

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC-I
CURSO DE PSICOLOGIA**

**DESAFIOS DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ESCOLAR:
UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE A PERCEPÇÃO DE ATEES
SOBRE AS RELAÇÕES COM A INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

MARÍLIA CAIRO VIANA

Salvador, BA
2024

Marília Cairo Viana

**DESAFIOS DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO ESCOLAR:
UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE A PERCEPÇÃO DE ATES
SOBRE AS RELAÇÕES COM A INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Projeto do Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado no Departamento de Educação, no
Colegiado de Psicologia como requisito básico para a
aprovação no curso de bacharelado em Psicologia.

Orientadora: Profª Drª Ísis Gomes Vasconcelos

Salvador, BA
2024

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma revisão integrativa de trabalhos acadêmicos que contém relatos de acompanhantes terapêuticos escolares (ATEs), com enfoque na análise da percepção das relações desses profissionais com as instituições escolares que os recebem. Para tal, foi feita uma breve contextualização do histórico do acompanhamento terapêutico. O método contempla duas etapas da pesquisa: a revisão integrativa com extração dos dados e a análise qualitativa dos trechos de relatos de ATEs. Para a análise de dados, foi utilizado o software IRAMUTEQ, que permite a quantificação e a aplicação de cálculos estatísticos às variáveis qualitativas presentes nos textos analisados. Foram selecionados, inicialmente, 47 trabalhos, dentro do recorte temporal de 2015 (ano da instituição da Lei Brasileira de Inclusão - LBI) a 2023. A partir dessa amostra, após o processo de leitura e análise, foram escolhidos 8 textos, que trouxeram um total de 117 trechos abordando a relação do ATE com o ambiente escolar. A análise do dendrograma gerado, sua análise fatorial e análise de similitude trouxe resultados que mostram como a relação com as professoras envolve, principalmente, questões acerca de permanência em sala de aula, e como é importante o diálogo para que a rotina da criança acompanhada seja o mais próximo da promoção de inclusão possível, gerando o melhor aproveitamento para o estudante. As atividades propostas devem ter o objetivo de integrar o estudante ao grupo, e muitas vezes o ATE surge como um ponto de apoio entre a relação do estudante com os colegas e a professora, porém visto como um profissional “solo”. A partir dessa visão, e dos resultados obtidos, percebe-se que os ATEs não sentem muito suporte partindo das instituições, muitas vezes realizando tarefas de responsabilidade de outros profissionais da escola.

Palavras-chave: Acompanhante terapêutico escolar. IRAMUTEQ. Inclusão. Psicologia escolar. Revisão integrativa.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	5
	1.1 UMA BREVE HISTÓRIA DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO.....	5
	1.2 INCLUSÃO ESCOLAR.....	7
	1.3 OBJETIVOS.....	9
2.	MÉTODO.....	9
	2.1. PROCEDIMENTOS DE INCLUSÃO DE ARTIGOS.....	9
	2.2. PROCEDIMENTOS DE EXCLUSÃO DE ARTIGOS.....	10
	2.3. SELEÇÃO DOS ARTIGOS.....	10
	2.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS ARTIGOS.....	10
3.	RESULTADOS.....	12
4.	DISCUSSÃO.....	25
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30
	APÊNDICE.....	34

1. INTRODUÇÃO

O acompanhamento terapêutico escolar é uma prática profissional frequentemente desempenhada por psicólogos ou estudantes de Psicologia, que permite que crianças e adolescentes com transtornos mentais ou dificuldades cognitivas tenham um suporte diferenciado. Esses profissionais atuam como facilitadores, criando condições para que o estudante se envolva mais nas atividades propostas pela escola. O resultado dessa atuação é a ampliação da participação desse estudante na vida escolar, promovendo, assim, a inclusão. Esta pesquisa tem como objetivo fazer um estudo do tipo revisão integrativa sobre a percepção desses profissionais e estudantes de Psicologia sobre a relação entre o acompanhamento terapêutico escolar e as instituições escolares.

1.1 UMA BREVE HISTÓRIA DO ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO

Berlinck (2011) sinaliza que, na década de 1970, na Argentina, o termo “acompanhante terapêutico” foi utilizado pela primeira vez, a fim de caracterizar uma figura com a função de acompanhar os pacientes psiquiátricos dentro de suas instituições ou em atividades externas.

A influência dessa experiência na Argentina foi bastante importante para o surgimento e consolidação da prática do acompanhamento terapêutico no Brasil, inspirando a criação de clínicas que buscavam reproduzir essa experiência, a exemplo da Clínica Pinel, em Porto Alegre, e a Clínica Vila Pinheiros, no Rio de Janeiro. Nessas instituições, os chamados “atendentes” ou “auxiliares” psiquiátricos, acompanhavam os pacientes em seu cotidiano (NASCIMENTO, 2015; OLIVEIRA, 2023).

Ao passo que essa atividade de acompanhamento terapêutico foi se distanciando do espaço institucional, a denominação foi se adequando ao propósito da atividade, para que fosse possível delimitar com maior clareza as funções e vínculos desses profissionais. Dentro das comunidades terapêuticas, existia a afirmação da necessidade de vincular o paciente de forma afetiva, propondo assim a quebra da hierarquia que coloca os profissionais de saúde como detentores de conhecimentos absolutos sobre o paciente. O profissional, chamado de “amigo qualificado”, trabalhava de forma que a avaliação diagnóstica abrangesse todos os

aspectos da vida do paciente (BERLINCK, 2011). O Acompanhamento Terapêutico surge como alternativa à internação, buscando ser um recurso no tratamento psíquico e em um período histórico que visa transformar a imagem do paciente, dando maior autonomia. Dentro desse contexto histórico, surge a Reforma Psiquiátrica no Brasil (BERLINCK, 2011).

A Reforma Psiquiátrica brasileira caminha nos mesmos trilhos de diversos movimentos sociais da época, buscando cidadania e direitos para diversos grupos da sociedade a partir da redemocratização; existia ali o desejo de transformar os loucos em sujeitos de direitos, portadores de razão e vontade. A Reforma foi influenciada, também, pelo movimento italiano de desinstitucionalização, extremamente crítico ao modelo médico-psiquiátrico e anti manicomial. Sob a influência das comunidades terapêuticas, surge no Brasil a figura do auxiliar e do atendente psiquiátrico, em Porto Alegre e no Rio de Janeiro, e do “amigo qualificado”, em São Paulo (BERLINCK, 2011).

Buscando tratar a loucura com um olhar inovador, a Clínica Pinel incorporou a figura do “atendente psiquiátrico”, que posteriormente seria conhecido como acompanhante terapêutico. Dentro desse espaço, o acompanhamento era similar ao de um enfermeiro, porém com atribuições relacionadas ao vínculo que deveria ser estabelecido com o paciente, visando melhorar os resultados do tratamento (BERLINCK, 2011).

O que se evidencia nesse percurso é que o Acompanhamento Terapêutico em sua configuração inicial mostrava-se um recurso auxiliar para o tratamento de pacientes graves, rompendo com a lógica manicomial, que massificar subjetividades e desejava isolar o paciente dentro do hospício (BERLINCK, 2011).

Entre as décadas de 1980 e 1990, ocorre uma modificação na demanda dos auxiliares, que passam a buscar atender os pacientes também fora da crise. Essa mudança altera, também, o objetivo e a prática profissional (BERLINCK, 2011).

A Reforma Psiquiátrica, a educação terapêutica e a inclusão escolar parecem ter preparado um terreno fértil para o início do acompanhamento terapêutico escolar (NASCIMENTO, 2015)

Com a inserção do acompanhante terapêutico no ambiente escolar, esse profissional ocupa espaço tanto dentro quanto fora da sala de aula, buscando envolver a criança nas diversas propostas feitas pela escola. O trabalho do acompanhante terapêutico surge como uma estratégia para a promoção da inclusão no ambiente escolar quando existe a demanda desse acompanhamento dentro desse espaço, uma vez que nem toda criança necessita dessa estratégia (NASCIMENTO, 2015).

O objetivo do acompanhante terapêutico escolar (ATE) é auxiliar o processo de inclusão de estudantes que possuam essa demanda, dentro do ambiente escolar, acompanhando-os durante esse período e buscando estimular os laços sociais com os colegas, professores e outros funcionários, a fim de envolver cada vez mais esse estudante no seu próprio processo educativo (OLIVEIRA, 2023). Atualmente, o papel de ATE pode ser desempenhado por diversos profissionais de diversas áreas, não existindo uma regulamentação para orientar quem pode exercer essa atividade; porém, é mais comumente desempenhada por profissionais e estudantes de Psicologia e Pedagogia (OLIVEIRA, 2023).

1.2 INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar faz parte do processo de universalização da educação, que é compreendida como direito humano, além de uma forma de transmissão e produção de conhecimentos, permitindo que os sujeitos desenvolvam diversas habilidades. A educação é um direito fundamental garantido pela legislação brasileira, e é promovida dentro do ambiente escolar, tornando possível o acesso ao conhecimento por parte dos alunos (BRASIL, 2018). Dentro desse contexto, a pessoa com deficiência deve ser vista como é: um sujeito de direitos, podendo ter acesso ao ambiente da escola e adaptações para que sua permanência nesse espaço lhes permita a participação e aprendizado (RODRIGUES, 2019).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou LBI, promulgada em 2015, busca promover o exercício dos direitos da pessoa com deficiência, fomentando a inclusão social e a cidadania do sujeito. (BRASIL, 2015). A lei em questão contém uma série de orientações para adaptações em diversos ambientes, públicos e privados, para a permanência das pessoas com deficiência nesses

espaços. As adaptações podem surgir de forma física, como alterações de urbanismo e nos meios de transporte, mas também abarca intervenções acerca da saúde do sujeito, e de sua educação.

A respeito da educação da pessoa com deficiência, deve ser garantido um “sistema educacional inclusivo em todas as modalidades” (BRASIL, 2015), bem como adaptações por parte das instituições de ensino para receber esses estudantes. Dentre os direitos, consta a necessidade da “oferta de profissionais de apoio escolar” (BRASIL, 2015), evidenciando a garantia do direito a um profissional de acompanhamento terapêutico escolar.

O acompanhamento terapêutico surge, então, como uma ferramenta, que busca fazer essa mediação para permitir a permanência e o aproveitamento da pessoa com deficiência no ambiente escolar (RODRIGUES, 2019; OLIVEIRA, 2023). Carneiro (2014) sinaliza que o ATE deve auxiliar o estudante e servir como um complemento para o que é definido pelo terapeuta ou pela equipe multiprofissional, traçando estratégias para o ambiente escolar e fazendo com que o aproveitamento do estudante seja o melhor possível. É necessário saber fazer observações e registros do processo, para que seja possível acompanhar os avanços e desafios enfrentados pelo ATE e pelo estudante, uma vez que está em uma posição de contato frequente. O ATE precisa, também, ter boa bagagem teórica; tanto sobre o caso, quanto sobre as abordagens que utilizará em campo, a exemplo de técnicas de intervenção terapêutica, além de noções de psicopatologia e psicofarmacologia, uma vez que é necessário reconhecer os sintomas apresentados e as mudanças no quadro clínico. Faz parte da demanda, também, formar uma relação terapêutica de qualidade com o estudante, uma vez que o ATE será uma referência para ele; deve se manter atento aos envolvimento emocionais dessa relação (CARNEIRO, 2014).

Na relação do ATE com o ambiente escolar, é esperado que ele auxilie o processo de inclusão do estudante que demanda algum tipo de manejo individualizado, executando as estratégias definidas previamente para que isso seja possível. O acompanhamento deve ocorrer em todos os espaços do ambiente escolar, englobando o processo de ensino-aprendizagem, mas também o autocuidado, o lazer e a interação social. De forma geral, o objetivo do acompanhante terapêutico é desenvolver a autonomia do estudante acompanhado (OLIVEIRA, 2023).

