

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

NATALIE BRITO ARARIPE

A ATUAÇÃO DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO NO PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR

FORTALEZA
2012

NATALIE BRITO ARARIPE

**A ATUAÇÃO DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO NO PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação submetida à coordenação do curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em psicologia.

Orientadora: Professora Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- A685 a Araripe, Natalie Brito.
A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar / Natalie Brito
Araripe. – 2012.
104f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,
Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2012.
Orientação: Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço.
1. Crianças deficientes – Educação – Fortaleza (CE) . 2. Inclusão em educação –
Fortaleza (CE). I. Título.

CDD 371.9046098131

NATALIE BRITO ARARIPE

**A ATUAÇÃO DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO NO PROCESSO DE
INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação submetida à coordenação do curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em psicologia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (orientadora)

Universidade Federal do Ceará – UFC

Professora Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Universidade Federal do Ceará – UFC

Professora Dra. Lilia Ferreira Lobo

Universidade Federal Fluminense - UFF

A todos os acompanhantes terapêuticos

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me proporcionar a vida.

A minha mãe, por trilhar os primeiros degraus de minha caminhada.

A minha família, especialmente minha tia Aída, por me apoiar sempre e a Duda e ao Otávio, irmãos amados.

Ao meu marido, Reno, por enxugar minhas lágrimas e me levantar quando eu não tinha mais força.

A minha orientadora de mestrado, Veriana, por acreditar em minha causa e oferecer um chão para o meu novo percurso acadêmico.

Aos membros da minha banca, Veriana Colaço, Fátima Vasconcelos e Lilia Lobo, por oferecerem luzes na minha qualificação e aceitarem participar da minha banca.

À coordenação de Mestrado da UFC e principalmente ao Helder, modelo de ética no funcionalismo público.

Ao sistema CAPES/PROPAG, pela bolsa concedida e pelo incentivo dado aos alunos de pós-graduação.

Aos meus alunos queridos, por reforçarem meu percurso acadêmico.

Aos meus colegas de mestrado, tão presentes no primeiro ano de jornada.

Às crianças, acompanhante terapêutica, professora, psicóloga e diretora da escola da pesquisa, que colaboraram tão prontamente com a mesma.

Aos meus amigos, da faculdade, do trabalho e da vida, especialmente à Nara, Cássia, Marysa, Denise, Laerson, Sabrina, Neto e Ju... que acompanharam pessoalmente os passos dados nesse mestrado.

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.”

L. S. Vigotski.

RESUMO

Essa dissertação investiga o trabalho do acompanhante terapêutico na inclusão escolar de crianças com deficiência. O acompanhamento terapêutico é uma modalidade de atendimento individualizado e intensivo de pessoas com necessidades específicas, em seus ambientes naturais, como casa, escola ou trabalho. Não obstante, o trabalho desse profissional, que muitas vezes é chamado também de ‘estagiário de inclusão’, em ambiente escolar tem gerado opiniões controversas na literatura. Devido a essas controvérsias e à indefinição dos papéis desse profissional na escola, delineamos o objetivo que norteou a pesquisa aqui relatada: compreender a atuação de acompanhantes terapêuticos no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades específicas, a partir do entendimento de sua função mediadora. Tal função mediadora tem seu ponto de partida na teoria de Vigotski, que utilizamos como base para articular os achados da pesquisa. Utilizamos também, como base teórica complementar à discussão dessa pesquisa, traçados críticos, de autores contemporâneos, sobre a deficiência e a inclusão escolar. Como ferramentas metodológicas, adotamos um estudo de caso de caráter etnográfico numa sala de aula com acompanhante terapêutica, localizada em uma escola particular de Fortaleza. Elegemos interações e as dividimos em categorias teóricas (interação, mediação, produções de sentido lógicas de ação e binômio inclusão/exclusão) e categorias empíricas, ligadas às interações específicas do acompanhante terapêutico com a criança em processo de inclusão, com outras crianças, com o professor e com a família da criança. Observamos que o acompanhamento terapêutico tem condições de mediar processos de inclusão voltados para o social e para o conteúdo da criança quando atua em articulação com o professor e as crianças da sala, sem isolar a criança. Quando o acompanhante terapêutico volta-se apenas à criança em processo de inclusão, provavelmente a torna dependente e alheia aos processos em sala de aula, o que é muito provável de ocorrer. Concluimos que o acompanhante terapêutico, na sala de aula, muitas vezes aparece como um sintoma da escola, que não possui solução para sua obrigação legal de realizar uma educação para todos e que, portanto, não vê que o processo de inclusão não ocorre isolado da sua dialética exclusionista.

