitação da pessoa com deficiência. Do período em que se compreendeu a queda do Império Romano até o fim da idade das trevas a deficiência era tida como um castigo de Deus às famílias, já com a ascensão e propagação de conceitos do Cristianismo, pregando o amor ao próximo, houve maior condolência da sociedade a essas pessoas, pois

[...] O advento do Cristianismo veio influenciar o desenvolvimento da visão abstrata de Homem, que passou a ser visto como ser racional, criação e manifestação de Deus. A organização sócio-política da sociedade mudou sua configuração para nobreza, clero (guardiões do conhecimento e dominadores das relações sociais) e servos, responsáveis pela produção. Em função da disseminação das idéias cristãs, o diferente não produtivo (deficiente) adquire, nessa época, “status” humano, já que é também possuidor de uma alma. Em sendo assim, não mais se fazia aceitável sua exterminação. Gradativamente, sua custódia e cuidado passaram a ser assumidos pela família e pela Igreja. (MONDAINI, 2009, p. 1618).

O cenário de exclusão total e a preocupação em entendê-los historicamente passaram a ser mais claros no período que compreende o fim da Idade Média e início da Idade Moderna, considerando-se relevante que em meados do século XVIII, em Paris, fora fundada pelo Abade Charles-Michel de l'Épée, mais comumente conhecido como Abade l'Épée, a primeira escola para surdos.

L'Épée, mantinha várias obras de caridade e em um de seus encontros tivera a oportunidade de conhecer duas irmãs surdas que se comunicavam através de gestos diferenciados, o que no Brasil conhece-se hoje como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, a forma de comunicação entre ambas logo chamou sua atenção que passou a se dedicar em processos educativos utilizando-se destes sinais. Na época houve várias críticas ao seu método por inúmeros fatores como: não acreditava-se que aqueles gestos pudessem transmitir comunicação, já que a única forma para tal se dava através da oralidade e nem que a mesma tinha estreita relação com a linguagem verbal, o que fora comprovada por l'Épée (BERNARAB & OLIVEIRA, 2007).

Por meio desses processos educativos as pessoas com deficiência puderam então ser reconhecidas enquanto cidadãos, logo, a medicina também passou a se aprofundar em estudos mais específicos acerca de algumas delas, neste meio destaca-se o trabalho do psiquiatra Philippe Pinel que avançou em estudos e na valorização humana ocasionando a ruptura de tratamentos tortuosos e maus tratos ocorridos em manicômios que podem ser observados a seguir:

Na própria enfermaria de alienados, que era isolada do hospício e fora da vigilância do chefe comum, quantas vezes não aconteceram por causa de zombarias bobas de enfermeiros ou de grosserias brutais, que alienados calmos e em vias de suas curas, recaíssem em acessos de furor por contrariedades deslocadas ou atos de violência? E, ao contrário, alienados transferidos para o hospício e tidos ao chegarem como muito coléricos e muito perigosos, por terem

sido muito exasperados fora dali por pancadas e maus tratamentos, parecem de repente assumir um temperamento oposto, porque lhe falam com doçura, compadecem-se de seus sofrimentos e lhe dão a esperança consoladora de uma sorte mais feliz. (PINEL, 2004, p. 127).

Com a valorização dos modelos educativos e com outra perspectiva acerca da saúde mental, o percurso histórico da pessoa com deficiência avança no que concerne às práticas, estudos e registros. Tais mudanças Mazzota 1995 (apud Barbosa 2013) atribui às transformações ocorridas na sociedade, no modelo econômico e nos avanços intelectuais e culturais.

Barbosa (2013) enfatiza que a educação para a pessoa com necessidades especiais tornou-se mais presente após a Segunda Guerra Mundial, já que a ocorrida em Paris por l'Épée fora de forma pontual não alcançando proporções a nível mundial. Com a violenta batalha que se instaurou, um grande número de combatentes teve órgãos mutilados ou adquiriu problemas neurológicos graves causando, assim, uma imensa discussão entre governantes e familiares a fim de traçar estratégias para a reinserção dessas pessoas no convívio social, o que também incluiria os processos educativos.

A Declaração dos Direitos do Homem (1948) surge em meio a esse cenário, elaborada pela Organização das Nações Unidas - ONU tendo como principal objetivo selar a paz entre as nações em guerra. Durante o seu texto, aponta a educação como direito a todos os cidadãos e ainda a coloca como fator primordial para a expansão da personalidade e reforçadora de direitos:

#### **Artigo 26**

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948, p. 14).

Durante esse período, evidenciava-se de forma fervorosa o método criado por uma médica italiana chamada Maria Montessori, nascida em 31 de Agosto de 1879, esta dedicou boa parte de sua trajetória ao ensino de crianças, inclusive as com deficiência que

[...] Por meio de seu trabalho e seu interesse pelos deficientes mentais, Montessori conheceu a metodologia e as obras de Edouard Séguin que passou a servir de base para a construção do seu próprio método. (SILVESTRIN, 2012, p.18).

Montessorri também cursou, na Universidade de Roma, Filosofia e Psicologia Experimental, a fim de aprofundar seus estudos no universo pedagógico. Em 1906 fora criado um dos projetos mais conhecidos de sua carreira, a Casa Dei Bambini, que fora feita em uma das salas de uma fábrica e os alunos eram os filhos dos operários, tendo em vista que passavam praticamente o dia inteiro trabalhando não tendo com quem deixá-los, o que chamara a atenção nesse espaço eram os métodos utilizados por ela, os mesmos utilizados para trabalhar com as crianças com deficiência, e que, por meio de atividades práticas e concretas, ajudavam no desenvolvimento cognitivo, motor, psicomotor e autônomo das crianças (SILVESTRIN, 2012).

## **2.2 A Educação Especial no Brasil: da segregação à Inclusão**

No Brasil a atenção à pessoa com deficiência só veio a ocorrer no Período Imperial, em 1841, com a criação do Hospício D. Pedro II, no entanto, o local se destinava exclusivamente a processos de tratamento mental, sendo os educativos ainda distantes. Fora somente de meados do século XIX que começaram a ocorrer as primeiras práticas educativas voltadas a esse público, com a criação do Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, e mais tarde, por volta de 1856 a criação do Instituto de Meninos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES que, no entanto, só atendia a população da capital Imperial.

Os textos são unânimes em afirmar que, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas Instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e o Instituto dos surdos-mudos, (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos –

INES) [...]O primeiro com o tempo passa a ser abrigo para inválidos e mendigos, perdendo os objetivos de assistir aos cegos, se deteriorando após um ano de existência. (MONDAINI, 2009, p. 1621).

Durante boa parte do século XX as ações voltadas para pessoas com deficiência eram bem restritas, levando-se em consideração a extensão geográfica brasileira, existiam,

[...] portanto, até 1950, quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 1995, p. 31).

Devido à escassez dessas ações, nesse período surgiram muitos movimentos em favor a assistência desse público e de origens não governamentais, a criação do Instituto Pestalozzi em 1932 e a das APAES em meados dos anos de 1950, inspirada em modelos americanos de ações assistencialistas, são exemplos. No entanto, Bueno 1993 (apud Chahini 2005) aponta que ao mesmo tempo em que essas instituições surgem para levar um modelo educacional para pessoas com deficiência, elas também contribuíram para a exclusão social e educacional das mesmas, por isso, até o fim dos anos de 1950 a Educação Especial era tida como uma educação segregacionista, considerando-se a inexistência ou modelos educacionais distintos e que não dialogavam entre si.

Durante o período que se compreenderam os anos de 1960 até a primeira metade dos anos de 1980, as ações voltadas à pessoa com deficiência sofreram bastante impacto devido às intervenções militares sofridas no país e que refletiram diretamente no modelo educacional que se configurava como tecnicista. Houve durante esse período pelo menos duas tentativas de proporcionar um ensino próximo ao viés da inclusão persistido calorosamente em debates sociais e políticos atuais, a primeira ocorreu com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4.024/61, em 1961, sobre o contexto de elaboração desse documento comenta-se que

A Lei, que tramitou treze anos no congresso, e que inicialmente destinava-se a um país urbanizado, acabou sendo aprovada para um

Brasil Industrializado e com necessidades educacionais que o parlamento não soube perceber. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 99).

Certamente por esta razão essa primeira tentativa não tenha tido o efeito esperado, pois, a sociedade que se apresentava na realidade daquele documento não mais seria a de treze atrás, quando o documento fora elaborado. Já em 1971,

[...] não tardou para que, com a Lei 5.692 de 1971, houvesse um retrocesso jurídico ao reforçar as escolas especiais em detrimento das escolas regulares [...] o atendimento escolar da pessoa deficiente persistiu estagnado às escolas especializadas, uma vez que os dispositivos legais levavam sempre em conta estreita relação entre “deficientes” e uma educação à parte. (CURRALADAS, 2011, p. 07).

Com o fim do Regime Militar, e logo, a criação de uma nova Constituição Federal e um novo modelo de configuração política e econômica levou a se pensar mais profundamente e de forma crítica sobre os modelos de ensino da Educação Especial e, para além, como esses indivíduos aprendem e convivem com seu semelhante iniciou-se então a adesão a um pensamento sobre a educação inclusiva e seu marco inicial se deu em 1994, por meio da Declaração de Salamanca que instituiu a Educação como direito de todos, ocorrida de 07 a 10 de Junho de 1994, em Salamanca, Na Espanha. Em seu texto, são trazidos 83 pontos firmados em comum acordo com as Nações Unidas e garante:

**2. Acreditamos e Proclamamos que:**

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (ESPANHA, Declaração de Salamanca, 1994).

No Brasil, a Declaração foi uma forte aliada na transição desse modelo educacional, tendo em vista que o anterior, o integracionista, já não correspondia às expectativas do país e devido ao novo modelo político e social do país, a democracia vigente desde 1988, se tornara até contraditória à medida que garante em lei direitos iguais a todos, como enfatiza o Art. 5 da (Constituição Federal ,1988,p. 02) :

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes...

Dois anos após o acordo estabelecido na Declaração de Salamanca, foi instituído no Brasil, em 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9.394/96), a primeira LDB que reservou um capítulo exclusivamente para a Educação Especial, colocando a mesma como parte Integrante da rede regular de Ensino, além de garantir serviço especializado à Pessoa com Deficiência, Transtornos do Desenvolvimento Global e Altas Habilidades e Superdotação como aponta o

**Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou Superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996, p.39).

A proposta da Educação Inclusiva é que a escola se adeque às necessidades do educando, que capacite profissionais, crie meios de interagir esses alunos com os demais e viabilize propostas de ensino que atendam às necessidades desse aluno. Incluir, segundo Campbell (2016) não significa apenas matricular aquele aluno em classe comum, vai muito além, significa inseri-lo em toda a dinâmica da escola possibilitando as plenas possibilidades para seu desenvolvimento.

### **2.3 A Educação Especial no cenário das políticas de Educação Inclusiva**

Com o início do modelo de Educação Inclusiva, bastante incentivado através de documentos oficiais como a Constituição Federal, a Declaração de Salamanca e

a LDB, surgiram no fim dos anos 1990 diversas políticas de assistência e garantia de direitos à inclusão para a Pessoa com Deficiência, três anos após a promulgação da LDB, que destinou um capítulo inteiramente à Educação Especial, surge o Decreto nº 3.298/99 que faz uma nova ressalva acerca da Integração da Pessoa com Deficiência feita em 1989 pela Lei nº 7.853/89, o novo decreto colocando que

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1999, p.01).

Em 2001 foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº2/2001) que vem com o principal objetivo de construir a Inclusão da Pessoa com Deficiência em diversas áreas como a educacional, política, social, técnico-científica e que organiza os sistemas de ensino para o atendimento a esse público, acerca da política de inclusão, no item 4, da referida Diretriz é enfatizado que

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001a, p28).

Coelho (2006) destaca esses avanços ocorridos na perspectiva de uma educação inclusiva, diante da criação das políticas de assistência, importantes à medida que favorecem grupos que, historicamente, foram desfavorecidos dos processos educacionais e sociais do país, sugerindo inclusive um acompanhamento dos indicadores da inclusão escolar desses alunos a fim de obter registros sobre a sua evolução em sala regular de ensino.

Ainda no ano de 2001, por meio da Lei nº 010172/001, é aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE que vigorou até o ano de 2011, ou seja, por dez anos. O PNE 2001 estabeleceu dentro dos seus diversos artigos e metas uma seção destinada à Educação Especial, comprometendo-se em médio e longo prazo a

cumprir com alguns objetivos propostos, enquanto o processo de inclusão é colocado na meta 16:

[...] Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício. (BRASIL, 2001b, p 56).

Ressalta-se ainda, a partir do PNE de 2001, o Conselho Nacional de Educação - CNE, que estipulou que fosse, a cada década, feito um levantamento acerca das diretrizes e objetivos estipulados com a criação do plano, avaliando, dessa maneira, os resultados obtidos para que então fosse elaborado um novo Plano Nacional para os próximos dez anos, e ainda, estipulou que baseado nessas metas e diretrizes, estados e municípios passassem a elaborar os planos estaduais e municipais de educação, respectivamente, estabelecendo dessa maneira um plano condizente com a realidade de seu território.

No ano de 2002 foi estabelecida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, através da Resolução CNE/CP nº1/2002, e um dos aspectos legais dessa Resolução era a obrigatoriedade das Instituições de Ensino Superior em prestar formação aos professores voltada à Educação Especial. Mais à frente no ano de 2004, por meio do Decreto nº 5.296/04 que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, foi estabelecida a adaptação de acessibilidade de locais públicos às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2005 o Decreto nº 5.626/05 dispõe acerca da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, além de colocar a Língua Portuguesa como segunda língua oficial para pessoas surdas. Ainda no mesmo ano, foi implantado nacionalmente o Núcleo de Atenção Altas Habilidades e Superdotação - NAAH/S, núcleo que presta auxílio e desenvolve atividades a pessoas com altas habilidades e Superdotação.

Em 2008, por meio da Portaria Nº555/2007, foi elaborada e entregue, a Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como um dos principais objetivos estabelecer de uma forma mais direta a educação inclusiva nas escolas de ensino regular, dessa maneira promovendo inúmeros programas que visam o acesso e permanência da Pessoa com Deficiência

no ensino comum da educação básica ao ensino superior, estabelece dessa maneira, também, a educação especial como modalidade de ensino não substitutiva e demarca o seu público alvo, nesse sentido

[...] A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação. (BRASIL, , 2008, p.10).

Em 2014, com a lei nº 13.005/14, foi estabelecido o novo Plano Nacional de educação que se tornou vigente a partir de 2014 e terá validade até o ano de 2024. Dentro do novo plano há novamente uma seção destinada à Educação Especial, e umas das metas que merece destaque é a de número 4, que tem como objetivo universalizar o ensino básico, para Pessoas com Deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação que estejam entre 4 a 17 anos, além de Atendimento Educacional Especializado na rede comum de Ensino.