1.3. OBJETIVOS

Diante do exposto, o objetivo da presente pesquisa foi analisar a percepção de apoio à atuação do acompanhante terapêutico escolar por parte da instituição escolar que o recebe.

Como objetivos específicos, têm-se:

1. Realizar uma revisão integrativa a fim de selecionar artigos e outros trabalhos acadêmicos que contenham relatos de acompanhantes terapêuticos que atuam no ambiente escolar;
2. Encontrar, nestes relatos, passagens sobre a relação do trabalho de acompanhante terapêutica com o ambiente escolar;
3. A partir dos dados coletados, verificar a incidência de relatos sobre a percepção da relação do ATE com o ambiente escolar em que atua.

2. MÉTODO

Trata-se de uma revisão integrativa. Esse tipo de procedimento tem como base um levantamento bibliográfico, combinando elementos da literatura teórica e empírica, formando uma amostra ampla e diversificada (SOUZA, 2010). A partir desse levantamento, foi utilizado como instrumento de análise o *software* IRAMUTEQ, com a finalidade de tornar a análise crítica desse estudo o mais arbitrária possível.

Foi conduzida uma busca extensiva na literatura publicada a partir do ano de 2015 (ano da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou LBI) e até o ano de 2023, com o objetivo de selecionar trabalhos que tragam em seu conteúdo relatos de acompanhantes terapêuticas na escola. Para o levantamento de artigos na literatura, foi utilizado como ferramenta o Google Scholar, uma vez que em outras plataformas de pesquisa os dados encontrados foram insuficientes, ou duplicados. Para as buscas, foram utilizados os termos “acompanhamento terapêutico escolar” e “relato de experiência”.

2.1. PROCEDIMENTOS DE INCLUSÃO DE ARTIGOS

Para a inclusão dos artigos na base de dados, foram selecionados alguns critérios: trabalhos em português; que trouxessem relatos de experiência com acompanhamento terapêutico escolar; publicados entre 2015 e 2023.

2.2. PROCEDIMENTOS DE EXCLUSÃO DE ARTIGOS

Foram excluídos da amostra artigos que se referem ao acompanhamento terapêutico em outros espaços que não o escolar; textos duplicados; textos publicados antes de 2015; ou que não trouxesse ao menos um relato de acompanhamento terapêutico escolar.

2.3. SELEÇÃO DOS ARTIGOS

Na etapa de buscas foram encontrados 47 artigos e trabalhos acadêmicos, com as palavras-chave “acompanhamento terapêutico escolar” e “relato de experiência”. Foram selecionados oito trabalhos que se encaixaram nos critérios de inclusão e exclusão e foram selecionados para análise.

2.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS ARTIGOS

Nesta etapa da pesquisa, os artigos selecionados foram analisados por meio do software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Trata-se de um *software* gratuito e livre¹, criado por Pierre Ratinaud, tendo atualmente dicionários completos em diversas línguas além do francês, seu idioma original. O uso do IRAMUTEQ permite formas distintas de análise de dados textuais, sendo uma ferramenta importante no processo do tratamento de dados, permitindo que esse processo seja feito de forma mais rápida e objetiva. (SOUZA, 2018; CAMARGO et al, 2013; MOURA, 2020).

O processo de análise de dados textuais, com o apoio de softwares, propõe que se supere a distinção clássica entre quantitativo e qualitativo, por possibilitar que se quantifique e empregue cálculos estatísticos sobre variáveis essencialmente qualitativas, que são os textos (MOURA, 2020).

O IRAMUTEQ utiliza o programa R e baseia sua análise textual no algoritmo de Reinert, também chamado de CHD (Classificação Hierárquica Descendente), que é então aplicado aos segmentos de texto, chamados no software de “*corpus* textuais”.

O CHD relaciona elementos de um *corpus* a partir de conjuntos lexicais ou de classes de palavras, assim permitindo identificar conjunto de palavras

¹ O software pode ser baixado no site: <http://www.iramuteq.org/telechargement>

que demonstram, por exemplo, um vocabulário estável em torno de um determinado tema. (MOURA, 2020)

Para o uso do IRAMUTEQ, é necessário que ocorra a preparação dos textos, organizando-os de acordo com um procedimento de formatação próprio, tal como ilustrado no apêndice A, para que seja posteriormente analisado pelo software. Esse procedimento demanda que seja organizado um arquivo, em formato OpenDocument, contando com a linguagem indicada por asteriscos para a compreensão do programa. Para essa codificação, foi utilizado o código “*texto” e o número para cada texto, e “*trecho” para cada trecho extraído do texto. A relação dos textos selecionados, juntamente com seus respectivos códigos, se encontram na tabela 1:

Tabela 1: Relação de textos selecionados para análise no Iramuteq

Título	Autor(es)	Ano	Quantidade de trechos	Código
Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora	Paula Buainain Albano	2015	46	*texto_01
Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito	Verônica Gomes Nascimento, et al.	2015	2	*texto_02
O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista	Verônica Gomes Nascimento	2015	30	*texto_03
Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas	Aline de Almeida Santos	2016	4	*texto_04
A relevância do profissional acompanhante terapêutico (AT) na educação infantil	Fabiana de Paula Lima	2018	7	*texto_05
Acompanhante terapêutico de uma criança com TEA: relato de uma prática	Eliene Nery Santana Enes	2021	5	*texto_06
Acompanhamento terapêutico: atuação no contexto escolar sob a ótica da análise do comportamento	Thábyta Cezário Magalhães; Alexandre Gomes Brito	2021	8	*texto_07
Prática em inclusão escolar: vivências e relevância da extensão universitária	Verônica Gomes Nascimento, et al.	2020	15	*texto_08

Fonte: Autora (2024)

A partir da preparação dos textos, torna-se possível criar um *corpus* textual que o programa é capaz de decodificar e, a partir dele, iniciar a análise do conteúdo com o suporte das ferramentas do *software* (MOURA, 2020).

Para a análise ser considerada, é necessário que o aproveitamento dos segmentos de textos seja de, no mínimo, 75% (MARTINS, 2022). Porém, há o argumento de que, para discursos orais, que tendem a ser menos homogêneos, como os discursos desta pesquisa, é possível que os níveis de retenção sejam mais baixos, mas não menos que 60% (SOUSA, 2021).

Figura 1: Resultados obtidos no Iramuteq

```

Number of texts: 118
Number of text segments: 150
Number of forms: 1204
Number of occurrences: 4441
Número de lemas: 820
Number of active forms: 732
Número de formas suplementares: 78
Número de formas ativas com a frequência >= 3: 211
Média das formas por segmento: 29.606667
Number of clusters: 8
147 segments classified on 150 (98.00%)

#####
tempo : 0h 0m 24s
#####

```

Fonte: Figura gerada pelo IRAMUTEQ (2024)

A figura 1 apresenta os resultados obtidos no IRAMUTEQ. Apesar de os elementos analisados não serem essencialmente de discursos orais, são de relatos pessoais que fizeram parte do corpo de cada texto analisado. Logo, não é possível garantir homogeneidade de discurso, uma vez que se trata de elementos pessoais de pessoas distintas. Entretanto, para este trabalho, foi obtido um aproveitamento de 98% do *corpus* considerado, representando a homogeneidade do *corpus*, mesmo tratando-se de relatos de discursos pessoais.

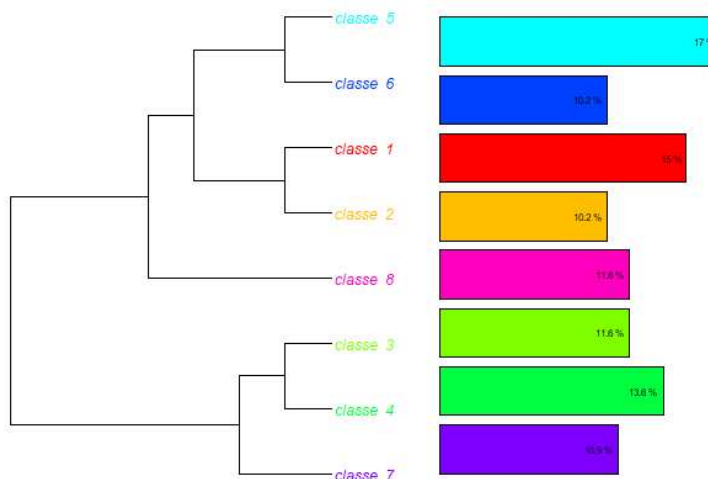
3. RESULTADOS

O dendrograma representado na figura 2, que deve ser lido da esquerda para a direita, permite a observação de como foram feitas as divisões no *corpus* para a obtenção das classes finais, 8 ao todo. Esse resultado final significa que todas as classes de palavras obtidas se estabilizaram, se mostrando compostas de trechos

com um vocabulário semelhante (CAMARGO, 2013). É possível observar as divisões e posteriores subdivisões do *corpus* na figura..

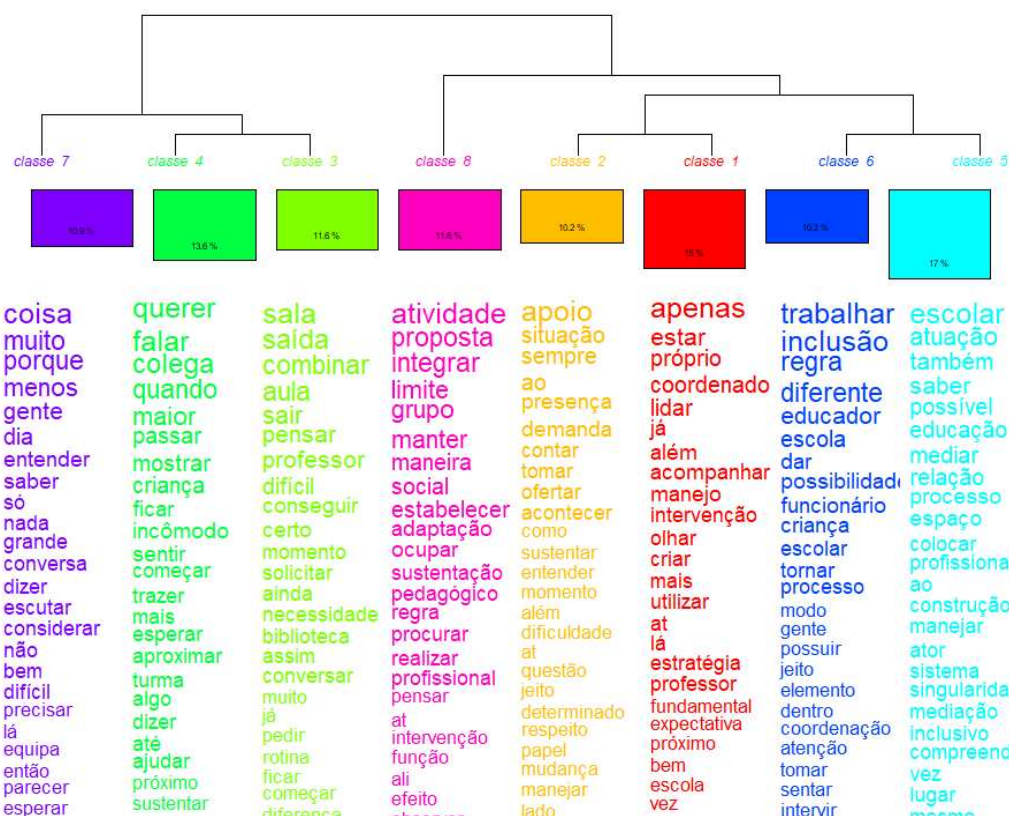
Cada classe, então, representa um tema central, baseado nas palavras relacionadas (SOUZA, 2018).

