

A ATIVIDADE PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES ATÍPICOS E A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE TERAPÊUTICO

Professora orientadora: Ingrid Lilian Fuhr

Aluna: Ana Caroline Almeida Ramos Assunção

PROGRAMA DE
INICIAÇÃO CIENTÍFICA
PIC/CEUB

RELATÓRIOS DE PESQUISA
VOLUME 9 Nº 1- JAN/DEZ
•2023•





**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - CEUB
PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

ANA CAROLINE ALMEIDA RAMOS ASSUNÇÃO

**A ATIVIDADE PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES ATÍPICOS E A ATUAÇÃO DO
ASSISTENTE TERAPÊUTICO**

Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica apresentado à Assessoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

Orientação: Ingrid Lilian Fuhr

BRASÍLIA

2024

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa às famílias que têm crianças com desenvolvimento atípico e que enfrentam desafios diários com coragem e amor incondicional. Aos professores inclusivos, que trabalham incansavelmente para criar um ambiente de aprendizado acolhedor e equitativo para todos os alunos. Aos profissionais da saúde, que oferecem suporte essencial para o desenvolvimento e bem-estar dos alunos. A minha orientadora, pelo apoio, orientações e ensinamentos desde em uma disciplina sobre psicologia e educação até a finalização deste processo que apesar de árduo foi extremamente construtivo para mim profissionalmente e pessoalmente. E, sobretudo, dedico este trabalho aos nossos estudantes atípicos, cuja resiliência e determinação são fontes de inspiração contínua, em específico às crianças que tive oportunidade de acompanhar o desenvolvimento como acompanhante terapêutico, agradeço pela força, coragem, amor e dedicação de vocês que me inspiraram chegar até aqui. Desejo que esta pesquisa contribua futuramente para uma educação verdadeiramente inclusiva, em que cada estudante tenha a oportunidade de florescer e alcançar seu pleno potencial, e que sirva como um recurso valioso para educadores, profissionais da saúde e famílias, fornecendo inspiração para políticas e práticas educacionais que promovam a igualdade de oportunidades para todos. Que possamos construir juntos um futuro onde a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma realidade cotidiana em todas as esferas da educação e da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sinceramente a todas as instituições e pessoas que tornaram possível a realização desta pesquisa sobre assistência terapêutica na escola. Em especial, gostaria de expressar minha gratidão:

Às instituições educacionais que abriram suas portas e permitiram minha entrada, proporcionando acesso valioso às assistentes terapêuticas observadas;

Ao Centro Universitário de Brasília (CEUB), pelo suporte acadêmico contínuo e pelos recursos oferecidos que foram fundamentais para a condução deste estudo;

À Fundação de Apoio à Pesquisa (FAP), pelo financiamento e suporte logístico que viabilizaram a realização da pesquisa, demonstrando seu compromisso com o avanço do conhecimento na área;

À minha orientadora, Ingrid Fuhr, cuja expertise, orientação e incentivo foram essenciais em todos os estágios deste trabalho.

Agradeço a todos por sua colaboração e apoio indispensáveis, que foram fundamentais para o sucesso desta pesquisa.

Epígrafe

“A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer a vida”

(Paulo Freire)

RESUMO

Este projeto de iniciação científica tem como foco investigar a contribuição da atuação do assistente terapêutico (AT) na inclusão escolar de estudantes atípicos, especificamente no contexto da interação com o professor regente. O interesse pela temática surgiu da experiência da pesquisadora como assistente terapêutica em diferentes contextos, incluindo clínica e ambiente escolar, onde observou desafios significativos na execução efetiva das práticas inclusivas. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como a presença do AT pode potencializar ou comprometer as estratégias pedagógicas do professor regente, visando o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes atípicos. A fundamentação teórica abrange desde a caracterização de desenvolvimento atípico e suas implicações neurobiológicas e comportamentais até as políticas educacionais que orientam a inclusão escolar no Brasil. Os objetivos específicos incluem a análise das competências do AT, a avaliação das práticas docentes na inclusão, a identificação das funções do AT em sala de aula e a investigação dos impactos dessa interação na dinâmica pedagógica e social da turma. A metodologia adotada foi qualitativa, envolvendo análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas com professores e ATs. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o aprimoramento das práticas inclusivas nas escolas, fornecendo insights práticos e teóricos sobre como melhorar a colaboração entre profissionais para o benefício educacional e emocional dos alunos atípicos.

Palavras-chave:

desenvolvimento atípico; assistente terapêutico; inclusão escolar.

LISTAS DE FIGURAS, TABELAS, QUADROS, GRÁFICOS, SÍMBOLOS E ABREVIações

Lista de Abreviações

AT – Acompanhante Terapêutico

ATE – Acompanhante Terapêutico Especializado

TEA – Transtorno do Espectro Autista

DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª Edição

CID-10 – Classificação Internacional de Doenças, 10ª Revisão

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
OBJETIVOS	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
3. MÉTODO	21
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	22
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU CONCLUSÕES)	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICES	42
APÊNDICE A - CASO A	42
APÊNDICE B - CASO B	43
APÊNDICE C - CASO C	44
APÊNDICE D - CASO D	45
APÊNDICE E - CASO E	47
APÊNDICE F - CASO G	48
APÊNDICE G - CASO H	51
ANEXOS	52
ANEXO A - TCLE	52
ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA	55
ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA Professores	56
ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA AT's	57

1. INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a atuação do assistente terapêutico na inclusão escolar de crianças e adolescentes atípicos surgiu a partir da minha experiência profissional em contextos clínicos, domiciliares e escolares. Durante minha atuação como assistente terapêutica e nas pesquisas acadêmicas realizadas no curso de Psicologia, em que pude observar discrepâncias significativas na efetiva execução do trabalho em ambientes escolares. Identifiquei que, enquanto o trabalho clínico e domiciliar tendem a ser mais individualizados, o contexto escolar se propõe a expor o indivíduo a relações sociais e a exercer as habilidades aprendidas no contexto controlado, e neste ambiente menos estruturado, aplicar os objetivos terapêuticos aprendidos para uma maior qualidade de vida. Entretanto, a adequação do indivíduo no contexto social frequentemente revela falhas na integração do aluno e na dinâmica entre assistente terapêutico, professor regente e a equipe técnica escolar. Essa situação aponta para uma abordagem que, muitas vezes, romantiza a interação social sem oferecer uma intervenção prática focada nas potencialidades do aluno atípico, limitando seu desenvolvimento de habilidades escolares e sociais.

A literatura atual reconhece a importância da atuação do assistente terapêutico, mas carece de uma análise aprofundada dos desafios práticos enfrentados dentro da escola. Estudos recentes, como os de Hall (2019) e Jones et al. (2021), destacam a necessidade de uma colaboração mais efetiva entre o assistente terapêutico e a equipe pedagógica para garantir uma inclusão verdadeira e funcional. A ausência de uma discussão mais direta sobre esses impasses e a falta de literatura que aborda questões práticas de inclusão escolar foram motivadores chave para esta pesquisa.

Além disso, é essencial considerar a legislação pertinente, como a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, que orientam as práticas de inclusão escolar e a adaptação curricular para alunos atípicos. A Lei Brasileira de Inclusão visa promover igualdade de condições e assegurar os direitos das pessoas com deficiência, enquanto a Resolução CNE/CEB Nº 2 estabelece

diretrizes para adaptações curriculares que considerem as necessidades educacionais especiais dos alunos.

Apesar desses avanços legais, a prática pedagógica muitas vezes não reflete adequadamente essas diretrizes. A inclusão escolar frequentemente se limita à presença física do aluno com TEA, sem considerar a efetiva integração e suporte necessário para seu desenvolvimento. Conforme observou Kelly (2013), muitas vezes a inclusão é mal interpretada como mera presença física, sem considerar a adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades reais dos alunos.

Portanto, esta pesquisa busca responder à questão: em que medida a atuação do assistente terapêutico contribui ou descompromete a atuação do professor regente? A relevância deste estudo reside na necessidade de investigar a colaboração entre o assistente terapêutico e o professor regente no processo de inclusão escolar. O objetivo é entender como essa colaboração pode impactar positivamente o desenvolvimento escolar do aluno atípico e se há formas de melhorar a prática pedagógica para garantir uma inclusão eficaz.

Esta pesquisa visa preencher lacunas na literatura existente e fornecer uma base teórica e prática para a melhoria da inclusão escolar. Ao analisar a atuação do assistente terapêutico e seu impacto na prática docente, esperamos oferecer insights valiosos sobre como otimizar o processo de inclusão e garantir que os estudantes atípicos recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social.

OBJETIVOS

Geral

Investigar em que medida a atuação do assistente terapêutico contribui ou descompromete a atuação do professor regente.

Específicos

- Analisar as competências do assistente terapêutico

- Examinar a atividade docente no processo de inclusão
- Examinar as funções do assistente terapêutico em sala de aula
- Identificar aspectos presentes na atividade pedagógica em sala de aula em que a presença do assistente terapêutico pode contribuir ou descomprometer a atuação do professor regente no processo de inclusão escolar de alunos atípicos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No ambiente escolar, quando a criança apresenta desenvolvimento atípico sofre prejuízo em seu processo de ensino e aprendizagem, em que padrões de crescimento e aquisição de habilidades divergem dos marcos esperados em áreas como cognição, linguagem, motricidade e comportamento social. Entre as condições associadas ao desenvolvimento atípico, destacam-se neste trabalho o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Síndrome de Down e a Síndrome do X Frágil. Esses transtornos representam diferentes aspectos e desafios no desenvolvimento infantil que se apresentaram nos participantes deste trabalho (MINETTO & LOHR, 2016).

A prevalência de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem aumentado significativamente nas últimas décadas, de acordo com uma pesquisa recente do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), aproximadamente 1 em cada 36 crianças nos Estados Unidos é diagnosticada com TEA, um aumento notável em comparação com estimativas anteriores (G1, 2023). Esse número é substancialmente maior quando comparado com a prevalência da Síndrome de Down, que ocorre em aproximadamente 1 em cada 772 nascimentos (National Down Syndrome Society, 2024), e a Síndrome do X Frágil, que afeta cerca de 1 em cada 4.000 homens e 1 em cada 6.000 mulheres (Fragile X Society, 2024). Esses dados justificam a maior atenção ao TEA na pesquisa, pois o número crescente de diagnósticos reflete uma demanda crescente por intervenções terapêuticas especializadas para essa população. Porém, os detalhes das intervenções do assistente terapêutico são mutáveis a depender do perfil de cada aluno e de cada necessidade que se apresente pela singularidade dos contextos de cada estudante e, que se diferenciam

independentemente da atipicidade, sendo TEA, Síndrome de Down ou Síndrome do X frágil. (citação)

A Síndrome do X frágil, é uma condição genética que pode causar uma ampla gama de dificuldades de aprendizagem, bem como problemas sociais, de linguagem, de atenção, emocionais e comportamentais. Alguns podem apresentar problemas de tecido conjuntivo, como dificuldade para amamentar, hipotonia, hiperflexibilidade, pés chatos, infecções recorrentes de ouvido e prolapso da válvula mitral (CITAR). As características físicas, como rosto longo e orelhas proeminentes, são sutis em crianças, o que pode atrasar o diagnóstico, que só pode ser confirmado por teste genético. Apesar desses desafios, pessoas com X Frágil geralmente possuem fortes habilidades de imitação, aprendizado visual e são descritas como sensíveis e agradáveis (Fonte: conteúdo fornecido).