Em 2015, por meio da Resolução Nº 2 de 1º de Julho define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior( Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e em seu Art 2º diz:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, p.03)

Em 6 de Julho de 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão - LBI ( Nº 13.146/15) ou Estatuto da Pessoa com deficiência, inspirada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com intuito de promover a prática da Inclusão

e minimizar as barreiras que por ventura venham a existir nos espaços físicos, sociais ou políticos.

Dividida em várias seções, a LBI trata acerca da Igualdade, Direito à vida, habilitação e reabilitação, saúde, moradia, trabalho e educação, esta última se configura no Art.27 e diz:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015b, p. 04).

Dessa maneira, em questões educacionais, a LBI surge para reforçar e efetivar em termos legais o que já fora planejado com a atual Política Educacional na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que desde então vinha com a proposta de inclusão da Pessoa com Deficiência em classes comuns, sendo que a Lei Nº 13.146/15 estende esse direito aos demais setores da sociedade.

### 3 Fundamentos teóricos sobre o Transtorno do Espectro Autista

O capítulo em questão abordará acerca do Transtorno do Espectro Autista-TEA, inicialmente perfazendo um pequeno fragmento do seu percurso histórico, para que dessa forma possam ser compreendidos aspectos atuais como sua atual classificação, o panorama acerca da inclusão escolar e, por fim, e os métodos e Programas que contribuem para com o processo de inclusão destes em ambientes sociais e escolares.

#### 3.1 Origem e etimologia

De origem grega a palavra autismo (autós) significa por si mesmo, é utilizada na medicina para designar comportamentos solitários e voltados a si mesmo. Os primeiros estudos sobre o autismo datam do século XX, mais precisamente nos anos de 1940, por meio dos estudos do médico psiquiatra austríaco Léo Kanner que percebera em algumas crianças comportamentos que se distinguiam de outras como: vícios em movimentos repetidos, sons com ênfase em algumas sílabas ou palavras e pouco ou nenhum contato com meio social e quando estabelecido, apresentava-se de maneira bem atípica.

Um pouco antes, em 1911, o psiquiatra Eugen Bleuler já havia desenvolvido em seus estudos o termo autismo, só que, o mesmo era associado a esquizofrenia, mas

[...] Kanner diferenciava o distúrbio autístico do grupo das esquizofrenias, discordando do que fora afirmado por Bleuler em 1911, por entender não se tratar de uma doença independente e, sim, de mais um dos sintomas da esquizofrenia [...] todavia, Kanner, desde o início, constatou que, apesar do esquizofrênico se isolar do mundo, havia uma grande diferença em relação ao autista, pois este jamais conseguiu, sequer, penetrar nesse mundo mencionado por Bleuler (ORRÚ, 2012, p.19).

Outro médico psiquiatra chamado Hans Asperger também realizou estudos voltados ao autismo, inclusive muito parecido com os de Kanner, no entanto, eles nunca mantiveram contato direto. Asperger ao analisar o indivíduo com autismo percebera que ele possui certas particularidades, tendo a limitação das relações sociais, compulsividade em seus pensamentos, ações alheias ao meio, como traços

fundamentais do que mais tarde seria caracterizado como Síndrome de Asperger, em sua homenagem (BELÍARIO FILHO, 2010).

Os estudos, tanto de Kanner quanto de Asperger, apresentavam pequenas diferenças, pois, enquanto Asperger voltava-se às relações educacionais de indivíduos com TEA, a prioridade de Kanner era acerca do desenvolvimento cognitivo do mesmo e sua relação com o mundo exterior.

Desde as primeiras pesquisas científicas sobre o Autismo, por volta dos anos de 1970, debate-se sobre suas hipóteses causais, ou seja, o que leva o indivíduo a ser autista, perfazendo

[...] desde causas psicológicas, disfunções cerebrais e alterações de neurotransmissores e fatores ambientais, como definidores da doença, até os de natureza genética, sendo esta última levantada e analisada mais recentemente por diversos cientistas (ORRÚ, p. 27, 2012).

Dessa maneira, ao longo de anos ainda não se sabe o que de fato leva uma criança ser autista, e nem se já nasce, levantando inúmeras hipóteses causais como a idade avançada das mães, uma predisposição genética, fatores externos como traumas e uma das primeiras suposições levantadas e já descartadas

[...] segundo as quais o autismo era decorrente da friidade da mãe ou da ausência do pai. Tais teorias, hoje em dia descartadas, trouxeram um grande prejuízo ao conhecimento do autismo, pois pais e mães de autistas, sentindo-se culpados pelo mal de seus filhos, procuravam negá-lo ou escondê-la (BRASIL 2000, p. 09).

O que se sabe é que suas primeiras manifestações ocorrem logo nos primeiros dois anos de vida da criança, onde os pais assumem um papel importante em atentar-se para certas ações do bebê como: se retribui positivamente a contatos afetivos; mantém contato visual; demonstra iniciativas para movimentação do corpo e balbucia na tentativa de repetir sons e outras ações tidas como rotineiras e básicas a qualquer criança em início de desenvolvimento, mas fora do contexto para uma criança hipoteticamente autista.

### **3.2 Diagnóstico e classificação**

Atualmente inúmeros fatores são levados em consideração ao diagnosticar uma criança dentro do Espectro, a mesma precisa estar enquadrada em um

conjunto de sintomáticas pré-estabelecidas, observadas e avaliadas por uma equipe multiprofissional e quanto mais cedo for o diagnóstico, mais benéfico será para a mesma, pois a intervenção na primeira infância é muito importante para otimizar o desenvolvimento e o bem-estar das pessoas com TEA (AMA, 2017).

No entanto, o diagnóstico, em alguns casos, pode ocorrer mais tardiamente levando em considerações inúmeros fatores como a não percepção das sintomáticas pelos pais, a demora na procura de ajuda especializada e a não manifestação dos sintomas nos primeiros anos de vida, apresentando um desenvolvimento aparentemente normal (ASSUMPÇÃO JR & PIMENTEL, 2000).

Para determinar um diagnóstico os profissionais se baseiam em dois principais documentos de consulta a nível mundial, são eles o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais - DSM que

[...] permite obter informações importantes sobre indivíduos diagnosticados com determinado transtorno mental. É possível inferir que pacientes com o mesmo transtorno, dividindo traços semelhantes, possam apresentar comportamentos semelhantes. Da mesma forma, nomear classes de respostas pode auxiliar na identificação de comportamentos similares entre si. Além disso, o uso do manual da Associação Psiquiátrica Americana viabiliza a comunicação entre profissionais fornecendo uma padronização na linguagem psiquiátrica e facilitando o diálogo entre as diferentes áreas. (ARAÚJO & NETO, 2014, p. 68).

E o Código Internacional de Doenças - CID que

foi conceituado para padronizar e catalogar as doenças e problemas relacionados à saúde, tendo como referência a Nomenclatura Internacional de Doenças, estabelecida pela Organização Mundial de Saúde. (SUS, 2019).

Ambos os documentos surgem com a finalidade de organizar, subdividir e facilitar a consulta aos mais diversos tipos de doenças, síndromes e transtornos relacionados à mente por profissionais de diversas áreas.

Cabe ressaltar, que a observação dos pais em relação a comportamentos e ações do filho ajuda bastante na orientação e análise dos sinais pela equipe multiprofissional, pois, quanto mais tardio for o diagnóstico, mais consolidados na vida da criança ficarão os sintomas (CANUT ET AL, 2014).

**Figura 1: SINAIS DO AUTISMO**



Fonte: espectro do autismo & inclusão social, 2017.

O manual “Diagnostico Estatístico de Transtornos Mentais- DSM” está em sua quinta versão e, tratando-se do autismo, trouxe mudanças significativas na classificação, podendo ser observado o agrupamento de um conjunto de síndromes e transtornos e a mudança de tríade de comprometimentos para díade, mudanças estas que podem ser compreendidas mais sistematicamente no quadro abaixo:

**Tabela 1: COMPARATIVO ENTRE O DSM- IV E O DSM-V**

DSM – IV	DSM – V
Transtorno Autístico, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global ou invasivo sem outra especificação.	Agrupou-se em Transtorno do Espectro Autista - TEA.
Tríade de comprometimento: 1. comunicação; 2. sociabilização; 3. comportamento (abstração)	Tornou-se díade de comprometimento: 1. Deficits sociais e de comunicação; 2. Interesses restritos.

Fonte: Pereira (2019)

A partir da quinta versão do Manual Diagnóstico (APA, 2014), o Autismo passou a caracterizar-se como um Espectro

[...] Porque envolve situações e apresentações muito diferentes umas das outras, numa gradação que vai da mais leve à mais grave. Todas, porém, em menor ou maior grau estão relacionadas, com as dificuldades qualitativas de comunicação e relacionamento social. (FONSECA, 2015, p.04).

Compreendendo, dessa forma, que nenhum autista possuirá as mesmas especificidades que outro, pois, o transtorno manifesta-se em áreas e níveis distintos em cada um. Sobre este último, o autismo está classificado em pelo menos três níveis de comprometimento, sendo o nível 1 os caracterizados como de alto funcionamento, aqueles que mesmo com as limitações em algumas áreas, conseguem desenvolver-se de forma mais autônoma, e nível 3 estão os mais severos, baixo funcionamento, que geralmente exigem um alto grau de apoio substancial em suas atividades, desde as tarefas mais simples à aquelas que demandam um maior grau de complexidade.

**Tabela 2: NÍVEIS DO AUTISMO**

Níveis de Gravidade Para o Transtorno do Espectro Autista		
Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1 “exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis;	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos;
Nível 2 “exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal. Prejuízos sociais aparentes mesmo com a presença de apoio;	Inflexibilidade de comportamento, dificuldades em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para que sejam óbvios ao observador causal e interferem no contexto em variadas situações;
Nível 3	Déficits graves nas habilidades de comunicação	Inflexibilidade de comportamento, extrema

“exigindo apoio muito substancial”	verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	dificuldade em lidar com mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas.
------------------------------------	---	---

Fonte: Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (2014)

Pautados nesses níveis de comprometimento, concomitantemente vão se traçando estratégias terapêuticas visando a melhora das sintomáticas e a viabilidade de uma vida mais autônoma e independente, dentro das possibilidades do quadro clínico, para pacientes dentro do espectro.

### 3.3 O Autismo no contexto escolar

Após um longo período de práticas segregacionistas e integracionistas, a Educação vive em modelos inclusivos que “[...] se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a Diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade” (CHAINI, 2006, p.39).

Logo, o que antes era separado seja por um prédio físico, uns distantes dos outros ou por salas que não dialogavam entre si, hoje se resume em um espaço comum a todos. No entanto, para isso, fora preciso que se reestrutura-se a escola para que as mudanças pudessem ser notadas como discute (MANTOAN, 2015, p.62)

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas, as mudanças podem ser observadas de três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetiva-la nas turmas regulares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar com a implementação de projetos inclusivos. Na base dessas mudanças está o princípio democrático da educação para todos.

Portanto, desde as bases estruturais, em que surge a necessidade de uma gestão mais democrática, a escola deve pensar e promover meios que levem o aluno à reflexão de tudo que está em sua volta e isso inclui a valorização das

diferenças, primeiramente as suas, para então constituir condições de entender o outro.

Nas salas de aula atuais, por exemplo, não será difícil adentrar e se deparar com algum aluno que possua alguma Necessidade Especial, sendo ela de maior ou menor proporção ou mais de uma, a comorbidade.

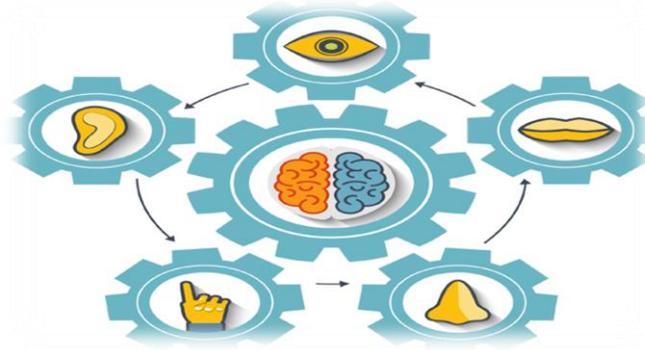
Os autistas, em sua grande maioria, possuem um jeito diferente e peculiar de compreender e se comportar no seu meio de convívio, alguns mantêm certo isolamento das situações decorrentes e, conseqüentemente, a dificuldade em sociabilizar-se e manter conversas fluídas e constantes, outros possuem interesses restritos, ou seja, até conseguem manter conversas, mas desde que essas façam parte do universo de seus interesses; assim como há aqueles que não demonstram dificuldades em habilidades sociais, no entanto tem seu desenvolvimento intelectual prejudicado.

Há também aqueles que realizam movimentos estereotipados, balançando mãos pés ou o corpo todo e, emitem sons com ênfase em uma sílaba ou palavra, as ecolalias. Tanto as ecolalias quanto as estereotipias surgem como um movimento ou ação de auto estimulação geralmente em resposta as condições do ambiente (BELISÁRIO FILHO, 2014).

Entende-se que o autismo se insere em um espectro, uma gama diversa de dificuldades e desenvolvimentos, o fato é que a área de comunicação configura como uma das grandes áreas de comprometimento no espectro e, por vezes, uma das grandes barreiras enfrentadas em seu processo de inclusão escolar (BRASIL, 2014).

O ambiente também pode configurar uma barreira visível no processo de Inclusão, Já que as hipersensibilidades que muitos possuem, a barulhos, sons, imagens necessitam de uma adaptação para que os mesmos consigam desenvolver-se no ambiente escolar sem que haja interferências diretas.)

**Figura 2: A HIPERSENSIBILIDADE DOS SENTIDOS NO AUTISMO**



Fonte: Ferreira (2018)

Logo, uma sala de aula mais neutra, sem muitos elementos visuais, com sons mais amenos, com cheiros mais suaves podem ser uma tarefa um tanto difícil, pois, alguns destes cuidados não dependem apenas do gestor ou professor, mas da escola enquanto instituição coletiva (AMARAL, 2014).

### **3. 4 Os Método e Programas nos processos educativos de crianças autistas**

Uma das grandes alternativas ao avanço nos processos educativos de crianças autistas, sem dúvidas, são os métodos e programas alternativos de intervenção que mesmo surgindo através do viés psicoterápico tem contribuído de forma satisfatória nos processos de autonomia e inclusão de crianças neuroatípicas. Para efeito de pesquisa, aborda-se a seguir os principais métodos utilizados, ressaltando a existência e relevância de outros além destes.

Com base no Behaviorismo de Skinner (1978) a Applied Behaviour Analysis-ABA ou Análise do Comportamento Aplicada, em português, surge mediante a necessidade de se aplicar a Análise Experimental realizada em laboratórios. O ABA não se caracteriza necessariamente um método, sua aplicabilidade se dá de forma individualizada e de acordo com a necessidade e especificidade de cada indivíduo, sendo considerada como uma área de investigação e aplicação evolutiva, pois

[...] De acordo com os resultados, progressos e dificuldades da criança o procedimento de ensino pode sofrer alterações, de modo que essa não é uma intervenção que possa ser feita apenas com a leitura de um manual (BORBA & BARROS,2018, p.07).