Palavras-chave: Acompanhamento terapêutico; inclusão educacional; mediação.

ABSTRACT

This dissertation investigates the therapeutic accompaniment on inclusion of children with disabilities. The accompaniment is a therapeutic modality that takes intensive individualized care for people with special needs in their natural environments, such as home, school or work. Nevertheless, this professional, which is often also called 'inclusion trainee' in the school environment has generated controversial opinions in literature. Due to these controversies and the undefined role of this professional in school, the research's goal was defined as: understanding the mediating role of therapeutic accompaniment in the inclusion process of children with special needs. This mediating function has its starting point in the theory of Vygotsky, that we use as a basis for connecting all research findings. We also used as a basis to complement the theoretical discussion of this research, critical papers of contemporary authors on disability and inclusive education. As methodological tools, we adopted a case study of a classroom with therapeutic accompaniment, in a private school located in Fortaleza. We elected interactions and divided them into theoretical categories (interaction, mediation, productions logical sense of action and inclusion / exclusion) and empirical categories, linked to specific interactions involving the therapeutic companion, the child, other children, the teacher and the child's family. We observed that the therapeutic accompaniment is able to mediate processes of inclusion when the child acts in conjunction with the teacher and the children's room, without isolating the child. When the therapeutic companion relates only to the child in inclusion process, that child is likely to become dependent and unrelated to the processes in the classroom. We concluded that therapeutic accompaniment in the classrooms often appears as a symptom of the school, which has no solution to their legal obligation to perform an education for all and therefore cannot not see that the inclusion process is not isolated from a dialectic exclusionism.

Key-words: Therapeutic monitoring; educational inclusion; mediation.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Parecer de aprovação do comitê de ética..... 101

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da Acompanhante Terapêutica..... 102

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da Professora.....103

Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do responsável pela criança.....104

SUMÁRIO

RESUMO	.....	08
ABSTRACT	.....	09
LISTA DE ANEXOS	.....	10
SUMÁRIO	.....	11
INTRODUÇÃO	.....	12
1. Capítulo 1: Caminhada metodológica da pesquisa	.....	17
1.1 Contexto da pesquisa	.....	18
1.2 Participantes da pesquisa	.....	21
1.3 A construção do <i>corpus</i> da pesquisa: vicissitudes da pesquisa etnográfica	.....	22
1.4 Categorias de análise da pesquisa	.....	22
2 Capítulo 2: A inclusão escolar sob enfoque da psicologia histórico-cultural	.....	26
2.1 A interação como base da psicologia histórico-cultural	.....	26
2.1.1 Acompanhante Terapêutico como agente na interação com a criança em processo de inclusão	.....	27
2.1.2 O eu e o outro (AT, professor e crianças) na interação: como percebem as deficiências?	.....	33
2.2 O acompanhante terapêutico e a mediação das funções psicológicas superiores	.....	45
3 Capítulo 3: Desconstruindo os paradigmas tradicionais de inclusão: um panorama histórico - crítico da deficiência e o acompanhamento terapêutico	.....	57
3.1 Uma breve reflexão sobre o caminhar da escola	.....	57
3.2 Aspectos histórico-lógicos da inclusão escolar e a derrocada do binômio inclusão/exclusão	.....	60
3.3 O acompanhante terapêutico como agente mediador no binômio inclusão/exclusão	.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	.....	96
ANEXOS	.....	101

INTRODUÇÃO

Esta dissertação aborda uma prática muito comum no contexto educacional, mas muito pouco debatida nesse mesmo contexto: o Acompanhamento Terapêutico (AT). Tal denominação refere-se ao trabalho realizado por um estagiário, geralmente de psicologia ou pedagogia, que trabalha em ambiente escolar a fim de ajudar no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência.