Figura 2: Dendrograma 1



Fonte: Figura gerada pelo Iramuteq (2024)

Figura 3: Dendrograma 2



Fonte: Figura gerada pelo Iramuteq (2024)

Na figura 3, o dendrograma lista as palavras que compõem cada uma das classes. A incidência de cada palavra é determinada pela sua posição em ordem decrescente (SOUZA, 2018).

A classe 1, representada em vermelho, apresenta todos os principais profissionais que compõem a rotina do estudante de inclusão: professor, coordenação e ATE. Para relacionar estes 3 campos de atuação, observamos as palavras “acompanhar”, “manejo”, “intervenção” e “estratégia”. Apesar de o objetivo do ATE se relacionar principalmente à inclusão escolar, quando a escola se exime de suas responsabilidades com o processo inclusivo e o direciona completamente ao acompanhante, ocorre um distanciamento do objetivo principal: a inclusão. É papel do ATE intermediar a relação do estudante com o universo escolar, mas esse intermédio não isenta a instituição da responsabilidade com o aluno (OLIVEIRA, 2023).

Albano (2015) discute que a presença de um ATE demonstra a existência de uma dificuldade na relação entre a escola e o estudante. As palavras “manejo”, “intervenção” e “estratégia” representam o que é papel do ATE, mas também é papel do professor e da coordenação, uma vez que esse sujeito está inserido nesse contexto, e não desconectado da realidade da sala de aula. Essas palavras representam ações que têm muito mais proveito para o estudante se realizadas em conjunto com outros profissionais.

O papel do acompanhante terapêutico é ampliar e tornar públicos, dentro do espaço escolar, os pequenos avanços da criança para que, aos poucos, a escola comece a perceber as mudanças significativas, frutos da sua inserção social (SANTOS, 2016).

Oliveira (2023) pontua que a inclusão escolar está além do espaço físico da escola, sendo objetivo do ATE estimular, também, o comprometimento da instituição com o estudante, permitindo à escola ocupar, juntamente com o ATE, o lugar de acolhimento e inclusão. Afinal, a presença de um ATE não retira a responsabilidade da escola de suas atribuições educacionais, mas apresenta suporte, permitindo que se trabalhe em conjunto, buscando a promoção da inclusão (OLIVEIRA, 2023).

Na classe 2, representada em laranja, o único papel profissional que aparece é o de ATE. Outras palavras que também tiveram bastante incidência correspondem

a atribuições frequentes do ATE: “apoio”, “situação” e “presença”, sendo a primeira a mais incidente. É necessário, por vezes, apoiar o estudante e lhe dar suporte em momentos em que ele próprio não consegue se organizar, ou outros adultos da escola também se percebem sem condições de dar o suporte necessário, como é percebido no trecho:

Eventualmente Gustavo tinha crises intensas de angústia, gritava, chorava, se jogava no chão, chegava a fazer xixi na calça ou tinha movimentos de auto-agressão, em um alto grau de agitação e desorganização. Essas cenas, além de desorganizadoras para Gustavo, eram assustadoras para as outras crianças da escola e até para os adultos. Todos se sentiam aflitos e impotentes ao vê-lo daquela forma, sem conseguir acalmá-lo. As situações de crise eram um dos momentos nos quais identificamos ser necessária uma intervenção de apoio junto às crianças da escola (ALBANO, 2015).

Oliveira (2023) relata que, muitas vezes, a escola percebe o papel do ATE como um “especialista que responde a qualquer questão do aluno”, quando o trabalho de inclusão é, na verdade, um trabalho a ser executado em conjunto. Em um dos trechos de entrevista apresentado por Santos (2016), o ATE entrevistado destaca que percebe que a presença de um ATE, por vezes, faz com que os outros funcionários da escola não se impliquem tanto no processo de inclusão. Desta maneira, o ATE, por vezes, acaba sendo responsabilizado sozinho pelos processos do estudante que acompanha.

Em um dos relatos de caso de Lima (2018), a entrevistada narra que a professora solicitou o auxílio da ATE com a inserção social do estudante no grupo, e, juntas, criaram estratégias para lidar com a questão. A colaboração resultou em um retorno do estudante demonstrando mais segurança, maior interação com os colegas e avanços no pedagógico. A partir deste relato, ficam evidentes os benefícios da colaboração entre ATE e escola:

Situamos o AT como um aliado do professor ao ofertar apoio e interlocução. Para tanto, é necessário construir uma relação de parceria na qual se pode falar abertamente sobre os efeitos do AT para a criança, para o grupo e para os educadores (ALBANO, 2015).

A classe 3, representada pelo tom de verde mais claro, tem como elemento principal o espaço da sala de aula, o espaço mais importante para a inclusão da criança no ambiente escolar, com as palavras mais incidentes sendo “sala”, “saída”, “combinar” e “aula”.

Observamos que agora muitas crianças são segregadas dentro da própria sala de aula, gerando intenso sofrimento psíquico. Ou seja, a inclusão dos corpos das crianças ditas com necessidades educacionais especiais na escola comum não representa, necessariamente, a existência de práticas escolares inclusivas (ALBANO, 2015).

Oliveira (2023) aponta que a escola espera do ATE uma prática com foco na contenção do estudante na sala de aula, enquanto Nascimento (2015) aponta que o trabalho do ATE consiste em integrá-lo ao grupo, envolvendo-o com as atividades propostas em sala, auxiliando o professor a compreender o universo e as subjetividades do estudante e auxiliando a mantê-lo em sala o máximo de tempo possível, mas dentro de suas possibilidades. Desta forma, é possível envolver o estudante no contexto social e educacional, integrando-o à rotina e às regras do ambiente escolar.

Sentiam que João só estaria usufruindo da instituição se se adaptasse a rotina dessa, bem como participasse das atividades feitas em sala, e frequentemente confundiam o trabalho do AT ao de um monitor pedagógico, que estivesse ali só para disciplinar a criança (CAMPOS, 2012).

Moreira (2023) aponta que a inclusão escolar não pode se limitar apenas ao aspecto pedagógico, mas deve se voltar também para o desenvolvimento social e emocional, por meio de estratégias que busquem desenvolver as habilidades de comunicação. Muitos estudantes têm a necessidade de sair da sala, como é possível observar no relato: “ainda não conseguia ficar o tempo integral nas rotinas em sala, saía muito, tinha necessidade de ação motora” (ENES, 2021).

Percebe-se, então, a necessidade de envolver o estudante no processo de permanência em sala de aula e participação de atividades, dentro de seus próprios limites, para que aquela permanência faça sentido e envolva o estudante de forma mais significativa no universo escolar (CAMPOS, 2012). Porém, para que isso

ocorra, por vezes pode ser necessário combinar saídas da sala de aula, até que seja possível habitar aquele espaço por um tempo mais extenso (NASCIMENTO, 2015).

A classe 4, representada pelo tom de verde mais escuro, contém palavras bastante relacionadas à socialização da criança no ambiente escolar, ao apresentar como palavras de maior incidência “querer”, “falar”, e “colega”.

O trabalho do ATE consiste em um acompanhamento da criança durante todo o período escolar, [...] procurando construir e fortalecer vínculos sociais com os colegas e com o grupo de crianças com os quais convive, assim como envolvê-la nas atividades propostas pelo professor (OLIVEIRA, 2023).

Nascimento et al. (2019) definem o trabalho do ATE como uma atuação marcada pelo “entre”, isto é, o papel do ATE se define, principalmente, em mediar as diversas relações que o estudante pode ter dentro do ambiente escolar, assumindo uma posição fundamental para a inclusão. Esse papel possibilita a criação de vínculos com os colegas, permitindo que se crie uma sensação de pertencimento com o grupo, como percebido nos trechos:

A escola como local de construção, transmissão e apropriação dos conhecimentos é onde as vivências e as construções psíquicas se desenvolvem. Nela, gerações são formadas e são desenvolvidos os determinantes psíquicos do sujeito, especialmente quando se considera que nesse ambiente as crianças, adolescentes e jovens passam grande parte de seu tempo diário (SANTOS et al, 2022, p. 481).

Um dos desafios que é relatado pela AT (pesquisadora) é não deixar a criança presa nessa relação, então a profissional deve começar a integrá-lo no grupo, estimulando a presença de algum amigo que demonstre interesse na relação (LIMA, 2018).

Os processos educativos são parte da constituição do sujeito, uma vez que o ambiente escolar é um ambiente de socialização e criação de relações, e é uma atribuição do ATE investir na criação e no desenvolvimento do laço social. Desta maneira, é possível que se promova qualidade de vida e melhores capacidades sociais (OLIVEIRA, 2023).

A classe 5, representada pelo tom de azul mais claro, mostra palavras de maior incidência que podem ser relacionadas à atuação dos profissionais envolvidos no processo escolar, como “escolar” “atuação” e “saber”.

Os professores desempenham um papel crucial na promoção da inclusão escolar, tendo em vista que eles precisam estar preparados e capacitados para adaptar o currículo, implementar metodologias pedagógicas inclusivas e criar um ambiente que celebre a diversidade (MOREIRA et al, 2023).

Dentro da atuação do ATE e das responsabilidades atribuídas ao professor, percebe-se que o ATE deve estabelecer uma relação de parceria com professores e equipe escolar, a fim de auxiliar com orientações, estratégias de aprendizagem etc (MOREIRA et al, 2023). Oliveira (2023) remete que, na educação inclusiva, é necessário que vários elementos trabalhem em conjunto buscando um objetivo comum, nesse caso, a efetivação da inclusão escolar. Sendo assim, a parceria com o ATE permite que exista suporte para mediar, construir conhecimento e manejar as demandas que podem surgir a partir de um estudante de inclusão.

Apesar do ATE fazer este papel de tradutor da criança com transtornos, é importante que sua atuação convoque este sujeito às situações, por exemplo incentivando a professora a intervir em sua crise, levando a criança a participar de conversas em que o ATE seja requisitado, colocando a professora no papel de quem decide sobre as coisas dali (OLIVEIRA, 2023)

Dessa maneira, a classe 5 se relaciona bastante com as classes 1 e 2, que apontam para um grande enfoque na parceria que precisa ser estabelecida entre os profissionais atuantes no processo de inclusão escolar, como visto no trecho:

Quando discutimos sobre inclusão no ambiente escolar, limita-se a pensar esse espaço entre aluno e professora, porém dentro da escola existem diversos funcionários e é de extrema importância pontuar para essas crianças a presença dos demais funcionários dentro da escola (LIMA, 2018)

A classe 6, representada pelo tom de azul mais escuro, tem como palavras principais “trabalho”, “inclusão”, “regra” e “diferente”. O processo de inclusão perpassa todos os profissionais da escola, e, utilizando as palavras incidentes, é um

trabalho que, por vezes, demanda que existam regras diferentes. Oliveira (2023) aponta que o papel do ATE é colaborar nos processos inclusivos, necessitando da participação da escola, sendo este, então, um trabalho em conjunto. Como citado por Nascimento (2015), algumas vezes a mediação precisará ocorrer fora do espaço da sala de aula, evidenciando a importância das palavras “regra” e “diferente”. Essas palavras também aproximam bastante as temáticas da classe 6 da classe 3, que foca principalmente no espaço físico da sala de aula e na relação dentro-fora deste espaço.

Nascimento (2015) também destaca que “inclusão dá muito trabalho”, uma vez que demanda bastante do professor em termos de planejamento de aula, e um estudante de inclusão possui demandas que exigem flexibilidade e conhecimento sobre educação inclusiva.

O acompanhante realiza um trabalho de apoio ao professor, quando este precisa sustentar funções mais subjetivas e simbólicas na relação com o aluno, além da função pedagógica (NASCIMENTO, 2015).

