



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão

Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual

Fabiana de Paula Lima

A Relevância do Profissional Acompanhante Terapêutico (AT) na Educação Infantil

SÃO PAULO

2018

FABIANA DE PAULA LIMA

A Relevância do Profissional Acompanhante Terapêutico (AT) na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para a obtenção do grau de Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Maria Luiza Gomes Machado.

SÃO PAULO

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter guiado e iluminado meus passos nessa fase da vida.

Aos meus pais, Solange e Filemon, pela educação, princípios e acima de tudo pelo amor; ao meu irmão, Paulo Henrique pelo apoio nessa trajetória e a minha avó, Maria Lurdes, por me ensinar sobre ter fé e pelo amor eterno.

À escola Espaço Aberto, pela oportunidade de exercer esse papel profissional com tanto amor e pelo aprendizado diário.

Aos meus amigos, pelo companheirismo e pelo incentivo.

RESUMO

De Paula Lima, Fabiana. A relevância do profissional do AT (Acompanhante Terapêutico) na Educação Infantil. 2018. 52 páginas. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP 2018.

Este trabalho tem como objetivo mostrar a relevância do profissional Acompanhante Terapêutico (AT) dentro da educação infantil. A pesquisa deu-se a partir da grande procura por esse profissional dentro das escolas, como uma estratégia de inclusão. A metodologia utilizada para a pesquisa foi revisão bibliográfica de caráter exploratório, contando também com uma narrativa sobre a experiência profissional da pesquisadora deste estudo, como AT. Os resultados obtidos comprovam a relevância do mesmo para o processo de inclusão, possibilitando fazer intervenção com a criança em seu ambiente natural e em situação de seu cotidiano. Sendo assim, conclui-se que o Acompanhante Terapêutico necessita ser mais reconhecido no sentido de atender e valorizar os direitos da criança, estimulando-a no seu desenvolvimento e trabalhando em conjunto com o professor.

Palavras-chave: acompanhante terapêutico; inclusão; infância; educação infantil.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	05
2 METODOLOGIA.....	08
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	10
3.1 Histórico do Profissional AT.....	10
3.2 Legislação sobre o direito a educação para as crianças com deficiência.....	12
3.3 Papel e Função do AT dentro do Processo Educacional.....	13
3.3.1 Histórico.....	17
3.3.2 Professores.....	17
3.3.3 Público-Alvo e detalhes sobre o curso.....	18
4 A INFÂNCIA	19
4.1 Histórico da Educação Infantil.....	20
4.2 Funções Pedagógicas.....	27
5 RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	31
5.1 Caso 1.....	31
5.2 Caso 2.....	32
5.3 Caso 3.....	33
5.4 Caso 4.....	36
6 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
7 CONCLUSÃO.....	48
8 REFERÊNCIAS.....	49

1 INTRODUÇÃO

O Acompanhante Terapêutico escolar (AT) é um profissional que atua no ambiente escolar, como uma prática de acompanhamento com crianças que apresentam deficiências, podendo ser uma intervenção bastante importante para a estratégia para a inclusão.

Fráguas e Berlinck (2001) descrevem que o trabalho do acompanhante consiste em estar com a criança dentro e fora de sala de aula, sempre buscando integrá-la ao grupo e levá-la a um envolvimento com as atividades propostas pelo professor, observando e respeitando seus limites e suas potencialidades. Esse profissional auxiliará a criança mediando suas relações, seja está com o professor, com os colegas ou com outros profissionais que integram o ambiente escolar.

De acordo com a legislação 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) no Título Do Direito à Educação:

“§ 1o As instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplicam-se obrigatoriamente o disposto nos incisos [...], sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações” (BRASIL, 2015).

Tanto é que, a Lei Nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, parágrafo único, versa que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com esse tipo de transtorno, incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado, ou seja, a um A.T.

Com o estabelecimento dessas legislações, existe uma luta pela educação inclusiva, onde a instituição escolar é responsável por estratégias pedagógicas, profissionais capacitados e até adaptações de espaços físicos para melhor atender aos alunos com deficiências.

O presente estudo será dividido em três capítulos, abordando, no primeiro, o histórico dos AT, seu papel e funções junto a criança e a escola, as legislações que asseguram as pessoas com deficiência. No segundo momento, será discutido a infância, a educação infantil, o brincar, as relações sociais e a influência do ensino na infância no processo de desenvolvimento da aprendizagem. O terceiro capítulo será consolidado de uma narrativa sobre a experiência do profissional AT.

Dessa forma, essa pesquisa objetiva expor o papel do AT dentro da educação infantil e sua significação no atual cenário da inclusão. Questiona-se, também, a falta de relevância que se dá ao primeiro setênio de vida da criança.

Para Vygotsky (2007) o desenvolvimento humano pressupõe que a criança é um ser que se desenvolve pelas interações e vivências com as pessoas em seu ambiente, realçando todas as intervenções e estimulações que ela recebe desde a mais tenra idade.

Assim sendo, refletiu-se sobre a importância de vivenciar este processo com adultos e outras crianças desde pequena, não apenas na família. Segundo Brum e Paschoali (2012), ao falar em Educação Infantil defende-se que o ambiente da escola é um ótimo espaço para proporcionar esta interação de forma positiva, pois pode oferecer diversos estímulos para o desenvolvimento integral, bem como o convívio com outras crianças da mesma faixa etária.

Para Oliveira (2012), a Educação Infantil tem como propósito,

[...] propiciar às crianças experiências de aprendizagem significativas em um espaço coletivo e rico em interações com adultos e outras crianças. Espera-se que contribuam com o desenvolvimento infantil, de forma ampla e integrada, a partir de suas diferentes aprendizagens, superando fragmentações historicamente constituídas nos diferentes grupos sociais (OLIVEIRA, 2012; pg.31).

A Educação Infantil está diretamente ligada ao crescimento humano, uma vez que a criança, em especial, se evolui com as interações. Dessa forma, o ambiente em que ela está inserida atuará diretamente no seu desenvolvimento. Para melhor evidenciar a evolução dessa pesquisa bibliográfica, levantou-se como hipóteses:

- O surgimento do AT de fato corrobora no processo educacional?
- Seu papel e função como profissional deve ser restrito a qual área de formação acadêmica?

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada está baseada em levantamentos de dados bibliográficos relacionados ao profissional AT (Acompanhante Terapêutico) inserido na educação infantil. Pretende-se analisar publicações de materiais sobre a temática para que contribuam com o novo profissional, a relevância da educação infantil e a inclusão escolar.

Esse levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados que integram fontes de informações sobre literatura científica SciELO (Scientific Eletronic Library Online, utilizando os descritores: Acompanhante Terapêutico, Acompanhante Terapêutico escolar, Inclusão escolar.

Aos dados bibliográficos foram agregadas informações obtidas em sites na internet, notícias de revistas e jornais e literatura, na qual conste referências a respeito da temática.

A metodologia aplicada para a fundamentação dessa pesquisa foi de natureza exploratória, concernente a uma investigação bibliográfica que visa obter conhecimento através da literatura que envolve o assunto estudado.

Segundo Severino (2007; pg.122) a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de estudos anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem investigados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Marconi e Lakatos (2001) afirmam que a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias:

“trata-se do levantamento de toda bibliografia já publicada em livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita, documentos eletrônicos. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas já existentes para fundamentar informações” (MARCONI; LAKATOS, 2001; pg.43).

Metodologicamente, para um melhor entendimento desse processo, buscou-se analisar **como** se dá a intervenção do AT e **quando** esta se faz necessária. Como exemplo, no 3º capítulo, serão narradas as condições observadas de atuação da profissional AT em uma escola particular de educação infantil, localizada no bairro da Vila Mariana.

Para uma melhor compreensão sobre o trabalho da AT, foram observadas quatro crianças com atraso no desenvolvimento infantil, sendo que todas encontra-se com hipótese diagnóstica. Diante da observação clínica/ escolar, elas serão citadas durante a narrativa pelas iniciais de seus nomes e sobrenomes, idade cronológica, sexo, características das crianças.

3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 Histórico do Profissional AT

De acordo com o exposto no site do Instituto A Casa (s.d) - instituição que oferece tratamento, orientação e esclarecimentos sobre questões de saúde mental - a história do profissional AT passa por um percurso do movimento antipsiquiátrico e a psicoterapia institucional, que ocorreu a partir da década de 50 na Europa e nos Estados Unidos. Na América Latina, o AT surgiu no final da década de 60, em Buenos Aires. O caráter político deste dispositivo devia-se à busca por um outro lugar social para a loucura, de modo que os “loucos” pudessem ser recebidos pela sociedade naquele momento em que começavam a sair do manicômio. O processo argentino influenciou o movimento antipsiquiátrico que também ocorria no Brasil: o trabalho do auxiliar psiquiátrico passou por Porto Alegre e chegou às comunidades terapêuticas do Rio de Janeiro. Em São Paulo, o acompanhamento terapêutico foi trazido para o Instituto A Casa em 1981 pela psicanalista argentina Beatriz Aguirre, dois anos após sua fundação.

De acordo com Assali (2006), psiquiatras e psicólogos pensaram alternativas para reinserção dessas pessoas na sociedade, surgindo então os hospitais-dia, ambulatorios de saúde mental e clínicas psiquiátricas para aproximar essas pessoas de suas atividades cotidianas. O AT começou como uma forma de substituição à internação e, por muito tempo, foi um recurso auxiliar no tratamento de pacientes psicóticos, visando aos poucos a permanência em hospitais psiquiátricos.