Além disso, sobre a Síndrome de Down é caracterizada por traços físicos, como baixo tônus muscular, estatura baixa, olhos com inclinação para cima e um único vinco profundo na palma da mão, bem como, a apresentação de atrasos cognitivos, esses são geralmente leves a moderados, no entanto, cada pessoa com Síndrome de Down é única e pode apresentar essas características em graus variados ou mesmo não apresentá-las (National Down Syndrome Society, 2024).

Dessa forma, indivíduos com Síndrome de Down estão cada vez mais integrados na sociedade, frequentando escolas, exercendo atividades laborais, participando ativamente das decisões que impactam suas vidas, mantendo relacionamentos significativos, exercendo o voto e contribuindo para a sociedade de forma relevante. Para que esses indivíduos possam maximizar seu desenvolvimento e aprender de maneira eficaz, o acompanhamento terapêutico surge como uma estratégia essencial, já que esse suporte pode auxiliar na criação de um ambiente escolar mais estruturado e na consideração das necessidades únicas de cada aluno. Conforme ressaltado por Luiz, Bortoli, Flória-Santos e Nascimento (2008), a inclusão de crianças com Síndrome de Down nas escolas regulares demanda métodos que favoreçam a adaptação pedagógica e ofereçam o suporte necessário para superar desafios e explorar oportunidades.

Já sobre o Transtorno do Espectro Autista, também nomeado por TEA, é um transtorno caracterizado por atrasos e déficits no neurodesenvolvimento, que interferem nas habilidades sociais, na rigidez cognitiva e complicações no desenvolvimento da comunicação funcional. Também pode ter complicações singulares no âmbito sensorial, motor, emocional e afins, que auxiliam na configuração de níveis de suporte, que são mensurados pelo nível de apoio necessário pela pessoa, existindo até o nível 3, o que indica maior exigência de suporte (SILVA & MULICK, 2009). Além disso, a causa do transtorno se encontra em investigação, com hipóteses desde a medicação que a gestante tenha usado durante a gravidez até os fatores circunstanciais em que a criança pode ser exposta. Entretanto, Griesi-Oliveira & Sertié (2017, pág. 234) afirmam que “estima-se que o TEA seja hereditário em cerca de 50 a 90% dos casos” existindo uma prevalência de estudos genéticos que buscam investigar a causa nestes parâmetros.

Arelado a compreensão do transtorno, o DSM-V (2014, pág.53) categoriza o TEA dentro dos Transtornos do neurodesenvolvimento, com a definição das características essenciais do TEA como: “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades ”. Também aponta critérios diagnósticos sendo eles: persistentes complicações no âmbito de habilidades sociais em diferentes contingências; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; prejuízos no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo. E salienta que essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento, bem como que os sintomas devem se fazer notórios desde muito cedo no período do desenvolvimento (DSM-V, 2014).

Ao se pensar no prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, as autoras Bolsoni-Silva & Carrara (2010, pág. 330) afirmam que as habilidades sociais são um “conjunto de comportamentos emitidos diante das demandas de uma situação interpessoal, desde que maximizem os ganhos e reduzam as perdas para as interações sociais”. Com isso, é válido compreender que essa dimensão se dá pela dificuldade na expressividade na comunicação não verbal e verbal

presentes na interação social, tais como entonação, figuras de linguagem e afins, o que implica na falta de reciprocidade social e na dificuldade de desenvolvimento e estabelecimentos de relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento (BOLSONI-SILVA & CARRARA, 2010)

Quanto aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, Silva (2017) destaca que estes podem ser pensados no âmbito de interesses, como por exemplo os chamados hiperfocos, que são enfoques de forma intensa e persistente em assuntos específicos. Já em relação a atividades, pode existir uma preferência por rituais ou rotina fixa sem muitas mudanças e improvisações. Quanto aos comportamentos mais enrijecidos, exemplos são o flapping, movimento repetitivo com as mãos, e as estereotípias, caracterizadas por movimentos motores ou sons repetitivos que têm motivação de reforço automático. Ou seja, traz a satisfação de reforço pelo próprio movimento para o indivíduo.

Já sobre os sintomas que devem se fazer notórios desde muito cedo no período do desenvolvimento, sua ênfase se dá na observação precoce sobre os marcos de desenvolvimento da criança, partindo do pressuposto de que “toda criança tem seu tempo”, mas dentro de uma janela de tempo apropriada que possibilite uma intervenção terapêutica que minimize maiores prejuízos de uma intervenção tardia. Além de se oportunizar da flexibilidade e vantagens da neuroplasticidade das idades mais novas para aquisição mais efetiva e rápida de novas habilidades (VILANI & PORT, 2018).

O fato de existir prejuízos no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo implica na necessidade de suporte para que se minimize ou elimine um possível sofrimento em adequação social do indivíduo e maior autoconhecimento sobre as singularidades do TEA (MERLETTI, 2018)

Por fim, a análise das características do espectro autista como pertencentes a outras atribuições que não as que se encaixam em deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), ou em atraso global do desenvolvimento. Tendo em vista que até mesmo as atribuições dessas categorias como comorbidades do autismo devem ser feitas com cautela a partir de condições reais de avaliação das condições cognitivas do sujeito, pelo risco de se avaliar o autista com sintomatologia de

baixo-funcionamento atrelado a incapacidades linguísticas ou cognitivas que estejam em desacordo com o sujeito (WILLIANS, 2012, citada por BIALER, 2015).

A partir da compreensão do que há de estudos sobre o autismo em termos de critérios fisiológicos, tem-se uma base para iniciar um processo de inclusão desses alunos pelo conhecimento mínimo de suas características. Existe a ênfase na caracterização mínima, em relação à singularidade de cada aluno dentro de suas vivências e potencialidades, e também o viés do espectro que torna mais individualizada a experiência de cada aluno dentro das alterações comportamentais, cognitivas, motoras ou sensoriais apresentadas.

A inclusão é um direito regulamentado não só pela Constituição Federal, inciso III do art. 208, que estabelece dever do Estado com a educação, mas também em efetivar a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, pela Lei Nº 8.069 há a garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Além desses avanços em termos de políticas públicas que respaldam os direitos e possibilitam a entrada de estudantes com deficiência ou com transtornos nas escolas, existem outros aspectos que deveriam efetivar a inclusão, como a obrigação da instituição escolar de consolidar a inclusão com a parceria entre o assistente terapêutico e o professor regente. Assim como o envolvimento de todos da comunidade escolar, com vistas a viabilizar o atendimento às necessidades dos alunos. Sejam estas necessidades as condições físicas, como a implementação de rampas, cadeiras, mesas mais espaçosas e portas mais largas, por exemplo, até a condições sensoriais, o sino de troca de turno com barulho mais suave, tom de voz dos profissionais não tão estridente e assim por diante (ALBUQUERQUE, 2017).

Complementando a relevância de se pensar a inclusão e o papel da escola como propiciadora de processos educativos, Libâneo (2012, pág. 17) afirma que:

“Não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a

convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas”

Mesmo com a legislação possibilitando melhores avanços em relação a inclusão escolar com medidas políticas que viabilizem o desenvolvimento pedagógico e social na escola, existe a problemática da ausência de compreensão do aluno com TEA dentro do espaço escolar. Há a necessidade de investigar e analisar os modos de apropriação dos conteúdos escolares que o estudante desenvolve. A exclusão se faz presente nos processos educativos pela perpetuação dos mesmos métodos de ensino e reprodução de informações sem a preocupação sobre o modo como o aluno atípico funciona e desenvolve mecanismos de aquisição do conhecimento.

Na escola o aprender é quase completamente voltado ao saber curricular e tudo que foge a isso é passível de exclusão. O estudante é reduzido a rótulos, limitando e restringindo sua capacidade de aprendizagem escolar e de desenvolvimento psicológico (BRANDÃO, 2002).

A exclusão também é percebida na negligência das capacidades dos autistas que superam as propostas pedagógicas, tendo em vista que quando a escola se limita a reprodução de discursos, incompatibilizando a exposição de novos posicionamentos e falas, ela também mobiliza, sufoca e aprisiona o impulso criativo infantil e restringe as novas oportunidades de pensar a aprendizagem escolar e o ensino dentro das escolas. Carly, jovem autista canadense não-falante; citada por Bialer (2015, pág.488) foi tida como um fenômeno midiático, porta-voz dos autistas, contribuindo para reflexões sobre o autismo. Teve participação em diversos programas da mídia televisiva e impressa, através de programas de computador que liam o que ela digitava. Uma fala marcante da própria Carly foi que “é difícil ser autista porque ninguém me entende. As pessoas me olham e já supõem que eu sou burra porque eu não posso falar ou porque eu ajo diferente deles” (Fleischmann, 2012, p. 233-234, citada por Bialer, 2015).

Além de existir a possibilidade, de forma inapropriada, de utilizar as características do espectro autista como justificativa à exclusão social e escolar, desconsiderando as contingências em que esse aluno está inserido que tornam a inclusão incompatível (BIALER, 2015). Um exemplo para compreensão deste assunto é o de Gunilla (GERLAND, 2004), autista falante sueca de alto-funcionamento, citada por

Bialer (2015, pág.489), que relata sua experiência de submersão sensorial, a qual foi traumática, dado que foi composta por uma invasão de estímulos, sendo eles auditivos, visuais e táteis, que tornava o ambiente completamente incompatível em termos de condições favoráveis para sua aprendizagem escolar. E para suportar o processo concentrava suas atenções em estruturar um comportamento mais contido e destinado a desenhos, o que era sempre punido pelos professores e atribuído a preguiça. Como afirma Bialer, em seu estudo, que “os professores não a compreendiam, os colegas a excluía e ela deveria se formatar a algo que lhe era impossível” (BIALER, 2015).

Com isso, outros autores incluídos no espectro autista, reunidos no trabalho de Bialer (2015), evidenciam formas de se combater a exclusão, tendo em vista a autoridade de se falar da temática como autistas com as mais diversas experiências e condições existenciais singulares, que promoveriam maiores e melhores oportunidades de efetivar a experiência educacional escolar.

Tendo em vista o respeito à alteridade, de modo a combater os mecanismos excludentes, é necessário que exista um olhar mais ampliado sobre as singularidades do indivíduo, para além da lógica biológica e biomédica, admitindo novas possibilidades de desenvolvimento psicológico. Além de combater a precariedade nos vínculos sociais escolares que se estabelecem entre professores e alunos autistas, principalmente quando o estudante apresenta necessidades complexas de comunicação. Tal fato, reduz o aluno ao seu transtorno (KELLY, 2013).

Nesse sentido, é relevante pensar em como se dá a formação docente de modo a subsidiar a atuação pedagógica com alunos autistas. Em tese, a proposta de formação pedagógica enfatizaria o estabelecimento de estratégias pedagógicas para o atendimento das necessidades de todos os alunos. Entretanto, estudos evidenciam a urgência na reformulação do currículo para diminuir a evidente falta de preparo de professores para o ensino de alunos com deficiência e transtornos. Não se trata somente de conhecimento científico sobre as deficiências e sobre os transtornos, mas de uma visão eussêmica sobre o desenvolvimento humano, além de formação ética humana (SOUZA, 2015).