Discutir sobre inclusão escolar significa ir muito além dos aparatos legais que a embasam (Declaração de Salamanca, 1994; Leis e Diretrizes Básicas, 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997; Decreto nº 6.571, 2007, dentre outros documentos secundários), pois envolve entender a complexidade da dinâmica escolar, com suas lógicas de ação (SARMENTO, 2001), com o enfrentamento do binômio inclusão/exclusão (SKLIAR, 2002), bem como considerar os discursos construídos historicamente sobre direitos humanos e educação inclusiva.

Ou seja, discutir inclusão atualmente significa desvendar um emaranhado de leis, práticas e discursos, em sua maioria, contraditórios. E, acima de tudo isso, implica em levantar uma discussão ética, que decidirá a vida de muitas pessoas com deficiência e que passaram (ou ainda passam?) muito tempo sendo colocadas à margem da sociedade.

Em minha experiência de cinco anos como acompanhante terapêutica numa escola particular de Teresina, me deparei diversas vezes com essas questões, pautadas pela indefinição de discursos sobre a inclusão e sobre o papel do acompanhante terapêutico nessa teia de relações e discussões emergentes. O problema se iniciava pela imprecisão do termo. Eu era chamada de acompanhante terapêutica pelos meus colegas da psicologia, pela psicóloga que me supervisionava e pela diretora da escola; já os professores e coordenadores me chamavam de estagiária de inclusão.

Outro problema encontrado frequentemente era relacionado ao meu papel na inclusão da criança que acompanhava: começava me perguntando o que era essa tal de inclusão e, se fosse manter a criança em sala, interagindo com os colegas e prestando atenção à professora, questionava-me se, ao auxiliar esse processo, estava tornando a professora dependente de mim. Mas qual o problema da professora ser dependente de mim? Essas eram apenas algumas questões que permeavam esse mar de indefinições no qual eu estava inserida.

Para tanto, resolvi sanar algumas dúvidas aprofundando meus estudos sobre acompanhamento terapêutico e discussões sobre inclusão. Encontrei um programa de

mestrado e uma orientadora corajosa o suficiente para assumir minha causa. No mestrado, vieram os primeiros problemas: ninguém sabia o que era acompanhante terapêutico – em Fortaleza, essa nomenclatura não é usual. Via o meu projeto de pesquisa como o mais polêmico dentre os discutidos na sala de mestrado – ele sempre gerava horas de altercação.

Na medida em que as disciplinas de mestrado caminhavam, as dúvidas antigas eram sanadas e novas dúvidas emergiam. Assim, a discussão saiu dos mecanismos de mediação que o acompanhante terapêutico utiliza e evoluiu para um problema bem mais amplo: a atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. O caráter crítico do Mestrado em Psicologia da UFC me ajudou nessa mudança de olhar.

Na realização da pesquisa bibliográfica, que serviria de base para a pesquisa de campo, me deparei com outro problema: a pequena quantidade de artigos na área. Este problema logo foi substituído por uma solução: um aprofundamento das leituras críticas sobre inclusão, sugestões de minha orientadora de mestrado, Veriana Colaço, e dos membros da minha banca de dissertação: Lilia Lobo e Fátima Vasconcelos. A experiência dessas três doutoras me fez mudar de olhar sobre o referencial teórico, sobre os objetivos e reconfigurar meu problema de pesquisa.

Utilizamos como base teórica conceitos da Psicologia Histórico Cultural, mais especificamente, de Vigotski. Este autor utiliza uma ênfase na interação entre o sujeito e seu meio histórico-cultural na constituição da aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento infantil. Para tanto, enfatiza a importância do signo e do instrumento na mediação desse processo de aprendizagem e na emergência de funções psicológicas superiores, necessárias à interação do homem com a experiência acumulada de sua espécie.

Estudando os conceitos centrais de Vigotski, comecei a ver a possibilidade de o acompanhante terapêutico agir como um guia das aprendizagens da criança que auxilia. Assim, agindo como esse guia mediador, o AT pode atuar na mediação para a aprendizagem escolar e interação da criança incluída. Por mediação, entende-se aqui um processo pelo qual o sujeito pode significar o mundo, ter contato com a cultura, converter algo social para “quase social” (MOLON, 2003). E, diante da diversidade de alunos proposta pela inclusão escolar, há maior probabilidade de se conseguir essa inclusão a partir do momento que novos agentes como esse vêm somar possibilidades no ambiente, em uma ação conjunta com o professor.