Como escrevem os autores da Equipe Acompanhantes Terapêuticos do Hospital-Dia A Casa (1991), o acompanhamento terapêutico vem a ser a prática de saídas pela cidade, com a intenção de montar um ‘guia’ que possa articular o paciente na circulação social, através de ações, sustentado por uma relação de vizinhança do acompanhante com o louco e a loucura, dentro de um contexto histórico (pg.30).

Historicamente, passou-se por um longo caminho para chegar ao atual cenário da inclusão social. Dentre as fases que marcaram época, aponta-se a exclusão na Idade Média, onde a sociedade, dominada pela religião e pelo divino,

considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – e por isso, associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (CORREIA, 1997 *apud* SILVA; pg.13).

Os tempos medievais viram surgir, contudo, as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência. Alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados, segregando-os (CORREIA, 1997, *apud* SILVA; pg.13).

Segundo Garcia (1989) o clima social era propício à criação de instituições cada vez maiores, construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade.

No século XX algumas declarações, como a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, passaram a questionar a institucionalização dessas pessoas e passaram ter um novo “olhar” para elas, o que era considerado de causas divinas ou demoníacas, passou a ter carácter biológico, sociológico e psicológico na visão de médicos; mais tarde os psicólogos e educadores entraram em campo de atuação. O direito à educação, à igualdade de oportunidades e o direito de conviver em sociedade foram pontos importantes para a inserção dessas crianças em escolas de ensino regulares. Porém o movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, aprovada pelos representantes de vários países e organizações internacionais, em 1994, defendendo que a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobre dotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994 *apud* SILVA, 2009;pg.6).

3.2 Legislação sobre o Direito a Educação para as crianças com deficiência

No século XXI algumas legislações foram surgindo como a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015), a qual versa, no artigo 27º, que:

“Art. 27º A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015; pg 06).

O Art. 28º, inciso XVII versa sobre a obrigação do poder público em “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” a oferta de apoio escolar:

Embasadas nessas legislações as famílias passaram a procurar inserir as crianças com deficiências em escolas regulares, de modo que os profissionais AT's surgiram dentro de escolas da rede particular, como estratégia para uma inclusão efetiva.

Vale citar outras legislações que dão suporte a causa, como a lei 7.853/1989 (CORDE- Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), a qual dispõe sobre o apoio e integração social de pessoas com deficiências físicas, versando, no Artigo 2º, parágrafo único que

“Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico” (BRASIL, 1989; pg.01).

Além disso, o artigo aborda o dever de dispensar tratamento prioritário e adequado a este público, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

“I - Na área da educação: a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;b) a inserção, no referido sistema educacional, das

escolas especiais, privadas e públicas;c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989; pg.01).

Outra lei que assegura a educação a pessoas com deficiência é Lei nº 9.394/1996 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL) no Capítulo V – Educação Especial:

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996; pg.10).

O Artigo 59º da mesma lei observa que os sistemas de ensino devem assegurar a indivíduos com necessidades especiais:

“I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular” (BRASIL, 1996; pg. 23).

3.3 Papel e função do AT dentro do Processo Educacional

O acompanhante é um facilitador no processo educativo. Ele promove a inserção de crianças com deficiência na escola, garantindo-lhe, assim, um lugar

na sociedade. Esse profissional dará suporte nas práticas que acontecem dentro da rotina escolar, sendo a ponte nas relações dos laços sociais.

Fráguas e Berlinck (2001) afirmam que o acompanhante trabalha em um lugar do “entre”, entre a criança e as outras, “entre” a criança e o professor, “entre” a criança e a escola, e, em alguns casos, “entre” a criança e a família. O profissional faz também a função de “porta-voz” da criança; observa a ação, interpreta e articula com o outro sobre algumas manifestações existentes na criança.

Fráguas (2004) analisa a atribuição de sentido às “produções lingüísticas” da criança, pontuando que é necessário considerar que se trata de uma criança que também possui sentimentos, vontades e desejos, mesmo que tais manifestações não se mostrem de um modo muito claro e acessível aos outros.

Fráguas e Berlinck (2001) ainda que o trabalho do acompanhante seja denominado acompanhante terapêutico, a escola não coloca a questão terapêutica como objetivo principal da sua proposta, e sim o aprendizado. Este profissional tem, em sua prática, um olhar para criança como um ser em todas as suas relações, sendo intérprete de mensagens subjetivas, e é espelho de comunicação ao outro; o AT vai além de auxiliar a professora a ensinar a criança a desenhar e a pintar, por exemplo.

Antonucci (1994, p.551 *apud* Fráguas; Berlinck, 2001, pg.12) afirma que no acompanhamento terapêutico com crianças “se faz necessário lançar mão não só de expedientes terapêuticos como também pedagógicos”, e entende como “conduta terapêutica” do AT toda conduta que tem como consequência modificações no funcionamento mental do indivíduo, e como “conduta pedagógica” toda conduta visando a adaptação ao contexto social.

De acordo com Kupfer (1997):

“Tratamento e educação nasceram juntos para cuidar de crianças com problemas graves, e agora se enlaçam novamente para cuidar dos fracassos escolares. Parece não ser mesmo possível desenlaçá-los, já que a criança moderna é, por definição, escolar” (KUPFER,1997; pg.56).

Pensando na função terapêutica em que o AT atua, levanta-se a seguinte questão: Qual a formação acadêmica deste profissional?

Para Reis Neto (1995) inicialmente, o trabalho do AT era feito muitas vezes por leigos, ou, pelo menos, por profissionais dos quais não se exigia formação ou embasamento teórico.

É nesse momento que alguns psiquiatras passaram a convidar os AT's para atuar junto com seus pacientes, de modo que esses exerciam atividades diversas, como evitar internação, por exemplo, assim esses profissionais foram progressivamente deixando de ser leigos, tornando-se, em sua maioria, estudantes de Psicologia e, em um número menor de vezes, psiquiatras. Ainda um pouco mais tarde, os estudantes seriam substituídos por profissionais, muitas vezes psicólogos clínicos, que hoje procuram dar a essa prática um estatuto teórico mais preciso (NETO; PINTO; OLIVEIRA, 2011)

Segundo Ibrahim (1991) existia uma relação do trabalho do AT e dos enfermeiros psiquiátricos, no sentido de cuidar, medicar e vigiar, mas o AT tinha uma demanda de cuidado com o vínculo e a escuta. Para ele o enfermeiro poderia cumprir essa função, porém se fizesse ele se tornaria AT e não mais o enfermeiro.

Alguns autores pontuam sobre as diversas nomenclaturas que deram ao AT como: auxiliar psiquiátrico, atendente psiquiátrico, amigo qualificado, sendo o acompanhante terapêutico a nomenclatura preferida pelos profissionais, enfatizando um caráter clínico dessa prática e sua autonomia em relação a psiquiatria (IBRAHIM,1991; MAUER & RESNISKY,1985; REIS NETO, 1995 *apud* NETO; PINTO; OLIVEIRA, 2011). Essa mudança de nomenclatura demonstra a transformação da postura e atuação desse profissional.

Segundo Londero & Pacheco (2006 *apud* PEREIRA, 2018) a atuação é exercida preferencialmente por profissionais da saúde, como psicólogos, enfermeiros e terapeutas ocupacionais, de forma autônoma ou vinculados a alguma clínica de saúde, médicos ou psiquiatras. Nesse contexto há grande número de estudantes da área da saúde, na qual se destaca-se a psicologia. Tais estudantes buscam capacitação para atuarem como acompanhantes terapêuticos

em parceria com profissionais já graduados, dentro de uma equipe multiprofissional. Os profissionais que mais requisitam o trabalho do Acompanhante Terapêutico são psiquiatras e psicólogos.

Para Silva (2001), o surgimento da psicologia em diversos momentos, como por exemplo, reforma psiquiátrica, luta antimanicomial, possibilitaram o alívio do sofrimento de pacientes enclausurados em manicômios, com a investigação das psicopatologias e suas terapias adequadas, hospitalizações parciais, tratamentos mais humanos, alívio de sintomas e a busca de um novo olhar sobre a loucura.

Figueiredo & Segal (1998 *apud* PEREIRA, 2018) referem-se ao Acompanhante Terapêutico como uma prática auxiliar à psicoterapia no que tange às limitações do atendimento em consultório. Porém, alguns autores constataam divergências no entendimento de psiquiatria e psicólogos quanto a área de conhecimento mais adequada à prática de AT, o que pode ser explicado pelo fato dessa profissão não ser regulamentada, tampouco privativa de uma área de conhecimento

O AT, dentro do ambiente escolar, não necessariamente será um estudante ou um profissional da psicologia, ele pode ser um profissional da saúde como um Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, Enfermeiro, etc...

Pitiá (2012 *apud* PEREIRA, 2018) corrobora esse entendimento referindo que o acompanhante terapêutico não está vinculado a uma profissão em particular, mas que a prática se aproxima ou mesmo tangencia a formação de origem do profissional.

Assali (2006) considera que o foco deste trabalho na escola deve dar-se sobre a aprendizagem, aproximando o profissional da psicologia ao campo pedagógico.

Baseado nesse histórico levantou-se uma pesquisa de dados sobre a formação do Acompanhante Terapêutico, encontrando que atualmente só existem cursos de formação/extensão para a atuação na prática, como em alguns lugares: Instituto A Casa; Equipe AT; AMBAN-IPq-HCFMUSP (Ambulatório de Ansiedade do Instituto de Psiquiatria da Universidade de São Paulo).