Logo, apesar de envolver bastante trabalho e envolvimento do professor, é possível contar com o ATE para que exista suporte, para que as regras possam ser flexibilizadas de forma que faça sentido e para que a inclusão seja possível.

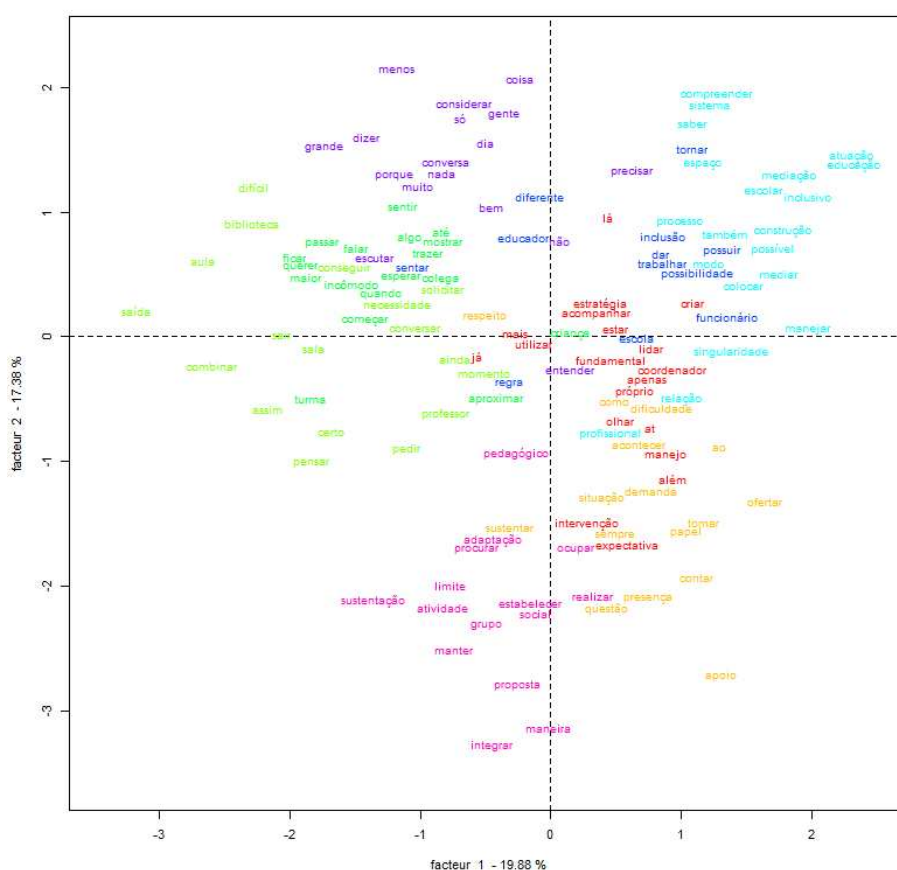
A classe 7, representada em roxo no dendrograma, tem como principais as palavras conectivas, como “porque”, e advérbios de intensidade, como “muito”, “menos”. Nesse sentido, a classe 7 representa níveis de intensidade que podem ser atribuídos tanto ao ATE, quanto à professora e à escola. Isso se aproxima bastante de classes como a 4 e a 5. No caso da relação com a classe 4, é preciso investir na relação com os colegas e pares, da mesma forma que a 5 representa a necessidade de investir no envolvimento da escola no processo de inclusão.

A classe 8, representada em rosa, tem como principais palavras extremamente importantes para o processo de inclusão na escola, como “atividade”, “proposta”, “integrar” e “limite”. Essas são atribuições de todos os profissionais envolvidos na educação inclusiva, porém, no caso do estudante de inclusão, são com maior frequência designadas ao ATE. O trabalho do ATE, muitas vezes, se apresenta de forma mais isolada, singular, por mais que deva acontecer de forma integrada com outros profissionais.

Como este profissional carrega uma função de especialista responsável pela criança com deficiência, muitas vezes a instituição deixa de se implicar com o aluno, como se a responsabilidade por isso fosse especialmente do acompanhante. É comum ver casos em que a equipe escolar não adapta os materiais para o aluno que demanda essas mudanças, deixando essa função para o ATE, um exemplo de casos em que a escola se abstém do processo de inclusão (OLIVEIRA, 2023).

Moreira (2023) apresenta o papel do ATE como o de um observador atento ao estudante, buscando identificar quaisquer sinais de dificuldades que possam interferir no processo de aprendizagem, trabalhando de forma individualizada, ainda que deva ocorrer em conjunto com outros profissionais escolares. Essa individualização, por vezes, pode ser lida como um trabalho mais independente, que não depende das outras esferas escolares, facilitando a isenção da escola com o processo de inclusão.

Figura 4: Representação fatorial das classes obtidas



Fonte: Figura gerada pelo Iramuteq (2024)

A figura 4 demonstra uma representação fatorial de como as classes se relacionam, e como se misturam ao longo da análise. Trata-se de uma representação gráfica dos dados observados na figura 2, apresentada na figura 4. O critério para a análise desta figura é a proximidade entre as palavras, se estão no mesmo quadrante, e se elas se apresentam interligadas. As palavras estão representadas na figura de acordo com as cores de suas classes, e distribuídas de acordo com sua relação (MARTINS, 2022). A partir dessa representação, é possível perceber que cada uma das classes se relaciona pelo menos com uma outra classe. Porém, algumas tiveram interações sutis, com a maioria das palavras se mostrando afastada, de forma mais independente na representação fatorial, a exemplo da classe 8.

A classe 8 é a que apresenta mais palavras relacionadas a estratégias importantes para a inclusão escolar e para o projeto pedagógico, e que são atividades essenciais para todos os profissionais envolvidos, não apenas ao ATE, porém se apresenta de forma mais independente na representação fatorial.

Fica perceptível, então, que a classe 8, que contém a maior parte de responsabilidades designadas ao trabalho do ATE — embora sejam responsabilidades, principalmente, da escola —, se mostra de forma mais independente na análise fatorial, representando um afastamento dessas responsabilidades por parte da escola, uma vez que esse trabalho é visto muitas vezes como individualizado (MOREIRA, 2023). Uma leitura possível é que o ATE está ali para auxiliar a escola, ao se responsabilizar pelo estudante de inclusão, enquanto a escola não representa um auxílio ao ATE, uma vez que o acompanhamento é visto como individualizado, e não se responsabiliza pelas atividades de inclusão.

Percebíamos que por ter mais de um adulto (AT) na sala, a professora nos pedia para “olharmos o grupo por alguns minutos”, e saía da sala com frequência. Além disso delegava mais atenção sobre Gustavo aos ats - já que estávamos lá apenas para ele e ela tinha a classe toda para cuidar (ALBANO, 2015).

Isso pode ser demonstrado pelo fato de que, segundo Oliveira (2023), muitas vezes a escola não se coloca no lugar de responsável pela elaboração de estratégias para a inclusão, deixando toda essa responsabilidade para o ATE.

Outra classe que se apresenta de forma mais independente é a 3, relacionada à necessidade de permanência em sala de aula. Nascimento (2016) aponta que o ATE, por vezes, precisa se retirar com o estudante da sala de aula, para que se realize outras atividades ou objetivos, ou mesmo como forma de regulação emocional. Esse momento pode ser também visto como uma atuação independente do ATE, fora do espaço da sala de aula e sem o auxílio da professora, ou o enlace com os pares da turma.

A professora solicitou ajuda na sustentação de limites para que Gustavo conseguisse se adaptar a algumas regras [...], sendo a principal delas permanecer em sala de aula durante as atividades. Ela se queixava que ele passava muito tempo fora da classe. Junto com ela pensamos em alguns combinados que ajudassem a mantê-lo ali, mas que também consideravam a necessidade dele ter momentos mais livres (ALBANO, 2015).

Com o relato de Albano (2015), torna-se perceptível como o olhar da professora é importante para o processo de inclusão do estudante com a turma, e como o diálogo permite que novas estratégias sejam elaboradas, em conjunto. Esse trabalho permite que a subjetividade do estudante seja levada em consideração, e a discussão deixa de ser apenas sobre o espaço físico da sala de aula.

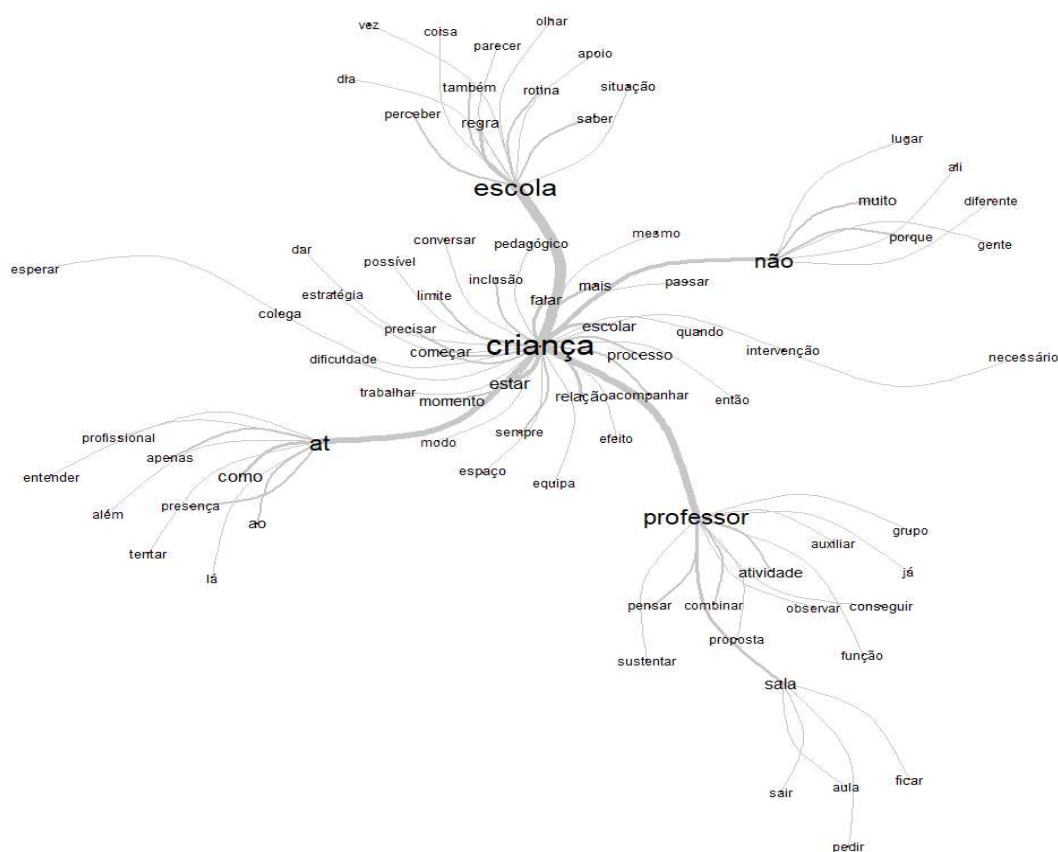
Nossas intervenções durante o AT tinham como objetivo criar brechas na rotina escolar para acompanhar a criança no seu ritmo, e não apenas impor os ritmos e padrões determinados pela escola (ALBANO, 2015).

O objetivo precisa ser alinhado com o ritmo do estudante, para que sua passagem pelo território da escola faça sentido, mesmo que para isso precise de momentos fora da classe. Porém, esse movimento pode contar também com outros profissionais da escola, que se disponham a ocupar a função de suporte, se colocando disponíveis para auxiliar no processo de inclusão juntamente com a ATE (ALBANO, 2015).