E essa nova interação procura propiciar o ensino que faz avançar o desenvolvimento do aluno incluído. O AT, assim, buscaria fortalecer interações de parceria e cooperação entre o aluno incluído, outros alunos e o professor, bem como gerenciar os conflitos resultantes dessa interação. Com isso, seria construída uma situação de ensino escolar que leva em consideração as mediações histórico-culturais desse contexto para potencializar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP¹).

Os grandes problemas, então, não parecem se referir às possibilidades de o acompanhante terapêutico mediar essas aprendizagens, mas sim aos papéis que ele pode exercer na escola e quais as concepções de inclusão escolar que embasam a atuação desse profissional na escola.

Sendo assim, formulamos o seguinte problema dessa pesquisa: *que prováveis papéis o acompanhante terapêutico pode assumir na inclusão escolar de crianças com deficiência?* A partir desse problema, delimitamos o objetivo geral dessa investigação, que consiste em: *compreender a atuação de acompanhantes terapêuticos no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades específicas, a partir do entendimento de sua função mediadora.* Partindo desse amplo objetivo, elencamos alguns objetivos específicos relevantes ao entendimento do problema de pesquisa:

- Analisar as condições de inserção da criança mediada pelo acompanhante terapêutico no seu contexto escolar;
- Identificar as consequências das estratégias de mediação utilizadas pelo acompanhante terapêutico na rotina escolar da criança;
- Analisar as especificidades das interações do acompanhante terapêutico com a criança em processo de inclusão, com a família da criança e com os professores no processo de inclusão da criança com deficiência;
- Discutir as lógicas de ação que orientam o modo de fazer dos integrantes da escola e o binômio inclusão/exclusão no âmbito da prática do acompanhante terapêutico.

Com base nesses objetivos, partimos para o delineamento do percurso metodológico, que será tratado no capítulo 1 desta dissertação. Nele, descreveremos os critérios utilizados para a escolha da escola na qual foi realizado o estudo de campo, o critério

¹ A Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se ao espaço simbólico de mediações semióticas entre sujeitos.

dos participantes, a caracterização da escola e dos participantes, a construção do *corpus* da pesquisa e a análise dos dados.

Optamos por dissertar a pesquisa em um modelo que não segrega a teoria de seu *corpus* e de suas discussões. Dessa forma, em seguida ao capítulo sobre a metodologia, produzimos dois capítulos, que articulam os dados teóricos e críticos com o material empírico.

Assim, no capítulo 2, intitulado “A inclusão escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural”, articulamos os principais conceitos da Psicologia Histórico Cultural às possíveis funções do acompanhante terapêutico. Para tanto, primeiramente, apresentamos a interação como principal categoria teórica do nosso estudo e o acompanhante terapêutico como agente de interação com a criança em processo de inclusão, respondendo assim ao primeiro objetivo específico da pesquisa. Falamos dos sentidos da inclusão demonstrados pela criança, pelo AT e por outros agentes da escola. Finalizamos o capítulo tentando responder ao segundo objetivo específico, sobre as consequências das estratégias de mediação utilizadas pelo AT no processo de inclusão da criança.

Em todo esse capítulo, utilizamos alguns construtos teóricos vigotskianos, pois acreditamos que eles oferecem uma base sólida para o estudo da mediação cultural na aprendizagem, desenvolvimento e inclusão escolar.

No entanto, a discussão sobre inclusão escolar é bem mais recente que os escritos de Vigotski, o que limita sua utilização em nosso problema de pesquisa. Por isso, escrevemos o capítulo 3 utilizando como base teórica alguns autores da educação e da psicologia que possuem olhares críticos sobre a inclusão e sobre a deficiência (SARMENTO, 2001; SKLIAR, 2003; LAPLANE, 2007; LOBO, 2008).