No que concerne à adaptação curricular, esta deve atender às necessidades singulares de alunos com deficiência e transtornos, de modo a desenvolver juntamente

com o estudante estratégias de apropriação do conhecimento escolar. Descobrir os temas de interesse do estudante visando a construção de vínculo com impacto real no envolvimento do aluno com o professor, promovendo melhores condições de parceria no processo educativo. Entretanto, por vezes verifica-se interesse do professor em efetivar a educação inclusiva, mas este interesse não se materializa em práticas educacionais propulsoras de uma aprendizagem escolar efetiva (ALBUQUERQUE, 2017).

Muitos professores se utilizam dos diagnósticos para se respaldar em relação ao rendimento do aluno, não considerando a possibilidade de a dificuldade escolar do aluno estar no contexto escolar, na metodologia de ensino. A intervenção no contexto pedagógico é nula ou muito deficitária, dado que “os diagnosticados, rotulados, são encaminhados a tratamentos com vistas à adequação social” (Tunes, 2012, pg.63) O aluno é reduzido ao diagnóstico e tudo fica justificado pedagogicamente (Tunes, 2012).

Considerando que o papel do ATE ou AT – assistente terapêutico escolar é definida por Fráguas e Berlinck (2001) “como agente facilitador do processo inclusivo”, ou seja, sua abordagem deve facilitar aspectos como: a participação nas atividades pedagógicas e sociais, no entendimento de mudanças na rotina, na execução de atividades de formas coerentes com a capacidade e limitações do estudante e promover maior autonomia do aluno. É agregado ao fazer do professor regente em suas atribuições como de: adequação curricular, adaptação de materiais, capacitação técnica científica para compreensão de manejos e abordagens favoráveis às necessidades escolares do aluno e como ressaltado por Thiago Albuquerque (2017, pg.6) quando diz: “Apresentar um perfil profissional como tolerância, paciência e disponibilidade para o ensino, além de aptidão técnica que possibilite restabelecer ações reflexivas que pareçam ser importantes quando o foco é a inclusão e o ensino na diversidade”.

Tal definição ajuda a esclarecer a distinção de papéis dentro do contexto da inclusão escolar, visto que outros dois profissionais podem se encontrar dentro desta perspectiva, sendo eles: o de apoio escolar, que tem nível médio e o assistente especializado, que é um profissional próprio para lidar com crianças especiais introduzidas no contexto escolar da educação regular, que é custeado pela escola, enquanto no caso do AT não.

Para discutir mais sobre o profissional de apoio escolar, o inciso XIII do Art. 3º da Lei nº 13.146/2015 traz uma definição de papéis que diferenciam este trabalho dos outros anteriormente citados, visto que a atuação deste profissional é responsável por atividades como alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência, atuando em todas as situações escolares onde sua presença seja necessária. É importante ressaltar que não cabe a este profissional o auxílio em tarefas pedagógicas ou no desenvolvimento do currículo escolar.

Enquanto na lei federal 12.764/12 complementada pelo Decreto 8.368/14, existe a definição do papel do assistente especializado, em que esse profissional tem a responsabilidade de ministrar o apoio necessário e intervir sempre que surgirem necessidades específicas no ambiente escolar, garantindo que o aluno possa participar plenamente das atividades educativas. Embora no momento de sua publicação a lei não tenha definido claramente quais deveriam ser as funções do acompanhante especializado, o Decreto 8.368/14 esclareceu essa questão, indicando que o profissional deve estar integrado ao contexto escolar e possuir domínio no acompanhamento de crianças com deficiência e TEA dentro da escola. No entanto, nenhum dos documentos especifica qual a formação necessária para exercer essa função.

Como resultado, as instituições optam por profissionais de diversas áreas, desde licenciaturas até profissionais da saúde, para ocupar essa posição e cumprir a lei e o decreto, entretanto devido a falta de especificação muitas vezes o papel desempenhado se assemelha ao de um profissional de apoio escolar tendo em vista a falta de educação continuada, vista no caso do AT por meio da supervisão, e a capacitação específica para o desempenho das funções previamente definidas e especificadas pelo Plano Terapêutico Individualizado feito pelo supervisor em parceria com o ATE ou AT.

Destacando que a função do Acompanhante Terapêutico (AT) se diferencia da atuação de outros profissionais, que, por vezes, são erroneamente considerados substitutos do Acompanhante Terapêutico Escolar (ATE ou AT). Essa discrepância pode gerar confusões na aplicação de práticas inclusivas, o que pode resultar em intervenções inadequadas, prejudicando o desenvolvimento do aluno e comprometendo a eficácia da inclusão escolar. Por isso, é crucial compreender com

precisão as funções e responsabilidades específicas de cada profissional envolvido no processo de inclusão, garantindo assim que as necessidades dos estudantes sejam adequadamente atendidas e que as práticas inclusivas sejam efetivas.

Além dos profissionais da rede privada, os educadores sociais também não foram contemplados, considerando que a dinâmica de estudo de caso de alunos atípicos e os critérios de intervenção diferem do trabalho do Acompanhante Terapêutico Escolar (ATE), aproximando-se mais do papel do acompanhante especializado. Embora sejam estabelecidos objetivos maiores para o aluno atípico, não há exigência de formação adequada nem acompanhamento detalhado do trabalho realizado, o que compromete a garantia do direito ao acesso à educação.

Na reportagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal, é destacado que o apoio aos alunos com autismo na rede pública é viabilizado através de uma abordagem inclusiva que envolve educadores sociais voluntários, esses profissionais auxiliam em áreas como alimentação, locomoção e higiene, e são fundamentais para garantir que os alunos tenham o suporte necessário para participar plenamente das atividades escolares. A integração desses educadores no ambiente escolar reforça a importância do acolhimento e da adaptação pedagógica para atender às necessidades específicas dos estudantes atípicos.

Entretanto, na pesquisa de Silva (2017) é possível considerar os impasses desta atuação que não têm maiores investimentos de qualificação para melhor qualidade, tal como ocorre no ATE, bem como na valorização do profissional, visto que apesar dos avanços na inclusão escolar, as condições de trabalho dos educadores sociais continuam sendo precários, atuando como voluntários, o que resulta em falta de estabilidade e benefícios adequados. A natureza voluntária não só limita o acesso a formação e suporte contínuos, mas também pode afetar a qualidade do suporte oferecido aos alunos. A precarização das condições de trabalho desses educadores sublinha a necessidade urgente de políticas que garantam melhores condições contratuais e valorizem adequadamente o papel fundamental desses profissionais na promoção de uma educação inclusiva e eficaz.

Assim, a presença dos assistentes terapêuticos na escola, caracteriza um processo dificultoso para as famílias, pois nem sempre as escolas estão abertas a recebê-los e os trâmites jurídicos que asseguram essa entrada são, por vezes,

processos burocráticos e lentos. Tal fato demonstra que a escola é um ambiente fechado que evita mudanças, como a ação de intervenção eficiente e efetiva ao processo de inclusão de forma inovadora quando responsável, bem aplicada e ética (NASCIMENTO, SILVA & DAZZANI, 2015).

3. MÉTODO

Tipificação: A pesquisa foi conduzida com uma abordagem qualitativa, buscando compreender o fenômeno dentro do seu contexto natural, conforme Godoy (1995). A análise foi baseada na Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), uma técnica que envolve procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição e interpretação do conteúdo das mensagens. Este método foi escolhido para interpretar as informações obtidas por meio de observações e entrevistas, proporcionando uma compreensão detalhada e integrada das experiências dos participantes.

Caracterização do local de pesquisa: A pesquisa foi realizada em escolas da rede privada do Distrito Federal. O foco foi nas instituições de ensino que oferecem educação inclusiva para estudantes atípicos, com ênfase aos participantes desta pesquisa que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down e Síndrome do X Frágil. O ambiente escolar foi descrito como variado, com diferentes abordagens para a inclusão e apoio aos alunos atípicos.

Objeto de estudo: O objeto de estudo da pesquisa foi a prática educativa e a participação dos assistentes terapêuticos em salas de aula regular inclusiva, especificamente em escolas que recebem alunos atípicos. A pesquisa focou na interação entre a ação docente e o suporte oferecido pelos assistentes terapêuticos no contexto da inclusão escolar.

Delimitação e universo da amostra: A amostra foi composta por oito professores e oito assistentes terapêuticos de escolas de ensino regular inclusivo no Distrito Federal, que serão referidos na pesquisa pelas letras, sendo 8 casos, A,B,C,D,E,F,G H. A seleção dos participantes foi feita por conveniência, dependendo da aceitação dos profissionais para participar da pesquisa. Os critérios de inclusão foram a

experiência dos participantes em salas de aula que atendem alunos atípicos e a disposição para colaborar com o estudo.

Instrumento de coleta ou de geração de dados: Os dados foram coletados por meio de observações de campo e entrevistas semiestruturadas. A entrevista semiestruturada foi realizada de forma individual para permitir uma conversa mais fluida e detalhada sobre o fazer pedagógico e as percepções dos participantes. Um roteiro de entrevista foi utilizado como apoio, e as entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes e após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Adicionalmente, um diário de campo foi usado para registrar as observações feitas durante as visitas às escolas, em conjunto do Termo de Anuência, documento que formalizou a entrada na escola para realização da pesquisa.

Procedimentos metodológicos: O desenvolvimento da pesquisa envolveu várias etapas. Inicialmente, foram realizadas observações em sala de aula para compreender o contexto e a interação entre professores e assistentes terapêuticos. Em seguida, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os participantes, utilizando um roteiro para orientar a conversa e um gravador para assegurar a integridade das informações. Após a coleta dos dados, as entrevistas foram transcritas e analisadas com base na Análise de Conteúdo, permitindo uma interpretação detalhada das experiências e percepções dos participantes. O diário de campo também foi analisado para complementar a compreensão dos dados coletados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto da educação inclusiva, a atuação do assistente terapêutico (AT) e o compromisso do professor regente desempenham papéis cruciais na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A contribuição do AT se manifesta no apoio especializado oferecido ao docente, facilitando a adaptação das práticas pedagógicas e promovendo a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down e Síndrome do X Frágil.

Nesta pesquisa, houveram profissionais que desempenhavam a função de assistente especializado, diferenciado pela falta de supervisões e pela contratação por meio da escola, e foram identificados na entrevista pela divergência nos relatos de acompanhamento em que muitos ao relatarem “apoio exclusivo ao aluno” mas várias vezes tinham que auxiliar em diversas outras demandas, administrativas, de monitoria de outras turmas e afins, sem apoio para desempenhar uma intervenção focada e comprometida com o aluno, por essa razão não foram computadas as respostas para serem discutidas na pesquisa.

Contudo, a presença do AT também levanta questões sobre o compromisso do professor em assumir suas responsabilidades pedagógicas, podendo ocorrer um descompromisso quando a dependência do AT se torna excessiva. Assim, a análise dessas duas categorias — *a contribuição do AT para o trabalho docente* e *o compromisso versus descompromisso do professor* — é essencial para compreender as dinâmicas da inclusão escolar e será detalhadamente discutida na seção de Resultados e Discussão deste estudo.

1- Contribuição do AT para o trabalho docente

A atuação do assistente terapêutico (AT) no contexto escolar desempenha um papel crucial no apoio ao professor regente, especialmente em salas de aula inclusivas que acolhem alunos com necessidades educacionais especiais, como aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down e Síndrome do X Frágil.