As classes 5 e 6 se encontram entrelaçadas, apontando e trançando conceitos que devem andar juntos dentro do processo de inclusão, ao relacionar uma classe (5) que representa o enfoque nas responsabilidades atribuídas aos profissionais envolvidos no processo educacional escolar, com outra classe (6), que representa o enfoque no processo de inclusão escolar, que envolve o ATE como tradutor e mediador dessa relação. O enlace entre as classes 5 e 6 representa como o processo de inclusão demanda parceria entre a escola, professores e ATE. Logo, o processo de inclusão pode ocorrer com mais sucesso se os profissionais envolvidos na educação do estudante trabalharem em conjunto em prol de um mesmo objetivo.

Outras classes que se apresentam entrelaçadas são as 3 e 4. As duas classes, quando juntas, demonstram como o espaço escolar e a sala de aula são importantes para o processo de socialização e interação do estudante de inclusão, permitindo que ele vivencie, dentro dos seus limites, o processo formativo da escola, tanto pedagógico quanto social.

Figura 5: Representação da Análise de Similitude



Fonte: Figura gerada pelo Iramuteq (2024)

A figura 5 apresenta a análise de similitude com base nos resultados obtidos, mostrando ligações entre palavras do *corpus*. A partir desta representação, é possível observar temas de maior relevância, a partir da incidência no *corpus* (SALVATI, 2016). Para a representação da figura 5, foi utilizada a incidência maior que 5 no *corpus*, por motivos de legibilidade e relevância.

O centro da representação da análise de similitude é a palavra “criança”, que representa o foco do trabalho, tanto do ATE quanto dos profissionais da escola. Desse centro, surgem 4 focos: “AT”, “escola”, “professor” e “não”. Uma interpretação possível para o surgimento desses focos é justamente os 3 “núcleos” de trabalho com a criança de inclusão dentro do espaço escolar. O “não” se relaciona, principalmente, aos advérbios e conectivos, mas também podendo representar uma visão negativa do “diferente” e do “lugar”. Dentro do *corpus* textual, a palavra “lugar” não representa um lugar físico, mas sim um espaço subjetivo, o “lugar do ATE” ou o “lugar da intervenção”. Essa negativa relacionada ao lugar ocupado pelo ATE e suas intervenções, pode ser lida como um indicativo das dificuldades enfrentadas na relação entre ATE e ambiente escolar.

No foco “professor”, aparecem diversas ações que são de responsabilidade do professor, a exemplo de “sustentar”, “proposta”, “observar”, “atividade”, “auxiliar” etc. Porém, de acordo com o que foi observado na análise das figuras 3 e 4, muitas vezes essas ações acabam se tornando responsabilidade do ATE, em um movimento de afastamento do caso por parte de professores e coordenação pedagógica. Seguindo a mesma lógica, no foco em “escola”, observamos palavras representativas de responsabilidades como “regra”, “rotina”, “perceber” etc. Da mesma forma que “professor”, essas responsabilidades e a mediação delas se tornam do ATE, quando deveriam ser conduzidas pela própria escola.

No foco em “AT”, observa-se como derivadas palavras como “presença”, “entender”, “tentar”, “profissional”. Faz parte das atribuições do ATE entender as demandas do estudante de inclusão, estar presente e manejar essas demandas frente à sala de aula, escola e colegas de sala. O papel do ATE, posicionado no “entre” (NASCIMENTO, 2015), idealmente deveria ser pautado na observação e no manejo, para que o estudante se sinta parte do espaço escolar que já ocupa, de forma confortável e que faça sentido, a fim de desenvolver sua autonomia e,

eventualmente, não necessitar mais do acompanhamento, como colocado por Lorenzo et al (2020):

O fundamental é que o AT direcione seu trabalho justamente com o intuito de em um momento posterior não ser mais necessário, ou ao menos, que se torne menos convocado a mediar, isso porque é imprescindível considerar que suas contribuições para o desenvolvimento da criança na escola devem buscar viabilizar o desenvolvimento da autonomia dela e sua inclusão no ambiente escolar.

A figura 5 possibilita a leitura do universo do estudante dentro do espaço escolar, do que permeia sua rotina e de como os profissionais envolvidos deveriam construir a rotina e a inserção do estudante em um ambiente que é seu por direito.

4. DISCUSSÃO

A partir da leitura dos resultados obtidos pelo IRAMUTEQ, o que se percebe é que existe ainda muita divergência entre o que os ATEs entendem que é sua atribuição, e o que a ele é atribuído ao adentrar no universo escolar. Nas relações entre ATE, escola, e profissionais escolares (coordenação e professoras), as atribuições de cada um se confundem e se entrelaçam. As professoras, ao lidar com a turma no cotidiano, aproveitam do auxílio do ATE para outras atividades, que não necessariamente são de responsabilidade dele.

A escola parece esperar pela via pedagógica, de imediato, pois não consegue perceber os pequenos progressos do dia a dia. Uma das minhas grandes inquietações era que me convocaram a falar por ele, incluindo coisas que diziam respeito à sua subjetividade (NASCIMENTO et al., 2019).

Já os profissionais de coordenação, muitas vezes, esperam que o ATE resolva todas as questões a respeito do acompanhado, a fim de se isentar do trabalho desse processo, tornando a comunicação difícil entre as partes.

Os acompanhantes descrevem que possuem uma relação ruim com a direção da escola e dificuldades na compreensão do seu trabalho pela equipe pedagógica (MAGALHÃES et al., 2021).

A escola percebe, então, o ATE como o único profissional responsável pelo acompanhado, mesmo o trabalho de inclusão precisando ser conjunto, coletivo. O fato de o ATE estar designado a apenas um estudante confunde as funções da presença desse profissional na escola. Ao perceber o ATE como único profissional para um estudante específico, a escola, por vezes, se isenta e se abstém de suas responsabilidades a respeito da inclusão.

A escola recorreu ao AT, pois a criança apresentava grande dificuldade de interação no processo de aprendizagem e havia pouco preparo do professor para lidar com crianças com psicopatologias graves. Além disso, ao professor cabia cuidar do grupo como um todo, e ele não podia oferecer uma atenção mais individualizada para as “crianças especiais” (ALBANO, 2015).

Lima (2018) demonstra a necessidade de uma relação colaborativa entre equipe escolar e ATE. As divergências entre visão da escola e do ATE surgem, também, dentro das relações entre o estudante e o meio. Dentro dessa relação, Oliveira (2023) sinaliza que é esperado que o ATE mantenha o estudante dentro da sala de aula, uma vez que o ensino pedagógico, nas escolas, ocorre majoritariamente dentro do espaço da sala, durante as aulas ministradas. Porém, em alguns momentos, é necessário manejar o tempo em sala de aula e utilizar espaços alternativos da escola, para momentos de regulação emocional, para sustentar o interesse do estudante pelo espaço escolar e pelas atividades propostas, e para permitir que os momentos de convivência com os colegas, em aula, faça sentido de uma forma que seja possível dividir aquele espaço com os colegas e construir o processo de conhecimento, como colocado por Nascimento (2015):

Eu era convocada a negociar essas fugas com a professora, a direção e a coordenação pedagógica. Embora soubesse das regras impostas pela escola, eu entendia que, naquele momento, era fundamental que o desejo de ir à biblioteca fosse atendido, pelo menos em algumas ocasiões

A presença do ATE na escola é de suma importância, inclusive para além das necessidades pedagógicas do estudante, mas também em termos de socialização e ganho de autonomia, uma vez que se experimenta a vida em sociedade dentro

desse espaço. Schultz (2019) evidencia que ações pertinentes de um ATE permitem resultados condizentes com a realidade do estudante, ampliando o repertório em habilidades de comunicação e socialização, fazendo com que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma mais inclusiva. A partir de intervenções por parte do ATE, o estudante aprende a desenvolver sua própria autonomia, caminhando assim para um momento em que não precise mais do auxílio do ATE para realizar suas atividades como observado nos trechos:

A criança (L.M.) era auxiliada diariamente para abrir sua lancheira [...], quando em determinado momento, notou-se que a criança era capaz de executar essa tarefa e não apresentava nenhuma dificuldade. De modo que começaram a dizer a ele que deveria abrir sua lancheira como os outros colegas. O processo demorou dias [...] e, atualmente, além de abrir sua lancheira, a criança em questão é capaz de fechar e guardar sua lancheira na mochila (LIMA, 2018).

Quando o grupo estava brincando de pega-pega e a criança (L.B.) também participava, se fez necessária uma mediação, para que ela pudesse compreender as regras da brincadeira (LIMA, 2018).

Ao ter a sensação de que a criança não demonstrou interesse e que estava com grande dificuldade, a AT respeitou seu limite e buscou uma alternativa para inseri-lo na proposta junto com o grupo (LIMA, 2018).

O fato de um cliente conseguir ir ao banheiro sozinho pode trazer muita felicidade, querendo ou não isso traz muito bem estar e saúde mental. Então, se eu consigo realizar isso por ele, consigo fazer ele conseguir essa habilidade, eu acredito que assim eu estou ajudando ele na saúde mental (MAGALHÃES et al., 2021).

Os relatos de Lima (2018) e de Magalhães et al. (2021) demonstram a importância do ATE mesmo em pequenas intervenções, como abrir e fechar a lancheira, ou explicar as regras de uma brincadeira, mas que para muitos estudantes, representa um ganho significativo na habilidade de socialização e na autonomia. Esses relatos enfatizam o papel do ATE no ambiente escolar. Caso não houvesse a presença de um ATE, o desenvolvimento poderia ser negligenciado, uma vez que professoras (e auxiliares de classe, para a educação infantil) precisam

fazer parte do processo de todos da classe. Desta maneira, ter um ATE responsável por um estudante, permite que suas demandas sejam melhor observadas, e que as estratégias possam ser construídas.

Nascimento (2016) coloca o ATE na posição de integrador, o profissional capaz de envolver a criança com as atividades propostas pelo professor, possibilitando sua inserção no contexto social e educacional. A presença em sala de aula precisa fazer sentido. Não é suficiente que o estudante permaneça inerte em um espaço, mas que ele se aproprie dele e se permita conviver dentro dele.

Na análise de similitude, representada na figura 5, é possível perceber que para a palavra “professor”, muitas palavras de sua responsabilidade aparecem. Porém, no discurso dos textos do *corpus*, as profissionais ATEs colocam essas atribuições como coisas que deveriam acontecer, mas não necessariamente acontecem; se referem a responsabilidades que devem ser compartilhadas ou exclusivamente da escola e, muitas vezes, passam a ser executadas apenas pelo ATE, como observado na fala do ATE entrevistado por Santos (2016), localizada no texto 4, trecho 1 do *corpus*:

Tenho pensado em fazer adaptação, já conversei com a professora, peguei material, mas não produzi nada... muito porque eu tinha dúvida assim de passar por cima da professora [...]. Hoje sei que ela me daria carta branca pra fazer isso, pois fiquei muito tempo esperando por uma parceria, que infelizmente está demorando muito. É uma coisa que caberia muito da minha iniciativa mesmo.

Relatos como o do entrevistado de Santos (2016), apresentam uma falta de responsabilização da escola sobre suas obrigações legais, acarretando em uma comunicação insuficiente com o ATE, e responsabilização deste pelas tarefas que não fazem parte de sua prática; o trabalho que deve ser realizado pela escola, muitas vezes acaba sendo realizado apenas pelo ATE, que pode se sentir sobrecarregado dentro dessa relação. Nascimento (2015) comenta que é comum faltar clareza sobre qual é o papel do ATE dentro da escola, permitindo que surjam demandas equivocadas que destoam da função do ATE, como observado na análise da figura 3, ao mostrar que, em algumas classes, há atribuições importantes da escola relacionadas à figura do ATE, principalmente nos resultados representados nas classes 2 e 8, que trazem tarefas e responsabilidades de todos os profissionais

envolvidos na inclusão escolar, mas apenas “AT” se destacou entre as palavras. É possível observar, também, na passagem seguinte:

Eles não dão as condições necessárias, a gente tem que se virar com pouco que eles dão. Então por diversas vezes você não consegue realizar seu trabalho do jeito que deveria porque tem regras na escola que devem ser seguidas independente de quem seja (MAGALHÃES, 2021).