Iniciamos o capítulo 3, intitulado “Desconstruindo os paradigmas tradicionais da inclusão: um panorama histórico-crítico da deficiência e o acompanhamento terapêutico”, fazendo uma breve reflexão sobre o caminhar da escola desde a idade média até hoje. Falamos, então, sobre os aspectos históricos e lógicos da inclusão/exclusão e a derrocada do binômio inclusão/exclusão, articulando tais pressupostos com as interações entre AT e demais pares na escola, buscando atingir ao terceiro objetivo específico. Finalizamos esse capítulo com um olhar crítico sobre o acompanhante terapêutico, numa articulação entre os autores críticos, com um levantamento teórico e os dados da pesquisa, buscando atingir ao quarto e último objetivo específico da pesquisa.

Por fim, faremos considerações finais sobre o assunto, levantando algumas questões fundamentais para a condução futura do problema e para mais investigações.

Esperamos, sobretudo, que essa dissertação possa fazer avançar as reflexões e discussões sobre inclusão escolar e acompanhamento terapêutico, uma vez que materiais nessa área são raros e, quando existem, são restritos a uma leitura clínica. Do mesmo modo, esperamos contribuir com a literatura crítica sobre inclusão e ajudar a desconstruir binômios inclusão/exclusão que colocam o paradigma inclusivo em um lugar privilegiado, sem direito a questionamentos. Por fim, almejamos contribuir para o dilema dos pais de crianças deficientes em relação ao lugar dessas crianças na sociedade contemporânea.

CAPÍTULO 1: CAMINHADA METODOLÓGICA DA PESQUISA

O percurso metodológico eleito em uma pesquisa certamente garante acesso a resultados válidos e coerentes com os objetivos e com o problema de pesquisa. Sabemos da responsabilidade na escolha da metodologia. Por isso, tomamos cuidado nesse desígnio, que envolveu desde o conhecimento de diferentes percursos metodológicos em disciplinas do mestrado, até a delimitação da metodologia mais coerente para a proposta da pesquisa, com ajuda da orientadora e dos avaliadores na qualificação.

Por fim, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, com ênfase na observação etnográfica e análise interpretativa dos dados. Nossa atenção sempre estava voltada ao problema de pesquisa, à fidedignidade dada em relação à base teórica da dissertação e às diversas realidades com as quais iríamos nos confrontar no campo. Por fim, esperamos que os procedimentos escolhidos tenham nos ajudado com um olhar diferente para nos inserir em um caminho “de pedras”. Delinearemos, nas próximas páginas desse capítulo, os pormenores dessa escolha.

1.1 Contexto da pesquisa

Como nosso objetivo envolve investigação de interações, escolhemos realizar uma pesquisa de campo, especificamente no campo onde o acompanhante terapêutico, possível mediador da inclusão escolar, está inserido: em uma escola, mais especificamente, em uma sala de aula.

Resolvemos realizar um estudo de caso da interação de um acompanhante terapêutico com vários agentes na escola: criança em processo de inclusão, outras crianças na sala de aula, professor e outros educadores. Tal estudo de caso serviu para ilustrar as discussões sobre a função inclusiva do acompanhante terapêutico no ambiente escolar. Portanto, não pretendemos utilizar o caso como fonte de generalização de dados, mas sim como fonte rica e complexa de ilustrações para nossas alterações.

O estudo de caso permite uma exploração da complexidade de interações no ambiente educacional, abordagem que buscamos nesta pesquisa, além de permitir respostas às questões *por que* e *como*, sem a exigência de controle próprio de ciências positivistas (ANDRÉ, 1996; YIN, 2005). Porquanto, elegemos o estudo de caso para ilustrar uma discussão, que pretendemos iniciar com essa dissertação, sobre as possíveis

interfaces, obstáculos e discursos dispostos nos territórios entrelaçados da educação e do acompanhamento terapêutico.

Após a qualificação, em abril de 2012, partimos para a escolha da escola. Elegemos alguns critérios para essa escolha. 1) A escola deveria ter um referencial teórico que se aproximasse do utilizado nessa pesquisa, construtivo-interacionista. 2) A escola deveria ter acompanhante terapêutico atuando em seu projeto de inclusão. 3) A escola, é claro, deveria aceitar a presença da pesquisadora.