É cada vez mais crescente o número de profissionais, seja da ciência médica ou da educação, que se utilizam do método ABA como estratégias para a inserção

social de alunos com atrasos no desenvolvimento em classes comuns de ensino, pois, vem mostrando significativa contribuição no que tange a ganhos em habilidades sociais e que

[...] configuram uma interface histórica de produção e aplicação de conhecimento sobre o comportamento social. Entendendo-se que um não pode ser reduzido ao outro, tem-se, de um lado, a análise do comportamento como uma abordagem filosófica, científica e aplicada, que extrapola o domínio dos comportamentos sociais e, de outro, o campo teórico-prático das habilidades sociais, focado nos comportamentos sociais e constituído por diferentes abordagens teóricas, além das formulações operantes. (DEL PETTRE & DEL PETTRE, 2010, p.02).

O método possui um currículo adaptado que se dá através de uma avaliação feita pelo profissional que observará os déficits de cada criança, trabalhando em cima dos mesmos, permitindo a esse programa conter um currículo que abrangerá desde as habilidades acadêmicas aos cuidados pessoais, considerando também que “[...] A repetição é um ponto importante neste tipo de abordagem, assim como o registro exaustivo de todas as tentativas e seus resultados.” (MELLO,2007 .p.37).

**Figura 3: MÉTODO ABA**



Fonte: Instituto Pensi (2018)

Elaborado pela fonoaudióloga Lori Frost, o Picture Exchange Communication System - PECS, consiste em um sistema de comunicação por trocas de figuras, onde a criança que não verbaliza utiliza-se das imagens para expressar suas vontades ou ações e

[...] Tem sido bem aceito em vários lugares do mundo, pois não demanda materiais complexos ou caros, é relativamente fácil de aprender, pode ser aplicado em qualquer lugar e quando bem aplicado apresenta resultados inquestionáveis na comunicação

através de cartões em crianças que não falam, e na organização da linguagem verbal em crianças que falam, mas que precisam organizar esta linguagem. (MELLO, 2007, p. 39).

Ressalta-se ainda que nem todas as atividades orientadas por imagens consistem no método PECS, o mesmo restringe-se em um canal de comunicação exclusivo da criança, podendo o profissional utilizar-se do quadro de rotinas ou análise de tarefas para condicionar a criança para uma ação esperada por ele.

Dentro da elaboração do programa de modo inicial, é realizada uma conversa com os pais a fim de obter informações elementares sobre a criança, como os seus gostos, atividades ou ações de interesse e a partir desta anamnese

[...] Escolhe-se uma figura que se relacione aos fazeres que pretende-se desenvolver com a comunicação que podem ser apresentados em forma de gravuras, desenhos ou fotos, quanto mais relacionado ao que a criança vê no cotidiano melhor (por isso, fotos são bastantes eficazes). O que se seguem nas fases do método e a maneira como os profissionais que vão aplicar o método precisam agir para que a criança sinta interesse e aprenda a trocar a figura pelo que ela quer. As figuras devem ir aumentando com o tempo assim como o grupo de pessoas que vão participar da interação. (MEZZOMO & WATZLAWICK, 2014, p 07).

Logo, a metodologia de ensino por troca de figuras se configura como uma importante estratégia na aquisição de comunicação verbal para o autista, enfatizando que a mesma não substitui a oralidade, e sim, objetiva o estímulo, sendo esta diminuída a medida em que vão se observando ganhos.

**Figura 4: MÉTODO PECS**



Fonte: Belín (2019)

Originado na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, em 1966 pelo Dr. Eric Schoppler, o método chamado Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children - TEACCH - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação,

[...] se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas-organizadas em quadros, painéis ou agendas - e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente. (MELLO, 2007, p. 36).

Dessa Maneira o TEACCH, usa não apenas as imagens, mas faz com que o ambiente, previamente organizado, também fale muito sobre o que se espera da criança ou adulto, fazendo com que suas ações sejam mais previsíveis, e, conseqüentemente, não apresente nenhum entrave que o possa desorganizar e fazer com que se sinta perdido e sem previsibilidade e ainda

[...] cria condições para avaliar o aluno por tarefas que o classifiquem de acordo com nível de desenvolvimento cognitivo e interacional apresentado, por acreditar que o desenvolvimento de comportamentos adequados gera autonomia. (ORRÚ, 2012, p.62).

**Figura 5: MÉTODO TEACCH**



Fonte: Araújo (2016)

Idealizado pelo casal Barry e Samahria Kaufment, o programa Son - Rise surgiu por intermédio do casal que ouvira de médicos que seu filho, Raun, com autismo severo e quociente intelectual abaixo de 30 não conseguiria desenvolver-se de forma plena, necessitando de apoio praticamente por sua vida inteira.

Inconformada, a mãe passou a observar de forma reflexiva o filho, como se comportava, sua maneira de interagir com o ambiente fora então que conseguiu, agindo como ele agia, penetrando em seu mundo particular e iniciando a partir daqueles contatos as intervenções domiciliares com exaustivas horas de treino.

As estratégias educacionais do SRP orientam para que o adulto, por meio de uma interação 1:1, siga os interesses da criança, em vez de direcioná-los a uma atividade proposta, valorizando os comportamentos iniciados pelo filho, mesmo aqueles socialmente inadequados, como as estereotípias. O objetivo seria a busca de atitudes que reflitam valores de aceitação e ausência de julgamento (KAUFMAN, 1994 apud SCHMIDT ET AL, 2015, p.416).

Um dos grandes diferenciais deste método, encontra-se justamente na possibilidade de a intervenção ser feita pelos pais, de forma lúdica, prazerosa e divertida para a criança e por geralmente ser domiciliar, criando na criança um maior conforto e sensação de pertencimento.

**Figura 6: MÉTODO SON-RISE**



Fonte: Marcelino (2019)

Criado por Stanley Greenspan e Serena Wieder, nos Estados Unidos, o método trabalha em D.I.R que ao todo abrange as capacidades funcionais e emocionais da criança; a autorregulação; vínculo afetivo; círculos de comunicação; solução de problemas; capacidades simbólicas e pensamento lógico.

**Figura 7 - MÉTODO DIR/FLOORTIME**



Fonte: Paula Lins (2016)

No DIR/ Floortime, a observação entre as ações procura compreender o indivíduo a partir do que ele apresenta. Os trabalhos de intervenção são pautados no interesse da criança, para que se possam desenvolver atividades nas áreas emocionais, sociais e cognitivas e o Floortime, tempo no chão, compreende justamente esse processo seguindo um plano com atividades que envolvem música, arte, jogos e outros (DE CÁSSIA RIBEIRO & CARDOSO, 2014).

## **4 O ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO**

O capítulo em questão aborda acerca dos Acompanhantes Especializados, utilizando-se do levantamento bibliográfico para entender o percurso legal e as bases teóricas deste profissional que surge mediante a necessidade de incluir alunos com TEA no ensino comum e ofertar condições para que os mesmos se desenvolvam.

### **4.1 Base Legal**

Com a mudança no cenário político e social do país, que aconteceu logo após o fim do regime militar, adotando, dessa forma, o modelo democrático como configuração político-social, fora elaborada uma nova Constituição Federal (1988) que, em termos de educação, impulsionou a obrigatoriedade do ensino inerente a todos. Seis anos mais tarde, a Conferência Mundial de Salamanca (1994), discutiu sobre a Educação individualizada e respeitando as diferenças, dessa forma, fazendo com que dois anos mais tarde, no Brasil, fosse elaborada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.934/96, dedicando um capítulo inteiramente sobre a Educação Especial.

Essas ações trouxeram, sem dúvidas, um novo olhar sobre o ensino e direitos da Pessoa com Deficiência, proporcionaram coragem a muitas famílias, mesmo em pleno século XXI, de tirarem seus filhos de dentro de suas casas para ocupar seus lugares de direito, nos bancos escolares.

No entanto, transitar de um modelo Integracionista, aquele que fazia com que o aluno se adaptasse à “normalidade” das salas de aula, para o modelo Inclusivo, em que toda a escola deve atender as necessidades dos educandos, devendo os mesmos ser atendidos e respeitados mediante suas especificidades, é uma árdua tarefa.

Atualmente tem se discutido muito sobre a escola inclusiva, contudo, diante da sua complexidade mostra-se “fragilizada”, “despreparada”, e até, “apreensiva” diante do “novo”, fazendo ser reforçada uma antiga e resistente premissa do “não tenho formação ou não sei lidar com eles”, (Mittler apud Mantoan, 2015, p 25), discute

Depois de tantos anos de implementação da Inclusão nas escolas brasileiras, persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos. Consideram-se incompetentes para lidar com a diferença nas salas de aula, sobretudo quando se trata de ensinar os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre receberam encaminhamentos desses alunos para estudarem em suas classes ou escolas especiais, sendo distintos na comunidade escolar pela capacidade de fazê-los aprender.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (nº9. 394/96) elenca diversas alternativas para a adaptação de alunos com Deficiências em turmas regulares de ensino, e uma delas é o cuidador escolar. A figura do cuidador escolar, surge mediante a essa dificuldade em “parear” o ensino, em lidar com o aluno com necessidades especiais, de inseri-los na dinâmica da turma, dessa maneira, nota-se a primeira vez em que esse profissional fora citado em um documento legal, quando estabelece o serviço de apoio especializado:

**Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996, p 39).

Sobretudo, muitas confusões devidas a essa não especificidade do cuidador foram feitas, e uma delas é a de confundi-lo com o professor de Atendimento Educacional Especializado, para isso faz-se importante definir o Professor de AEE pautados em aspectos legais

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16).

Esclarecendo, dessa maneira, que o Atendimento dos alunos pelo Professor de AEE ocorre no contraturno do educando, tornando-se como a própria lei aponta, uma educação concomitante e suplementar à Educação básica. Já o cuidador é

citado em um Projeto de Lei Nº 8.014/10, como o responsável em atender o educando com necessidades especiais, como o próprio texto aponta:

Art. 1º O art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, renumerando-se os demais parágrafos:

§ 2º Quando necessário para promover o atendimento educacional na escola regular, e em função das necessidades específicas do aluno, será assegurado ao educando portador de necessidades especiais a presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais.(BRASIL, 2010,p.01)

No entanto, o Artigo não delimita quais seriam essas atividades e se as mesmas seriam apenas em caráter de cuidado pessoal ou teriam função pedagógica exercida pelo cuidador.

Há ainda dentro de muitas instituições de ensino a caracterização desse profissional com a nomenclatura de “Tutor” sendo ele

[...] contratado para cuidar do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), como a pessoa que auxilia o aluno de inclusão, observa-se que sua função acaba sendo destorcida e esse passa a ter a função de babá, cuidador, técnico de enfermagem, sendo que o mesmo não possui a formação adequada para essas funções. (CORDEIRO, 2017, p.10).

No entanto, a atribuição dessa nomenclatura acaba causando certa confusão pela semelhança entre o tutor existente dentro da Educação a Distância-Ead, sendo que a função de ambos surge em contextos, finalidades e atribuições bem distintas.

## **4.2 O surgimento do Acompanhante Especializado**

Logo de início, uma dúvida recorrente é se o Acompanhante Especializado se trata do mesmo Cuidador Escolar que surge no Projeto de Lei nº 8.014/10 e o “Tutor” ou “monitor” muito comentado dentro de algumas instituições de ensino, só que, antes que se responda a indagação, faz-se necessário conhecer o surgimento da figura do Acompanhante Especializado no contexto escolar.

Por muito tempo, o indivíduo com Transtorno do Espectro autista passou sem assistência em vários aspectos, por não se enquadrar propriamente como uma

deficiência, não poderia dessa maneira usufruir de alguns benefícios garantidos às pessoas que se enquadravam dentro desse quadro clínico.

No entanto, após muitos anos de intensas lutas, foi promulgada em 27 de Dezembro de 2012 a Lei Nº12. 764/12 ou Lei Berenice Piana, que se iniciou há mais de quarenta anos a partir da primeira Associação de Amigos do Autista - AMA em 1950, em São Paulo. A partir de então, percorrendo um grande percurso com a criação da Associação Brasileira de Autismo - ABRA, diversos estudos na área, congressos causando, dessa forma, uma imensa notoriedade nacional, a lei carrega esse nome em homenagem a sua maior militante no senado que por possuir um filho com TEA lutou para que não apenas o seu filho mas, que todas as crianças com autismo pudessem ter seus direitos garantidos

Dentro dos direitos conquistados através da Lei Berenice Piana (nº 12.764/12) está o direito da criança autista em possuir um Acompanhante Especializado em sala, caso demonstre dificuldades acentuadas de convívio social e manejo comportamental

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: Parágrafo único. "Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado". (BRASIL, 2012, p.01).

No entanto, a lei em si não deixa claro quem seriam esses acompanhantes, ou seja, que indivíduo com formação superior poderia exercer essa função. Estaria ela voltada para o campo da educação ou da área das ciências da saúde? Visando orientar instituições de maneira geral, mas em especial as escolas, fora criada, em 2013, a nota técnica Nº 24/2013 que elenca diversos pontos em seu texto e um deles buscou esclarecer quais as funções exercidas pelo Acompanhante Especializado citado na Lei do Autismo, a nota refere-se ao mesmo como profissional de apoio e estabelece dessa maneira alguns esclarecimentos sistematizados no quadro abaixo:

**Tabela 3: O ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO SEGUNDO A NOTA TÉCNICA Nº24/2013**

<input type="checkbox"/> Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
<input type="checkbox"/> Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
<input type="checkbox"/> Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
<input type="checkbox"/> Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade.

Fonte: Nota Técnica Nº24/2013(2013)

Outro documento que expõe as funções do Acompanhante Especializado é o Decreto nº 8.368/14 em seu art. 4º §2, deixa subentendido que o Acompanhante seria responsável por cuidar da higiene pessoal, alimentação, desenvolvimento da linguagem e promover a interação social do educando:

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior. § 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3o da Lei no 12.764, de 2012 (BRASIL, p.01, 2012).

Em contrapartida, em nenhum dos três documentos há uma passagem clara acerca dos requisitos e formações para ocupar o cargo, no entanto, ao recorrer à análise etiológica do termo a palavra “Especializado”, em termos educacionais, atribui-se ao profissional que possui uma formação superior e uma titulação *Latu sensu*, que vem do latim e significa amplitude, e conforme a resolução nº1 de , de 6 de abril de 2018 que estabelece as normas para ofertas de curso de pós-graduação

em seu parágrafo 1º do art.1 os cursos são abertos apenas para candidatos diplomados, ou seja, que possua graduação.

Logo, ao se realizar a análise do Decreto Nº8. 368/14 e entrelaçá-lo ao Projeto de Lei nº 8.014/10 e a Nota Técnica Nº 24/2013 percebe-se a existência de um mesmo profissional que surge em datas, projetos, nomenclaturas e contextos distintos que compartilham, dessa maneira, de artigos confusos e pouco esclarecedores e que se diferem apenas pelo fato da Lei Berenice Piana, ao contrário do PL 8.014/10, já ser uma Lei Decretada pelo Senado e estar atualmente em vigor no País.