Logo, o ATE deve se manter atento para não assumir responsabilidades demandadas pela instituição, caso estas não estejam em congruência com a sua prática profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos pelo IRAMUTEQ apontam para pouco suporte e, por vezes, isenção de responsabilidade da escola sobre os estudantes de inclusão. Diante disso, é necessário que o ATE conheça seu próprio trabalho e atribuições. Os resultados sugerem também baixo envolvimento da escola com o processo de inclusão de seus alunos, o que pode ser observado no trecho de Santos (2021), em que o entrevistado relata que “tem pensado em fazer adaptação” das atividades. A adaptação é uma atribuição do professor da turma, principalmente para que ele se envolva no processo educacional da criança de inclusão, da mesma forma que se envolve no processo de outros estudantes.

Durante a realização desta pesquisa, foi observada como limitação a pouca literatura sobre o tema acompanhamento terapêutico escolar, e, principalmente, pouca literatura recente. Sugere-se, para futuros pesquisadores, a produção de pesquisas por parte dos próprios ATE, ou contando com o auxílio destes profissionais, uma vez que é uma prática que se constroi, principalmente, através da vivência. Outra limitação importante foi o fato de ter necessitado utilizar trechos de trabalhos preexistentes, em vez de coletar os depoimentos. É recomendada, para o caso, a realização de uma pesquisa com coleta de dados, de forma que o IRAMUTEQ possa ser utilizado como ferramenta de análise. São necessários mais relatos de campo, mais discussões a respeito do tema, para que a Psicologia se aproprie ainda mais da atuação do ATE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, Paula Buainain et al. Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora. 2015.

BERLINCK, Luciana Chauí. **Andarilhos do bem: os caminhos do Acompanhamento Terapêutico**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. **Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina**, p. 1-18, 2013.

CAMPOS, Gisele Souza. Acompanhamento terapêutico e constituição psíquica: relatos de um avanço. **Proceedings of the 9th Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**, 2012.

CARNEIRO, Francisco Andeson Gonçalves. Habilidades pré-requisitos indicadas para a atuação do acompanhante terapêutico na perspectiva analítico-comportamento. **Rev. Transformações em Psicologia**, São Paulo, v. 5, n. 1, 2014.

ENES, Eliene Nery Santana. Acompanhante terapêutico de uma criança com TEA: relato de uma prática. **Anais do XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2021.

LIMA, Fabiana de Paula. A relevância do profissional acompanhante terapêutico (AT) na educação infantil. 2018.

LORENZO, Raquel; RODRIGUES, Yanne; LIMA, Amanda Avelar. Inclusão escolar de crianças dentro do espectro autista. **Psicologia. pt**, 2020.

MAGALHÃES, Thábyta Cezário; BRITO, Alexandre Gomes. ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO: ATUAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO, 2021.

MARTINS, Kaique Nascimento et al. O software IRaMuTeQ como recurso para a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 10, n. 24, p. 213-232, 2022.

MARTINS, Kaique; GOMES, Larissa Pinca Sarro; DE PAULA, Marlúbia. Software IRaMuTeQ: uma ferramenta auxiliar na análise textual discursiva. **Revista Paradigma**, v. 43, n. Edición temática 2, p. 205-227, 2022.

MOREIRA, Ana Beatriz Rocha; SILVA, Erica Santos; DE OLIVEIRA, Janderson Carneiro. O papel do Acompanhante Terapêutico (AT) dentro do ambiente escolar e seu suporte especializado: Apontamentos bibliográficos. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 14, p. e35121444548-e35121444548, 2023.

MOURA, Gláucia Margarete Nascimento Pereira de. ATENÇÃO PRIMÁRIA EM SAÚDE: **Guia para o uso do IRAMUTEQ em pesquisa qualitativa**. 2020.

NASCIMENTO, Verônica Gomes; SILVA, Alan Souza Pereira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. **Estilos da Clínica**, v. 20, n. 3, p. 520-534, 2015.

NASCIMENTO, Verônica Gomes. O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista. 2015.

NASCIMENTO, Verônica Gomes et al. Acompanhamento Terapêutico Escolar: uma atuação caracterizada pelo "entre". **Estilos da Clínica**, v. 24, n. 3, p. 445-457, 2019.

NASCIMENTO, Verônica Gomes et al. Prática em inclusão escolar: vivências e relevância da extensão universitária. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, p. 129-164, 2020.

OLIVEIRA, Amoriara Milhomem Francisca de. Acompanhamento terapêutico escolar no encontro da saúde com a educação. 2023.

RODRIGUES, Fernanda Martins Castro; NOZU, Washington Cesar Shoiti; NETO, João Paulo Coimbra. Educação, direitos humanos e cidadania: fundamentos para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 7, n. 1, p. 173-190, 2019.

SALVATI, M. E. Manual do aplicativo Iramuteq: versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2. 3. Recuperado de <https://www.iramuteq.org/documentation>, 2017.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; INÁCIO, Amanda Lays Monteiro; OLIVEIRA, Katya Luciane de: Pesquisa em Contexto Escolar. **Pesquisa em Psicologia e Humanidades: métodos e contextos contemporâneos / organização Sabrina Martins Barroso**, Petrópolis - RJ, Editora Vozes, 2022.

SANTOS, Aline de Almeida. Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista: Significados e práticas. 2016.

SCHULTZ, Joice; GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. A práxis do acompanhante especializado na inclusão escolar do autista: Contribuições Psicanalíticas. **Interfaces da Educação**, v. 10, n. 30, p. 375-395, 2019.

SERENO, Deborah. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Psychê**, v. 10, n. 18, p. 167-179, 2006.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira. O uso do software Iramuteq: fundamentos de lexicometria para pesquisas qualitativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 4, p. 1541-1560, 2021.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010.

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 52, p. e03353, 2018.

APÊNDICE A - Modelo de formatação de arquivo para leitura do IRAMUTEQ

**** *texto_01 *trecho_01

indagações a respeito das demandas dirigidas ao AT, pois muitas delas tinham caráter puramente adaptativo e engessavam o trabalho. havia a expectativa de que a presença do AT resolveria todo problema.

**** *texto_01 *trecho_02

percebia alguns efeitos decorrentes da presença do AT como a desresponsabilização da escola no planejamento ou adaptação das atividades pedagógicas, na sustentação de limites e regras para uma criança com a expectativa de que o AT se ocuparia disso, já que estava lá apenas para ela. percebia que algumas dessas coisas as escolas faziam e faziam bem, mas após o início do AT deixavam de se ocupar

**** *texto_01 *trecho_03

uma das escolas expressava grande incômodo com uma das AT da equipe, alegava que a criança acompanhada e toda a sala ficava mais agitada quando a AT estava.

**** *texto_01 *trecho_04

ao ser chamada, a presença do AT é enunciativa de que há uma dificuldade na relação entre a escola e determinada criança, nem sempre a demanda é formulada desta maneira. muitas vezes o problema é colocado na criança, nas suas incapacidades, déficits ou no diagnóstico. outras vezes, a queixa recai sobre o despreparo da escola, que não sabe o que fazer com a criança. há ainda situações nas quais percebemos que o AT entra como contrapartida, um apoio que a família provê para a escola como uma espécie de retribuição por ter aceitado a presença de seu filho.

**** *texto_01 *trecho_05

com a escola é uma ótima oportunidade para mapear o conhecimento que a escola já possui sobre a criança, as potencialidades e dificuldades da criança e da escola, bem como recursos e estratégias já utilizados, e os efeitos produzidos.

**** *texto_01 *trecho_06

tentamos sugerir que o AT passe algumas semanas circulando pelos diferentes espaços da escola, conversando com os funcionários e educadores, observando e participando de diferentes momentos da rotina da criança.

**** *texto_01 *trecho_07

passados os primeiros meses de trabalho, a professora solicitou ajuda na sustentação de limites para que a criança conseguisse se adaptar a algumas regras sendo a principal delas permanecer em sala durante as atividades. junto com ela pensamos em alguns combinados

**** *texto_01 *trecho_08

trabalhamos para construir mediações entre vontades e possibilidades da criança e regras da escola, dando contorno temporal, introduzindo bordas e transitoriedade entre o dentro fora da sala

**** *texto_01 *trecho_09

nossas intervenções durante o AT tinham como objetivo criar brechas na rotina escolar para acompanhar a criança no seu ritmo, e não apenas impor os ritmos e padrões determinados pela escola

**** *texto_01 *trecho_10

não entendemos que ficar fora da sala de aula significava necessariamente estar excluído, nem permanecer dentro da classe poderia ser considerado sinônimo de inclusão.

**** *texto_01 *trecho_11

esse modo diferente de habitar a escola coloca constante tensão entre singularizar o olhar e as regras para a criança dita de inclusão e criar para ela um estado de exceção.

**** *texto_01 *trecho_12

há tendência da escola em manter uma maneira normativa de pensar e de agir para fazer funcionar um coletivo, enquanto inclusão pede invenção, flexibilidade, olhar para as singularidades

**** *texto_01 *trecho_13

como AT, nos colocamos ao lado da criança no processo educativo, favorecendo a construção de um modo possível e singular dela habitar o território escolar, coletivo. também intervimos no coletivo escolar, para que ele se constitua um espaço de multiplicidade, que comporte as micro diferenças de todos nós e não torne um ambiente homogeneizador

**** *texto_01 *trecho_14

situações de crise eram um dos momentos nos quais identificamos ser necessária intervenção de apoio junto às crianças da escola

**** *texto_01 *trecho_15

cabe tanto ao AT como à equipe escolar apoiar as crianças, ditas de inclusão ou não, no decorrer dos processos inclusivos, de modo que sejam ofertadas possibilidades de mediação e elaboração para o que pode ser despertado nesse encontro

**** *texto_01 *trecho_16

nomear alguns percalços e dificuldades que a entrada de crianças diferentes gera na escola não nos torna contrários à inclusão, pelo contrário, chama atenção justamente para a importância de discutir os efeitos desta experiência relativamente nova e que precisam ser cuidados.

**** *texto_01 *trecho_17

percebíamos que por ter mais um adulto AT na sala, a professora nos pedia para olharmos o grupo por alguns minutos e saía da sala com frequência. além disso delegava mais atenção sobre a criança aos AT já que estávamos lá apenas para ele e ela tinha a classe toda para cuidar.

**** *texto_01 *trecho_18

combinamos que nos momentos de rotina destinados às lições eu ficaria fora da sala ou sentada ao fundo e a professora faria a tarefa com ele.

**** *texto_01 *trecho_19

dentre os efeitos do AT que diferem do que esperamos produzir, o principal deles é a desresponsabilização da escola em relação a algumas atividades das quais ela se ocupava ativamente, como planejamento e adaptação das atividades pedagógicas ou sustentação de limites e regras para a criança. escutamos falas de profissionais que entendem que adaptações curriculares e das atividades são de responsabilidade exclusiva do AT.

**** *texto_01 *trecho_20

pelo fato de estarmos na escola para acompanhar uma única criança, observamos que alguns professores reduzem a participação na rotina dela, principalmente em momentos nos quais ela precisa de um olhar ou de uma intervenção mais individualizada.