A presença do AT permite uma adaptação mais precisa e eficaz das práticas pedagógicas, possibilitando que o professor atenda às demandas específicas de cada aluno, visto que, em um dos dias de observação da dinâmica do AT, do caso F, em sala de aula, foi possível observar o manejo para atender as demandas do aluno que possui síndrome de down, inscrito no fundamental 1. Em que a atividade seguiu o planejamento prévio realizado pela professora, que estipulou atividades específicas para a criança, considerando que o estágio de desenvolvimento do aluno não era compatível com o conteúdo apresentado para o resto da classe. A professora preparou

um caderno com todas as atividades impressas para a criança, que foram disponibilizadas para a realização junto com a assistente terapêutica.

As atividades incluíram diversos tipos de exercícios e tarefas que a criança pôde realizar com o apoio da assistente terapêutica, como uso de brinquedos entre as tarefas e uso de timer para organizar os tempos de atividade, além de um jogo educacional enviado pela professora, que era adequado ao conteúdo que a criança estava aprendendo. A interação entre a acompanhante terapêutica e a criança foi constante, com a AT oferecendo suporte e incentivo para que a criança completasse as tarefas. Essa abordagem personalizada permitiu que o aluno participasse ativamente da aula, apesar das diferenças em relação ao conteúdo do restante da turma.

O que corroborou a fala da acompanhante terapêutica F quando disse em entrevista: “Assim, costumo estruturar bastante a rotina com ele. Fiz cards com imagens de, assim, agora e depois. Fiz cards com imagens de rotina diária, do que ele pode fazer. Então, tem as figuras com velcro emplastificadas, onde ele acompanha, ele me ajuda a colocar o que vai ser feito em cada momento. Eu uso timer também, eu tenho timer, esses timers de cozinha com cronômetro e apita e tal. Então, assim, porque eu sei que se eu deixar solto, ele não vai querer” bem como com a fala da professora F em “Tenho ela como parceira de trabalho, e se não fossem elas, eu já até falei que teria fugido, e eles sabem disso” e quando disse “O meu planejamento é feito a partir da devolutiva que ela me dá, não posso sair como uma louca planejando e planejando, então ela que fala, olha isso ele não aprendeu ainda, aqui pode continuar...” o que é um indicativo de trabalho cooperativo em que ambas têm um alinhamento sobre o desenvolvimento das habilidades daquele aluno a partir da compreensão e aquisição de competências prévias alinhadas com o perfil dele.

Para além disso, na fala da professora do caso H em que relatou: "O trabalho do AT é traduzir emoções, traduzir sentimentos, intermediar a troca de sentimentos e ações do cognitivo através das atividades propostas. E é isso, eu acho que é a alma do negócio. Eu penso isso, sério. É a alma daquela criança que está tentando se aproximar de mim e ele está traduzindo o que eu não consigo entender, mas que aos poucos eu vou entender. E é mágico, é muito bom” também é possível observar que a interação do

professor com o AT em prol do aluno se estende das questões pedagógicas para questões relacionais, neste caso em específico foi possível observar a relação do aluno na escola, além da observação da sala de aula, também na exploração do ambiente em que o aluno tinha autonomia em interagir com o bibliotecário e outros funcionários da escola, como os da limpeza também, com medições pontuais da AT para melhorar a qualidade da interação.

Em que anteriormente não havia um repertório bem desenvolvido sobre as formas de interação mais funcionais como por exemplo na fala da professora F “Ele me deu a primeira mordida, ela veio e ela falou que a criança tá feliz. Ele tá feliz. Então, quer dizer, se ela não tivesse me comunicando isso, como eu iria saber que ele tá bem? Eu ia pensar que ele tava com raiva”, tal percepção tida pela AT se dá pelo estudo do caso juntamente com um supervisor, profissional responsável por dar orientações e apoios para o melhor desenvolvimento da criança, como a mudança da expressão de afeto pelas mordidas para a emissão de comportamentos que aproximem outras pessoas dele como foi observado na escola os cumprimentos verbais mesmo com dificuldades, beijos e abraços, que também foi observado com a professora a AT.

A fala da AT do caso F oportuniza a melhor compreensão de como é feito este trabalho: “Minha atribuição é fazer as atividades dadas pela professora, fazer as atividades que eu levo de casa, acompanhar todas as aulas e promover o máximo possível na interação social com os outros colegas. E outra coisa que a gente está focando um pouco também é estimular a fala. Então, a gente está fazendo atividade, a gente faz toda a atividade, depois eu falo dedo de apontar e a gente vai um por um para ele falar o que ele está fazendo. Se são as letras, eu boto ele para falar todas as letras. Se são as direções, eu boto ele para falar as direções. Se são os animais, os animais. Para poder estimular a fala também, que ele fala muito pouquinho”, dessa forma, além da fala, também foi possível observar que para além do apoio na socialização do aluno também existe o apoio para realização das atividades pedagógicas com um olhar amplificado para questões de comportamento como por exemplo a fala e o apontar.

Dessa forma é possível observar que o suporte oferecido pelo AT é multifacetado, abrangendo desde a adaptação de materiais didáticos, em conjunto com o professor, como apontado pela professora G “Eu faço o planejamento e falo, segunda a gente vai fazer isso, terça vamos fazer isso, programo e planejo tudo direitinho, mas ela tendo o planejamento, ela tem plena autoridade para fazer alterações, então chega professora eu troquei aquele jogo por essa outra atividade porque ele tava meio estressado, e eu acho ótimo porque com o tanto de aluno que eu tenho em sala e com tantas demandas, porque querendo ou não é uma escola que tem muitas demandas, então incluir neste contexto se torna mais difícil, mas nada que boa vontade e paciência a gente não consiga sabe?” o que demonstra que essa intervenção especializada facilita a implementação de estratégias pedagógicas que promovem a inclusão, ao mesmo tempo em que alivia a carga do professor, permitindo-lhe concentrar-se em aspectos mais amplos da gestão da sala de aula e no ensino de toda a turma.

Na visita escolar do caso G, foi possível acompanhar a rotina e observar o planejamento sendo aplicado, o aluno em questão estava em processo de adequação a rotina, então foi possível observar a dinâmica dele em uma sala separada com alguns recursos de apoio e também na sala regular em que o tempo sentado ainda estava sendo trabalhado com a AT com o uso de negociações, como fazer a atividade um pouco sentado e depois ficar um tempo livre.

Como a acompanhante G explicou o contexto que ela encontrou no início do processo, em entrevista: “Porque a criança que eu atendo, ela é nível 3. Ela é não verbal, ela usa fralda. Então assim, a rotina dele na escola era dormir. Ele dormia, botavam ele pra dormir o tempo inteiro. Porque ninguém sabia o que tinha que fazer com ele. Aí ele tava sempre dormindo. Quando eu chegava lá, na sala dele, tinha colchonetes pra ele dormir. Ele dormia o turno inteiro. E aí ele tinha problema em casa. Porque imagina, dormia 5 horas na escola. Que criança que vai ter sono de noite? Então desorganizou a vida dele toda. Aí quando ele tava acordado, ele batia. Entendeu? E assim... Então ela não tinha noção nenhuma de ABA, de comportamento, de nada. Então assim, eu entendo do lado dela também (antiga professora), que como a forma dela se defender era mais fácil de botar ele pra dormir” o que também foi

colocado na escola pela AT para a questão dele ainda não estar o tempo integral na sala regular, e o uso sala de apoio para realizar atividades complementares enquanto o tempo em sala de aula regular ainda é um objetivo e para oportunizar o acesso a atividades para que o aluno não ficasse ocioso pela escola.

A AT no caso G ainda respondeu a pergunta relacionada à dificuldade de ficar na sala regular se referindo a: “Por causa do barulho e porque as crianças querem ser afetivas com ele, quer ficar apertando, quer ficar abraçando. Ele é extremamente carinhoso, só que quando ele quer, entendeu? E ele não teve essa adaptação desde o início, né? Hoje eu consigo ficar 5 horas com ele, assim, tranquilo dentro de sala” o que trouxe a importância da estrutura complementar para realização de atividades compatíveis com as necessidades do aluno, exemplos de atividades observadas na visita escolar se encontram no apêndice H.

Dessa forma, o processo para maior participação do aluno nas demandas e para realização do planejamento feito pela professora se deu por meio do manejo da AT G de “Eu inicio com ele na sala normal, na sala da turma dele. Pra ele entender que a gente tem que estar lá todos os dias. Deixo as coisas principais. Deixo a mochila dele, pego só as coisas que ele precisa. Fralda, lanche... A gente vai pra outra sala. E aí, eu ainda tô no prazo de 20 minutos antes da gente ir embora, voltar pra sala” o que exemplifica a especificidade da demanda de cada aluno para desenvolver as habilidades relevantes para cada caso.

Outro exemplo da contribuição da parceria de ATs e professores é observado no tempo útil da criança na escola, visto que no caso B em que a AT relata: “A minha criança passa a aula todinha agora dentro de sala. Quando eu cheguei, ela não ficava dentro de sala, nem 10 minutos. Ela já queria bater em todo mundo... Antes, ela não queria saber de recreio, aí hoje ela fica ansiosa, tipo, “já vai começar o intervalo, Tia?” “Tia, intervalo”, na educação física, eu passei três meses para incluir na educação física, e o outro paciente lá ele não fica em sala, ele não faz atividade, ele não brinca com os amigos, não tem esse momento, tipo, pra ele a escola é mais um passeio”, o que também pôde ser observado pela pesquisadora em sala em de aula, em que a AT usou um esquema visual, que pode ser observado no Apêndice H, que foi estratégico para

ensinar habilidades adequadas de interação em sala de aula, diminuindo os comportamentos de agressividade, visto que sempre que a aluno se comportava bem ela ganhava uma pepa, personagem de interesse da criança e no final da semana letiva ela ganhava o que pedisse na cantina.

Além disso, a AT também diminuiu gradualmente o tempo da aluna fora de aula com combinados, em que a professora H explicou: “É importante o papel da AT porque eu não consigo dar atenção individualizada, tenho uma turma inteira para alfabetizar, não tenho apoio de monitora, e a criança tinha comportamentos muito difíceis, eu virava pro lado e ela já tinha batido em um aluno, então acaba que quem fica mais com a criança, me dá apoio com esses comportamentos dela e me dá informações sobre ela e como ela está indo é a AT” o que foi observado na visita a escola, foi o uso de muitos combinados e aceitação por parte da aluna sem contestações e demonstrando vínculo, confiança e segurança nos combinados estabelecidos.

Entretanto, a efetividade da contribuição do AT está intrinsecamente ligada à qualidade da interação e da colaboração com o professor. Para maximizar o impacto positivo dessa parceria, é fundamental que ambos os profissionais tenham clareza de suas funções e mantenham uma comunicação aberta e constante. A sinergia entre AT e professor é determinante para o sucesso da inclusão escolar, assegurando que os alunos recebam o apoio necessário para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social, o que implica na relevância de se compreender a diferença entre compromisso e o descompromisso do professor

2. Compromisso vs Descompromisso do Professor

A presença do assistente terapêutico em sala de aula levanta questões importantes sobre o compromisso do professor com a educação inclusiva. Embora o AT seja um recurso valioso para o manejo das necessidades educacionais especiais dos alunos, existe o risco de que alguns professores possam se descomprometer, delegando ao AT responsabilidades que são inerentes à sua função pedagógica, o que pôde ser observado na visita escolar do caso A, em que a coordenação emitiu uma apostila com e atividades mas que não condizem com a aprendizagem real do aluno.