Para melhor compreensão do que se trata a formação do AT, será descrito o conteúdo programático acima citado, que vem se preocupando com a formação do AT. Assim será descrito o curso da Equipe AT.

3.3.1 Histórico

A Equipe AT surgiu a partir da necessidade do psicólogo Filipe Colombini de unir profissionais autônomos interessados no atendimento em ambiente natural junto com a inquietação de não limitar as intervenções dentro do consultório, buscando a manutenção e ampliação dos comportamentos/habilidades desenvolvidas. A partir da experiência dos atendimentos do Curso de AT do AMBAN-IPq-HCFMUSP (Ambulatório de Ansiedade do Instituto de Psiquiatria da Universidade de São Paulo), dos estudos da Análise do Comportamento e Psicologia da Educação, da riqueza de possibilidades de intervenções e dos estímulos do mundo afora, a necessidade de criar uma equipe se mostrou urgente e bem querida! Além de todos esses aspectos, circular e utilizar a própria cidade de São Paulo como uma estratégia de avaliação/intervenção é uma motivação e um ponto de partida para inúmeras pesquisas relacionadas à reabilitação e ressocialização.

No curso é abordado, de acordo com a grade curricular fornecida no site: O histórico do AT nas diferentes abordagens; a relação entre AT e análise do comportamento; discussões atuais sobre terapia analítico-comportamental e AT; questões práticas do trabalho: a criatividade do dia-a-dia e análise de casos e questões éticas.

3.3.2 Professores

Filipe Colombini – Mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Psicólogo formado, pela Universidade Mackenzie. Especialista em Clínica Analítico-Comportamental. Formação em Acompanhamento Terapêutico pelo AMBAN-IPq-HCFMUSP. Formação em Clínica Analítico-Comportamental Infantil e Desenvolvimento Atípico pelo Centro Paradigma. Formação em Organizational Behavior Management (OBM). Facilitador do método Programa de Qualidade na Interação Familiar (PQIF). Atuou como Supervisor do Pró-estudo. Professor do Curso de AT do AMBAN-IPq-HCFMUSP e do Curso de AT com foco em

Dependência Química do GREA-IPq-HCFMUSP. Coordenador e supervisor da Equipe AT.

Luiz Oliveira – Psicólogo formado pela Universidade Mackenzie. Especialista em Terapia Comportamental Cognitiva pela USP. Especialista em Políticas Públicas e Organizações Sociais. Formação em Acompanhamento Terapêutico pelo AMBAN-IPq-HCFMUSP. Experiência em trabalhos voltados a políticas públicas para crianças e adolescentes. Experiência com instrumentos de avaliações psicológicas. Psicólogo da Equipe AT. Supervisor da Equipe Fluxo. Líder de Projetos em Saúde Mental em parceria com a UPIA-UNIFESP.

3.3.3 Público-Alvo e detalhes sobre o curso

O público alvo do curso são estudantes e profissionais da área da saúde. É um curso de curta duração (8/9 horas) e ao final do curso é entregue um certificado.

O curso acontece na sede da Equipe AT, localizada na Alameda Santos, 1827, conjunto 112.

4 A INFÂNCIA

No decorrer da história, o conceito de infância sofreu diversas transformações sociais até ser concebido da forma como hoje é visto.

No império Romano as crianças eram criadas e educadas por suas amas de leite, sendo que apenas os do sexo masculino tinham o privilégio de receber educação de um profissional especializado, com funções semelhantes às de um pedagogo na atualidade; entretanto, ainda assim, a educação era intensamente voltada para o ensinamento de boas maneiras, e conduzida com extrema severidade (ARIÉS, 1986 *apud* TOMAS 2001).

Na Idade Média, o conceito de infância era inexistente. A criança era vista como um adulto em construção e não lhe era ofertado nenhum cuidado específico para sua idade, tão pouco os vínculos afetivos eram valorizados, sendo introduzida à vida adulta a partir dos seis anos de vida (TOMAS, 2001 *apud* SILVA, 2010). De acordo com Ariés (1960 *apud* SILVA, 2010), neste momento histórico a criança não recebia nenhum tipo de destaque entre as atividades familiares, sendo ignorada pelo meio.

Desta forma, é notório que a criança não gozou plenamente de seus direitos por um longo período, pois de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (ARIÉS, 1986; pg. 10 *apud* SILVA, 2010; p.16).

No final do século XVIII, a criança passa finalmente a receber um olhar diferenciado e são criadas então as primeiras instituições destinadas aos seus cuidados, possibilitando que formassem uma identidade própria; entretanto, é apenas em 1959 que a declaração dos direitos das crianças é publicada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, passando assim a considerá-la a criança como “cidadão dotado de capacidades para ser titular de direitos” (TOMAS, 2001; p.69 *apud* SILVA, 2010; p.17).

De acordo com Fortuna (2005) é possível observar que o conceito de infância é uma criação histórica, cultural e social, que se deu a partir do contexto

histórico apresentado. Ao longo dos anos, as necessidades que a infância requer foram sendo observadas e sua concepção foi modificando-se a partir delas

O autor também relata que, a participação da família na educação da criança é considerada de extrema importância, sendo responsável por fornecer amparo e orientação para que esta possa desenvolver-se. De acordo com Silva (2010), todos os aspectos sociais no qual a criança está inserida afetam seu desenvolvimento e suas características, considerando-se que ela deve gozar de educação, saúde, lazer e família igualmente, pois são elementos valiosos para uma vida adulta saudável.

Kramer (1987) afirma que, a criança, na realidade atual é amparada por um viés pedagógico preparado para atender todos seus aspectos, baseando-se na expressividade e espontaneidade infantil, sendo compreendida sobre seus aspectos individuais, temporais e culturais, historicamente construídos. Isto posto, fica esclarecido que esse histórico fornece grandes descobertas, as quais possibilitaram mudanças significativas no modelo de educação hoje utilizado, tornando-o constantemente um processo em transformação, em especial, na educação infantil.

4.1 Histórico da Educação Infantil

Segundo Paschoal e Machado (2009) na Europa, devido revolução industrial, quando as ferramentas foram substituídas por máquinas, e, conseqüentemente a força humana foi substituída pela força motriz, houve uma reorganização da sociedade, possibilitando a entrada em massa, da mulher no mercado de trabalho. Assim sendo, foi alterada a forma da família cuidar de seus filhos.

Com sua inserção no mercado de trabalho, a mulher operária não tinha condições de dedicar-se intensamente aos cuidados dos filhos, utilizando o serviço das “mães mercenárias”, as quais optavam por não trabalhar nas fábricas e vendiam seus serviços para o abrigamento e cuidado dos filhos de outras mulheres. Com a crescente participação das famílias nessas fábricas, minas de carvão e fundições, surgiram novos arranjos de serviços de atendimento das

crianças, os quais eram organizados por mulheres da comunidade que adotavam atividades de canto e memorização de rezas. Apesar de não haver uma proposta institucional formal, eram trabalhadas atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e de internalização de regras morais, prezando de alguma forma um trabalho de educação (RIZZO, 2003 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Segundo Rizzo(2003), gradualmente, as ofertas de empregos para mulheres foram aumentando, bem como a necessidade dessas em conferir os cuidados de seus filhos a uma outra pessoa; entretanto, diversas crianças ficavam sob os cuidados de uma única mulher, que, muitas vezes, encontrava-se despreparada e com poucos recursos para tanto, resultando em pouca comida e hábitos precários de higiene que causavam um cenário caótico, aumentando os riscos de maus tratos às crianças, uma vez que os castigos poderiam torná-las mais passivas. Segundo este autor:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003; pg. 31).

A preocupação das famílias pobres era sobreviver, segundo essa autora. Sendo assim, os maus tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de um modo geral. As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. A sociedade aplaudiu, uma vez que todos queriam ver as ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas.

Segundo Didonet (2001), as primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho, ou seja, baseados no trinômio mulher-trabalho-criança, as creches e jardins de infância tiveram, em seu início, objetivo assistencialista, focando em alimentação, higiene e cuidados físicos da criança.

Kuhlmann (2001) ressalta que apesar destas instituições serem marcadas pela questão assistencial, havia também uma preocupação pedagógica em alguns casos, como a “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar:

[...] criada pelo pastor Oberlin, [...] em meados de 1769, para crianças de dois a seis anos de idade. Esse pastor criou apenas um programa de passeios, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, nos quais suas escolas de tricô tinham como objetivo, por meio do trabalho de mulheres da comunidade, tomar conta de crianças, ensinando-lhes a ler a bíblia e a tricotar. De acordo com seus objetivos, nesses espaços, as crianças deveriam aprender diferentes habilidades, como adquirir hábitos de obediência, bondade, identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras e assimilar noções de moral e religião. (KUHLMANN, 2001; apud PASCHOAL; MACHADO, 2009; pg.81).

Conforme Didonet (1991), no século XIX começam a surgir as creches, casas de infância, maternais e jardins de infância, todas de caráter assistencialista, com o objetivo de contemplar as mudanças sociais causadas pela constante globalização. Com a participação mais ativa da mulher no mercado de trabalho, ocorrem alterações na estrutura familiar, fator este que demanda o auxílio de creches, por exemplo.