Depois de aplicados os critérios de escolha do campo, encontramos uma escola que nos abriu as portas para a pesquisa. Sabemos o quanto pode ser difícil para uma instituição deixar que sejam realizadas pesquisas em suas dependências, por proporcionar uma “invasão” de seus espaços, observação e provável exposição de seus limites. Em seguida, submetemos o projeto ao comitê de ética, buscando realizar a pesquisa de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela resolução Nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2009). Apesar dos entraves que enfrentamos na plataforma Brasil (submetemos o projeto no dia 4 de junho de 2012, mas o mesmo só foi avaliado no final de agosto de 2012), a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética do Hospital Universitário Walter Cantídio, da Universidade Federal do Ceará. O parecer consubstanciado da aprovação encontra-se em anexo.

A escola escolhida para a realização da pesquisa é uma escola particular da cidade de Fortaleza, que funciona há mais de 40 anos, atendendo aos alunos da educação infantil e ensino fundamental. No *site* da escola, há uma descrição da missão e dos principais valores aplicados na instituição:

Nosso compromisso é o de formar pessoas que busquem permanentemente aprender para inserirem-se no mundo contemporâneo de forma fundamentada, crítica, responsável, solidária e feliz. Por isso, fazemos uma escola não massificada, em que todos os alunos são cotidianamente acompanhados e suas famílias parceiras de nosso trabalho. Construímos com nossos grupos de crianças uma sala de aula em que se pode expressar idéias e dúvidas, interagir com diversas fontes de informação, usar variadas linguagens, trocar e partilhar descobertas, defender argumentos, errar para aprender. Desenvolvemos, além da formação acadêmica, outras competências importantes como nossos alunos como: capacidade de trabalho em grupo, liderança, flexibilidade, criatividade e autonomia. (<http://www.escolacanarinho.com.br/v2/index.cfm>, s/p).

A escola afirma que busca a autonomia do aluno. Tal princípio vai ao encontro das indicações sobre inclusão escolar, dispostas pelo MEC para as escolas de ensino regular no Brasil. Além disso, a escola se propõe a oferecer uma metodologia construtivo-interacionista de ensino, que toma como base teórica e filosófica autores

como Piaget e Vigotski, na produção de ocasiões para que a criança construa seu desenvolvimento com a mediação do instrumento e do signo. O construto vigotskiano da mediação é central em nossa pesquisa e acreditamos que é de extrema relevância na educação. Por isso, escolhemos uma escola que tivesse como base algum suporte em Vigotski.

As competências do aluno estimuladas e requeridas pela escola são: criticidade, criatividade, liderança e cooperação. A busca da heterogeneidade é outro princípio buscado pela escola, que preza pela inclusão escolar.

O próximo passo foi a nossa inserção na escola e o conhecimento de alguns valores, estrutura e regras da mesma. Conversamos primeiramente com a diretora da escola, que nos recebeu cordialmente. Ela afirmou não poder passar o projeto político pedagógico da escola, mas esclareceu todas as nossas dúvidas. Afirmou que, atualmente, há 17 estagiárias, de psicologia ou pedagogia, na escola, atuando nos turnos da manhã e da tarde com crianças em processo de inclusão. As estagiárias são selecionadas de acordo com a adequação dos seus conhecimentos teóricos aos princípios da escola e estão passando por um projeto de capacitação, no qual têm chance de se tornar futuras professoras efetivas. O vínculo maior de tais estagiárias é com a criança que acompanha, mas deve seguir sempre as normas da instituição.

De acordo com a diretora, o projeto político pedagógico da escola segue as indicações dadas pelo MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (MEC, 1997) e na Lei de Diretrizes Básicas de 1996 (MEC, 1996), que institui algumas normas e recomendações para as escolas inclusivas. A LDB-96 exige a adequação do currículo, técnicas e métodos para o atendimento das especificidades. As estagiárias de psicologia e pedagogia da escola, voltadas para a inclusão escolar, que denominamos neste projeto de acompanhantes terapêuticas, existem para auxiliar no atendimento das especificidades. Além disso, é importante ressaltar que toda a escola atende às condições de acessibilidade para cadeirantes, possuindo rampas de acesso no lugar de escadas.