**** *texto_01 *trecho_21

aparentemente, regras, normas ou estratégias pedagógicas que funcionam com todas as crianças não funcionam com a criança diferente, a escola parece ser tomada por um susto e se sente sem parâmetros para a educar

**** *texto_01 *trecho_22

por estar na escola para acompanhar uma situação em particular, a presença do AT pode reforçar a visão, para a escola e para a própria criança acompanhada, de que o problema é apenas dela, ou de que há uma incapacidade do professor

**** *texto_01 *trecho_23

destacamos a importância da professora conseguir falar sobre seus incômodos a respeito dos efeitos que nosso trabalho produziam na criança e nela.

**** *texto_01 *trecho_24

situamos o AT como um aliado do professor ao ofertar apoio e interlocução

**** *texto_01 *trecho_25

no AT, buscávamos trabalhar com a tensão gerada pela divergência de posições

**** *texto_01 *trecho_26

percebíamos os educadores comprometidos com o trabalho com a criança e aquela situação mobilizava bastante angústia. emocionada, a professora nos falou do alívio que sentia em ter mais alguém na sala para dividir as dificuldades e a ajudar

**** *texto_01 *trecho_27

minha primeira reação foi de incômodo com a interpretação da escola, como se apenas os AT e não também a escola fossem responsáveis pelo fato de ele bater nas crianças quando não estávamos lá. a leitura da escola era possível, mas também percebemos um recuo da escola no contato com a criança.

**** *texto_01 *trecho_28

a criança se organizava com a presença de um adulto próximo a ele, então nos indagamos sobre como a escola ofertava esse apoio, para além dos AT

**** *texto_01 *trecho_29

sabíamos que ele tinha muitos momentos de conversas com a equipe de coordenação e, após nossa entrada na escola, isso havia se tornado menos frequente.

**** *texto_01 *trecho_30

a coordenadora se aproximaria mais dele, não apenas para dar as broncas, mas para intensificar o diálogo. o que estava em jogo era a construção de outros recursos e figuras de referência na escola, além do AT.

**** *texto_01 *trecho_31

conforme a coordenadora estava mais próxima da criança, tinha mais elementos para fazer intervenções cada vez mais precisas para ele.

**** *texto_01 *trecho_32

percebemos que as falas da professora da sala tinham grande efeito sobre ele, mesmo em momentos de crise.

**** *texto_01 *trecho_33

em muitas intervenções eu ocupava um lugar entre os dois. apoiava a professora para que ela falasse e retomasse os combinados e limites com a criança

**** *texto_01 *trecho_34

era necessário trabalhar muito próximo à professora, conversando sobre as diferenças e especificidades das nossas funções, tentando pactuar uma divisão de papéis nas intervenções

**** *texto_01 *trecho_35

havia divergências de opiniões, diferenças nos olhares, afinal, nossas observações partiam de referenciais distintos.

**** *texto_01 *trecho_36

era essencial sustentar que as divergências não nos paralisassem, mas que pudéssemos ouvir, nos afetar pelas diferentes ideias que surgiam e tentássemos construir pontos comuns entre elas.

**** *texto_01 *trecho_37

mas nem sempre conseguia apoio da professora nas situações mais caóticas. nesses momentos, era importante contar com outros funcionários da escola que eram sensíveis ao que acontecia com a criança

**** *texto_01 *trecho_38

trabalhar junto à equipe escolar para estabelecer e apoiar uma rede de referência e acolhimento é um modo de intervir diretamente sobre o processo de inclusão da criança. conversar com os educadores da escola sobre a criança acompanhada é essencial

**** *texto_01 *trecho_39

alguns educadores passaram a estigmatizar menos e a ficar mais próximos e disponíveis para o modo da criança habitar a escola.

**** *texto_01 *trecho_40

a auxiliar de coordenação nos fala dos custos da inclusão da criança para a escola

**** *texto_01 *trecho_41

a escola conversaria com os pais, para se aproximar deles, contar o que estava acontecendo, as dificuldades que estávamos enfrentando e também para pedir apoio.

**** *texto_01 *trecho_42

frente a esta situação entendemos que nosso papel era o de estar ao lado da escola para validar tal intervenção

**** *texto_01 *trecho_43

nenhuma das decisões quanto às mudanças no enquadre da atividade eram tomadas individualmente, sempre buscava pactuar com a professora. tentava construir manejos que fossem representativos do modo como nós duas entendíamos a situação. a professora era responsável pelo processo de escolarização, era ela a gestora da sala de aula e do processo de ensino aprendizagem e eu não podia responder sozinha por mudanças neste enquadre. trabalhava pela responsabilização coletiva, para que os educadores se responsabilizassem pelo processo inclusivo da criança devido à presença de AT na sala.

**** *texto_01 *trecho_44

eram necessárias muitas conversas com a professora para inteirar sobre o processo de execução da lição, para que ela pudesse acompanhar como havia sido feito e não apenas o produto final. essa troca era fundamental, eu podia avaliar meu modo de trabalho junto à professora podia se apropriar de falas e manejos feitos no acompanhamento para os utilizar. era uma função do trabalho do AT compartilhar, coletivizar, incluir a professora e a coordenação ou demais pessoas da escola, quando fosse pertinente nas estratégias e manejos que AT e criança acompanhada viviam individualmente.

**** *texto_01 *trecho_45

meu último dia na escola foi emocionante. as crianças e a professora organizaram um lanche coletivo e todos escreveram um cartão de despedida. a coordenadora e os auxiliares que estavam há mais tempo na escola também participaram.

**** *texto_01 *trecho_46

com a entrada do AT, também se produz disputas por campos de saberes entre a educação e o profissional de psicologia.

**** *texto_02 *trecho_01

havia a compreensão, na escola, de que era complicado manter ele ali, sentado, realizando alguma atividade, mas tínhamos que estabelecer bordas e o colocar em regras e acordos sociais. a AT e a professora começaram a combinar algumas saídas, mas ele tinha que pedir à professora para sair.

**** *texto_02 *trecho_02

na medida em que a criança começou a falar que queria ir para a biblioteca, o impasse se direcionava para a escola, diante das regras e dos horários previamente estipulados pela instituição. nesse momento, foi fundamental sustentar seu desejo, garantir que poderia ser

efetivado, a partir de um trabalho conjunto à escola, para que a criança pudesse tomar como seu.

**** *texto_03 *trecho_01

a escola possui um serviço de psicologia escolar, que oferece formação continuada aos professores e supervisiona o estágio de estudantes de psicologia. nesse serviço, trabalham os estagiários que atuam com crianças com necessidades educativas especiais.

**** *texto_03 *trecho_02

quando era convidado para participar da roda, ele falava não quero ir pra roda. para o convocar a participar, passei a ficar sentada na roda, com os outros colegas, e a esperar por ele. eu falava estou te esperando na roda. essas pequenas intervenções tiveram efeito, pois a criança mostrou, finalmente, algum interesse em ficar perto dos colegas. pouco a pouco, ele se aproximou do grupo.

**** *texto_03 *trecho_03

durante o acompanhamento, eu apostava na sua interação com os demais atores escolares. assim, ele começou a aceitar alguns abraços e a tocar algumas crianças que se aproximavam dele. quando não queria os abraços dos colegas, ele se afastava, sinalizando o seu limite. o investimento na interação com o outro trouxe consequências importantes para a criança, pois ele começou a ficar mais próximo da turma.

**** *texto_03 *trecho_04

o incômodo com os colegas de turma parecia ter diminuído, pois a criança começara a acompanhar algumas atividades da turma durante o horário do lanche e do recreio.

**** *texto_03 *trecho_05

houve um dia em que alguns alunos indicaram certo incômodo, porque a criança tinha permissão de sair da sala e eles não. a professora conversou sobre as diferenças individuais e sobre as necessidades de cada um para justificar a flexibilidade em relação às regras que eram estabelecidas na turma. o grupo indicava muitas dúvidas sobre a minha função.

**** *texto_03 *trecho_06

a criança passava muitos momentos fora da sala de aula. ele circulava pela biblioteca, sala da direção, sala da psicologia etc. a permanência em sala de aula era muito difícil. a criança sempre escapava, saía da sala correndo. eu e a professora entendamos que era complicado manter ele ali naquele momento, sentado, realizando alguma atividade por longo tempo. porém, tínhamos que estabelecer limites e o enlaçar em regras e acordos sociais.

**** *texto_03 *trecho_07

começamos, assim, a combinar algumas saídas, mas ele só recebia autorização para sair da sala quando pedia para sua professora.

**** *texto_03 *trecho_08

era necessário o investimento na socialização e no enlace com a turma de sala e com a professora. o objetivo da intervenção era o integrar ao grupo e o levar a um envolvimento com as atividades propostas pela professora, observando e respeitando seus limites e suas potencialidades.

**** *texto_03 *trecho_09

embora soubesse das regras impostas pela escola, eu entendia que, naquele momento, era fundamental que o desejo de ir à biblioteca fosse atendido, pelo menos em algumas ocasiões.

**** *texto_03 *trecho_10

a criança aprendeu a fazer certos combinados com a professora e com a equipe da biblioteca para que a sua saída da sala de aula fosse autorizada.

**** *texto_03 *trecho_11

a relação com a professora ainda parecia distante e difícil. pensamos, então, em algumas estratégias para uma aproximação.

**** *texto_03 *trecho_12

os colegas passaram a se dirigir diretamente a ele e esperar suas respostas. quando estas não se mostravam muito contextualizadas, seus colegas e os profissionais da escola procuravam atribuir algum significado a elas e mantinham o diálogo.

**** *texto_03 *trecho_13

as saídas de sala eram constantes, mas a criança já conseguia solicitar a autorização da professora.

**** *texto_03 *trecho_14

a intenção era ajudar ele a ficar na sala o máximo de tempo possível, para que participasse das atividades propostas pela professora e pelo grupo. como AT, eu atribui significado às suas iniciativas. a criança passou a sustentar os combinados por um maior tempo. esses combinados eram estabelecidos entre nós dois, mas eu falava que ele precisava avisar sempre a professora.

**** *texto_03 *trecho_15

o objetivo era dar algum espaço e convocar as pessoas a se relacionarem com a criança, por meio da função de cada um, respeitando os limites e as possibilidades.

**** *texto_03 *trecho_16

eu e a professora pensávamos sobre o momento difícil da separação materna.

**** *texto_03 *trecho_17

houve a entrada da professora nova, que considerava esse movimento da criança como birra, pois, quando ela era mais firme, quando exigia um pouco mais, ele começava a gritar, a bater e a se agitar. ela o chamava e conversava. com a conversa, ele se acalmava.

**** *texto_03 *trecho_18

observamos que a criança mostrava uma maior abertura para a aprendizagem. quando a professora o chamava para fazer a atividade ou escrever na agenda, ele fazia.

**** *texto_03 *trecho_19

com a nova professora, que iniciou o trabalho no segundo semestre do terceiro ano, a criança passou a demonstrar maior interesse pelas atividades pedagógicas. ele sustentava o direcionamento da professora e a realização da atividade até o final.

**** *texto_03 *trecho_20

mesmo que a criança não tenha mostrado um desejo amplo pelo saber, foi possível observar alguma curiosidade pelo o que estava a sua volta. e uma professora implicada pode auxiliar nesse processo de construção

**** *texto_03 *trecho_21

é fundamental que os professores e o AT façam questionamentos na relação com a criança.

**** *texto_03 *trecho_22

o AT, nesse sentido, realiza um trabalho de apoio ao professor, auxiliando a sustentar funções mais subjetivas e simbólicas na relação com o aluno, além da função pedagógica. o objetivo não é roubar o saber do professor ou da escola na relação com a criança, e sim auxiliar o professor a compreender a singularidade da criança.

**** *texto_03 *trecho_23

precisei interromper o AT da criança. houve uma preparação no espaço escolar para que o processo ocorresse com os cuidados necessários.

**** *texto_03 *trecho_24

nos últimos dias do acompanhamento, o serviço de psicologia escolar solicitou, como era de costume a cada final de semestre, que eu fizesse uma produção final sobre a atuação com a criança.