A AT do caso A acabou precisando exemplificar um assunto o qual não tinha muito domínio, de biologia, buscou apoio da professora para explicação mas ainda assim acabou precisando usar de exemplos e explicações básicas da sua própria compreensão sobre o assunto para auxiliar o aprendizado do aluno. Por mais que a professora tenha se apresentado e tido uma tentativa de interação acabou sendo pouco produtivo e AT deu continuidade de forma improvisada.

Na entrevista com a AT do caso A, houve o relato de: “É porque eu também tenho um entendimento muito básico das questões. Então, por exemplo, conceitos, a gente sempre tenta ir com o mais básico possível, assim, coisas concretas. Exemplo vou explicar sobre uma célula. O que é uma célula? Ele não vai lembrar que é uma célula, mas vai lembrar que é uma coisa pequenininha. É isso que eu explico pra ele, que é uma coisa pequenininha. Tem que ir com o concreto com ele. Então, eu sempre tento usar uma linguagem muito, muito, muito concreta, básica, para que ele entenda isso” como foi visto na realização das atividades que estão disponíveis no apêndice A, que a acompanhante terapêutica auxiliava na realização das atividades do material escrito incentivando a leitura, atenção e compreensão do aluno usando marca texto para os momentos em que exigiam maior raciocínio e atenção, bem como uso de exemplificações dentro do repertório de conhecimento do aluno e buscando o treino da escrita de forma conjunta, e que foram observadas em campo.

Nesse sentido, o compromisso do professor é fundamental para a efetividade da inclusão escolar, visto que a dependência excessiva do AT pode levar a uma implementação de estratégias pedagógicas próprias, resultando em práticas superficiais e insuficientes, observado na fala da AT do caso A em “o professor dá uma atividade, aí eu falo assim, professor, essa atividade tá com a linguagem muito difícil, aí eu chego, o professor fala, tá bom, eu vou mudar a linguagem, aí chega a próxima semana, professor, ele dá a coisa igualzinha, professor, essa atividade não é muito boa porque ele não sente esse contexto, tá muito abstrato. Aí chega a outra semana, a mesma coisa, repete, repete, repete, repete, e aí chega no nível, chega a prova, com a mesma explicação, e eu falo, professor, o que eu faço com o aluno? Porque eu já expliquei tudo pra ele, que eu tinha que explicar, falei que aquela linguagem é difícil, complicada, abstrata, e faço o aluno escrever um texto inteiro, sobre todos os

conceitos, para ele ter uma referência, como por exemplo respeito, é muito abstrato, se não tem uma imagem, não tem texto, e eu já falei tudo isso para ele o semestre inteiro e ele não me ouviu” para evitar esse descompromisso, é essencial que o professor mantenha uma postura ativa e engajada, participando de formações continuadas, desenvolvendo planos de ensino individualizados e acompanhando de perto o progresso dos alunos.

Por meio da burca em ter um diálogo com a AT e interações diretas com o aluno, de forma proativa, visto que o AT é suporte que visa a autonomia do aluno ao ponto de não precisar mais deste em sala, assim, a presença do professor deve existir sempre como referencial para o aluno, nesse sentido, no dia da observação de campo, foi possível observar a interação do professor a partir da iniciativa da AT e o suporte oferecido na tentativa, que denunciou pouco vínculo, de explicação de forma abstrata e sem adaptações maiores além da leitura da apostila e tentativa de explicação com conceitos, o que a AT pontuou não ser eficiente no processo de aprendizagem daquele aluno e que de fato foi observado apenas uma repetição por parte dele do que ouviu mas não reprodução de compreensão quando questionado sobre o conteúdo.

O AT deve ser visto como um colaborador estratégico, cujo papel é complementar e enriquecer as práticas pedagógicas do professor, e não substituí-las, o que pode ser observado na fala da professora do caso A quanto a organização do processo de inclusão “A gente, nós como professores, nós sentamos junto com o coordenador e com a responsável pelo acompanhamento e orientações aos alunos, e aí a gente monta essa apostila baseada pra eles mesmos. Então ela é toda adaptada, tem todos os exercícios, toda a linguagem é diferente, né? Então a gente monta, geralmente a gente prefere fazer pro ano inteiro, pra fazer só uma vez, e aí a gente faz pro ano inteiro pra que ele, no ano que for decorrente que eu for passando, ele vá seguindo o seu próprio estilo”, dessa maneira, a responsabilidade compartilhada entre o professor e o AT deve ser pautada na visão de que ambos contribuem de forma única e necessária para o sucesso do processo inclusivo.

Para além disso, no caso E também foi possível coletar informações que corroboram com as limitações de um apoio escasso no processo de inclusão, sendo

percebidas na fala da AT onde relatou: “Como AT escolar a gente precisa, né, entender daquele conteúdo, porque a criança vai ter dúvida, não é o ideal, mas é necessário, já que o professor nem sempre consegue tempo de fazer outras coisas com outros alunos e tudo, então nem sempre dá tempo de direcionar tudo ao professor. Então, uma coisinha ou outra, a gente ali ajuda mesmo, né? Se a gente pegou o conteúdo, vai e ajuda ele, antes de chegar ao professor. Então, assim, acaba que essa parte pedagógica, que eu acho que não seria tanto no nosso trabalho, a gente faz, né? Acaba fazendo. Mas a gente também olha muito para o comportamento, para a interação social, né? Interagir com as outras crianças, criar oportunidades para ele interagir mais. Então, acho que a gente faz um pouquinho do que é nosso e um pouquinho mais, mas é pelo bem do nosso cliente, do nosso aluno, né?” esta fala ao ser observada na prática pôde ter suas confirmações, com relação ao apoio nas interações sociais, na compreensão da atividade proposta e no entendimento de rotina.

Para além disso, também foi possível observar o arranjo na instituição com relação ao planejamento feito para o aluno, que não tinha adaptações prévias e sim feitas no momento, retomando a concepção de improviso no trabalho do AT atrelado a falta da sintonia e colaboração para extensão da compreensão do desenvolvimento e necessidades daquele aluno. Na fala da professora E “Então, às vezes a gente debate sobre isso, a gente conversa sobre isso, eu não posso ser injusta, porque eu vejo uma tentativa, assim, de inclusão, de vermos a melhor forma de trabalhar, os professores entre si conversarem, como é que tá, mas não é só ele, tem outros casos e outras demandas, eu acho que sim, eu acho que a gente sim tem pensado sobre isso, tem tentado fazer o melhor, mas é como se, assim, não é suficiente porque são muitos, as demandas são diversas e muitas coisas acabam que são atropeladas mesmo por conta do tempo, do horário, do trabalho...”

Nesse sentido, o planejamento existente é somente relacionado ao apoio da AT, que desenvolve habilidades sociais de interação com registros de frequência para melhor mensurar os ganhos e necessidades de estimulação do aluno, disponível no Apêndice E, o planejamento pedagógico se dá perante a apresentação em sala das atividades, foram mapeadas algumas questões sobre tempo de execução de atividades e nível de exigência e que são manejados pela ATE quando se tornam demandas

importantes na rotina escolar. Na visita foi possível ver a adaptação da atividade de forma sutil, o apoio da ATE foi na estruturação de perguntas para auxiliar na compreensão do conteúdo pelo aluno, no incentivo da escrita e aquisição do vocabulário adequado para responder às perguntas propostas bem como para a participação em apresentar as respostas para o resto da turma

Além do descompromisso do professor, a atuação do AT quando existe pouca experiência também pode ocasionar em uma movimentação do professor mais colaborativa, como no caso C, em que a AT tinha poucos meses de experiência e aplicava inicialmente mais demandas relacionadas a atividades comportamentais, como tempo de espera, resposta a pedidos, compreensão de rotinas e realização de atividades através do brincar, na visita a escola, foi possível observar que a realização das atividades pedagógicas neste contextos ocorriam quando havia iniciativa da professora, que ministrava a aula para toda a turma e depois apresentou a atividade para o aluno e realizou com ele tendo a AT como um suporte para que o aluno concluísse a atividade com maior atenção.

Na fala da professora “a adaptação no início foi um pouco frustrante, teve um choque, assim, de comunicação, um choque de atitudes, porque a gente, adultos, temos que saber separar que ela é ela, ele é ele. Ela agiria de uma forma, por mais que a gente agiria diferente. Então, no início, teve um conflito, mas não um conflito de lado negativo, é só um conflito de tipo, poxa, eu agiria de uma forma diferente com o aluno, não agiria desta maneira. Mas aí, é... Sabemos contornar” o que também foi reforçado nas falas da AT “por exemplo, ele precisa muito ter independência dele, tipo, beber água. E aí, quando eu não tô na sala porque eu preciso fazer xixi, por exemplo, eu vi a monitora dando água pra ele na boca. Então, essas coisas, entendeu? Desenvolver habilidades motoras, desenvolver habilidades sociais, enfim” e “a professora disse assim, eu acho que o aluno não está bem para ficar hoje na escola, eu acho que ele está muito inquieto, e eu falei assim, eu acho que ele está inquieto agora, mas pode ser que ele se acalme depois”.

Esses relatos evidenciam a importância da comunicação entre as duas áreas visto que a professora do caso C fazia planejamentos condizentes com as demandas de

sala, e anteriormente feitos visto que já estava colado no título do caderno no dia da visita o tema de aula e específico para o aluno, bem como o caderno de atividades, e como na fala da professora “é o mesmo conteúdo, mas com abordagens diferentes e níveis diferentes. A do aluno é uma leveza maior, como se fosse trabalhar com uma criança mais nova. E com os meus, a gente trabalha de uma forma mais avançada. Então, a gente divide. Por enquanto, eu estou explicando a disciplina para as crianças. A AT, ela está fazendo alguma coisa com o aluno, por exemplo, com esses cadernos aí. Eu plastifiquei tudo isso aqui e vou encadernar. São coisas conciliadas.”

Entretanto apesar de haver as adaptações pedagógicas, são necessários momentos de diálogo para estabelecer melhores consensos sobre o comportamento em sala de aula e fora dela do aluno C, visto que se a criança não consegue ficar em sala o desempenho tende a cair, nesse sentido a AT além de pensar em como motivá-lo a realizar a atividade pode estabelecer estratégias para que com a longo prazo o estudante possa ter mais tempo útil na sala de aula como foi apontado em outros casos em que a AT implementou e tiveram bons resultados, mas para isso a relação precisa estar alinhada, ter confiança e parceria entre os profissionais envolvidos. Visto que a medida que alguns comportamentos são manejados de diferentes formas as consequências da produtividade em sala também tendem a oscilar, como uma agitação física que tem como consequência a ida para casa, e não pelo estabelecimento de estratégias em sala para auxiliar com esse comportamento, podem indicar a criança que o ambiente escolar não está atrelado ao desenvolvimento de atividades e talvez a um passeio, em que a cada mal comportamento ele recebe recompensas e não oportunidades de aprendizado.