A diretora esclareceu alguns pontos importantes sobre como a inclusão é realizada pela escola: 1) No currículo voltado para alunos com necessidades educacionais especiais deve haver objetivos pedagógicos específicos, flexibilidade e intervenções diferenciadas. 2) Para cada grupo de alunos haverá uma quantidade proporcional de crianças com “deficiência” de forma a possibilitar a flexibilização curricular. 3) A equipe da escola realiza um estudo de caso com a criança, para melhor conhecê-la e

avaliar as condições da instituição em recebê-la. 4) Não pode haver disparidade de faixa etária entre a criança e sua série. 5) Em salas com crianças que tenham currículos com adaptações significativas, deve haver uma estagiária universitária, acompanhada pela equipe da escola e remunerada pela família do aluno, para apoiar e facilitar as ações flexibilizadas.

Assim, a inserção da estagiária é justificada no projeto político pedagógico da escola. A estagiária, além de promover a mediação entre o currículo escolar e as especificidades da criança, ajuda na avaliação dela, que é realizada por meio de uma ponderação entre os objetivos alcançados na modificação curricular e parâmetros mínimos da série cursada.

A estrutura da escola, na educação infantil, é ampla, arejada e segura. Possui salas com grandes janelas e mesas em formato quadrado, que comportam quatro alunos, um de cada lado. Sabemos que a disposição de mesas dessa forma proporciona uma maior interação entre alunos na construção de conhecimento entre eles (COLAÇO, 2004), sendo fiel ao pressuposto vigotskiano, que privilegia a mediação entre pares na construção da subjetividade. Além das salas, a escola conta com três pátios amplos e na sombra, com brinquedos para recreação, uma biblioteca, um cineminha, cantina, dentre outras estruturas voltadas à organização interna e a atividades complementares.

A escolha da sala com a acompanhante terapêutica para a pesquisa foi feita pela diretora, que elegeu como critério o maior tempo de atuação da AT e a disponibilidade dos pais da criança para conversar sobre a pesquisa. Dessa forma, foi escolhida a sala do segundo ano B, do ensino fundamental. A sala constava, além da acompanhante terapêutica e da professora, de 15 alunos, meninos e meninas com idade que variava de 6 a 8 anos. O currículo básico do segundo ano contém as disciplinas de Língua Portuguesa, Recreação, Música, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia e Informática. Além disso, proporciona a oportunidade de acesso a atividades complementares, a maioria optativa: flauta, coral, aula de campo e feiras.

A avaliação das crianças, de acordo com informações prestadas no *site* da escola, deve ser parte do processo de aprendizagem, ocorrendo no seu cotidiano, e permitindo que o professor facilite a elaboração de conceitos pela criança. O professor, com base nessa interação, produz então relatórios individuais para cada aluno e uma avaliação qualitativa da aprendizagem da criança. O público da escola é formado, em sua maioria, de crianças de classe média, que residem em bairros próximos da escola.

A proposta da investigação foi discutida com a professora e com a acompanhante terapêutica da turma eleita pela diretora para a pesquisa. Nesse momento, foram explicitados os pormenores éticos da pesquisa, bem como seus objetivos, método e problema. As duas aceitaram participar e, prontamente, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, que se encontra nos anexos 2 e 3 desta dissertação. Também foram discutidos os aspectos da pesquisa com a mãe da criança acompanhada, responsável por ela, a qual, também prontamente, consentiu com a participação da sua filha na pesquisa (anexo 4).

1.2. Participantes da pesquisa

A acompanhante terapêutica eleita pela diretora para participação na pesquisa é uma estudante de pedagogia no último ano do curso. Afirma que possui um vínculo afetivo muito profundo com a criança, já que está há um ano e meio com ela, e que seu objetivo é promover a autonomia dela. Passa a manhã toda na escola, realizando o acompanhamento da criança. E, nesse período, faz adaptações curriculares necessárias para o dia da criança, organiza a agenda da mesma, e a acompanha em todas as suas atividades na escola.