Diferentemente dos países europeus, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Entretanto com o alto índice de mortalidade infantil e acidentes domésticos, alguns empresários, instituições religiosas e educadores passaram a planejar um espaço de cuidados para crianças fora do âmbito familiar (PASCHOAL; MACHADO, 2009)

A partir dessa preocupação a criança passou a ser considerada pela sociedade e a ser atendida fora da família (DIDONET, 2001); É nesse momento em que se iniciaram pesquisas e métodos sobre a área da educação infantil, surgindo estudiosos como Piaget, Vygotski e Froebel, que se dedicaram ao aperfeiçoamento da aprendizagem. Com o surgimento destes autores, no século XX a educação passa a integrar a criança e seu desenvolvimento (PASCHOAL; MACHADO, 2009, 2010).

Para Kuhlmann Jr. (1998):

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN JR., 1998; p.88).

Com todo esse processo de mudanças, os movimentos operários passaram a organizar-se em centros urbanos para reivindicar melhores condições de trabalho, e, dentre as exigências, solicitaram a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Segundo Oliveira (1992):

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992; pg. 18 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009; pg.83).

Entretanto, essas instituições atendiam as crianças das camadas mais populares, enquanto que as instituições particulares tinham cunho pedagógico e enfatizavam a socialização e preparação das mesmas para o ensino regular. Desta forma, observa-se que crianças de diferentes classes sociais eram recebiam diferentes modos de estímulos para seu desenvolvimento. As crianças pobres eram atendidas sob uma perspectiva de carência e deficiência, enquanto as crianças de classe social mais favorecida eram privilegiadas com estímulos que aguçavam sua criatividade e sociabilidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A partir da compreensão da importância em atender crianças de todas as classes sociais, iniciou-se o processo de regulamentação deste trabalho no âmbito legislativo. Na década de 80, houveram alguns movimentos que uniram forças a favor da educação de qualidade garantida para crianças desde o

nascimento, porém só teve início de fato com a Carta Constitucional de 1988, reconhecendo esse direito efetivamente. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No artigo 208 da Constituição Federal de 1988, o inciso IV garante que “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Com isso, as creches vinculadas à assistência social passam a ser responsabilidade da educação, priorizando desenvolver um trabalho educacional, iniciando a ampliação da importância da educação infantil no processo de desenvolvimento, integração, socialização e aprendizagem (SILVA, 2010).

Na Constituição de 1988, foram inseridas também, leis que contemplam o caráter educacional das instituições, de modo que a educação infantil passa a ser direito da criança e dever do Estado. Desta forma, a educação infantil tornou-se um espaço de grande relevância para o desenvolvimento e aprendizagem, embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9394 de 1996 complementando a ação, trazendo a educação infantil para Educação Básica, considerando que esta é essencial para o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade (BRASÍLIA, DF: MEC,1996; p.227)

Ainda de acordo com a mesma lei, é exigido que o profissional que atua nesta área tenha maior formação especializada, além de exercer formação continuada. Aos mantenedores destas instituições é exigido que adeque o espaço físico às novas normas, com objetivo de possibilitar maior desenvolvimento da criança no meio escolar.

A criança é um todo orgânico, físico e psicológico. A educação infantil coloca como seu objetivo-síntese o desenvolvimento integral da criança compreendendo com isso, os aspectos físicos, cognitivos e afetivos de sua personalidade (DIDONET, 1991; p.93).

No mesmo ano (1988), o Ministério da Educação publicou um documento (Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil) que contribuiu substancialmente para a formulação de diretrizes e normas da educação da criança pequena no Brasil, além do “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, o qual pôde ser considerado como

um guia de cunho educacional, contendo orientações didáticas para profissionais que atuam na educação infantil. O documento ressalta que as crianças devem desenvolver no ensino infantil as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998; p. 63, v. 1).

A partir desse documento, observa-se a relevância desse momento na aprendizagem da criança, bem como a importância da participação familiar, sendo o núcleo responsável pela mesma. Observando-se, concomitantemente, quão significativo é o ambiente no qual ela (criança) encontra-se inserida. Uma vez que um espaço adequado, rico em estímulos e capaz de satisfazer suas necessidades de descoberta do mundo possibilitará uma maior promoção do seu desenvolvimento infantil, tanto nos aspectos cognitivos, quanto nos aspectos sociais, afetivos e físicos da criança (MORENO, 2007).

É mister considerar também que, para que seja possível esse nível de educação, é necessária uma atuação pedagógica de qualidade. De acordo com Nicolau (1990) "reconhecer o papel da pré-escola significa compreender que ela tem a função de contribuir com a escola, valorizar conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição a novos conhecimentos".

Como reforça Silva (2010):

É nesta dimensão que a Educação Infantil vem ganhando espaço e assumindo um papel importante, pois é de caráter influenciador no desenvolvimento cognitivo da criança de zero a cinco anos, podendo ela ajudar em seu aprendizado, enquanto sujeito autônomo, e de uma especificidade cultural e social (SILVA, 2010; pg.29)

Angotti (2006) afirma que há necessidade de maior investimento nesta fase do desenvolvimento infantil, pois é de extrema relevância dar oportunidade para que a criança vivencie experiências positivas, possibilitando valorizar sua personalidade de maneira eficaz. Com isso, o autor refere que a educação infantil deve ser norteadada “por um caráter educacional que promova o desenvolvimento integral da criança em suas diferentes e complementares perspectivas” (ANGOTTI, 2006; pg.18).

Entretanto, apesar dos avanços adquiridos na área da educação infantil, tem-se também muitos desafios a serem enfrentados para que este direito seja concedido plenamente, sendo os principais o acesso e qualidade do atendimento (BARRETO, 1998 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009). Barreto (1998) assinala que apesar da expansão ocorrida no atendimento, ao ingresso da criança nas creches ainda é insuficiente, uma vez que famílias de baixa renda têm menos oportunidades que as mais economicamente favorecidas.

Sobre a qualidade do atendimento, ressalta:

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar (BARRETO, 1998;pg. 25 *apud* PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A educação exerce um papel essencial, sobretudo durante os primeiros anos de vida de uma criança, ao longo dos quais observa-se um desenvolvimento intensivo das faculdades intelectuais (MAKARENKO, 1978 *apud* SILVA, 2010). A infância necessita ser reconhecida como fase de extrema importância dentro do desenvolvimento humano, pois é durante essa fase que são marcados diversos desafios a serem superados pela criança (FORTUNA, 2005 *apud* SILVA, 2010).

4.2 Funções Pedagógicas

De acordo com Silva (2010), é a qualidade na educação infantil e seus princípios pedagógicos que se evidenciam como fatores fundamentais para aprendizagem. Tais fatores estão delineados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), anteriormente citado. De acordo com esse documento, a criança é um ser social e histórico, em processo de formação, sendo necessário alguns objetivos gerais para articular o processo educativo e as necessidades das crianças.

Essa mesma declaração ressalta que é essencial que algumas funções sejam trabalhadas com os educandos para o desenvolvimento das capacidades citadas a seguir:

- Capacidades de ordem física: autoconhecimento, manifestação das emoções através da expressão corporal e compreensão das potencialidades corporais.
- Capacidades de ordem cognitiva: Associadas ao desenvolvimento cognitivo e obtenção de capacidade de comunicação e formas de representação
- Capacidades de ordem afetiva: construção de autoestima, autoconhecimento e alteridade
- Capacidades de ordem estética: possibilidade de produção e apreço artístico
- Capacidades de ordem ética: construção de valores que norteiam as ações do indivíduo
- Capacidades de relação interpessoal: estabelecimento de condições para convívio social (BRASIL, 1998; p.48).

Assim sendo, a educação infantil é uma etapa absolutamente importante, e a relação entre o cuidar, educar e brincar são muito significativos para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem se faça possível.

Para Silva (2010):

A ação pedagógica que integra dois paradigmas: o cuidar e o educar indicam também uma aproximação entre dimensões educacionais e sociais e propõe outro método que possa possibilitar a aprendizagem de maneira lúdica que é o brincar na infância, uma vez que a criança pequena aprende se integra e se socializa com todos aqueles que estão ao seu redor por meio da **brincadeira**. (SILVA, 2010, p.)

De acordo com a perspectiva sociocultural, o brincar consiste na maneira da criança “interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas”, tonando-se, assim, em um espaço da criança para explorar o mundo adulto sem adentrá-lo como parte responsável (WAJSKOP, 1995; p.66).

De acordo com Wajskop (1995) é na situação da brincadeira que as crianças podem se colocar desafios para além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem.

A criança pode satisfazer em muito seus interesses, desejos, necessidades e curiosidades por intermédio da brincadeira, e, para além disso, por ser um meio de inserção na realidade, é possível observar seu modo de se expressar no mundo; a maneira como reflete, ordena, desorganiza e reconstrói os dados de realidade ao seu redor. Considerando este viés, o lúdico consiste em um meio eficaz de trabalhar com a criança e tornar as atividades escolares interessantes, pois a brincadeira, por ser inerente a criança, é sua forma de trabalhar e descobrir o ambiente que a cerca (DALLABONA; MENDES, 2004; p.107).

De acordo com Sneyders (1966), “Educar é ir em direção à alegria”. A frase permite reflexão a respeito da importância das técnicas lúdicas na aprendizagem, revelando que, ao aprender com prazer e entretenimento, a absorção do conhecimento torna-se mais simples. É necessário, entretanto, desmistificar a ideia de que a brincadeira consiste apenas em um passatempo ou diversão superficial (SNEYDERS, 1996; p.36 *apud* DALLABONA; MENDES, 2004; p.109).