E quanto à nomenclatura de “Tutor” ou “monitor”, verifica-se que a mesma passa a ser atribuída pela semelhança, no que confere ao cuidado mais direto e próximo do aluno, no entanto, em documentos legais que dispõem sobre esse profissional, a mesma torna-se ausente.

#### **4.3 Contribuições teóricas de Vigotsky e Reuven Feurstein**

Com a figura do Acompanhante Especializado cada vez mais presente dentro do ambiente escolar, também se faz necessário discutir sobre sua concepção teórica, quais correntes norteiam sua existência e quais teóricos embasam suas práticas. Relacionadas a esses questionamentos, atualmente no Brasil existem pelo menos três linhas de pesquisa que se debruçam sobre as práticas Inclusivas para a Pessoa com Deficiência no ensino comum, estendendo-se também aos autistas.

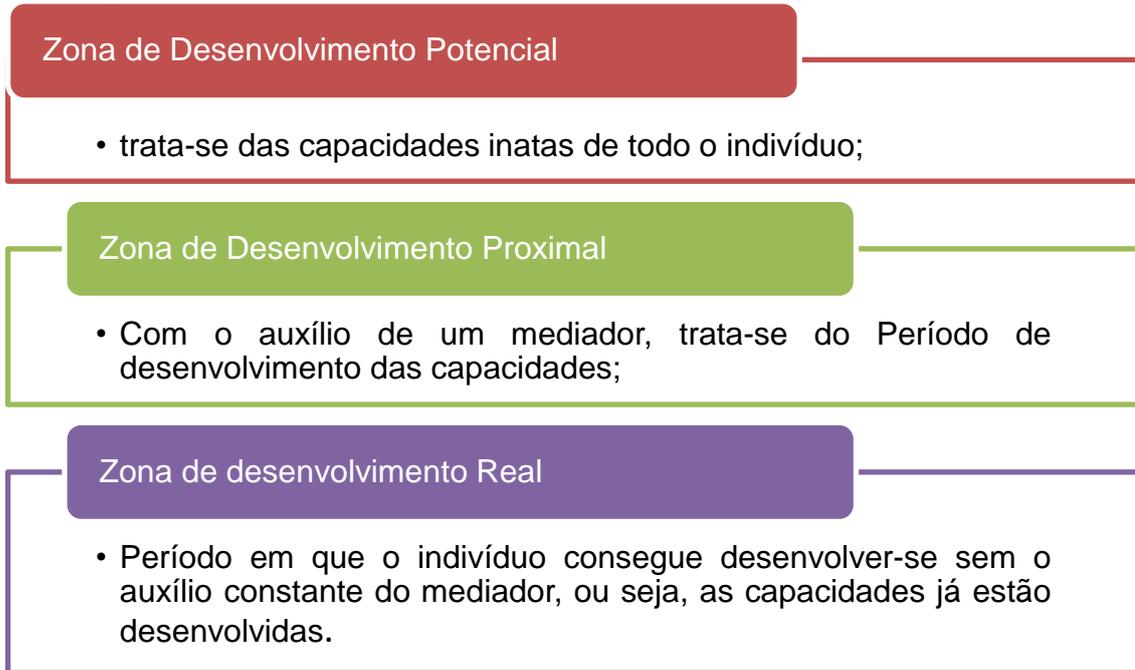
Centrados na figura do Acompanhante, que também recebe a nomenclatura de mediador, cuidador, tutor ou monitor, os sistemas de Ensino Colaborativo, a Bidocência, ambos inspirados nos pressupostos de Lev Vygotsky e Reuven Feurstein, e a Análise do Comportamento Aplicada, entendida como um método de intervenção que atende seus pacientes em diversos ambientes abrangendo também a escola, ganham cada vez mais notoriedade no meio científico devido as suas pesquisas dentro da temática, fornecendo um arcabouço teórico e prático para o conhecimento desses profissionais e sua atuação no processo de inclusão da Pessoa com Deficiência no ensino comum.

Inspirado nas concepções sócio interacionistas de Vygotsky, a construção do conhecimento se dá através de um mediador, podendo esse ser ou não um professor, que, através das relações com o ambiente e com o meio, constrói um

saber nato e repleto de significações, demonstrando o poder do mais capaz sobre o menos capaz.

Sobre isso, Rego (1995) destaca as zonas de desenvolvimento da aprendizagem relatadas por Vygotsky que, em suas observações, designou-as em três:

**Figura 8: ZONAS DE DESENVOLVIMENTO SEGUNDO VYGOTSKY**



Fonte: Pereira (2019)

O Acompanhante Especializado tem foco de atuação mais evidente na Zona de Desenvolvimento Proximal, atuando justamente na mediação de Potencialidades da criança com Necessidades Educacionais Especiais, visando sua maior autonomia nos processos educativos e sociais (Cordeiro & Volpato, 2017).

Este último também tendo papel importante no desenvolvimento da criança com deficiência, pois proporciona a mesma a conhecer os indivíduos do seu convívio e compreender que

Olhar o “outro” é ver a si mesmo, não uma imagem refletida, mas uma imagem que, por ser diferente, acaba por nos revelar aspectos nossos que até então não havíamos percebido. A criança descobre-se como indivíduo quando descobre o “outro” ... (SANTOS, 2005, p.53).

Nessa descoberta do “outro” a escola adquire um importante papel social que é o de promover a interação, e na Política de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (2008) além do conhecimento ofertado em sala de ensino comum, a criança também “ganha” maiores possibilidades de interação e de se sentir parte integrante e somativa dos processos educativos e interacionistas da escola.

Outro pressuposto teórico de grande importância surge entre 1950 e 1954 através do professor israelita Reuven Feuerstein que ao estudar um grupo de Marroquinos que imigraram para Israel percebeu, através de testes, que grande parte possuía um nível bem significativo de defasagem cognitiva, notando, ainda, que

A maioria desses adolescentes era analfabeta e em torno de 25% deles não conheciam as diferentes operações fundamentais da aritmética. Apresentavam limitações à curiosidade, a interação e à exploração. Era difícil para eles conceitualizar, abstrair, simbolizar e representar. O que Feuerstein chamará mais tarde de síndrome de privação cultural manifestava-se ali pela possibilidade limitada em se modificarem para responder as demandas da nova cultura (ZANNATA DA ROS, 2002, p. 17).

Ao se referir a essa “privação cultural” é importante salientar que em partes não possui relação direta com questões de ordem social e econômica, e sim, com a carência e escassez de mediação do indivíduo para que o mesmo possa adquirir as habilidades e competências necessárias.

A mediação assume um papel de protagonismo para esse desenvolvimento, pois se configura como elemento primário nesse processo entendido por Feuerstein como

[...] responsável pela capacidade de transformação do ser humano, tanto no que concerne nos fatores cognitivos quanto aos afetivo-motivacionais, sendo possível, através dela, transcender os limites biológicos determinados pelos quadros de alteração patológica (GIUGNO, 2002, p.62).

A partir desses pressupostos, Feuerstein passou a dedicar seus estudos à modificabilidade cognitiva. Segundo Beyer (2009), o método possui dois instrumentos de avaliação sendo um diagnóstico, Learning Potencial Assessment Device- LPAD, que tem como objetivo avaliar as condições cognitivas da criança, indicando o seu potencial para a mudança, e outro de ação, o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), método utilizado a partir da avaliação feita

através do LPAD e que visa o redesenvolvimento das estruturas cognitivas do indivíduo, assim como, mediar os processos de aprendizagem.

#### **4.4 O Ensino Colaborativo e a Bidocência**

Com estudos concentrados na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), e tendo como principais nomes a professora pesquisadora Vera Lúcia Capellini e Hugo Otto Beyer, falecido em 2004, o Ensino Colaborativo e a Bidocência surgem mediante a necessidade de novas configurações da sala de aula, dessa forma, demonstrando as diversas maneiras de dispô-la e como se deve a relação de mais de um docente em sala.

Inspirados nos pressupostos vygotskyanos de que o indivíduo desenvolve-se a partir da relação direta com seus semelhantes, e com os estudos da Modificabilidade Cognitiva de Feuerstein, em que o indivíduo, histórica e culturalmente, tem a possibilidade de modificar suas estruturas cognitivas através de métodos de investigação e ação, as bases para o Ensino Colaborativo surgem e, conseqüentemente, a Bidocência, que se entrelaçam na figura do Acompanhante Especializado no ponto em que ambas necessitam da figura do Mediador.

Entende-se Estudo Colaborativo como uma estratégia de inclusão em que está presente a figura de dois profissionais, sendo um especialista em Educação Especial, que trabalham na elaboração de estratégias de ensino e intervenção pedagógica em sala de aula (Capellini 2004; Mendes, 2006; Lago 2013).

Modelo de ensino que nasce da perspectiva da colaboração entre os profissionais que visam o trabalho em equipe e atingir um bem comum, o ensino colaborativo na perspectiva atual da Educação Inclusiva sofre diversas barreiras, já que a disparidade no ensino dos aprendizes e as relações interpessoais conturbadas entre profissionais que sentem dificuldades e incômodo em compartilhar suas habilidades interferem diretamente na eficiência do trabalho do profissional e refletem diretamente na aprendizagem dos alunos (Capellini, 2004)

A sala de aula no Ensino Colaborativo pode ser dispostas de diversas maneiras e, em seus estudos, Capellini (2004) norteadas em modelos e estudos estrangeiros de Bauwens & Hourcade(1995), Cook & Friend(1995), Centro de Leitura e Arte da Linguagem do Texas (2000), Dieker(2001), Gargiulo (2003), Weiss & Llond (2003) faz uma caracterização dessas formas de disposição:

**Tabela 4: FORMAS DE DISPOSIÇÃO DA SALA NO ENSINO COLABORATIVO**

Um Professor, um Suporte	Estão presentes um Professor da Educação Comum e outro da especial, mas um apresenta as instruções enquanto o outro providencia o suporte e a assistência ao aluno.
Estações de Ensino	As lições são divididas em dois segmentos e apresentadas em diferentes locais na sala, um professor apresenta uma parte da lição, enquanto o outro faz a exposição da outra.
Ensino Paralelo	As atividades são planejadas e divididas em 50% para cada Professor.
Ensino Alternativo	Um Professor apresenta as aulas a um grupo grande de alunos, enquanto outro fica com uma pequena parcela.
Equipe de Ensino	Também conhecida como ensino cooperativo, existe um Professor e um (co) Professor, no entanto, as aulas são ministradas de forma conjunta, sendo um responsável pela explicação e outro pela ilustração e exemplificação.

Fonte: Pereira (2019)

Já a Bidocência surge inspirada em modelos europeus de ensino em que a turma possui um professor regente e um professor especialista que trabalham em estratégias para a inclusão de toda a turma (Beyer, 2005 apud Pinheiro et al, 2000) e que divide-se em duas categorias, sendo a Bidocência no ensino fundamental anos iniciais e a mediação escolar no ensino fundamental anos finais e médio.

A diferenciação entre a Bidocência e mediação escolar surge mediante a proposta de trabalho entre professor regente e professor especialista, enquanto na Bidocência os dois professores trabalham em prol de toda a turma, na mediação escolar um dos professores se concentra em facilitar a aprendizagem dos alunos que exijam maior apoio nas atividades,

[...] Além disso, o mediador, sempre que necessário, auxilia o docente na adaptação de sua prática a fim de facilitar a

aprendizagem dos alunos, sugerindo novas estratégias de ensino e avaliação. Vale ressaltar, que as atividades adaptadas para o aluno com NEE, muitas vezes, são utilizadas para toda turma buscando facilitar a compreensão dos conteúdos específicos de todos e contribuindo para a inclusão efetiva do aluno com NEE nos espaços escolares. (PINHEIRO ET AL, 2014, p.07).

Logo, percebe-se uma prática mais limitada e centrada na figura do aluno com Necessidades Especiais em que esse mediador terá uma função mais aproximada do que seja, para nossa realidade contextual, o Acompanhante Especializado.

## 5 O ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO: análise e discussão

O capítulo em questão abordará os aspectos metodológicos que fundamentaram esta pesquisa, bem como, a análise e discussão sobre o dia a dia de três Acompanhantes Especializados atuantes em uma escola de rede privada da capital maranhense, buscando, dessa maneira, conhecer as funções exercidas por eles, assim como, identificar as dificuldades e apontar os desafios existentes em suas práticas para a efetivação da inclusão escolar do aluno com Transtorno do espectro Autista no ensino comum.

### 5.1 Procedimento metodológico da pesquisa

Considerando que a referida pesquisa busca analisar o papel do Acompanhante Especializado do aluno com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar, ela se caracterizou como bibliográfica, a qual Lakatos (2011) coloca como essencial e um pré-requisito para qualquer tipo de pesquisa tendo em vista que para se explorar qualquer objeto de estudo faz-se necessário um conhecimento teórico do mesmo e também como pesquisa de campo, que Pradnov (2013) conceitua como aquela em que se busca *in locus* levantar informações sobre um problema em e previamente estudado através de fontes teóricas, possibilitando dessa maneira que seja analisado o fenômeno tal como ocorre.

Quando se opta por realizar uma pesquisa de campo, após levantamento bibliográfico, é preciso que se estabeleça o que será observado e como será observado, dessa maneira, como instrumento de coleta de dados foi utilizado um roteiro de observação participante, entendido como

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. (Deslandes & Minayo, 2009, p. 70).

Cada Acompanhante foi observado duas vezes por semana no período de quinze dias, totalizando quatro dias de observação, realizadas no mês de novembro de 2018. Para que não se perdesse o foco e se pudesse concentrar em aspectos

específicos foi elaborado um roteiro com sete principais pontos a serem notados em sala: horário de Trabalho; interação do Acompanhante com o professor de turma; interação do Acompanhante com seu aluno; planejamento das atividades; metodologia de ensino; acompanhamento profissional (coordenação ou outros); estratégias que o Acompanhante utiliza para incluir seu aluno nas atividades propostas em turma.

Após o período de observação direta, aplicou-se uma entrevista semiestruturada, Lakatos (2011) a conceitua como um instrumento em que o entrevistador segue um roteiro estabelecido e, conseqüentemente, realiza as mesmas perguntas a todos os entrevistados analisando, posteriormente, os pontos convergentes e divergentes das respostas nas análises de dados, com o intuito de explorar mais profundamente o campo de pesquisa, retirar das mesmas perguntas aspectos individuais da visão de cada sujeito pesquisado.

Tendo em vista analisar o discurso produzido por cada sujeito da pesquisa, sendo a Análise do Discurso entendida como

[...] seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso [...] na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2009, p.15).