No caso D, houve a observação da rotina do aluno, adaptação de atividade de desenho para uma de pintura com tinta, visto que era uma habilidade importante a ser desenvolvida no caso do aluno, relacionado a motricidade e ao contato com texturas, também foi visto o uso de algumas atividades impressas e o uso de jogo no chão com a presença e apoio da professora e também a realização de uma rotina impressão que a criança realizava todos os dias, com a data, com números, alfabeto, espaço para treino de escrita do nome e do nome dos pais e das vogais, as atividades não haviam sido planejadas anteriormente, visto que a professora havia pouco tempo de chegada, mas

foram realizadas em conjunto, pela AT e professora do caso D. Uma fala da AT “ eu acho que você fica muito à mercê de terceiros, que terceiros façam o trabalho dele pro seu andar de acordo com como deveria ser. Então, é bem complicado relacionado a isso, né? Você ter o seu tempo lá com a criança, você desenvolver com a criança, você ter essa liberdade de sair... e aplicar realmente o que é pra ser aplicado com a criança” trouxe outro ponto importante que impacta a colaboração da AT com a professora, a falta de organização de rotina, atividades, funções e articulação dos profissionais, o que sobrecarrega o AT.

Na fala da AT e que foi observado em sala foi “Eu fiz uma rotina com ele, e lá eu coloquei umas fotinhas dele com as principais necessidades que ele precisa e das demandas que eu preciso desenvolver em sala, que é o sentar, hora de lavar as mãos, hora do lanche, hora de atividade, e o sentar e o de atividade me auxiliaram bastante na parte de ele entender que era hora de sentar e fazer atividade, embora ele proteste muito. Mas aí eu sento com ele mais para trás e estabeleço os combinados e tento conduzir mesmo com o ambiente barulhento, embora a própria escola não tenha rotina, então existem atrasos e muitas alterações nos horários como do recreio” o que anuncia mais uma complexidade na aplicação de intervenções que fossem favoráveis para o trabalho do AT e do professor.

Além disso, ocasiona na fala da AT do caso C em resposta sobre a relevância do AT no ambiente escolar, em que a profissional relatou “ Nesse caso eu acho que é quase que uma garantia de que a criança vai ter as coisas, sabe? De que ela não vai ficar muito tempo fora de sala, de que se aquela escola vai incluir ela mesmo, nem que seja por meio de cobrança pelos materiais, e ter a segurança de que as coisas que deveriam chegar vão chegar, traz segurança para a criança e para o desenvolvimento dela, garantindo adaptações e que não fique ocioso” o que levanta a questão do apoio e colaboração mútua para alcance dos objetivos conjuntamente, pelo desenvolvimento da criança, evitando desconforto e maior apoio entre as partes.

Quanto a professora, em uma fala na entrevista foi apresentado que “A AT me ajudou a conhecer melhor o aluno, saber o que posso fazer, o que já não é tão interessante de fazer com ele em determinado momento, e me auxilia no desempenho

de algumas atividades, em pensar no que posso fazer com ele para a aprendizagem dele” também quando perguntada sobre o processo pedagógico “É difícil porque não existe muito apoio, o tempo de coordenação é curto e a turma é agitada e o horário não é fixo, como por exemplo o das aulas de inglês são em horários diferentes, assim como o do recreio o que dificulta minhas atividades até com os outros da turma” o que se torna um elemento de desorganização generalizada entre os profissionais, com o aluno atípico e com os demais alunos da turma.

Assim como apontado pela professora do caso H, que disse “ Eu gastei 800 reais só de jogos, no meu primeiro pagamento do mês, eu sabia que tinha meus 2 alunos (atípicos) e fui comprar um monte de coisa, quando eu trouxe a nota para a escola pagar a escola não paga, é um material meu que eu uso na escola com eles, atividades que já fiz com plastificadora que é minha, em casa eu imprimo tudo colorido para as atividades dos meus alunos (relacionada à adaptação dos alunos atípicos)” o que reafirma o compromisso institucional para favorecer as condições de trabalho dos profissionais relacionados a educação inclusiva.

Quando perguntado sobre as mudanças na educação, como propostas para inclusão os profissionais trouxeram algumas considerações tais como: Professora caso A “Pra começar mesmo, ter um trabalho em cima de nós, professores, e das coordenações que, né, gerem a gente ali, pra que a gente tivesse um contato maior com o que tá saindo da ciência mais agora, sabe assim? Mais novo, que a gente pode trazer pra sala de aula, que seja realmente efetivo, né? Que passe a fazer modificações de verdade, né? Nem que fosse, assim, cursos na área, com alguém especializado, com um pouco mais de profundidade naquilo que a gente pode fazer” o que traz a volição como fator apresentado, que pode ser levado em consideração para novas alternativas para algumas problemáticas visualizadas nesta disposição de profissionais voltados para a inclusão.

Bem como na fala da professora H de “Olha, lá na escola nós temos muitas formações... com relação ao ensino especial, a inclusão, nós temos formações. Só que ter formações quanto a isso não nos garante algumas coisas necessárias. Por exemplo, nós temos as formações, só que temos também contrapartida, turmas cheias e um

auxiliar para todas as crianças” o que também contribui com a sugestão e investimento em capacitações práticas para os profissionais, para aumentar a segurança, alcançar melhores resultados e diminuir alguns desafios enfrentados na construção de um desenvolvimento inclusivo, que realmente busca a aprendizagem autêntica da criança por meio de adaptações e posturas inclusivas.

Quanto à colocação das AT's sobre este questionamento, foram obtidas tais respostas: AT do caso F “Capacitação e humanização dos profissionais. Porque a gente vê muita gente dando palpite sem entender nada. Sem querer entender, na verdade. Porque, assim, eles não são os primeiros, eles não vão ser os últimos. E se até hoje as pessoas não entenderam, é porque não querem entender. E aí, assim, a gente precisa de capacitação na veia mesmo e humanização pra que flua, né? Que comece a fluir. Porque agora estão engolindo... Muitas escolas estão... engolindo as crianças porque é lei, porque eles são obrigados. E ainda vem essa ideia de evolução, né? Tipo, a pessoa faz porque tem vontade ou não, e não nessa perspectiva de garantia de direitos, por exemplo” o que corrobora com o que foi dito pelos outros profissionais da educação porém em outra perspectiva.

Bem como a apresentada pela AT do caso H “trabalhar o entendimento nas crianças desde cedo, desde muito pequenininho, para que elas consigam entender que vão ter colegas diferentes, vão ter colegas que agem diferente, que pensam diferente, e eles não são esquisitos, eles não são estranhos, a gente não tem que julgar, a gente tem que ajudar. Então, eu acho que trabalhar isso desde pequeno é muito bom, e eu acho que as escolas deveriam demais investir num treinamento para os profissionais, mesmo que seja pequenininho, pelo menos para você ter uma noção, porque nunca se sabe, você pode ter dado aula 30 anos, nunca ter tido aluno autista, e daqui a pouco vai chegar um, e aí não sabe de nada” que além de levantar também mais argumentos relacionados à capacitação de profissionais também pontuou sobre a inclusão relacionada a percepção de outros alunos, elemento relevante para construção dos profissionais mas também para sociedade e corpo escolar pensar o desenvolvimento atípico de forma mais humanizada e menos capacitista, ou seja, compreender o aluno para além dos direitos de se estar no ambiente, mas também pelos seus deveres, como de exercer funções, ser cidadão e capaz de atuar no meio que existe.

Sobre os ganhos que os professores percebem da participação do AT essas foram algumas das respostas obtidas: Professora A “Eu percebo, basicamente, que essa galera chega com conhecimento a mais que a gente não tem, sabe, com um olhar mais detalhista. a essas questões que estão faltando na instituição que a gente não tem, sabe? É mais ou menos uma instituição também. Uma instituição, ela tem a sua sistematização, ela tem o seu modo de trabalho e aí, às vezes, acaba passando batido. Algumas coisas acabam passando batido. E aí, é muito legal essa entrada nova, principalmente dessa pessoa da saúde, da psicologia, porque ajuda a gente a ver que tem coisa pra melhorar. Tem coisa pra evoluir e que não é difícil, não é coisa que seja impossível. Que pequenas ações a gente pode começar a fazer ali pra tentar se mudar. mudar uma caracterização que pode perpetuar e melhorar todo um sistema, toda uma instituição” que aponta os benefícios da entrada e participação do profissional da saúde, como na fala da professora do caso G “O trabalho esse ano ele só não tá pior por conta da AT, ela me ajuda muito, tem um olhar de parceria, de saber o quanto é difícil, que é uma realidade muito complicada para nós educadores no contexto de instituição, que daria pra gente fazer mais” e na fala “O maior ganho é para o professor que convive, porque você aprende muito, você tem a parte do aprendizado, você tem a parte da segurança, eu vejo que uma parte de um apoio pedagógico muito grande, porque eu vejo como uma grande parceria e que todas as crianças deviam ter uma AT em sala de aula, porque eu vejo um trabalho com mais seriedade e mais direcionado, e aquela preocupação de fazer dar certo, e me encanta porque é um ganho gigantesco que eu não sei nem mensurar” fala que implica em maiores contribuições do trabalho do AT quando em sintonia com professores e outros profissionais engajados no processo de aprendizagem do estudante atípico.

Portanto, o equilíbrio entre compromisso e descompromisso do professor em relação à presença do AT é um ponto crucial na discussão sobre inclusão escolar, sobre os benefícios e desafios da participação deste profissional da área da saúde em interface com a educação na prática, no desenvolvimento do indivíduo de desenvolvimento atípico para além de um consultório para a vida no dia-a-dia, ampliando a concepção clínica, do comportamento no ambiente controlado para a percepção do sujeito na interação com seus pares e no seu posicionamento social.

O sucesso dessa parceria depende da disposição do professor em se comprometer plenamente com a educação inclusiva, reconhecendo o AT como um parceiro valioso e indispensável, mas sem abdicar de suas responsabilidades pedagógicas. A reflexão crítica sobre essa dinâmica é essencial para garantir que a inclusão não apenas ocorra, mas que seja significativa e efetiva, beneficiando todos os envolvidos no processo educativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU CONCLUSÕES)

As considerações finais deste estudo ressaltam a importância de uma colaboração eficaz entre o assistente terapêutico (AT) e o professor regente no contexto da educação inclusiva. A presença do AT em sala de aula se mostra fundamental para o atendimento das necessidades educacionais especiais, proporcionando suporte especializado que complementa e enriquece as práticas pedagógicas do professor. No entanto, a eficácia dessa parceria depende diretamente do compromisso do professor em manter uma postura ativa e engajada no processo educativo, evitando a delegação excessiva de responsabilidades ao AT.