De acordo com Piaget (1975) e Winicott (1975), a concepção de jogo, brincadeira e brinquedo é formada ao longo da vivência de cada indivíduo, e ambas as palavras são sinônimas de divertimento.

Santos (1999) apresenta alguns pontos de vista dados ao brincar, sendo eles o ponto de vista filosófico, biológico, psicológico, ponto de vista da criatividade e o pedagógico:

- do ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. A emoção deverá estar junto na ação humana tanto quanto a razão;
- do ponto de vista sociológico, o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Brincando, a criança vai assimilando crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vive;
- do ponto de vista psicológico, o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento;
- do ponto de vista da criatividade, tanto o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca do “eu”. É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens e signos fazendo uso do próprio potencial;
- do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se

revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender. (SANTOS 1999 apud DALLABONA; MENDES, 200; pg. 108).

Observa-se, portanto, a magnitude da utilização de brincadeiras e jogos no processo de aprendizagem. Ao utilizar técnicas lúdicas, cria-se a possibilidade da criança desenvolver-se de maneira global, gozando de descobertas e criatividade, além da liberdade em expressar-se, analisar, criticar e transformar a realidade. Por meio da relação com o brinquedo, a criança desenvolve a afetividade, criatividade e capacidade de raciocínio. (DALLABONA; MENDES, 2004)

A autora Wajskop (1995) afirma que diz:

Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto ativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos. Brincando, o sujeito aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação, sua criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói seus conhecimentos. (WAJSKOP, 1995, p.68).

Para Vygostki, o ato de brincar desempenha um papel de grande importância para a constituição do pensamento infantil, pois é a partir do jogo que a criança evidencia seu funcionamento cognitivo, visual, auditivo, tátil e motor, “a criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento” (DALLABONA; MENDES, 2004; p.6).

[...]a brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOSTKI, 1984; P.97 apud DALLABONA; MENDES, 2004).

Dallabona e Mendes (2004) afirmam que educar, de forma lúdica não é equivalente a lições empacotadas que a criança seja capaz de absorver de forma passiva, mas sim um ato planejado para torná-la consciente e engajada na tarefa, possibilitando vivências e experiências prazerosas. Ao valorizar atividades lúdicas, a escola viabiliza que ela crie uma concepção de mundo onde há afetividade e sociabilidade, estimulando a criatividade e respeitando seus direitos.

Desta forma, a percepção da criança é de que seus potenciais são salientados, tornando-a mais produtiva.

A partir disso, concebe-se que a atividade lúdica necessita ser estudada por pedagogos e educadores, para que sejam utilizadas sabiamente como alternativas a serviço do desenvolvimento integral da criança. (DALLABONA; MENDES, 2004).

A definição de uma profissionalidade para educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil [...] de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade (ANGOTTI, 2006; p. 19 *apud* DALLABONA; MENDES, 2004).

Por fim, avalia-se que a educação infantil é uma etapa primordial na formação da criança, colaborando para seu desenvolvimento, quando a brincadeira é utilizada como conteúdo indispensável na escola. Colabora para formação social da criança, dentro e fora do ambiente escolar, pois a partir do lúdico a aprendizagem torna-se mais prazerosa, simplificando o processo.

Ou seja, para que a educação infantil atinja a aprendizagem da criança é necessário que ela esteja voltada inteiramente para o brincar e o educar colocando-os como conteúdos implícitos neste processo de ensino (SILVA, 2010; pg.35)

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para delinear a importância do AT no processo de inclusão, será descrita a trajetória profissional da autora deste estudo, sendo que foi a partir desta experiência que se sentiu interessada em relatar as vivências de um Acompanhante Terapêutico (AT) e a grande dele dentro das escolas.

Essa narrativa, como já esclarecido na metodologia desta pesquisa, deu-se a partir da profissional AT. A escola é de Educação Infantil, particular, localizada no bairro da Vila Mariana.

Abaixo, apresenta-se os quatro quadros com algumas informações sobre as crianças observadas, serão denominados os quadros e os exemplos, no decorrer da pesquisa por vivências da forma a seguir:

O caso 1 (M.F.) tem 1 exemplo de vivência.

O caso 2 (L.M.) tem 2 exemplos de vivências.

O caso 3 (L.B.) tem 4 exemplos de vivências.

O caso 4 (R.C.) tem 1 exemplo de vivência.

5.1 Caso 1

DESCRIÇÃO DA CRIANÇA: M.F., 4 anos de idade cronológico, sexo: F
Diagnóstico a esclarecer, demonstrando intenso atraso no DNPM.
CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA: Não-Verbal, Dificuldades Motoras, Utiliza Chupeta, Usa fralda, Dependente de todas as atividades de vida diária (AVDS), Apresenta humor instável, heteroagressividade.

Um exemplo do caso 1 (vivência): Ao começar o ano acompanhando a criança (M.F.), sabia-se que a mesma não demonstrava interesse por nenhuma proposta, não tinha relações sociais com o grupo. Nos momentos em que chorava era conduzida para ambientes mais calmos e se usava da música para acalmá-la. A música foi utilizada nos momentos de bem-estar e desconforto, a AT percebeu-se que a criança (M.F.) gostava dos sons das palmas e do som das batidas do pé.

Assim, foi através dela que se conseguiu alguns olhares, sorrisos, ou melhor, uma maior participação.

Nos momentos no parque quando a AT e a criança (M.F.), acompanhada pela pesquisadora, encontravam-se sentadas na areia, ao cantar uma música que fala de peneira, em um instante a (M.F.) (que não tem a comunicação verbal) pegou uma peneira que estava ao seu lado, demonstrando para AT, seu total envolvimento nessa relação evidenciando prazer.

5.2 Caso 2.

DESCRIÇÃO DA CRIANÇA: L. M., 3 anos de idade cronológica, Sexo: M.
HIPÓTESES DIAGNÓSTICAS: Transtorno do desenvolvimento da linguagem (TDL); Apraxia.
CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA: Demorou a começar a falar, Atualmente fala frases curtas (com pessoas que tem vínculo), Dificuldade de Coordenação Motora Global, Atualmente adquiriu algumas autonomias.

Primeiro exemplo do caso 2 (vivência): Em um momento de parque, a AT reúne o grupo no alto do “brinquedão” (brinquedo de plástico playground) e começa a conversar com o grupo. “Hoje é dia da Mula-Sem-Cabeça” (história que a turma estava trabalhando). “Vocês estão escutando o barulho dela? Alguém sabe imitar o barulho dela?” Assim as crianças foram interagindo e a criança (L.M.), acompanhada pela pesquisadora foi se mostrando familiar ao assunto e cada vez mais envolvido na brincadeira.

Segundo exemplo do caso 2 (vivência): A criança (L.M.) era auxiliada diariamente para abrir sua lancheira e colocar o lanche em cima da mesa, tanto pela professora, quanto pela AT, quando em determinado momento, notou-se que a criança era capaz de executar esta tarefa e não apresentava nenhuma dificuldade. De modo que começaram a dizer a ele que deveria abrir sua lancheira como os outros colegas. O processo demorou dias, sendo pontuado pelas profissionais e, atualmente, além de abrir sua lancheira, a criança em questão é capaz de fechar e guardar a lancheira em sua mochila.

5.3 Caso 3.

DESCRIÇÃO DA CRIANÇA: L.B., 4 anos de idade cronológica, Sexo: M.
HIPÓTESE DIAGNÓSTICA: Transtorno do desenvolvimento da linguagem (TDL).
CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA: Demorou a começar a falar, Atualmente fala frases curtas (começando a ter espontaneidade na fala), Dificuldade de Coordenação Motora, Opositor, Possui autonomia.

Primeiro exemplo do caso 3 (vivência): Quando o grupo estava brincando de pega-pega e a criança(L.B.) também participava, se fez necessária uma mediação, para que ela pudesse compreender as regras da brincadeira, e ao perceber o bem-estar e a participação efetiva, a AT chama a professora e auxiliar para que participem também dessa vivência.

Segundo exemplo do caso 3 (vivência):Em uma atividade em sala, onde a proposta era caça-palavras com o seu nome e o nome dos amigos. A criança (L.B.) em parceria com a AT e a professora, que já vinham trabalhando o reconhecimento do seu nome, pensaram em desafiá-lo a fazer a mesma proposta, porém (L.B.) procurou apenas o seu próprio nome que estaria em negrito.

Ao realizar a atividade juntos (a AT e L.B.), utilizou-se a plaquinha com o seu nome e sua foto. Enquanto a AT ditava letra por letra, pintando a primeira letra para auxiliar, mesmo tendo feito essas adaptações, ele não consegue realizar este processo de discriminação de letras de seu nome.

Ao ter a sensação de que a criança não demonstrou interesse e que estava com grande dificuldade, a AT respeitou seu limite e buscou uma alternativa para inseri-lo na proposta junto com o grupo. Assim, partiu então para um jogo de pesca de seu nome (a varinha é palito de churrasco com imã na ponta, e as letras feitas em papel cartão, plastificadas com imã na ponta também, jogo feito pela AT para trabalhar o nome de L.B.), onde ele se envolveu de forma mais prazerosa, demonstrando mais interesse nesta proposta lúdica.

Obs: Com os professores específicos e professores de oficinas/extracurricular (Futsal, Capoeira, Ballet, Aikidô, Teatro, Inglês) são realizadas orientações para falar sobre cada criança e se é necessário fazer adaptações em suas aulas.