O *locus* da pesquisa se concentrou em uma escola da rede privada de São Luís-MA. Fundada em 1994, a escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, contando com níveis de ensino que vão do infantil ao médio. Ao todo possui cerca de 30 alunos com Necessidades Educacionais Especiais, destes aproximadamente oito diagnósticos giram em torno do Transtorno do Espectro Autista, possuindo os três níveis de comprometimento: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH, com a presença e sem a presença da Hiperatividade e Transtorno da Deficiência Intelectual- TDI. Possui sala de recursos multifuncional, salas climatizadas, biblioteca, quadra poliesportiva, área de vivência, sala de multimídia, sala de atendimento psicológico e laboratórios de Arte, música, Química, Física e Biologia.

Participaram da pesquisa três Acompanhantes Especializados de alunos com TEA, sendo um da Educação Infantil/Matutino, um do Ensino Fundamental Anos

Iniciais /vespertino e um do Ensino Fundamental Anos Finais/matutino. A escolha de delimitar-se a esse público se justifica pelo fato da grande abrangência de diagnósticos contidos na escola não sendo possível o acompanhamento de todos os profissionais.

O Acompanhante Especializado da Educação Infantil é do sexo feminino, graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, tem 21 anos, brasileira e trabalha na Escola há cerca de seis meses, na pesquisa será identificada pelo codinome AEI (Acompanhante Educação Infantil).

O Acompanhante do Ensino Fundamental Anos Iniciais é do sexo feminino, graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA, tem 36 anos e trabalha na escola há um ano, na pesquisa será identificada como AI(Acompanhante Anos Iniciais).

O Acompanhante do Ensino Fundamental Anos Finais é do sexo feminino, graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA, tem 27 anos e trabalha há seis meses na escola, na pesquisa será identificada como AF (Acompanhante Anos Finais).

Após a escolha dos três Acompanhantes Especializados, a observação da rotina, seguindo o roteiro de observação participante e a entrevista semiestruturada que fora aplicada no turno matutino, individualmente e em horários estabelecidos entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, realizou-se a análise de todo o material, com os embasamentos de Gomes e Minayo (2009) seguindo dessa forma três etapas fundamentais: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na pré- análise fora realizada uma leitura minuciosa de todo o material a fim de apreender as particularidades de cada parte coletada, já destacando seus pontos relevantes para a próxima etapa, com a exploração do material buscou-se resgatar os pontos destacados na etapa anterior para de fato realizar a exploração de todo o material, fazendo a distribuição de trechos e observações criando um diálogo entre o que foi coletado, a análise do pesquisador e o embasamento teórico pertinente e, por fim, a etapa de tratamento dos resultados tem como objetivo criar uma redação coerente para com a análise.

## 5.2 Análises dos resultados: observação

A seguir serão apresentados os dados das observações participantes realizadas com os três Acompanhantes Especializados, visando extrair de sua rotina elementos explicativos que, sempre que necessário, foram confrontados a fim de buscarem-se respostas às inquietações e problemáticas da pesquisa.

Sobre o horário de trabalho: AEI cumpre uma jornada que compreende das 07h30min às 12h00min sendo que o horário da Educação Infantil se inicia às 07h00min e se estende até 11h30min, podendo AEI chegar mais tarde, pois seu aluno possui um horário diferenciado por não conseguir manter-se em sala durante todo o período, em alguns casos a criança dentro do espectro

[...] têm dificuldade de permanecer em ambientes fechados como a sala de aula. Costumam andar pela escola aparentemente sem rumo. Aparentemente porque suas andanças são seu modo de interagir com o ambiente. (RAMOS, 2016 p. 42).

O aluno deixa a escola às 11h00min, da mesma forma ocorre com a AI e AF que iniciam o seu período de trabalho em horário normal, às 07h00min, no turno matutino, e 13h15min, no vespertino, no entanto, são liberadas meia hora mais cedo, pois seus alunos, um com nível 1 de Autismo e outro com nível 3, possuem um horário também diferenciado deixando a escola às 12h00min e 17h30min, respectivamente.

Acerca da interação do Acompanhante com o professor de turma, observou-se que AEI possui uma boa interação com a professora regente da turma, a mesma inclui o aluno em sala de aula e readapta a atividade em que ele tenha, por ventura, alguma dificuldade, pois

No ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. (CUNHA, 2016, p. 49).

AEI é responsável pelo cuidado com a higiene, interação do aluno com a turma e por conduzir as atividades com o mesmo enquanto a professora ministra sua aula, que é igual para todos, corroborando com o princípio de que

A Inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade

de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2015, p.69).

No entanto, a AI e AF mantêm dificuldades em conduzir as aulas juntamente com os Professores regentes, pois os alunos não possuem apenas um professor. Durante os dias de observação em conversa com a AI, a mesma relatou:

A apostila de atividades dele acabou faz uma semana, como não posso parar as atividades e o que está previsto para ser realizado eu mesma estou confeccionando com base no Plano de ensino feito a cada semestre. (Acompanhante Anos Iniciais- AI,2018).

Situação mais agravante ocorre com a AF que além de ser a responsável pela execução das atividades, a própria planejava as aulas e as elaborava, destacando dessa forma, a pouquíssima interação com os professores da turma de seu aluno.

Capellini (2004), ao descrever as bases do ensino colaborativo, coloca a relação professor regente e professor especialista como fundamentais para o reordenamento das bases estruturais da sala de aula e a quebra do abismo que ainda existe entre a Educação Especial e o ensino comum, pois, as propostas de ensino de ambos precisam estar alinhadas, para que os resultados possam ser visíveis.

Na observação da relação entre Acompanhante e aluno, AEI transita por todos os setores com seu aluno, a mesma parece conhecer toda sua rotina, no primeiro dia de observação, a Acompanhante atrasou-se e em consequência, seu aluno acabou chegando primeiro na instituição de ensino, demonstrando agitação tentou verbalizar com a professora regente que lhe deu um abraço de bom dia e sentou-o com os demais, o aluno começou a gritar, parecia tentar falar algo que não fora entendido pela professora regente, a situação acabou ocasionando um momento de estresse no aluno que retirou de um de seus pés o sapato que calçava sinalizando um gesto de arremesso na professora, que logo conteve a situação.

Ao analisar a situação percebe-se então que a linguagem, sendo ela verbal ou não-verbal, assume, em vários contextos, inúmeras finalidades e está relacionada diretamente com outros fatores como a autorregulação, pois

Se observarmos a linguagem, uma de suas principais funções é a de regular a ação humana, de forma direta ou indireta [...] tal função

está relacionada com a interação social com o outro; logo, é necessário que seja desenvolvida a consciência de si, para a internalização de significados de ações e palavras, presentes nas relações e nas experiências sociais. De que brotam a atenção, os desejos, os sentimentos, a memória, os gestos e a regulação da própria ação (ORRÚ, 2012, p.123).

Quando AEI chegou, o aluno levantou deu um abraço e sinalizou a mesma comunicação verbal que realizou com a professora, Al logo compreendeu que se tratava de um pequeno violão que o mesmo sempre gostava de brincar em momentos de recreação da turma, a Acompanhante então transformou o violão em um reforçador positivo que “se trata da adição de alguma coisa que resulta no fortalecimento do comportamento” (LEAR, 2004, p.32), para estimular o aluno na realização das suas tarefas diárias, ressaltando que o reforçador muito presente no método ABA, adquire várias finalidades dentro do trabalho feito pelo profissional com o intuito de que o aluno alcance os comportamentos e ações socialmente esperados, visando uma melhor interação e convívio social do mesmo.

AEI relatou que pequenas mudanças, como simples fato da mesma chegar atrasada, por vezes, podem causar o inteiro desengajamento das atividades do aluno durante toda a manhã.

Para nós pode parecer uma mudança boba, mas para ele é muito significativo, ele sabe de tudo, de todos os momentos, hoje, por exemplo, ele pediu o violão porque sabe que teremos mais tarde aulinha de música e que o violão faz parte dos instrumentos que tem na salinha, assim como, o dia da aula de Educação Física, de Inglês, então ele já vem contando com isso. (Acompanhante Educação Infantil - AEI, 2018).

A Al mantém uma rotina bem rígida e padronizada, pois, desde a chegada do aluno até o momento de sua saída, segue um plano estabelecido por seu terapeuta. Dentro da sala de aula a mesma dispõe, fixado na parede da sala, um quadro de rotinas com a imagem real de cada atividade realizada no dia junto com a foto do profissional que irá realizá-la, ressaltando que

[...] Autistas, em geral, são visuais, mas de uma forma muito mais intensa do que o neurotípico visual. O cérebro deles funciona como uma máquina fotográfica com uma ótima memória, e quando você fala algo com ele, sua mente apresenta a imagem real daquilo que foi falado. Foi assim que Temple Grandin construiu seus projetos para fazendas. Essa precisão fotográfica auxilia a ver as coisas como elas

realmente são, não, como nossa memória (emocional, lembram?) acha que são. (FERREIRA, 2018, p.32).

Ao início de cada atividade o aluno se levanta com sua Acompanhante e se dirige até o quadro onde fixa a imagem da atividade que realizará no determinado momento.

**Figura 9: QUADRO DE ROTINA**



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

AI conhece todas as atividades e momentos do aluno, destacando a importância dessa relação mais próxima como um imenso benefício ao mesmo:

As ações com ele devem ser bem previstas, as imagens são importantes, pois, como ele não verbaliza utiliza as imagens para expressar o que quer, por exemplo: ir ao banheiro, ir para o recreio, hora da saída. E geralmente quando apresenta um comportamento mais agressivo, sempre há algo por trás, então é importante que eu também esteja observando a minha volta, pois, com ele um detalhe faz toda a diferença. (Acompanhante Anos Iniciais– AI, 2018).

AF, assim como as demais, está presente em todos os momentos com seu aluno, sempre muito atenta a todas as ações e comportamentos que, às vezes, parecem até ser previsíveis a ela. Nas observações, um fato curioso que gerou um questionamento, fora o de que, ao atingir determinado quantitativo de atividades, o aluno se levantava de sua cadeira e ficava andando de um lado a outro, aparentemente sem uma causa ou motivo específico. Ao ser questionada, AF relata:

Ele dificilmente se sentava para realizar as tarefas, por vezes, se recusava a subir, porque queria utilizar o computador da biblioteca e quando subia para a sala se recusava a sentar, então fizemos um acordo: a cada atividade que fizesse poderia levantar e andar por um tempo, hoje já estamos com um intervalo a cada quatro atividades, já

consegue se manter por um tempo maior sentado. (Acompanhante Anos Finais- AF, 2018).

AF utilizou o “andar pela sala” de seu aluno como um reforçador positivo inicial, já que o mesmo não conseguia manter-se em momento algum sentado, percebendo que “À medida que a criança domina cada habilidade, gradualmente reduzimos nosso reforçamento, passando de contínuo (toda vez que ela faz alguma coisa), para intermitente (de vez em quando)” (Lear, 2004, p. 43).

AF também entrou com intervenções em relação ao uso do computador, que acontecia de forma exagerada prejudicando consideravelmente o rendimento do aluno, para isso, a mesma utilizou de um artifício chamado de “potinho do comportamento”. Utilizando um pote descartável de maionese a Acompanhante recortou “carinhas” de papel criativo nas cores, vermelha, sinalizando o mau comportamento, e verde, sinalizando um bom comportamento; ao fim da aula o aluno conferia as “carinhas” que estavam dentro do pote, se todas fossem verdes sua recompensa seria acessar aos seus joguinhos no computador, corroborando que

As recompensas só devem ser dadas à criança se ela apresentar um comportamento adequado, pois ela poderá aprender que não precisa respeitar e cumprir a instrução / regra dada pelo professor porque, mesmo assim, haverá uma consequência positiva. (BRASIL, 2014, p. 30).

Com o controle do uso exacerbado do computador em horários inapropriados, AF conseguiu como consequência positiva um maior engajamento de seu aluno nas atividades realizadas, além de uma maior percepção, pelo mesmo, de suas ações e seus comportamentos, que, por vezes, eram inadequados.

**Figura 10: POTINHO DO COMPORTAMENTO**



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

No que tange ao planejamento das atividades, AEI segue um plano de ensino elaborado pela professora regente, que adapta ao aluno poucas coisas, pois o mesmo demonstra em sala um entendimento de todo o conteúdo e em todas as atividades realizadas em turma o seu desenvolvimento é quase semelhante aos demais, sendo suas maiores dificuldades o desenvolvimento da fala “[...] Por causa das dificuldades comunicativas, um dos fatores que mais impede o seu aprendizado é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de ensino” (CUNHA, 2016, p.28).

E a autorregulação, que ocasiona em muitos momentos atitudes disruptivas, faz necessário, dentro das atividades da professora, criar estratégias para torná-las menos frequentes, pois

[...] Quanto mais tempo elas durarem, mais difícil será lidar com elas. Muitos são os fatores que as motivam, dentre os quais, o barulho, a mudança de rotina e as frustrações. Será preciso incansável perseverança para redirecionar as atitudes e ensinar uma maneira social de expressar sentimentos e desejos. (CUNHA, 2016, p.27).

AI também segue um plano de ensino, no entanto, esse plano é elaborado pelo terapeuta do aluno, tendo em vista que

[...] Na intervenção ABA o profissional elabora um currículo que depende de cada criança, mas geralmente é amplo; incluindo habilidades acadêmicas, de linguagem, sociais, de cuidados pessoais, motoras e de brincar. O intenso envolvimento da família e da escola no programa é uma grande contribuição para o seu sucesso, uma vez que possibilita o aumento da intensidade da intervenção. (BORBA & BARROS, 2018, p.07).

Ele também visita regularmente a escola, a fim de adaptar a rotina ou redirecionar o plano de ensino, os objetivos traçados estão geralmente mais interligados em Atividades de Vida Diária (AVD) e em menor proporção a aspectos pedagógicos, atendendo a especificidade do aluno e sobre o plano AI comenta:

O Plano de ensino do meu aluno posso dizer que 80% está ligado as atividades de vida diária e os outros restantes ao ensino, pois, para ele tudo há uma questão de prioridade, como ainda está no processo intenso de ganhos sociais estar aprendendo essas ações em um espaço social rico como a escola só acrescenta no seu desenvolvimento, na parte pedagógica estamos no processo de desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa então todo o

plano de ensino por enquanto estão concentradas nisso. (Acompanhante Anos Iniciais– AI, 2018).

AF elabora o plano de ensino de quase todas as disciplinas, exceto as de Inglês e Espanhol, que as próprias professoras elaboram. Geralmente, a Acompanhante utiliza os livros didáticos do aluno e readapta as atividades em que ele tenha dificuldade, pois, de todos os alunos dentro do espectro na escola, ele é “considerado” o único que possui menor prejuízo intelectual, conseguindo, de maneira adaptada, acompanhar a turma, assim enfatizando que

[...] Há indivíduos com TEA sem deficiência intelectual que podem apresentar habilidades cognitivas preservadas, como, por exemplo, habilidades visuoespaciais. Por outro lado, pessoas na mesma condição apresentam dificuldades ou déficits em habilidades de memória de trabalho, dificuldade para organizar e processar informações e para estabelecer prioridades para a execução de tarefas (BRASIL, 2014, p. 19).