A análise das categorias "Contribuição do AT para o trabalho docente" e "Compromisso vs Descompromisso do professor" evidenciou que, para que a inclusão escolar seja efetiva e significativa, é necessário um equilíbrio cuidadoso entre o suporte oferecido pelo AT e o engajamento contínuo do professor. A sinergia entre esses profissionais é crucial para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde as necessidades individuais dos alunos sejam atendidas de maneira integrada e colaborativa.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de políticas educacionais que promovam a capacitação contínua dos professores e a valorização do papel do AT, garantindo que ambos estejam preparados para enfrentar os desafios da educação inclusiva. Somente com um compromisso mútuo e um trabalho colaborativo é possível assegurar que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades de desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

- Bialer, M. (2015). **A Inclusão Escolar e o Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Perspectivas**. In: Educação Especial e Inclusiva: Novos Caminhos. São Paulo: Editora Acadêmica.
- DSM-5. (2014). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: Quinta Edição**. American Psychiatric Publishing.
- Minetto, M. de F., & Löhr, S. S.. (2016). **Crenças e práticas educativas de mães de crianças com desenvolvimento atípico**. *Educar Em Revista*, (59), 49–64. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44791>
- Fleischmann, A. (2012). **Vozes do Autismo: Relatos e Reflexões**. In: **Estudos sobre Transtornos do Espectro Autista**. Rio de Janeiro: Editora Ciência & Vida.
- Gerland, G. (2004). **A Experiência do Autismo: Relatos de Vida e Reflexões**. In: **Autismo: Perspectivas e Experiências**. São Paulo: Editora Inclusão.
- Globo. (2023, abril 2). **1 a cada 36 crianças tem autismo, diz CDC; entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas**. G1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml>
- National Down Syndrome Society (NDSS). **Down Syndrome Facts**. Acesso em agosto de 2024 <https://www.ndss.org/about-down-syndrome/down-syndrome-facts/>
- Fragile X Society. (2021). **What is Fragile X?** <https://www.fragilex.org.uk/syndrome>
- Jones, S., Smith, R., & Williams, L. (2021). **Challenges and Solutions in the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder in School Settings**. *Autism Research and Treatment*, 2021, 1-14. doi:10.1155/2021/8843704.
- Kelly, J. (2013). **The Reality of Inclusion: A Critical Review of Current Practices**. *Special Education Review*, 15(3), 45-59.

Lei Brasileira de Inclusão. (2015). **Lei nº 13.146/2015**. Retrieved from [\[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm\]](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).

Luiz, F. M. R. e ., Bortoli, P. S. D., Flória-Santos, M., & Nascimento, L. C.. (2008). **A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira De Educação Especial, 14(3), 497–508. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300011>

Marina Bialer (2015). **A Inclusão do Autista: Um Olhar Crítico**. Revista Brasileira de Educação Especial, 21(2), 1-15.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. p. 76.

Resolução CNE/CEB Nº 2. (2001). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Retrieved from [\[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Res002_01.pdf\]](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Res002_01.pdf)(http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Res002_01.pdf).

Silva, M. M. (2017). **Desafios e perspectivas dos educadores sociais no Brasil**. Proceedings of the CIPS, 4(2), 25-40. <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/03.pdf>

Secretaria de Educação do Distrito Federal. "Educação inclusiva: alunos com autismo encontram acolhimento na rede pública de ensino." Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-inclusiva-alunos-com-autismo-encontram-a-colhimento-na-rede-publica-de-ensino/>

Souza, M. (2015). **Formação Docente e Inclusão: Desafios e Perspectivas**. Revista Brasileira de Formação de Professores*, 12(1), 89-102.

Tunes, C. (2012). **Diagnóstico e Inclusão Escolar: Uma Análise Crítica**. Educação e Sociedade, 33(3), 63-80.

Vilani, J., & Port, A. (2018). **Intervenção Precoce e Neuroplasticidade: Impactos no Desenvolvimento Infantil**. Journal of Developmental Psychology, 24(1), 45-59.

APÊNDICE B – Caso B



Regras de Escola com a

SEG TER QUAR QUINT SEX SAB DOMIN

ENTRAR NA SALA E SENTAR						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FAZER ATIVIDADES	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LANCHAR						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JOGAR COM OS AMIGOS						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

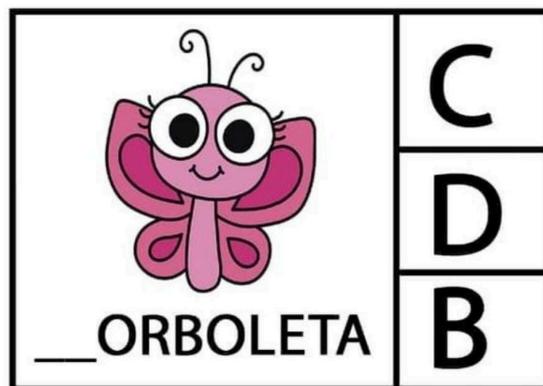
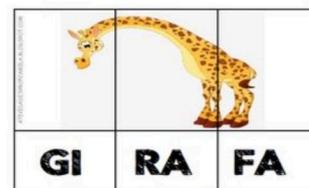
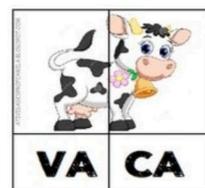
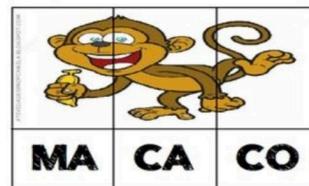
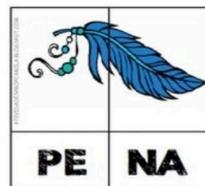
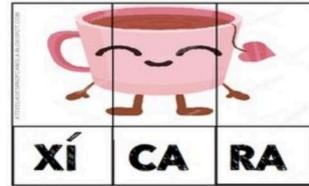
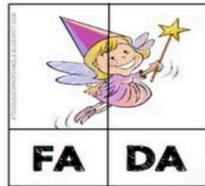
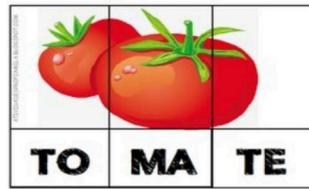
 

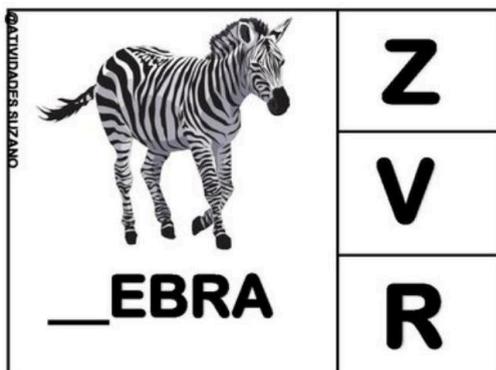
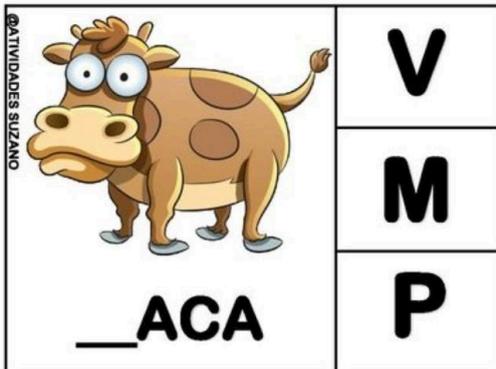


APÊNDICE C – Caso C

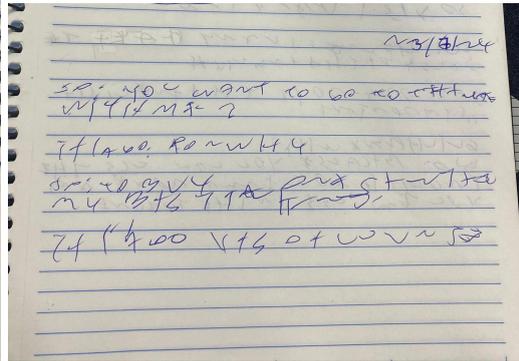
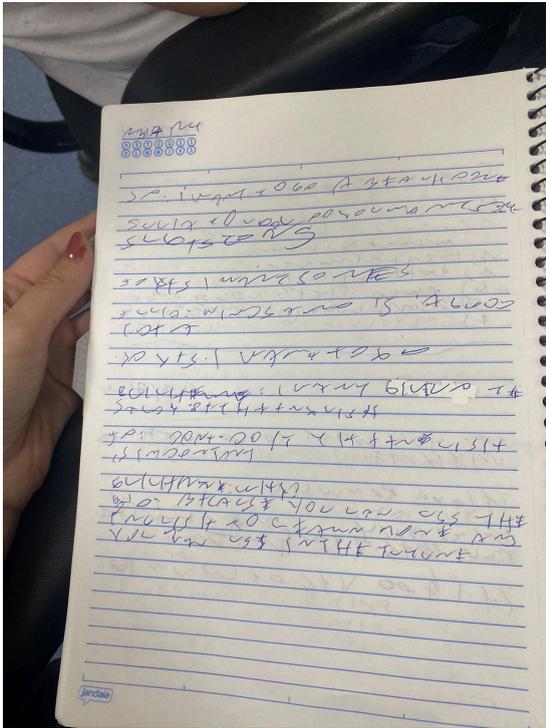


APÊNDICE D – Caso D





APÊNDICE E – Caso E



Folha de registro

Criança: _____

Programa:	Iniciativa de comunicação (tato/mando)
Estímulo discriminativo:	OM/sd
Resposta:	Realizar pergunta ou comentário para o outro
Dicas:	1. EC (dar modelo) 2. AV (sinalizar) 3.
Procedimento:	Identificar operações motivadoras ou estímulos discriminativos para que João tenha iniciativa de falar
Critério:	3 X 80%
Manutenção/Generalização	
Passos do ensino:	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

Número _____

Data	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%	SR+	PC
2/5	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I			PC: Solicitar o nome de objetos
5/6	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I			PC: Solicitar o nome de objetos
17/6	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I			PC: Solicitar o nome de objetos
18/6	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I			PC: Solicitar o nome de objetos
21/6	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I			PC: Solicitar o nome de objetos
11/7	I	AV	AV	I	I	I	I	I	I	I			PC: Solicitar o nome de objetos
21/7	I	I	I	AV	I	I	I	I	I	I			PC: Solicitar o nome de objetos
31/7	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I			PC: Solicitar o nome de objetos
4/8	I	I	I	AV	I	I	I	I	I	I			PC: Solicitar o nome de objetos
11/8	I	I	I	AV	AV	I	I	I	I	I			PC: Solicitar o nome de objetos
22/7	I	I	I	I	AV	I	I	I	I	I			PC: Solicitar o nome de objetos
23/7	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I			PC: Solicitar o nome de objetos

Folha de registro

Criança: _____

Programa:	Respostas aos pares- Intra verbal
Estímulo discriminativo:	Cumprimento/ Perguntas dos pares/ Cartas
Resposta:	Responder de acordo com o sd
Dicas:	1. EC (dar modelo) 2. AV (sinalizar) 3.
Procedimento:	Em contexto escolar, identificar necessidade de respostas de acordo com o sd
Critério:	3 X 80%
Manutenção/Generalização	
Passos do ensino:	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

Número _____

Data	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	%	SR+	PC
2/5	AV	AV	I	I	I								PC: Solicitar o nome de objetos
5/6	I	I	AV	I	I								PC: Solicitar o nome de objetos
17/6	AV	AV	I										PC: Solicitar o nome de objetos
19/6	I	AV	I										PC: Solicitar o nome de objetos
21/6	I	AV	I	AV	I								PC: Solicitar o nome de objetos
11/7	I	I	I	I	I	AV	I	I	I	AV			PC: Solicitar o nome de objetos
21/7	I	I	I	I	AV	I	I	I	I	AV			PC: Solicitar o nome de objetos
31/7	I	I	I	I	I	I	I	I	I	AV			PC: Solicitar o nome de objetos
4/8	I	AV	AV										PC: Solicitar o nome de objetos
11/8	AV	AV	AV										PC: Solicitar o nome de objetos
22/7	AV	AV	I	I	AV	AV	I	I					PC: Solicitar o nome de objetos
23/7	AV	AV	I	AV	I	I	I	I					PC: Solicitar o nome de objetos