Terceiro exemplo do caso 3 (vivência): Em uma aula de específica de Expressão Corporal (a aula exige do corpo, da imaginação, do simbólico), em que a AT acompanha a criança (L.B.) todas as quartas-feiras. Observou-se: antes da aula começar, a professora e AT refletiram qual a melhor forma de trazer uma música para a criança ficar mais motivada e entender o objetivo desta aula. Pois, para aula ser significativa precisa ter recursos nos quais a criança possa apoiar para um melhor entendimento e participação. Assim utilizou-se de recursos mais concretos, como imagens impressas dos bichos e as profissionais (AT/Professora/Auxiliar) acompanhavam com mímicas e expressões corporais. Na medida em que a criança as observava, as imitava.

A AT procurava sempre atuar com a criança (L.B.) estimulando sobre o bicho que estava sendo cantado na música. Ex: “Olha o caranguejo da praia”.

Cacuriá
 Mawaca
 JABUTI
 Jabuti sabe lê, num sabe escrevê
 Trepá no pau, num sabe descê
 Jabuti sabe lê, num sabe escrevê
 Trepá no pau, num sabe descê
 Lelelele
 Lelelelelele
 JACARÉ
 Eu sou, eu sou, eu sou
 Eu sou jacaré boiô
 Eu sou, eu sou, eu sou
 Eu sou jacaré boiô
 Sacode o rabo, jacaré
 Sacode o rabo, jacaré
 Eu sou jacaré boiô

CARANGUEJINHO

Caranguejinho, tan, tan, tan, tan

Caranguejinho, tan, tan, tan

Sai da boca do buraco,

Caranguejo, sinhá !

Sai da boca do buraco,

Caranguejo, sinhá !

Outra forma de adaptação realizada é um quadro de horário com os símbolos de cada espaço, como uma forma de antecipação do que será proposto, assim a criança consegue identificar e acompanhar o grupo nas trocas de espaço. Este quadro de horários é usado por algumas turmas; antes de começar a rotina, o grupo se reúne para ver o que irão fazer naquele dia. Utilizando-se de um painel com velcro e as peças com os símbolos também, a professora ou a auxiliar vão estimulando a criança (L.B.) a falar os símbolos e preenchendo o painel. Os colegas também vão ajudando, até que ela tenha autonomia em seguir esta rotina.

Quarto exemplo do caso 3 (vivência): A AT estava em um dos espaços da escola acompanhando uma outra criança. (L.B.) aparece sozinho, a profissional notou que a turma (classe de L.B.) não estava naquele ambiente. A AT fingiu que não estava vendo e esperou para ver como ele sairia daquela situação. Observou que ele (L.B.) notou que sua turma não estava no ambiente e que ninguém veio ao seu encontro (a auxiliar da turma estava “escondida” observando). Só estavam no espaço as funcionárias da equipe de limpeza; a criança (L.B.) ficou olhando até que perguntou a elas: Cadê a minha turma? Assim uma delas acompanhou até a turma. Este episódio reforça o quanto é importante deixar com que as crianças tenham espaço para também vir a demonstrarem suas iniciativas.

É possível citar um outro exemplo dessa mesma criança(L.B.) que começou a reparar nas pessoas a sua volta: - “Olha o C.” (apontando o funcionário da equipe de limpeza em cima do telhado), assim a AT relata sobre o trabalho do funcionário, explicando que a sua função, ou seja, que ele limpa a

escola, deixa a areia limpa para as crianças brincarem, que ele coloca água no bebedor, etc... De modo que a criança começou a manter vínculo com esse funcionário, pedindo água quando estava com sede.

5.4 Caso 4

DESCRIÇÃO DA CRIANÇA: R.C., 6 anos de idade cronológica, Sexo: M.
HIPÓTESE DIAGNÓSTICA: Transtorno do desenvolvimento da linguagem (TDL).
CARACTERÍSTICA DA CRIANÇA: Possui autonomia, tem interesse e boa compreensão nas propostas pedagógicas, dificuldade na coordenação corporal.

Um exemplo do caso 4 (vivência): No ano de 2017 a AT realizava acompanhamento de uma criança (R. C.) que necessitava auxílio nos momentos de relação com grupo, pois este contato social era um obstáculo para ele. A professora de (R.C.) solicitou o auxílio da AT e, juntas criaram estratégias para lidar com a questão, além de reuniões com a família. Em 2018, a criança retornou o ano letivo demonstrando maior segurança e interesses, interagindo com outros colegas e pedagogicamente bem melhor, de modo que não necessita mais do acompanhamento terapêutico (AT) na escola.

Para maior compreensão busca-se situar a profissional (AT) na escola em que atua, narrando o seu percurso profissional. Posteriormente foram relacionados os 4 casos, sendo exemplificados por vivências da profissional AT para cada caso, no acompanhamento de crianças no processo de inclusão, com intuito sempre de evidenciar o papel e função que cabe a este profissional.

Em 2015, a AT ocupava outra função na escola, quando a diretora na escola disponibilizou o cargo de Acompanhante Terapêutico para estudantes de Psicologia, a autora deste trabalho aceitou a proposta para o cargo, ainda no contexto universitária (estagiária/estudante de psicologia).

Anteriormente a esta proposta, as famílias que necessitavam acompanhamento para seus filhos contratavam uma A.T particular, que

acompanhavam essa única criança por quatro horas dentro da escola, entretanto, devido à lei 13.146/15 Capítulo IV Do Direito A Educação, que versa sobre a obrigatoriedade de oferta de profissionais de apoio escolar, anteriormente citada neste estudo, foi disponibilizado um profissional, funcionário da escola, como uma proposta para a melhora do processo inclusivo e trabalhar de acordo com a legislação.

A diretora na escola quis disponibilizar esse profissional (funcionário da escola), como uma proposta para a melhora no processo inclusivo e colocar sua escola dentro da legislação.

Em 2015, quando a pesquisadora deste relato foi admitida para o cargo de AT, considerando-se que este cargo seria uma novidade para todos os funcionários da escola, seguiram-se alguns passos.

O primeiro passo foi a observação dessas crianças, para tomar ciência como vivenciavam a rotina escolar; e o segundo foi a observação feita pela professora da sala de aula e pela auxiliar da classe.

Dentro da rotina escolar elas observava onde a criança tinha maior dificuldade, relatado isso a AT montava-se um cronograma onde a profissional rodiziava-se entre as crianças, procurando suprir suas necessidades.

A proposta da AT da escola seria um pouco diferente da AT contratada pela família. A AT da escola faria um rodizio entre as crianças, possibilitando a elas mostrar suas potencialidades, seus desenvolvimentos, fazendo intervenção nos momentos de dificuldades até sua presença ser dispensável para aquela criança. Já a AT contratada pela família é exclusiva de uma única criança. Em muitos casos, o que se observava, seguindo o relato da diretora dessa escola é que as AT's contratadas pela família, com o passar do tempo, pareciam dificultar o maior desenvolvimento da criança, na medida em que faziam pelas mesmas, bloqueando a criança de experienciar situações e, assim poder conquistar uma maior independência e autonomia.

Durante esses três anos na função de AT, foram feitas supervisões sobre cada criança, essas reuniões eram realizadas com a presença da fonoaudióloga

da escola, sendo discutido o desenvolvimento da criança em questão e, quais suas limitações e os desafios a vencer.

São marcadas reuniões com as equipes que atendem a criança, para relatar sobre sua vida na escola, referir sobre normas educacionais, ou seja, se a criança compreende as regras, sobre o convívio com seu grupo, assim, são dadas as devidas orientações a AT e a professora de classe da criança.

As reuniões de pais são individuais, buscando esclarecer como o filho age nos diversos ambientes, na escola, social e familiar.

6 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procurou-se mostrar a relevância do profissional AT (Acompanhante Terapêutico) na Educação Infantil. Para tanto buscou-se o histórico desse profissional, sua função dentro da escola e sua formação, como também discutir a importância da Educação Infantil, visto que, a partir da experiência da autora da pesquisa, o ensino em pauta não é mencionado em cursos de formação, pontuando a importância do profissional AT apenas a partir do ensino fundamental.

Nesta discussão, serão realizadas reflexões e análises sobre as vivências dos quatro casos relacionados neste estudo.

O primeiro ponto levantado pela autora é o diálogo entre a família/escola/terapeutas, essa relação é essencial, assim, todos conseguem ter uma visão global da criança, ou seja, de suas potencialidades e os desafios que precisam ser vencidos, podendo assim ajudar em seu desenvolvimento.

Segundo Sousa (1998) a promoção de convívios informais entre os pais ou outros familiares, os técnicos, e as próprias crianças, permite um maior aproveitamento da relação entre todos. Esta colocação vem ao encontro do que afirma alguns outros autores como: Glat (1996); Dessen e Polônia (2005/2007); Ferreira e Maturano (2002) e Silveira & Neves (2006).

A relação família-escola é apontada como um importante fator de influência no processo de inclusão, uma vez que traz implicações para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e está diretamente relacionada ao sucesso escolar.

Considerando então a família e a escola ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana, e em consonância com o que afirmam as autoras Dessen e Polônia (2007), estudar as relações entre família-escola constitui fonte importante de informação, pois permite identificar aspectos ou condições que influenciam na comunicação, padrões de colaboração e conflitos entre essas duas instituições. De fato, o sucesso na relação entre família-escola tem sido apontado na literatura como um dos principais fatores facilitadores da inclusão escolar (GLAT, 1996; DESSEN; POLONIA, 2005; DESSEN; POLONIA, 2007).