Por não ser especialista em disciplinas específicas do Ensino Fundamental Anos Finais, um dos questionamentos feitos diante da observação fora se a Acompanhante não sentira dificuldades em realizar o plano de ensino do aluno, obtendo a seguinte resposta:

É evidente que não tenho o olhar que o especialista de História, o de Português, matemática e outras disciplinas possuem sobre, mas, não posso esperar pelo trabalho do outro, pois, no fim das contas o maior prejudicado é o aluno. (Acompanhante Anos Finais- AF, 2018).

O que foge à realidade corriqueira das salas de aula, professor- aluno, causa certamente estranheza ainda mais quando há a figura de outro professor, logo,

Juntar na mesma sala os dois tipos de professores pode ser uma tarefa difícil, principalmente quando os profissionais são formados para que, de forma autônoma, conduzam o ensino com responsabilidade em suas salas de aula. Talvez o desafio maior para os professores desenvolverem práticas inclusivas (CAPELLINI, 2004, p.90).

Para trabalhar com seu aluno a *metodologia de ensino* abordada, AEI não utiliza elementos muito diferenciados, a Acompanhante apenas transforma elementos abstratos em concretos que “[...] se caracterizam como duas realidades dissociadas, em que o concreto é identificado com o manipulável e o abstrato com as representações formais, com as definições e sistematizações” (BRASIL, 1998, p.209).

O aluno de AEI consegue acompanhar a turma em todas as atividades desde que ela o ajude a materializar o que está sendo exposto, durante as observações em determinada aula, a professora de Inglês estava trabalhando utensílios domésticos, na ocasião AEI selecionou um conjunto de imagens para correlacionar o conteúdo com seu aluno, facilitando o seu entendimento.

### **Figura 11: ATIVIDADE SOBRE UTENSÍLIOS DOMÉSTICOS**



Fonte: arquivo pessoal (2018)

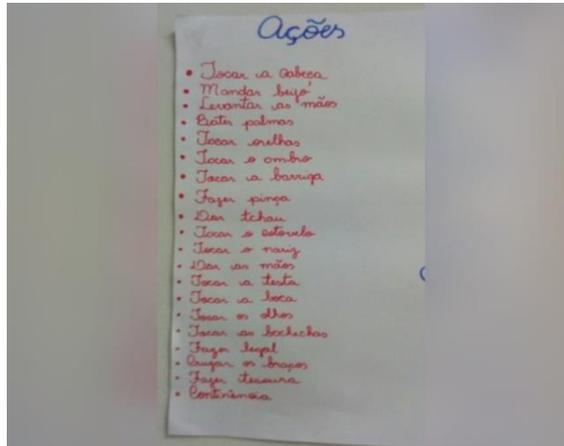
Seguindo a linha de interesses do aluno para ajudar em sua alfabetização de forma mais lúdica e prazerosa, AI utiliza um tablet com joguinhos educativos, nos trinta minutos finais de aula, questionada, sobre a inserção dessa tecnologia no desenvolvimento do aluno, AEI responde:

Como ele gosta muito do tablet, utilizo-o para despertar nele o interesse pelo conhecimento das letras e dos números, que ele sente certa dificuldade, eu e a professora observamos que depois desses jogos ele passou a conhecer mais sobre esses assuntos a relacionar melhor as letras e as quantidades, só que também imponho condições pro uso do tablet, no caso, somente se ele se comportar e fizer as tarefas do dia (Acompanhante Infantil- AEI, 2018).

Já AI utiliza exclusivamente o método ABA, pois seu aluno vem sendo trabalhado na perspectiva de ganhos sociais, para uma melhor interação consigo e com os demais. Em sala, AI sempre tem por perto um reforçador para o estímulo das atividades, bem como uma ficha de acompanhamento das ações desejadas como: levar as mãos à cabeça, sentar, levantar e pedir para ir ao banheiro, tudo através de figuras ilustrativas, no caderno de atividades, tarefas como cobrir tracejados e desenhos com barreiras de contenção auxiliam AI a trabalhar a coordenação motora

fina e grossa do seu aluno, assim como, muitos papéis recortados e giz de cera também compõem o cenário.

**Figura 12: LISTA DE AÇÕES E MOVIMENTOS**



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Percebe-se que para melhores respostas e pelo fato de o aluno ainda não verbalizar com fluência, A1, em parceria com o terapeuta, também utiliza o método de comunicação alternativa, como o PECS, criando um ambiente rico em imagens que demonstram as ações rotineiras do aluno e também aquelas esperadas por ele tendo em vista que

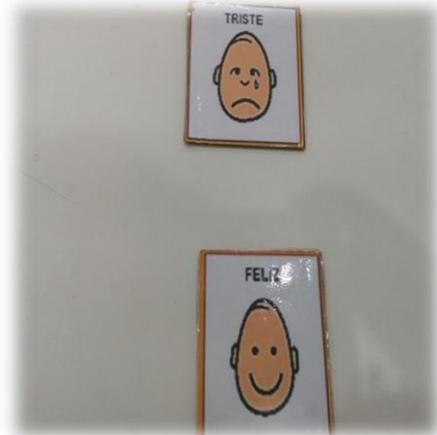
[...] A variedade de terapias, voltadas para o tratamento do autismo, se deve às diversas características que apresentam e à grande diferenciação na apresentação dos casos. Veremos que cada uma atende a uma necessidade específica. O melhor resultado não é obtido pela frequência de todas as terapias disponíveis. De nada adianta sobrecarregaremos os autistas com uma maratona de tratamentos. Os êxitos virão na medida em que se puder conciliar as necessidades do autista com as de sua família, sejam necessidades físicas, afetivas, sociais e financeiras. (BRASIL, 2000, p. 16).

Ressaltando ainda que as imagens não substituem o estímulo à fala habilidosa, funcionando apenas como um suporte momentâneo no processo de aquisição da mesma sendo que as terapias também se utilizam do “abandono” desses suportes de forma gradual à medida que vão se observando esses ganhos.

**Figura 13 - OS ORGÃOS DOS SENTIDOS**      **Figura 14 - AS EMOÇÕES**



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

Ao contrário da Acompanhante Anos Iniciais (AI), AF não possui ajuda, enquanto artifícios metodológicos, para com seu aluno, sendo a própria que pesquisa, compreende as possibilidades e as utiliza, sendo observado esse aspecto tanto na sala de aula quanto em seus relatos:

Meu aluno possui um acompanhamento, só que é mais clínico, então as metodologias que eu utilizo tanto para o ensino quanto para o manejo com ele surgiram através dos meus próprios estudos, das minhas próprias leituras. Vou te confessar que quando cheguei para ficar com ele me senti perdida ficava pensando: o que eu vou fazer?! Mas ai com o passar dos dias fui o conhecendo buscando leituras nos métodos, Principalmente o ABA, e também fui compreendendo como ele aprende o que funcionou e o que já não teve tanta resposta e assim eu sigo nessa metodologia, digamos assim. (Acompanhante Anos Finais- AF, 2018).

Na sala de aula, AF sempre tem ao alcance o material dourado que utiliza para concretizar as operações matemáticas, no caderno as tarefas são bem ilustrativas com imagens claras e a mesma prioriza que sejam as mais reais possíveis, os enunciados são curtos a fim de facilitar a compreensão do mesmo, o uso de reforçador com o aluno é constante, inclusive em suas falas que sempre questiona a sua Acompanhante sobre o horário que descerão para biblioteca (local onde possui computadores).

**Figura 15: ATIVIDADE DE CORTE E COLAGEM**



Fonte: Arquivo Pessoal (2018)

No que tange ao Acompanhamento Profissional, AEl participa mensalmente de uma reunião que acontece entre a coordenação de ensino, a Professora regente, os pais do aluno, a Professora de AEE, a Psicóloga Escolar e ela. Nessas reuniões, tratam de assuntos pertinentes aos ganhos alcançados até o momento, artifícios para melhor incluí-lo em turma, artifícios que facilitem o seu aprendizado, assim como, as percepções dos pais em relação às estratégias utilizadas, tendo em vista que

A chegada da criança com autismo na escola regular gera grande preocupação tanto por parte da família quanto por parte da escola. Nesse momento a família e os profissionais da educação se questionam sobre a inclusão dessas crianças, pois a escola necessita de adequações. (BATTISTI & HEICK, 2015, p. 15).

Após essas reuniões a professora prossegue com seu plano de ensino, ou reestrutura atendendo as necessidades do aluno, AEl apenas segue as orientações estabelecidas por ela e dá o devido suporte nas ações planejadas, no entanto, como está em uma relação mais próxima com a criança também fornece as devidas devolutivas à professora sobre o que está ofertando, uma resposta positiva ou não, corroborando que,

Em um modelo colaborativo, os professores da Educação Comum e Especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas à equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino aprendizagem (CAPELLINI, 2004, p. 92).

Nesse quesito AI é assistida tanto pelo terapeuta do aluno, que sempre que possível está presente na escola, observando e intervindo com técnicas e estratégias para que a Acompanhante consiga trabalhar de forma eficiente com o aluno, assim como, mensalmente realiza uma reunião com toda a equipe pedagógica em que AI tem a possibilidade de analisar o que a equipe propõe e também de dar o feedback acerca das estratégias e ações anteriores.

Sendo este contato imprescindível para ambas às partes na elaboração das ações educativas, pois, assim como, o aluno com autismo tem a escola como ambiente oportuno para o seu desenvolvimento em diversos aspectos, as demais crianças da turma também adquirem ganhos partindo do pressuposto de que

As ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (MANTOAN, 2015, p. 35).

AF, diferente das demais, relata não possuir um acompanhamento de forma constante, afirmando que só quando há assuntos que não a competem repassa a outros setores.

Assim, não possuo um acompanhamento tão presente, tenho certa autonomia para realizar ações e atividades com meu aluno, só quando acontecem situações que não posso resolver como: passeios extraclasse, cooperação com alguma atividade, ou ele vem de casa doente... aí repasso pra coordenação de ensino. (Acompanhante Anos Finais- AF, 2018).

É válido ressaltar, para que o professor consiga realizar um trabalho efetivo e dentro de suas possibilidades é indispensável que o mesmo tenha a colaboração e parceria da coordenação pedagógica, sendo este profissional que

[...] media as dificuldades e otimiza a rotina organizando, assim, o trabalho pedagógico junto aos professores, propondo, com uma formação adequada, estratégias de ensino e aprendizagem, instigando-os a realizar uma reflexão crítica sobre sua prática (ARAÚJO, 2017, p. 06).

A Acompanhante também relata certa carência em relação a um acompanhamento mais terapêutico em relação a suas práticas:

Apesar de até o momento o meu aluno estar respondendo bem aos estímulos e estar se engajando tanto nas tarefas quanto socialmente,

eu sinto essa falta, de um profissional que me acompanhe mais de perto com que eu possa trocar experiências, porque sempre tem aquela dúvida se estou agindo de forma correta ou não, por mais que os resultados estejam sendo reconhecidos. (Acompanhante Anos Finais- AF, 2018).

No que concerne às estratégias de Inclusão, AEI segue, juntamente com a professora, elaborando grande parte das aulas em momentos coletivos para que o aluno possa criar vínculo com os demais, outro fator que facilita essas estratégias são as disposições das mesas em sala, que são de forma compartilhada, fazendo com que essa interação seja ainda mais constante.

Para Mello (2007) esta última é indispensável no desenvolvimento da criança autista, pois muito de seu comprometimento se dá pela pobre consciência da presença do outro, que em casos mais agravantes ocasiona inclusive a perda da capacidade de imitar, que é um dos componentes fundamentais no processo de aprendizagem.

AEI relata que quando chegara para ser Acompanhante, o ano letivo já tinha sido iniciado e um dos motivos de sua contratação fora justamente por que seu aluno estava mantendo dificuldades em interação, ocasionando excessivos comportamentos disruptivos:

Quando fui contratada um dos relatos que tive foi que há semanas a professora tentava fazer com que ele interagisse melhor com os demais, mas, sem sucesso. Muitas vezes ele se demonstrava agressivo com os amigos, fazendo com que as crianças começassem a sentir medo dele. (Acompanhante Infantil- AEI, 2018).

Logo, as estratégias de AEI e da professora estavam pautadas no melhor convívio do aluno com os demais, para que ele percebesse que a aproximação dos mesmos não significaria uma ameaça, assim como, os demais alunos também pudessem conviver e entender seu modo diferente e peculiar de ser.

AI ao tratar sobre as estratégias é bem enfática em nomear a turma como essencial nesse processo

Eu utilizo muito os reforçadores para ajuda-lo nesse processo, mas o plano de ensino dele também possui algumas ações de boa maneira, só que os mais responsáveis por eu conseguir incluí-lo sem sombra de dúvidas é essa turminha aqui, sempre estão aqui por perto, conversam, abraçam, admiro porque tão pequenos, mas já entendem o significado de respeito às diferenças. (Acompanhante Anos Iniciais- AI, 2018).

Percebe-se dessa maneira que o sucesso da Inclusão não depende apenas do Acompanhante, e sim de todo um contexto que engloba a criança atípica, os professores e a turma e que certamente contribuirá de forma satisfatória na comunicação social, possibilitando um maior desenvolvimento verbal, oral e escrito (CUNHA, 2016).

AF prioriza as atividades em grupo como artifício para a inclusão de seu aluno em turma, sendo os trabalhos grupais uma forma de conhecimento mútuo entre alunos, professora e ele.

Deixo sempre que ele escolha o grupo que ele quer ficar aí analiso o conteúdo que será abordado e retiro algo que ele possa fazer ou contribuir. Geralmente são a partir desses trabalhos que os alunos passam a ter mais interação com ele, a conhecer melhor seu jeito e ele o deles, as vezes os professores tem que intervir em relação ao barulho, quando está em excesso ele fica agitado, tampa os ouvidos, então ou eu ou o professor pedem mais compreensão à turma. (Acompanhante Anos Finais- AF, 2018).

Segundo Ferreira (2018) algumas crianças dentro do espectro possuem uma hipersensibilidade auditiva fazendo com que os mais variados sons adquiram uma proporção e volume bem maiores do que de fato são.

### **5. 3 Análise dos resultados: entrevistas**

Abordar-se a seguir a análise acerca das entrevistas realizadas com os Acompanhantes Especializados, composta por sete perguntas pertinentes a sua prática na referida instituição.

A primeira pergunta buscou investigar qual (is) a (s) formação (ões) acadêmica dos Acompanhantes obtendo as seguintes respostas:

“Pedagogia em andamento” (Acompanhante Educação Infantil- AEI, 2018);

“Graduanda em Pedagogia” (Acompanhante Anos Iniciais- AI, 2018);

“Graduanda em Pedagogia” (Acompanhante Anos Finais- AF, 2018).