APÊNDICE F – Caso G

ROTEIRO DE AULAS E POSSIBILIDADES SEMANA DE 27 a 29 DE MAIO 3º ANO

★ **SEGUNDA – FEIRA – 27/5/2024**

OBJETO DE CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ● NÚMEROS ATÉ 10. ● Estimulação auditiva. ● Encaixe e coordenação.
ATIVIDADES PROPOSTAS	<ul style="list-style-type: none"> ● Vídeos de incentivo. ● Atividade para o caderno sobre números até 10. ● Estimulação auditiva – Que som é esse? ● Atividades de retomada das formas geométricas.
<p>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.</p> <p>1º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Vídeo de incentivo sobre os números. https://www.youtube.com/watch?v=jy2qKEbT5Ro https://www.youtube.com/watch?v=9gxndvXzC6U ● Retomada dos números até 10 realizando contagem e cartões numerados. ● Realizar a atividade da tartaruga / quebra cabeça. ● Usar o tabuleiro de imã para rever a contagem ● Para o , colocaremos o número projetado e ele deverá selecionar as bolinas e colar no quadro. <p>2º momento:</p> <p>Estimulação auditiva – Que som é esse?</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=u6D5NQz02iQ</p> <p>3º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realizar a atividade de encaixe usando os potes coloridos e aproveitar para explorar as cores e tamanhos. ● Realizar a atividade das maçãs – encaixe. <p>4º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Para retomar as formas geométricas vamos fazer pareamento e separação das formas geométricas usando o pote de cartões. ● Vídeo para retomar as formas geométricas: https://www.youtube.com/watch?v=qAvTDWtxEgU <ul style="list-style-type: none"> ● Realizar a atividade do trem – colagem das formas geométricas. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Encontros vocálicos – fichas • Círculo • Contagem até 13.
ATIVIDADES PROPOSTAS	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de leitura • Atividade de encontro vocálico - Fichas • Pintura no círculo • Atividade de contagem usando as coleções.
<p>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.</p> <p>1º momento Escolher um livro para fazer a contação da história e exploração oral. Podem ir à biblioteca e deixarem as crianças escolherem. Em uma folha branca estimular o desenho da parte que mais gostou.</p> <p>2º momento Encontro vocálico Vídeo de incentivo: https://www.youtube.com/watch?v=QJLe83jiw7c https://www.youtube.com/watch?v=63mvJAl0BWg</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar as fichas coloridas para montagem dos encontros vocálicos no caderno. <p>3º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar rolinhos de papel higiênico e recortar círculos. Depois, vamos colar em uma folha grande e com auxílio de um pincel vamos pintar dentro. <p>4º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vamos fazer linhas variadas usando giz e no pátio, com auxílio dos carrinhos os meninos devem fazer o caminho, realizem a atividade com os dois ao mesmo tempo. 	

irá reforçar as vogais e os números até 5. Então, substituir as atividades pelas que foram separadas para ele.
 Jogos para o – vogais e números até 5
<https://wordwall.net/pt/resource/19629488/jogo-da-memoria-vogais>
<https://wordwall.net/pt/resource/5084001/aem-n%C3%BAmeros-at%C3%A9-5>
<https://wordwall.net/pt/resource/30085788/matem%C3%A1tica/clique-no-numeral-que-representa-o-total-de-dedos>

☆ TERÇA- FEIRA – 28/5/2024

OBJETO DE CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Números até 13. • Vogais • Coordenação motora
ATIVIDADES PROPOSTAS	<ul style="list-style-type: none"> • Musicalização – As vogais • Atividade do número 12. • Atividades das letras B /D e F. • Coordenação motora – montagem com formas geométricas.
<p>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.</p> <p>1º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fará a atividade de colagem dos alimentos. • – Vamos ampliar a contagem até 13. <p>Vídeo para ampliação da contagem. https://www.youtube.com/watch?v=04OPzWolbkE – Atividade do número 13. - Atividade dos conjuntos números.</p> <p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomando as vogais. https://www.youtube.com/watch?v=gXW7YMIBPii https://www.youtube.com/watch?v=whopJ1e1g9A • Realização a atividade das vogais. • – Usar as letras soltas para retomar os encontros vocálicos estudados. • – Usar palitos de picolé e barbante para montar as vogais. <p>3º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letras B/D/F - Retomada das letras trabalhadas. • – Usar o jogo de madeira para montar as famílias silábicas trabalhadas. <p>5º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma atividade de coordenação motora – Entregar formas geométricas variadas e montar uma figura – O desenho deverá ser montado em uma folha branca. 	

☆ QUARTA – FEIRA- 29/5/2024

OBJETO DE CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e oralidade
------------------------	---

APÊNDICE G – Caso H



ANEXOS

ANEXO A - TCLE

13/08/2024, 20:50

TCLE

TCLE

O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é um documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar, sendo assim, é o documento que garante ao participante da pesquisa o respeito aos seus direitos.

* Indica uma pergunta obrigatória

13/08/2024, 20:50

TCLE

Participante

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa científica por estar dentro dos critérios estabelecidos para o público alvo desta pesquisa: ser acompanhante terapêutico escolar de uma criança atípica na escola, contratado pela família, e professor(a) de classe regular que tenha uma criança atípica com acompanhante terapêutico presente na turma. Esse tipo de pesquisa é importante porque destaca a importância dos estudos voltados a educação inclusiva e promove espaços de diálogo e reflexão sobre a execução e atribuições do AT como profissional recente dentro do cenário de educação inclusiva. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo, e se houver alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los, a equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Sua participação consiste na presença em entrevista semiestruturada para falar sobre a atuação do assistente terapêutico e também na recepção da pesquisadora para observação de campo, que é voluntária e organizada de forma flexível para a rotina da escola e preferência dos profissionais envolvidos. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora responsável. Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Os dados dos participantes obtidos em entrevistas serão gravados por áudio ou por filmagem, para posterior transcrição dos dados, e serão manuseados somente pelo orientador responsável pela pesquisa e pela pesquisadora, o material com as suas informações ficará guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores Ana Caroline Almeida Ramos Assunção com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o pesquisador responsável pela pesquisa pelo e-mail COLOCAR DA INGRID. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

A seção a seguir contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo:

13/08/2024, 20:50

TCLE

Sobre a Pesquisa...

O presente trabalho faz parte do Projeto de Iniciação Científica, PIC.

Será estudada a atuação do assistente terapêutico no ambiente escolar e a relação deste com os outros profissionais envolvidos no cenário de Educação Inclusão.

Instituição da pesquisadora: FAP

Orientadora Responsável: Ingrid Fuhr

Pesquisadora Responsável: Ana Caroline Almeida Ramos Assunção.

Natureza e objetivos do estudo:

O objetivo deste estudo é estudar a atuação do assistente terapêutico no ambiente escolar e a relação deste com os outros profissionais envolvidos no cenário de Educação Inclusão.

Procedimento do estudo:

A pesquisa será realizada por meio de observações de campo em escolas da rede privada do Distrito Federal, e se adotará entrevistas semiestruturadas com oito professores e oito assistentes terapêuticos de escolas de ensino regular inclusivo, que recebem crianças diagnosticadas com TEA.

Riscos e benefícios:

Este estudo possui baixos riscos, caso você sinta algum constrangimento não precisa realizá-lo. Medidas preventivas serão tomadas durante as atividades para minimizar incômodos

Confidencialidade:

Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com o(a) pesquisador(a) responsável e os resultados deste trabalho serão apresentados em meios profissionais como revistas, congressos e/ou reuniões científicas de profissionais da saúde ou afins, e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

1. Nome Completo e RG *

2. Endereço de email *

13/08/2024, 20:50

TCLE

3. Você está de acordo em participar do estudo após ler as informações? *

Marcar apenas uma oval.

Concordo

Não concordo

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO B - Termo de Anuência



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
Curso de Graduação de Psicologia
Projeto de Iniciação Científica – PIC

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

Modelo elaborado pelo CEP-Unifesp baseado nas Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e 580/2018 e nas Cartas Circulares 0212/2010 e 122/2012 da Conep.

Nome da Instituição: **[inserir o nome da instituição]**

Como dirigente da instituição acima, declaro para os devidos fins que a instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A atividade pedagógica com crianças autistas e a atuação do assistente terapêutico”, que tem como pesquisador responsável Ana Caroline Almeida Ramos Assunção com o objetivo de investigar em que medida a atuação do assistente terapêutico contribui com a atuação do professor regente.

A instituição assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a parcialmente realizada nas suas dependências e declara que apresenta infraestrutura necessária à sua realização.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Informo que o acesso à instituição e início da coleta dos dados estão condicionados à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Atenciosamente,

Brasília, 16 de abril de 2024.

[Assinatura do dirigente institucional ou pessoa por ele delegada]

[Nome completo e função do(a) dirigente institucional ou pessoa por ele(a) delegada]

[RODAPÉ: inserir o endereço, telefone e e-mails para contato com a instituição]

ANEXO C - Roteiro de Entrevista Professores

Perguntas

1. **Quantos anos você tem?**
2. **Qual sua formação?**
3. **Há quanto tempo você é professora?**
4. **Na graduação você recebeu alguma formação com base teórica metodológica para atuar com crianças da inclusão? Que tipo de formação?**
5. **Quanto tempo de sala de aula ?**
6. **Em que medida você planeja sua ação pedagógica com a at ?**
7. **Qual sua opinião sobre o que é inclusão?**
8. **Você tem educação continuada nessa área da educação inclusiva?**
9. **Você tem um planejamento com a at?**
10. **Como você faz a adaptação para a criança?**
11. **Pode contar sobre suas experiências com alunos da inclusão?**
12. **Como vocês dividem espaços nas escolas?**
13. **Como foi receber a AT na sala?**
14. **Como se dá a articulação do seu trabalho com a do at?**
15. **Qual sua opinião sobre o papel desse profissional?**
16. **Sobre inclusão você teria sugestões para alterar algo?**
17. **Quais os maiores desafios que você percebe?**
18. **Você tem reunião pedagógica? Como é ? Você recebe orientações? são debatidas estratégias sobre o caso da criança?**
19. **Quais os maiores ganhos que a inclusão traz na sua opinião?**
20. **Como articula o pedagógico com o da psicologia?**

ANEXO D - Roteiro de Entrevista AT'S

'Roteiro de Entrevista

1. A quanto tempo você é AT?
2. Qual sua área de formação?
3. Como foi sua entrada na escola?
4. Como você articula o conhecimento teórico com a prática?
5. Quais as atribuições da sua função?
6. Quais os maiores desafios que você percebe?
7. O que é inclusão segundo sua percepção?
8. Como voce avalia o seu trabalho de intervenção?
9. Como ela avalia o processo pedagógico realizado na escola
10. Quais as estratégias que você utiliza na sua atuação?
11. Como se dá a articulação da sua atuação e a do professor e monitores?
12. Na sua opinião quais as alterações na educação poderiam ser feitas para efetivar a inclusão?