Deve-se ressaltar que para a autora desta pesquisa um dos maiores impasses é essa relação família/escola/ terapeutas, pois em alguns casos a família não está disposta a entender o que a escola relata sobre a criança; os terapeutas confundem suas técnicas dentro do ambiente escolar, pois na maior parte das vezes, a técnica aplicada individualmente não se aplica dentro do ambiente escolar e, em alguns casos, a escola não é flexível o suficiente para permitir situações que beneficiem a criança, pois refere que mudanças no tratamento da criança podem desconfigurar a proposta escolar.

A autora deste estudo relata que ao começar a acompanhar uma criança o primeiro objetivo da sua função é a criação do vínculo, que se configura em um dos grandes desafios desse profissional.

Depois de observar a criança, como ela reage ao ambiente, o que ela quer dizer ao mundo por meio das suas ações, a profissional AT tem por meta respeitar o seu tempo de execução, seu ritmo, sua personalidade, sendo assim, tem um olhar à criança como indivíduo em transformação e não deixando com que seu diagnóstico prevaleça.

Para Fráguas (2004) a Acompanhante Terapêutica ao se posicionar, como receptor das manifestações da criança ela interpreta a comunicação desta.

E neste sentido o *exemplo do caso 1* reforça a fala do autor acima. Segundo a autora da pesquisa, o vínculo pode ser estabelecido através de um brinquedo de sua preferência, um passeio pelo espaço da escola, um bolo de areia (a escola citada no estudo, tem parques de areia), cantar músicas, sendo assim, os laços entre a criança e a AT vão se fortalecendo no dia a dia.

Pois, na medida em que o vínculo é estabelecido, a criança passa a confiar na AT e formam suas parcerias. Um dos pontos fundamentais para essa relação é a afetividade como afirma os autores Ribeiro e Jutras (2006) somente a afetividade poderá trazer um clima de compreensão, de confiança , de respeito mútuo, de motivação e de amor que trazem benefícios para a aprendizagem escolar, sendo esta posição do autor Fráguas (2004), reforçando a esfera afetiva que envolve o profissional AT e a criança dentro do ambiente escolar.

Portanto, pode-se dizer que será através do afeto que se formam os laços e se desenvolve o bem-estar da criança junto ao grupo.

Um dos pontos mencionados no papel de AT é ser interprete e tradutora da criança na escola integrá-la na proposta pedagógica e, por estar envolvida nessa relação ela reconhece quando a criança deseja algo ou quando ela demonstra algum interesse.

Sereno (2006) atribui ao papel do AT, ele como secretário e intérprete, operando como tradutor da ambiência, em que nomeia e significa as situações vivenciadas, beneficiando, dessa forma, o processo de subjetivação do acompanhado e a ligação com os elementos presentes na escola. Sendo essa posição também reforçada por Fráguas (2004) ao referir que o Acompanhante Terapêutico pinça, nas falas e atitudes das crianças, sinais de seu desejo; age significando esse processo, para que aos poucos, a criança possa reconhecer esse desejo como algo próprio.

Um dos desafios que é relatado pela AT (pesquisadora) é não deixar a criança presa nessa relação, então a profissional deve começar a integrá-lo no grupo, estimulando a presença de algum amigo que demonstre interesse nessa relação, isso normalmente acontece quando um colega se aproxima para saber do que a criança de inclusão está brincando, é nesse momento que a AT sustenta essa primeira parceria e aos poucos vai inserindo a criança no grupo como um todo.

Assim, por meio das brincadeiras, como por exemplo: corre-cotia, esconde-esconde ou brincadeiras que envolvam a proposta estabelecida pela professora, o grupo vai se envolvendo de corpo e alma com a criança, estimulando sua participação, como *exemplificado no caso 2 na primeira vivência*.

Segundo Vygotsky (1998) acentua o papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva-afetiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Alguns autores corroboram com o autor acima como: Spodek e Saracho (1998) confirmam isto ao enfatizarem que a introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança. Bomtempo (1997) ressalta que é necessário que os professores estejam capacitados, e acima de tudo, conscientes de que atividades e experiências alternativas, como o brincar, promovem a aprendizagem na criança. Já que as crianças projetam nas brincadeiras suas ansiedades, frustrações, desejos e visão do mundo.

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

Segundo Assali *et al.* (1999) e Kupfer e Petri (2000) o AT auxilia o professor a compreender a singularidade da criança com deficiência e a sustentar funções mais subjetivas e simbólicas na relação do professor e dele próprio com o aluno, para além da função pedagógica.

Para os autores Nascimento; Silva e Dazzani (2015) eles completam as ideias dos autores acima: o AT contribui também para a desconstrução de crenças relacionadas à criança com deficiência, possibilitando aos professores perceberem avanços para além daqueles vinculados aos processos pedagógicos ou de aprendizagem.

Nos momentos vivenciados com a criança, em uma brincadeira em grupo ou até individual, deve-se atentar para que a professora e a auxiliar da classe fiquem mais próximas da criança, pois devido ao rodízio que a AT exerce, a criança fica mais tempo com as duas profissionais. Dessa forma, tais profissionais podem, inclusive, fornecer maiores informações para AT, como *exemplificado no caso 3, na primeira vivência*.

A AT (pesquisadora) ressalta que na maioria dos casos é a profissional quem procura as professoras para pensarem juntas, em propostas dirigidas que possam inserir aquela criança numa determinada atividade. Desta forma, deve-se discutir que em muitos casos há falta de envolvimento e planejamento por parte

dos professores, sendo que na medida em que é estabelecida uma conversa, a AT tem maiores condições para realizar a adaptação da proposta, como *exemplificado no caso 3 na segunda e terceira vivência*.

Tendo em vista que é função do professor a iniciativa de executar as adaptações necessárias, sendo que tal necessidade encontra-se a seguir mencionada, tendo sido elaborada pelo próprio Ministério da Educação.

Ou seja, as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem na escola regular, juntamente com seus colegas da mesma faixa etária. São denominadas de Pequeno Porte (denominadas Adaptações Não Significativas no documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999), porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica.

Assim, a autora Manjon (1995), afirma que as adaptações curriculares não significativas: - pelo duplo aspecto de serem modificações menores do currículo planejado para o conjunto de uma população e, ao mesmo tempo de serem modificações que estão à mão do professor, já que estão plenamente integradas da dinâmica da sala de aula.

Complementando, Frantiozi (2014) reforça que os professores usam de toda a sua criatividade para que os alunos construam os seus conhecimentos e se apropriem do saber. Para a autora a finalidade das adaptações é conseguir uma maior participação dos alunos com deficiência nas atividades propostas ao grupo.

O profissional AT trabalha também a autonomia com a criança, deixando-a exercer funções básicas que colaboram para seu desenvolvimento (autonomia), além de independência. A AT (pesquisadora) relata que se deve tomar cuidado nessa relação, pois por vezes a própria AT pode atropelar a criança no sentido de

fazer por ela, o que ela já pode fazer sozinha. Ou, a criança com dificuldade acaba por acomodar-se, solicitando do auxílio onde não mais precisa, como *exemplifica o caso 2 na segunda vivência*.

Segundo Kamii (1990) a essência da autonomia é que as crianças se tornem capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação.

Nogueira e Pilão (1998) reforça a fala da autora acima, no desenvolvimento infantil, gradualmente a criança se torna mais autônoma; pelo menos essa é a tendência natural ou ideal; à medida que a criança se desenvolve, espera-se que seja menos governada por outros. Quando pequena, a criança necessita de cuidados de outras pessoas, sendo, portanto, considerada heterônoma; à medida que seu físico e seu psicológico amadurecem, ela se torna mais capacitada a governar-se, a agir de forma mais independente, ela não precisa do outro, tornando-se então autônoma.

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

É de extrema relevância também para o trabalho da AT a construção do laço social, ou “enlace” descrito por Albe e Magarián (1991) segundo esses autores o objetivo central é o estabelecimento do laço social, mas não sendo possível o laço, há um investimento em um “enlace”. O enlace é compreendido como uma forma de circulação social possível.

Segundo Montellano *et. al* (2009) também compartilha da ideia de que o Acompanhante Terapêutico é um elemento central que pode promover o “enlace”. Isso significa dizer que é caracterizado como um “remeter ao outro” aquilo que lhe compete: incentivar a professora a se envolver na crise ou assumir o seu lugar, já que se apresenta como figura que conhece e decide situações no contexto da sala de aula; convocar a criança para conversas que a incluam; remeter ao porteiro, por exemplo, o cuidado que lhe cabe com a porta frente a criança com

deficiência, entre outros aspectos. Diante disso, assumir o lugar de invisível é promover a aproximação da criança em questão com outros atores educacionais presentes no contexto escolar, criando situações nas quais outros atores sociais se relacionem com a criança e, ao mesmo tempo, implicar a criança no seu processo de escolarização. A partir disso, as ações do Acompanhante Terapêutico são transformadas em "pequenos nada", pois intervenções diretas vão se transformando em indiretas. Isso acontece quando o profissional começa a se distanciar da cena para estimular e encorajar a criança a experimentar sozinha a situação. Como *exemplificamos no caso 3 na quarta vivência*.