Nota-se que as três Acompanhantes possuem a mesma formação acadêmica, no entanto, em andamento, sendo elas estagiárias da Instituição, corroborando que o Acompanhante Especializado devido a sua não especificidade de cargo, atribuições e carreiras de forma clara e objetiva tanto na Lei Nº 12.764/12, que

institui os Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, quanto no Decreto Nº 8.368/14 que garante os mesmos direitos da Pessoa com Deficiência aos autistas e comenta acerca das atribuições do Acompanhante, permite “brechas” no entendimento do que seja e o que faça esse profissional por parte de Instituições de ensino e família.

Ao realizar uma análise etiológica evidentemente percebe-se que só recebera a titulação “Especializado” a pessoa que já possua no mínimo uma formação acadêmica, como aponta o Resolução Nº 1, de 6 de abril de 2018 que estabelece as condições para a oferta de cursos Lato sensu (Especialização):

Art. 1º Cursos de pós-graduação Lato sensu denominados cursos de especialização são programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país.

§1º os cursos de especialização são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação, que atendam às exigências das instituições ofertantes. (BRASIL, 2018, p. 01).

Logo, a formação de um profissional que exerça a função é de suma importância para o sucesso ou o fracasso do trabalho desenvolvido, pois através deste o educador poderá entender que “O exercício de um bom professor começa pela observação. E, para observar, é preciso saber o que observar. E, para saber o que observar, é preciso formação” (CUNHA, 2016, p. 55).

Prosseguindo com a entrevista, a pergunta seguinte tratou de conhecer qual a opinião dos entrevistados sobre a importância do Acompanhante Especializado, obtendo dessa forma, as seguintes respostas:

Acho o Acompanhante indispensável no dia a dia, não só da criança Autista, mas de outras crianças com deficiência que muitas vezes sentem dificuldades em fazer atividades básicas do dia, de iniciar uma conversa com os amigos de turma e de controlar suas emoções em muitos momentos. (Acompanhante Ed. Infantil – AEI, 2018).

O Acompanhante exerce o grau máximo de importância, pois sem ele o professor sozinho não conseguiria fazer as devidas intervenções e nem dar conta de todos na sala, no meu caso meu aluno necessita de uma pessoa ao seu lado a todo momento por que é muito dependente até mesmo para atividades básicas do dia a dia. (Acompanhante Anos Iniciais- AI, 2018).

É importante porque nós ajudamos o aluno nas atividades e algo que ele possa precisar durante o horário que passa na escola. (Acompanhante Anos Finais- AF, 2018).

Percebe-se, com os relatos das Acompanhantes, que as mesmas reconhecem sua importância profissional tanto para o aluno dentro do espectro, que dependendo do comprometimento pode apresentar as mais variadas dificuldades, quanto para o corpo docente e demais alunos, como relata AFI, que sozinhos não conseguiram dar atenção a todos, assim necessitando de apoio “[...]o que se dá através das ações de mediação entre o aluno e o meio escolar como um todo, de auxílio nas situações de interações com os colegas e professores, promoção de autonomia e de aprendizagem” (BERTAZZO, 2014, p.10).

Posteriormente fora perguntado aos entrevistados se conheciam as leis que estabelecem o atendimento do Acompanhante Especializado, caso sim, que comentassem sobre sua relevância:

Já ouvi falar e li alguma coisa sobre a lei do autismo, mas não tive conhecimento que foi essa lei que garantiu o Acompanhante em sala para a criança autista, até porque vez ou outra sempre via pessoas cuidando de crianças com deficiência sem ser o Professor. (Acompanhante Ed. Infantil – AI, 2018).

Sim, existe a lei do autismo, que muitos também a chamam de Berenice Piana, que estabelece que a escola deverá prover um Acompanhante para o Autista, e a mesma se tornou muito importante porque trouxe um norte para o estímulo e inserção do autista no mercado de trabalho. (Acompanhante Anos Iniciais- AI, 2018).

Um pouco, sei que os autistas ganharam esse direito de ter um acompanhante porque passaram a ter os mesmos direitos da pessoa com deficiência, então os Acompanhantes passaram a ser responsáveis por alguns deles na escola. (Acompanhante Anos Finais- AF, 2018).

Com a fala das Acompanhantes analisa-se que não há um total conhecimento acerca deste Profissional até mesmo por quem exerce a função, tendo em vista o pouco esclarecimento que a Lei Nº 12.764/12 dá sobre a definição e atribuições dos mesmos, tendo em vista que

Esses elementos produziram um cenário de dúvida, que dificultou o exercício do direito enunciado. Foi no sentido de interpretar a lei que o Ministério da Educação publicou, em 21 de março de 2013, a Nota técnica 24, de “Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012”. (LACERDA, 2017, p.08).

Logo, devido a essas fragmentações de orientações sobre os Acompanhantes Especializados, de fato torna-se difícil conhecê-los e caracterizá-los, assim como, de conhecer por inteiro os documentos oficiais que dispõem sobre os mesmos.

A seguinte pergunta indagou-os acerca de quais atribuições desenvolviam na Instituição enquanto Acompanhantes Especializados, obtendo as seguintes respostas:

Aqui na escola faço de tudo um pouco com S, mas também dou apoio às outras crianças da turma, só que, minha prioridade de trabalho é com ele. Levo ao banheiro, ajudo nas tarefas realizadas pela Professora, ajudo na socialização com os colegas. (Acompanhante Ed. Infantil- AI, 2018).

No meu caso, eu o Acompanho desde a entrada na escola e faço a intermediação entre ele, Professores, colegas de turma e os demais membros da escola. Vou com ele ao banheiro, na hora do lanche e sempre que acontece uma mudança significativa na sua rotina acontecem reuniões comigo, a equipe pedagógica e o Psicólogo que o Acompanha para que se trace novas estratégias. (Acompanhante Anos Iniciais- AI, 2018).

Aqui na escola eu sou a responsável por cuidar das atividades do aluno, assim como, de fazer sua mediação com os demais colegas, pois, alguns ainda sentem receio de se aproximar dele porque houve um tempo em que ele evitava contato com as pessoas e se houvesse insistência ele poderia ficar agressivo. Mas resumindo, estou com ele em praticamente todas as atividades e momentos na escola. (Acompanhante Anos Finais- AF, 2018).

Uma das grandes questões a respeito do Acompanhante Especializado é justamente até que ponto vão suas atribuições dentro da Instituição de ensino, seria ele voltado apenas para cuidados pessoais ou teria a função pedagógica? A Lei Berenice Piana. Nº 12.764/12, no Artigo 3º Parágrafo único, apenas conceitua o Acompanhante colocando-o como responsável pelo aluno em caso comprovado de necessidade, não esclarecendo quais seriam essas.

Somente a partir da Nota Técnica Nº 23/2013, que direciona as orientações para a implementação da Lei Nº 12.764/12 nas escolas, é que podemos observar de forma mais clara as atribuições deste profissional sendo este “[...] disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2013, p. 04).

Logo, percebe-se que AEI cumpre a função tendo em vista que realiza todos esses aspectos sendo um apoio à professora, em contra partida, AI e AF realizam

funções para além do Acompanhante Especializado, assumem efetivamente o papel de professoras.

Dando prosseguimento às entrevistas a pergunta posterior buscou inquirir dos Acompanhantes de que forma contribuíam para a inclusão de seus alunos em sala, obtendo as seguintes devolutivas:

Sempre procuro deixa-lo perto dos colegas, mas sempre observando porque como ele ainda não tem uma dicção bem desenvolvida, por vezes os colegas não entendem o que ele quer dizer, causando uma grande irritação acompanhada de agressividade por parte dele. Mas eu e a Professora achamos muito importante dar voz e vez a ele dentro da sala e sempre “traduzimos” o que ele quer dizer para os demais alunos. (Acompanhante Ed Infantil AEI, 2018).

Sempre fico atenta a melhor forma de adaptação das atividades seja ela qual for sempre prezando para que haja uma interação significativa tanto para ele, quanto para os demais alunos, porque eles acabam aprendendo muito também. (Acompanhante Anos Iniciais- AI, 2018).

Em toda atividade sempre converso com a Professora regente na melhor maneira de incluí-lo. Nas atividades em grupo peço que ele escolha o grupo onde se sentir melhor e a partir daí começo desenvolver as atividades. (Acompanhante Anos Finais- AF 2018).

As Acompanhantes em análise geral veem na interação o maior artifício para a inclusão de seus alunos, tendo em vista que por meio dela o homem se constrói no meio em que vive. No autismo, essas interações surgem como fator imprescindível para o desenvolvimento da criança tendo em vista que algumas habilidades são mais favorecidas quando há o estímulo por meio do outro, principalmente a sociabilização que

[...] é o ponto crucial no autismo, e o mais fácil de gerar falsas interpretações. Significa a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas. (MELLO, 2007, p.21).

Logo, reforça-se a importância do Acompanhante Especializado no processo de Inclusão de crianças autistas no ensino comum, pois, como sua sociabilização em alguns casos torna-se comprometida, iniciar uma conversa, interagir, colocar-se no lugar do outro podem representar barreiras no seu processo educacional, portanto, a mediação surge como um artifício sendo ela também uma das principais ferramentas no processo da Modificabilidade Cognitiva.

No entanto, o mediador (Acompanhante) deve proporcionar um ambiente modificador e rico em estímulos e possibilidades de desenvolvimento ao seu educando, deve ser intencional, justamente para criar a consciência da modificabilidade (ZANNATA DA ROS, 2002).

Portanto, os Acompanhantes ao realizarem esses estímulos para as interações procuravam sempre um sentido para tal e que os alunos pudessem compartilhar seus pensamentos, mas que também pudessem ouvir o do outro, para AI e AEI, os desafios se tornavam até maiores, pois seus alunos não mantinham uma comunicação verbal ou a utilizava de maneira bem elementar, demandando um maior trabalho das mesmas, já AF conseguia essa inserção com maior facilidade, já que seu aluno verbalizava e conseguia manter um pouco mais de conversação com o outro.

A pergunta seguinte tratou de levantar dos Acompanhantes quais os maiores desafios enfrentados em seu trabalho, obtendo as seguintes respostas:

Acredito que seja o trabalho como todo; justamente entende-lo a cada dia, procurar melhorar as condições para ele em sala e encontrar meios para que ele aprenda, vejo muitas pessoas julgando meu trabalho como “fácil” porque só tenho um aluno, só que essas pessoas não têm o mínimo da dimensão do trabalho intenso e as dificuldades enfrentadas todos os dias. (Acompanhante Ed. Infantil-AI, 2018).

A falta de interesse dos Professores titulares que não conseguem acompanhar o ritmo dele e sempre demoram na confecção de material tendo eu mesma, na maioria das vezes, que fazer. Além disso, às vezes não sinto confiança da parte deles, acham que estamos aqui para avaliá-los, e não é bem assim... (Acompanhante Anos Iniciais AI, 2018).

Aqui é a interação com os colegas de sala, eles o acham incapaz de realizar algumas atividades e suas brincadeiras, as vezes, acabam deixando-os chateados por não entenderem que sua mentalidade é outra.(Acompanhante Anos Finais- AF, 2018).

Observa-se com a fala dos Acompanhantes que os desafios são os mais variados possíveis, AI destaca desde aspectos pedagógicos a relações interpessoais, e impressões sobre o trabalho desenvolvido por ela em busca de um ensino mais inclusivo concordando que

[...] Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas

frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. (ROPOLI,2010, p.10).

Logo, mesmo que haja dificuldades, os desafios em busca de um ensino mais inclusivo não são exclusivos e pertinentes apenas aos Acompanhantes, mas os mesmos são parte integrante de uma estrutura ainda maior, que surge na configuração política do país e se estende as mais diversas áreas, incluindo o campo educacional.

É visível, também, a dificuldade e a falta de diálogo entre a educação comum e a especial, salvo na situação de AEI, os demais Acompanhantes vivenciam dificuldades em planejar atividades com os demais docentes, sendo evidente no relato de AI, levando-se em consideração que

[...] muito frequentemente, professores parecem incomodados com a possibilidade de compartilhar suas habilidades. Enquanto se fala muito sobre colaboração em educação, em muitas escolas, cada professor parece sentir-se responsável pelo sucesso/fracasso acadêmico e comportamental de seus alunos (CAPELLINI, 2004, p.87).

Portanto, chega-se à reflexão de que as práticas de ambos precisam estar alinhadas, caso contrário, haverá uma sobrecarga de trabalho sobre uma das partes, fazendo com que o aluno conviva demasiadamente com um e em escassez com outro, dessa maneira, não favorecendo práticas inclusivas e nem colaborativas.

A convivência com os companheiros de classe também surge como um desafio nas práticas dos Acompanhantes, como fora enfatizada pela AF, tendo em vista a pouca compreensão e entendimento que os mesmos possuem acerca do aluno.

A última pergunta buscou que os Acompanhantes apontassem alguns desafios enfrentados na inclusão de alunos com TEA, obtendo as seguintes respostas:

Acredito que seja a procura por formas de incluí-lo em sala; mediar as situações em que as pessoas, por vezes, não entendem suas atitudes; ser julgada por não seguir um “padrão” acharem o jeito que nós trabalhamos ‘estranho. (Acompanhante Ed. Infantil AEI, 2018).

A falta de conhecimento é o principal obstáculo, pois acaba surgindo a barreira do preconceito em pensar que eles são crianças incapazes, o que não é verdade. (Acompanhante Anos Iniciais- AI, 2018).

No meu caso não é a adaptação do aluno, mas as pessoas ao redor: alunos, comunidade escolar, Professores. (Acompanhante Anos Finais- AF 2018).

Com as respostas dos Acompanhantes percebe-se, com unanimidade, o desconhecimento acerca do autismo por parte da conjuntura escolar (alunos, professores, funcionários) como um dos maiores desafios dentro do trabalho deste profissional e que está intimamente ligado aos processos inclusivos, tendo em vista que o mesmo é o responsável no processo de mediação dos alunos com TEA, possibilitando, dessa maneira, a diminuição nos entraves de acessibilidade e permanência desses educandos no ensino comum.

Pensar em uma escola inclusiva é perceber que existem diferenças em todos os lugares e que a escola é o local ideal para trabalhá-las na perspectiva do conhecimento e do respeito, pois

[...] A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. (ROPOLI, 2010, p.09).

Portanto, a valorização das diferenças serve como um artifício na construção de uma escola inclusiva, toda sua estrutura seja ela física e equipe de trabalho deve estar em sintonia com a proposta, para que possa entender e contribuir nos processos educativos dentro e fora de sala de aula.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o seu conteúdo, o estudo monográfico percorreu inúmeras temáticas antes que se chegasse ao objeto de estudo propriamente dito.

Inicialmente fora abordado o percurso histórico da Educação Especial, no Brasil e no mundo, e com este fora possível perceber o quanto a Pessoa com Deficiência ficou à margem da sociedade e como os tratamentos e visões sobre a mesma fora mudando ao longo do tempo, em especial, os processos educativos que foram da segregação à inclusão à medida que o cuidado e a preocupação com estes tornaram-se questões públicas.