**** *texto_03 *trecho_25

a relação com os colegas e com os atores escolares foi um elemento importante de análise, pois observamos as mudanças ao longo do processo.

**** *texto_03 *trecho_26

o lugar do AT ainda se apresenta, em muitos contextos escolares, como indefinido. alguns AT não sabem quais são suas funções ou a escola também não possui um formato específico de trabalho para a atuação do AT.

**** *texto_03 *trecho_27

muitas vezes, o AT é visto como um cuidador ou um professor auxiliar e o que se espera do trabalho pode variar bastante. a expectativa vai desde o trabalho com os cuidados básicos até intervenções pedagógicas.

**** *texto_03 *trecho_28

a relação com os outros atores escolares representa uma ferramenta de trabalho para o AT. porém, também aponta para uma dificuldade, pois são diversas relações para mediar e manejar. o AT se encontra entre a criança e os outros durante todos os momentos da atuação.

**** *texto_03 *trecho_29

em alguns momentos, a escola se situa nas suas regras e naquilo que considera importante para a criança. porém, a imposição pode se tornar um elemento invasivo para a criança e impossibilitar o avanço no seu processo. o AT precisa manejar essa relação, entendendo a importância de dar atenção à singularidade da criança, mas, ao mesmo tempo, compreendendo a dinâmica do sistema escolar.

**** *texto_03 *trecho_30

o profissional precisa estar atento para não ocupar inadvertidamente os lugares demandados pela instituição.

**** *texto_04 *trecho_01

tenho pensado em fazer adaptação, já conversei com a professora, peguei material, mas não produzi nada. muito porque eu tinha dúvida assim de passar por cima da professora, que é a regente da sala de aula. hoje sei que ela me daria carta branca pra fazer isso, pois fiquei muito tempo esperando por uma parceria, que infelizmente está demorando muito. é uma coisa que caberia muito na minha iniciativa mesmo.

**** *texto_04 *trecho_02

eu tinha a visão que o AT chegue lá pra mediar as relações, desmistificar alguns preconceitos que as pessoas têm. e eu acho que o AT deve ter início, meio e fim. contudo, tenho preocupação, pois está se tornando algo como se fosse uma coisa enquanto ele tiver a vida escolar dele, e como um dos objetivos é promover autonomia, parece que é um pouco falho. percebo também que o AT às vezes relaxa a escola, os funcionários não se implicam tanto.

**** *texto_04 *trecho_03

o AT tenta estabelecer limites com a criança para que ele não risque todos os livros da estante da sala. a criança sai repentinamente da sala e vai para o pátio da escola, onde anda de um lado para o outro. o AT tenta contornar a situação, conversando com ele, e o traz de volta para a sala de aula. o AT estimula a criança a falar com o colega e sinaliza que, antes de pegar algo, ele deve pedir permissão. a criança fala bem alto alguns números aleatórios durante uma explicação de assunto da professora. o AT pontua que, se ele quiser falar, ele deve conversar com as pessoas e não dizer números.

**** *texto_04 *trecho_04

eu procuro estar sempre mantendo as regras de maneira coerente. eu tento não variar muito minha forma de ser com ele durante o AT. vou tentando sustentar as relações dele com os colegas, dele com a professora. se ele conseguisse seguir melhor uma rotina e começasse o processo de alfabetização, eu ficaria muito feliz.

**** *texto_05 *trecho_01

a criança em parceria com a AT e a professora, que já vinham trabalhando o reconhecimento do seu nome, pensaram em o desafiar a fazer a mesma proposta, porém a criança procurou apenas o próprio nome que estaria em negrito.

**** *texto_05 *trecho_02

utilizando um painel com velcro e as peças com os símbolos também, a professora ou a auxiliar vão estimulando a criança a falar os símbolos e preenchendo o painel. os colegas também vão ajudando, até que ela tenha autonomia em seguir esta rotina

**** *texto_05 *trecho_03

a professora solicitou o auxílio da AT e, juntas criaram estratégias para lidar com a questão

**** *texto_05 *trecho_04

um dos pontos mencionados no papel de AT é ser intérprete e tradutora da criança na escola e a integrar na proposta pedagógica

**** *texto_05 *trecho_05

um dos desafios que é relatado pela AT é não deixar a criança presa nessa relação, então a profissional deve começar a integrar ele no grupo

**** *texto_05 *trecho_06

outra questão levantada pela pesquisadora é a importância da presença da professora, porque assim ela observava o aluno em seu desenvolvimento social, como ele está inserido no grupo, qual a maneira que pode melhorar o vínculo com a criança e como a integrar proposta pedagógica

**** *texto_05 *trecho_07

a AT ressalta que na maioria dos casos é a profissional quem procura as professoras para pensarem juntas, em propostas dirigidas que possam inserir aquela criança numa determinada atividade.

**** *texto_06 *trecho_01

ainda não conseguia ficar o tempo integral nas rotinas em sala, saía muito, tinha necessidade de ação motora.

**** *texto_06 *trecho_02

os objetivos foram pensados pela terapeuta ocupacional em parceria com a escola e minha função era mediar as intervenções, intercaladas com as atividades de rotina da sala

**** *texto_06 *trecho_03

indicava e fazia solicitações à professora. em cooperação, a professora sempre atendeu às demandas buscando o conforto da criança.

**** *texto_06 *trecho_04

a criança, a escola, os profissionais se inquietavam, inventaram estratégias que nem sempre funcionam, mas, nas relações entre os saberes e nas relações com as crianças, foi possível perceber as peculiaridades da criança e quebrar rotinas, sem criar desorganização no trabalho da classe.

**** *texto_06 *trecho_05

em meu papel de AT, na mediação dos processos com a criança, durante sua adaptação ao contexto escolar, foi necessário, primeiro, mediar minhas relações e os processos. relação com a escola, com os profissionais, com os processos afetivos.

**** *texto_07 *trecho_01

muda o ambiente muda tudo então você precisa ter um manejo mais rápido precisa saber lidar ali com a rotina da escola que não vai ser sempre do jeito que vocês estão acostumados você e a criança

**** *texto_07 *trecho_02

envolve conhecer a rotina escolar, conhecer a dinâmica da escola, conhecer as regras para os funcionários da escola

**** *texto_07 *trecho_03

o que a gente faz lá, pelo menos no colégio, eu não vejo nada como terapêutico.

**** *texto_07 *trecho_04

muito ruim, acho que não é bem visto pela equipe pedagógica. você tem que conquistar esse espaço e eu acho isso um absurdo porque você não tá lá pra conquistar nada

**** *texto_07 *trecho_05

eles não dão as condições necessárias, a gente tem que se virar com o pouco que eles dão, então por diversas vezes você não consegue realizar seu trabalho do jeito que deveria porque tem regras na escola que devem ser seguidas independente de quem seja.

**** *texto_07 *trecho_06

no início era mais difícil porque eles não entendiam muito bem do que se tratava, porque eu fazia, o que eu fazia. sempre tem esse momento de se adequar ao novo AT, mas com o tempo eles foram percebendo que o que eu fazia dava certo, do jeito que explicava o motivo, as evidências que tinham por trás daquilo que eu fazia eles começaram a entender essa questão. e eles me ajudam demais, então é um ambiente bastante agradável. qualquer coisa que eu preciso a gente resolve com conversa.

**** *texto_07 *trecho_07

a gente tem supervisão de uma psicopedagoga muito boa por sinal, mas eu não diria que a culpa seja dela, dessa falta de supervisão, eu diria que a culpa é do sistema porque só tem ela.

**** *texto_07 *trecho_08

tem algumas coisas aí que é normal que eles não entendem porque eu faço tão diferente do que eles fazem

**** *texto_08 *trecho_01

e o que nós sabíamos até então era que a escola se queixava por essa criança não falar. ela era considerada uma criança ótima, só precisava falar.

**** *texto_08 *trecho_02

todos os dias novas situações são postas na escola. chego tendo uma ideia do que vai acontecer, mas sem garantias. alguns dias as coisas funcionam melhor e saem como o planejado, outros, parece que tudo é mais difícil. tem momentos que a gente fala algo

intervindo na aula, com a professora, e depois pensa que poderia ter dito algo diferente ou falado de outra forma.

**** *texto_08 *trecho_02

não somente cada criança tem seu tempo, mas também todos aqueles que estão envolvidos no processo de inclusão escolar.

**** *texto_08 *trecho_03

as AT percebem, a partir da experiência na escola, que não há um lugar ou espaço específico para a atuação

**** *texto_08 *trecho_04

não há um espaço para a AT. todos os espaços são possíveis e passíveis de reconfiguração. a gente sobrevive da leveza vincular. de saber que isso é importante e intangível.

**** *texto_08 *trecho_05

a escola parece esperar pela via pedagógica, de imediato, pois não consegue perceber os pequenos progressos do dia a dia. uma das minhas grandes inquietações era que me convocaram a falar por ele, incluindo coisas que diziam respeito à sua subjetividade.

**** *texto_08 *trecho_06

comecei a lidar com as demandas e expectativas vindas da escola. em contraponto, estava a necessidade de olhar por conta própria e conhecer essa criança com outros olhos para poder enxergar outras possibilidades além do discurso da escola.

**** *texto_08 *trecho_07

a escola é um lugar privilegiado para as crianças onde é possível o estabelecimento de vínculos, o convívio social, o aprendizado das regras, o lidar com frustrações, o direito à cidadania. a inclusão escolar traz benefícios para todas as crianças. poder mediar e acompanhar o nascimento e florescimento do encontro entre a criança que acompanhei e seus colegas me colocou como testemunha de cenas surpreendentes.

**** *texto_08 *trecho_08

me angustiava muito ver os problemas relacionados ao sistema de educação. via muita violência nas relações e falta de cuidado. a incongruência de um modelo que ia tentando adaptar aquelas crianças a um só modo de aprendizagem. as ideias que giravam em torno da educação inclusiva e que muitas vezes precisavam ser questionadas. angustia mesmo enxergar tudo isso no espaço que é destinado às crianças. na verdade, eu sentia que aquele espaço não era voltado para elas, era uma frestinha para onde as crianças tinham que ir. alguém tinha que tolerar esses recém sujeitos que a sociedade gerava. a escola me parecia ter sido criada para lidar com essa árdua tarefa, um verdadeiro depósito de recém sujeitos. e ela está dentro da sociedade o tempo inteiro, sendo reflexo e refletindo os processos macropolíticos e socioculturais.

**** *texto_08 *trecho_09

comecei a sentir que a escola também estava sozinha. passei a enxergar essa escola como um grande prédio que ia vivendo seus dias com muito barulho e com pouca escuta.

**** *texto_08 *trecho_10

existia uma sensação de que nada do que estava sendo desenvolvido ali tinha muita importância pois não recebia os devidos investimentos. investimentos que se presentificam na materialidade, mas que estão para além disso.

**** *texto_08 *trecho_11

um monte de gente tentando ajuda sem conseguir o que precisa. um monte de gente falando sem ninguém para escutar. um monte de gente sem ser compreendida em suas demandas. muitos desencontros.

**** *texto_08 *trecho_12

fui sentindo uma medida de solidão em várias crianças ali na escola. a falta de escuta, querer dizer algo que não chega no ouvido de alguém.

**** *texto_08 *trecho_13

eu estava ali para trabalhar na inclusão escolar da criança e comecei a sentir que havia muita gente demandando um processo de inclusão.

**** *texto_08 *trecho_14

por não haver um lugar definido para a AT havia sempre uma insegurança sobre como manejar as situações.

**** *texto_08 *trecho_15

é como se não tivesse um sujeito ali. é um mero objeto que precisa ser tirado da sala porque incomoda.