A pesquisadora levanta como um dos principais objetivos com as crianças que apresentam defasagens no desenvolvimento que é fazer com que a presença da AT seja dispensável quando surgem os ganhos, sentindo que a criança está mais independente e mais autônoma de suas necessidades, como *exemplificado no caso 4*.

A repercussão do AT, para muitos autores, tais como Kupfer (1997), Assali *et. al*, (1999), Fráguas & Berlinck (2001) e Barros & Brandão (2011), vai além do trabalho de promoção da inclusão no contexto escolar. A sua atuação também tem claras influências sobre a vida do sujeito em todos os âmbitos da sua experiência, inclusive fora dos muros da escola.

Hoje, esse profissional tem grande relevância para o ambiente escolar, buscando promover a inserção de crianças com deficiência na escola, garantindo-lhes um lugar na sociedade.

Segundo Assali (2006), atualmente o AT tem sido utilizado cada vez mais como recurso auxiliar no processo educacional e de inclusão escolar de crianças com deficiência. Algumas escolas regulares da rede particular e pública têm desenvolvido projetos de inclusão de crianças com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento, onde o trabalho do AT entra como um agente facilitador do processo inclusivo. Por meio de seu trabalho, o AT cria as condições para que a criança possa frequentar a escola, beneficiando-se do processo educativo.

Sendo essa posição do autor Barros e Brandão (2011) complementam que o AT pode ser entendido também como um recurso auxiliar no processo educacional, quando este profissional atua como facilitador do processo inclusivo. As ações do AT na escola compreendem o acompanhante da criança durante todo o período em que ela se encontra na instituição, dentro e fora da sala de aula, ações para a integração e atividades propostas pelo professor.

Levando em consideração todos os aspectos levantados neste estudo, a pesquisadora em questão buscou em sua vivência profissional trazer os quatro casos atendido pela AT- isto em forma de narrativa que foi explicitada no capítulo 3. Esta discussão pode assim, ter tal embasamento para melhor dialogar com os autores da revisão da literatura.

Os resultados obtidos comprovam a importância desse profissional para o processo de inclusão, possibilitando fazer intervenção com a criança em seu ambiente natural e em situação de seu cotidiano educacional. Portanto, o AT é um profissional com formação na área da saúde, assim há uma grande procura por estudantes da área. Esses alunos que desejam atuar como AT buscam profissionais já graduados para serem orientados como AT. Os profissionais que mais requisitam o trabalho do acompanhante terapêutico são psiquiatras e psicólogos.

Levando-se em conta o que foi observado no estudo sobre a educação infantil, segundo Silva (2010) a educação infantil desempenha um papel importante junto à criança, principalmente em seus primeiros anos de vida, a qual lhe permite uma maior participação e desenvolvimento na sociedade, interagindo e conhecendo sua identidade, autonomia, aprendizagem e especificidade.

Foi enfatizado também a relevância da educação infantil, considerando o quanto a criança desenvolve cognitivamente, psicologicamente e pedagogicamente nesses primeiros anos de vida. O professor de educação infantil deve usar o lúdico como forma de aprendizado, possibilitando que a criança expresse seus desejos e interesses ao mundo externo, além de dispensar um olhar mais sensível junto à criança, para que seja praticado um trabalho

pedagógico que possa possibilitar sua inclusão e socialização no ambiente escolar.

Sendo assim, espera-se que com esse estudo o profissional AT (Acompanhante Terapêutico) seja mais reconhecido, tendo como formação uma graduação universitária que lhe permita ter um olhar e conhecimento suficientes para acompanhar a criança no seu desenvolvimento neuropsicológico. Importante também, que os cursos de extensão para esses profissionais sejam mais divulgados e que a Educação Infantil tenha um reconhecimento de sua relevância perante a sociedade, não só como direito da criança, mas, sobretudo, por possibilitar-lhe um desenvolvimento e aprendizado mais consistentes.

7 CONCLUSÃO

Conclui-se que o profissional AT (Acompanhante Terapêutico) vem como uma prática auxiliadora no processo de inclusão escolar, visto que trabalha não só com a criança acompanhada, mas também para escola, os pais, os demais alunos, diretora e equipe pedagógica, exercendo um papel de mediação entre todos os profissionais que convivem com a criança com deficiência. Assim, o AT trabalha as relações de convívio social, criando e utilizando mecanismos que sejam facilitadores para a inclusão criança, de circular socialmente - ser vista como um ser pertencente, com suas potencialidades e desafios a serem vencidos.

8 REFERÊNCIAS

ASSALI, A. Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave? São Paulo. 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100017&script=sci_arttext Acesso em: 15 de ago. de 2018.

BATISTA, L.A; FLOR, T; SILVEIRA, W. R Saberes e práticas com crianças: uma revisão bibliográfica. *Rev. Abordagem Gestáltica*, v.23, n.1, abril/2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672017000100007 Acesso em: 05 de nov. de 2018.

BERTAZZO, J; MOSCHINI, R. Acompanhante Terapêutico Escolar: o atendimento a alunos com transtornos globais do desenvolvimento nas classes inclusivas. *IX ANPED SUL Sem. de Pesq. em Educação da Região do Sul*. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1378/686> Acesso em: 07 de nov. de 2018.

BRUM, A.; PASCHOALI, R. A educação infantil e as contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Itapiranga, s.d. Disponível em: http://eventos.seifai.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2016/479.pdf Acesso em: 07 de set. de 2018.

CORDAZZO, T.S; VIEIRA, L.M. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, v.7, nº 1. Rio de Janeiro, junho de 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009 Acesso em: 30 de out. de 2018.

DALLABONA, S; MENDES, M.S. O lúdico na educação infantil. Jogos, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico- científico do ICPG. Vol 1 nº4.2004. Disponível em: <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-lidico-na-educacao-infantil.pdf> Acesso em: 10 de out. de 2018.

DEL-MASSO, C.M; COTTA, A.M, SANTOS, A.M. A ética em pesquisa científica: conceitos e finalidade. Acervo Unesp,2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155306/1/unesp-nead_reei1_ei_d04_texto2.pdf Acesso em: 20 de ago. 2018.

____EQUIPE AT: ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO E ATENDIMENTO EXTRACONSULTÓRIO. Disponível em: < <http://equipeat.com.br/> > Acesso em > 14 de set.de 2018.

FRÁGUAS, V; BERLINCK, T.M. Entre o pedagógico e o Terapêutico: Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. 2001. 16f. Monografia (Pós-Graduação em Psicologia Clínica) - Laboratório de Psicopatologia Fundamental do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v6n11/02.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. de 2018.

FRANTIOZI, A.S. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. PDE Produções Didáticas-Pedagógicas [Online]. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_pdp_silvana_aparecida_frantiozi.pdf> Acesso em: 10 de nov. de 2018.

FERREIRA, D; ANDRADE, OTÁVIO A ética em pesquisa no contexto da linguística contrativa: desdobramentos de uma perspectiva crítica: XXIV encontro anual de iniciação científica. Universidade Estadual de Londrina/Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) 2015.

INSTITUTO A CASA. *Acompanhamento Terapêutico*, s.d. Disponível em: <<http://www.acasa.com.br/home/index.php/instituto/acompanhamento-terapeutico>> Acesso em: 18 de set. de 2018.

MATTOS, M.S A afetividade como fator de inclusão escolar. Revista Teias. Rio de Janeiro, ano 9, nº18. 2008. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043/17012>> Acesso em: 15 de set. de 2018.

MATURANA, P.A; CIA, F. Educação Especial e a relação família-escola. Análise da produção científica de tese e dissertação. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Vol 19 nº2 maio/agosto de 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00349.pdf>> Acesso em: 15 de set. de 2018.

NASCIMENTO, V.; SILVA, A.; DAZZANI, M. Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. *Estilos clin*, v.20, nº3.São Paulo, dez. 2015. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v20n3/a11v20n3.pdf>> Acesso em: 10 de ago. de 2018.

NETO, R.; PINTO, A.; OLIVEIRA, L. Acompanhamento terapêutico: história, clínica e saber. *Psicol. cienc. prof.* v.31 nº.1, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n1/v31n1a04.pdf>>. Acesso em: 22 de set. De 2018.

PASCHOAL, J; MACHADO, C.M. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HistedBR ON-LINE, Campinas, nº33,2018. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf> Acesso em: 02 de nov. de 2018.

____PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL: LEI 13.146 FEVEREIRO DE 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13416.htm> Acesso em: 15 de set. de 2018.

____PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL: LEI 7.853 OUTUBRO DE 1989. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> Acesso em: 15 de set. de 2018.

____PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL: LEI 9.394 DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 15 de set. de 2018.

PEREIRA, G. Atuação do Psicólogo no Acompanhamento Terapêutico (AT): Acompanhante Terapêutico (at). [s.d]. Disponível em: <<https://siteat.net/atuacao-do-psicologo-no-acompanhamento-terapeutico/>> Acesso em: 04 de set. de 2018.

SANTOS, R.M; RUBIO, J. Autonomia e a Educação Infantil. Revista eletrônica saberes da educação. Vol 5 nº 01 2014. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Marcia.pdf> Acesso em: 05 de nov. de 2018.

SILVA, E.M. A importância da educação infantil para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Universidade Est. Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARIA%20ELISANDRE%20DA%20SILVA.pdf>> Acesso em: 14 de out de 2018.

SILVA, M. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. Rev. Lusófona de Educação, nº13, Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>> Acesso em: 25 de ago. de 2018.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil, nº 92,1995. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208114>> Acesso em: 28 de out. de 2018.