Posteriormente, fora exposto o panorama histórico do Autismo pelos olhares de Kanner e Asperger parte importante para entender como o atual Transtorno do Espectro Autista, desde a última atualização do DSM, configura-se como um campo confuso e ainda em intensos estudos para que se possa ser compreendido aspectos elementares como as causas e intervenções, percebendo-se com este capítulo todo o percurso feito e as contribuições de outras áreas, como a análise do comportamento, fundamentais no processo de inclusão de crianças com TEA em diversos contextos, inclusive o educacional.

No capítulo posterior, abordou-se o contexto legal e o surgimento dos Acompanhantes Especializados constatando-se, dessa maneira, as inúmeras indagações, equívocos e problemáticas que giram em torno deste profissional que surge em um contexto de educação inclusiva como um suporte para a pessoa com deficiência, em especial aos indivíduos com TEA, tendo em vista diminuir as barreiras que surgem mediante a problemas no comportamento e comunicação, visto com isso o Ensino Colaborativo e a Bidocência são postas como alternativas para o ensino e disposição da sala de aula que atue com mais de um profissional visando o bem estar e a inclusão de todos, não apenas da criança com deficiência ,que fazem parte da turma.

A pesquisa de campo veio colaborar como uma observação prática sobre como está à atuação dos Acompanhantes Especializados atualmente nas escolas, visto objetivando observar como e quais são as atribuições destes no contexto escolar inclusivo e para isso fora selecionada uma instituição de ensino e três Acompanhantes Especializados.

Pesquisar sobre o dia a dia dos Acompanhantes Especializados da referida instituição de ensino, sem dúvidas, possibilitou ainda mais inquietações a respeito destes profissionais que mesmo não regulamentados e nem resguardados em lei, enquanto garantia de direito, somam e fazem toda diferença no contexto educacional inclusivo que vem sendo vivenciado.

Apesar de não possuírem a formação adequada desenvolviam trabalhos inerentes tanto ao cuidado pessoal quanto ao caráter pedagógico, reflexo visível na interpretação tida por diversas instâncias educacionais a cerca de quem sejam esses profissionais, não havendo, dessa maneira, delimitações claras de suas funções.

O termo “Especializado”, por si só, já carrega inúmeras explicativas sobre a formação desses Acompanhantes, no entanto, tornou-se comum estagiários serem destinados a tais funções sem às vezes terem o preparo mínimo para o desenvolvimento do cargo. Deve-se levar em consideração que o autismo é um transtorno, que assim como outros, exige um conhecimento mínimo sobre suas causas, origens, manifestações, sintomáticas, manejo e, se tratando a nível educacional, métodos e artifícios para o ensino.

A educação não deve ser pautada meramente em aspectos financeiros, já que um profissional especializado teria um custo mais elevado, mas condicionada a priorizar e otimizar os serviços ao público a qual se destina, visando um melhor desenvolvimento de seus educandos.

A presença de mais de um profissional em sala, em regime de Bidocência ou Ensino Colaborativo, ainda se configura como algo novo, já que a inclusão total tem pouco mais de vinte anos de implementação e pouco mais de dez com a política educacional, no entanto, para que haja melhores meios de inclusão os dois modelos de ensino ou disposição de sala surgem como uma alternativa viável dentro do contexto educacional atual, em que as diferenças não devem se caracterizar enquanto barreiras de acesso e permanência de qualquer indivíduo em setores públicos ou privados.

No entanto, com resultados da pesquisa observou-se ainda uma prática de ensino colaborativo distante, tendo em vista que os alunos passavam maior parte do tempo com suas respectivas acompanhantes e estas acabavam “assumindo” totalmente a função do professor que convivem com os mesmos em momentos

pontuais de sala de aula, neste caso não há colaboração e nem equilíbrio funcional das atribuições de ambos os profissionais.

Não há neste caso um culpado, mas inegavelmente existe a necessidade, primeiramente que seja revisto na Lei Nº 12.764/12 o artigo que dispõe sobre este profissional delimitando formação, requisitos e atribuições, assim como, a oferta de cursos e formações continuadas e acompanhamento multiprofissional para a toda a equipe escolar.

As realidades descritas e analisadas neste estudo monográfico geram reflexões ao redor dos processos inclusivos no ensino comum, que por vezes criam imensas expectativas em torno de metodologias e estratégias, mas “pecam” em formação e qualificação profissional.

Portanto, saber quem são e, principalmente, as condições atuais de trabalho de um Acompanhante Especializado torna-se importante a partir do momento em que se conclui que este estará cada vez mais presentes dentro das instituições de ensino, sendo elas públicas ou privadas.

Logo, entender que estes profissionais possuem um percurso, uma história e, principalmente, uma grande contribuição no campo educacional faz com que não só a Pedagogia, mas a Educação como um todo tenha um olhar diferenciado e mais atencioso a estes que contribuem de forma satisfatória e eficaz nos processos de Inclusão de crianças autistas no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Priscila. **Autismo - no tempo da delicadeza**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 /**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. – 5 ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Álvaro; NETO, F. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S.l.] v. 16, n. 1, p. 67-82, 1 abr. 2014.

ARAÚJO, Elisângela do Nascimento de. **A contribuição do método TEACCH para o atendimento psicopedagógico**. [S.l.: s.n], 2016.

ARAÚJO, Rose Thatiane Nunes de. **Desafios da ação pedagógica: as funções do coordenador pedagógico**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

ASSUMPÇÃO JR, Francisco B.; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. **Brazilian Journal of Psychiatry**, [S.l.] v. 22, p. 37-39, 2000.

BARBOSA, Mônica Gomes de Sá. **Os avanços da Educação Especial ao Longo da História- da segregação à Inclusão**. 2013. 25p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Macaé - RJ, 2013.

BAUWENS, J. & HOURCADE; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and special Education**, v. 10, nº 2, 17-22, 1989.

BELIN, Lu. **O que é PECS e como usar no tratamento do autismo?**. Disponível em: <http://superspectro.com.br/noticia/o-que-e-pecs-e-como-usar-no-tratamento-do-autismo>. Acesso em 06 de Maio de 2019.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BERNARAB, Liazid; OLIVEIRA, Celso Socorro. **Estudo da Língua Brasileira dos Sinais e da Língua dos Sinais Francesa através da sua formação e da influencia do segundo congresso internacional de Milão na educação dos surdos**. IV Congresso Brasileiro multidisciplinar de educação especial. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007.

BERTAZZO, Joíse de Brum. **A gestão da inclusão educacional de alunos com transtorno do espectro autista: o lugar do profissional de apoio**. [S.l.: s.n], 2014.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer Psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BORBA, M. M. C.; BARROS, R. S. **Ele é autista: como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico-comportamental ao autismo**. Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), 2018.

BRASIL. **Autismo: orientação para os pais**. Casa do Autista. Brasília : Ministério da Saúde, 2000. p 38.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html). Acesso em: 28 de Abril de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8. 368**, de 2 de Dezembro de 2014 que Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/decreto/d8368.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/decreto/d8368.html). Acesso em: 08 de Mai de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146**, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html). Acesso em: 15 de Maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar:** guia de orientação a professores [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014.

\_\_\_\_\_. **NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**, de 21 de março de 2013. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014 2024 [recurso eletrônico]: **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.048**, de 08 de novembro de 2000.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº01**, de 6 de Abril de 2018 que estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós- graduação lato sensu, conforme prevê o art.39, § 3º, da Lei nº 9.394/ 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.html). Acesso em: 08 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 8.014/10** que Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais, 2010, Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=489702>, 2010.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2016. 224 p.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho et al. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. [S.l.: s.n], 2004.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA**. 2005. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2005.

COELHO, Washington Luís Rocha. **Política maranhense de inclusão escolar: com a palavra, as professoras**. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2008.

COOK, L. & FRIEND, M. Co- teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional children**, [S.l.], 28(3), p 1-16, 1995.

CORDEIRO, Cátia Muniz. O PAPEL DO TUTOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: formação e dificuldades. **Revista Educação em foco**, Edição nº9, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016. 144 p.

CURRALADAS, Marilu Ap. Dicher Vieira Da Cunha Reimão. **A legislação brasileira rumo à garantia constitucional do direito à inclusão escolar das pessoas com deficiência**. Acervo eletrônico da UFSC, Santa Catarina, n. 01, p. 1-17, out. 2011.

DE CÁSSIA RIBEIRO, Luciana; CARDOSO, Ana Amélia. Abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional = Floortime approach in the treatment of autistic child: possibilities for use by occupational therapists. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 22, n. 2, 2014.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais e análise do comportamento. **Perspectivas em análise do comportamento**, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIEKER, L.A. **What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students with disabilities? Preventing school failure**, 46, 14-23, PD W SL, 2001.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

FERREIRA, Adriana Torres. **Autismo e Inclusão escolar**. 2018. Disponível em: [www.comunicandodireito.com.br](http://www.comunicandodireito.com.br). Acesso em: 19 de Maio de 2019.

FONSECA, Maria Elisa Granchi. **O Diagnóstico dos Transtornos do Espectro do Autismo- TEA**. Bauru, [S.n], 2015.

GARGIULO, R.M.. **Education on contemporary society: an introduction to exceptionally**. Thomson Learning: United Station, 2003.

GIUGNO, Jane Lourdes Dal Pai. **Desvelando a mediação do professor em sala de aula: uma análise sob as perspectivas de Vygotski e Feurstein**. [S.l.: s.n], 2002.

HECK, Giomar Maria Poletto; BATTISTI, Aline Vasconcelos. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática**. [S.l.: s.n], 2015.

INSTITUTO PENSI. **Terapia ABA: conheça esse método para crianças com autismo**. Disponível em: <https://institutopensi.org.br/blog-saude-infantil/terapia-aba-tratamento-autismo/>. Acesso: em 06 de Maio de 2019.

JR, Paulo Ghiraldelli. **História da educação brasileira**. 4 ed. São Paulo: Cortez editora, 2009. 271 p.

LAGO, Danúcia Cardoso. **ENSINO COLABORATIVO**: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência Intelectual. 36ª reunião da Anped, 2013.

LACERDA, Lucelmo. **Educador ou cuidador? O acompanhante do estudante com autismo em inclusão no Brasil**. Apresentação no 1º Congresso LusoBrasileiro de TEA e Educação Inclusiva. 2017

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEAR, Kathy. **Ajude-nos a aprender**: um Programa de treinamento em ABA( análise do comportamento aplicada) em ritmo auto-estabelecido. 2004. Disponível em: <http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Autismo-ajude-nos-a-aprender.pdf>. Acesso em: 15 de Maio de 2019.

LINS, Paula Lins. **Fonoaudiologia X DIR/Foortime**. Disponível em: <http://interagindo.org/2016/fonoaudiologia-x-dirfloortime>. Acesso em: 12 de Maio de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer?.[S.l.]: Summus Editorial, 2015.

MARCELINO, Claudia. **Desvendando o autismo**. Disponível em: <https://sites.google.com/site/desvendandooautismo/programa-son-rise>. Acesso em: 06 de Maio de 2019.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático/ Ana Maria S. Ros de Mello; Colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 6 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial**: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, 2006. p.29-41.

MEZZOMO, Suzana; WATZLAWICK, Jaqueline Aparecida de Arruda. Implantação do método pecs – sistema de comunicação por troca de figuras em criança com síndrome de angelman. **Cadernos PDE**. ISBN 978-85-8015-080-3. Paraná, 2014.

MITTLER, Peter. **Working towards inclusive education: Social contexts**. [S.l]: David Fulton Publishers, 2012.

MONDAINI, Rosimery Leão. **HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: NO BRASIL E NO MARANHÃO**. Periódicos eletrônicos UFMA, V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação especial, n. ISSN 2175-960X, p. 1617-1626, nov. 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 30 de Abril de 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípio & procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009, 100p.

ORRÚ, Maria Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak ed, 2012. p 188.

PINEL, Philippe. Tratado médico- filosófico sobre a alienação mental ou a mania (1801). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. V.7, n.3, p 117-127,2004.

PINHEIRO, Vanessa; LOUBACK, Hellen; VITORINO, Livia. **BIDOCÊNCIA E MEDIAÇÃO: dois olhares para o ensino colaborativo**. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas e diálogos, Rio de Janeiro, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.**

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: Estratégias Eficazes para a educação Inclusiva**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2016. 125 p.

RAPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva/ Edilene Aparecida Rapoli...[et al].-Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial ; [ Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.**

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação.[S.l.]: Editora Vozes,1995.

SANTOS, Rafael José dos. **Antropologia para quem não vai ser antropólogo**. Porto Alegre: Toma Editorial, 2005.

SCHMIDT, Carlo et al. Intervenção precoce e autismo: um relato sobre o Programa Son-Rise. **Psicologia em Revista**, v. 21, n. 2, p. 413-429, 2015.

SILVESTRIN, **Patrícia. Método Montessori e inclusão escolar: articulações possíveis**. [S.l.:s.n], 2012.

SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE, DATASUS- Departamento de Informática do SUS, 2019. Disponível em: <http://datasus.saude.gov.br/sistemas-e-aplicativos/cadastros-nacionais/cid-10>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC). **Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analíticocomportamental ao autismo**. Cartilha da ABPMC, 2018.

WEISS, M. P & Lloyd , J. Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, 26(1), 27-41. [S.l.: s.n], 2003.

ZANATTA DA ROS, Silvia. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus editora, 2002.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa:

Nome do Pesquisador:

Instituição:

Telefone:

Prezado (a) Senhor (a) você está sendo convidado a participar da pesquisa monográfica que tem como título: O ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR: análise e discussão. A pesquisa tem como objetivo analisar o papel do acompanhante especializado no contexto escolar, e acontecerá em duas etapas: a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Ressaltando que, os dados fornecidos ,assim como ,sua identidade seguirão anônimos em toda a Pesquisa e você terá o Direito em desistir da mesma a qualquer tempo.

Desse modo, ambas as partes firmam compromisso mediante assinatura deste termo.

São Luís\_\_\_\_de\_\_\_\_\_201\_\_\_\_

---

Assinatura do pesquisador

---

Assinatura do Participante

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

1. Horário de trabalho;
2. Interação do Acompanhante com o professor de turma;
3. Interação do Acompanhante com seu aluno;
4. Planejamento das atividades;
5. metodologia de ensino;
6. Acompanhamento Profissional (coordenação escolar ou outros);
7. observar as estratégias que o acompanhante utiliza para incluir seu aluno nas atividades realizadas em sala.

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. Qual (is) sua (s) formação (ões) acadêmica?
2. Para você, qual a importância do Acompanhante Especializado?
3. Você conhece as leis que estabelecem o atendimento do Acompanhante Especializado? Caso sim, comente sobre sua relevância.
4. Na sua escola, quais as atribuições a serem desenvolvidas pelo Acompanhante Especializado?
5. De que forma você contribui para a inclusão escolar em sala de aula?
6. Quais as maiores dificuldades enfrentadas no seu trabalho de Acompanhante Especializado?
7. Aponte alguns desafios enfrentados na inclusão de alunos com TEA.