A criança em processo de inclusão acompanhada pela AT é Ariel², uma menina de 7 anos. De acordo com sua mãe não possui nenhum diagnóstico médico ou neurológico, e se sabe apenas que possui uma dificuldade cognitiva de causa incerta. Possui também uma dificuldade motora, na coordenação da marcha e da psicomotricidade fina e hipotonia em alguns músculos, como os da boca. Possui linguagem preservada e um vocabulário rico, mas fala pouco, geralmente frases de duas palavras. Não lê palavras ainda, mas reconhece letras e números. Começou a escola no ano de 2007 na Educação Infantil e seguiu até agora, no segundo ano, sem nenhuma reprovação.

A Turma onde fora realizada a pesquisa contava com quinze crianças, divididas em mesas com quatro cadeiras cada. Foi descrita como uma turma na qual os alunos gostavam de participar das atividades propostas pelos professores, além de ser uma “turma muito unida, com poucos conflitos” (segundo informações concedidas pela professora). A professora da sala de Ariel possui mais de uma década de docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Em um trecho, cedido pela diretora, do

² Nome fictício

projeto político pedagógico da escola, o professor possui a função de um mediador, cabendo a ele propiciar espaços de troca e sistematização de conhecimentos à criança.

A família da criança e as outras crianças da sala participaram indiretamente da pesquisa, uma vez que compartilhavam interações. Em alguns momentos, houve interação de Ariel e da AT com a mãe de Ariel e ou com seus avós. Os colegas que mais apareceram nas observações foram Bela³. (menina de 7 anos) e Aurora⁴. (menina de 7 anos), as quais sentavam à mesma mesa de Ariel e sua AT.

1.3. A construção do *corpus* da pesquisa: vicissitudes da pesquisa etnográfica

Para a construção do *corpus* da pesquisa, utilizamos a abordagem etnográfica de coleta de dados, que advém da antropologia. A etnografia atinge uma maior visibilidade com a emergência da antropologia como uma matéria privilegiada no entendimento de questões sociais (MAGNANI, 2009). A abordagem etnográfica permite uma observação do comportamento que vai além da descrição de dados. Malinowski (1896) foi um dos primeiros antropólogos a utilizar esse método, para investigar formas cotidianas de interação em populações de culturas diferentes.

Hoje, a abordagem etnográfica ocupa um espaço privilegiado nas pesquisas de educação. André (1996) afirma que a abordagem etnográfica na educação permite uma ênfase no processo e não no produto, uma preocupação com o significado. Além disso, ela enfatiza a importância do estudo de caso em conjunção com a abordagem etnográfica na otimização da pesquisa em contextos escolares.

O primeiro passo da metodologia de caráter etnográfico é a inserção no campo. Nossa inserção na escola se deu após a autorização da diretora. Buscamos uma aproximação que quebrasse resistências e, para isso, optamos pelo uso de um diário de campo no lugar de filmagem, para o registro dos dados. Primeiramente, conhecemos a escola e conversamos com a Acompanhante Terapêutica, com a professora e com a mãe da criança. Começamos a observar na sala de aula. Realizamos as observações em vários momentos diferentes da rotina da criança. Para isso, em alguns dias, íamos das 08:00 às 10:00 e, noutros, íamos de 10:00 às 12:00. Fizemos, no total, mais de quarenta

³ Nome fictício

⁴ Nome fictício

horas de observação e visitas, distribuídas das segundas às quartas-feiras pela manhã, nos meses de setembro e outubro de 2012.

Durante as observações, a pesquisadora sentava à mesa que ficavam a AT, a criança e mais duas crianças, de forma um pouco recuada da mesa. Anotava rapidamente muitas interações e às vezes era convidada a participar de algumas atividades na sala, para as quais nunca negou participação. No início, as crianças estranharam a presença da pesquisadora. Por exemplo, uma das crianças perguntou se a mesma era “um membro da CIA”. A AT e a professora também pareciam ficar apreensivas frente a algumas condutas que emitiam, chegando a justificar alguns de seus atos para a pesquisadora. Depois de algum tempo, tanto a AT quanto a professora e as crianças pareciam estar bem à vontade com a presença da pesquisadora.

Dessa forma, utilizamos a observação participante e o princípio de estranhamento, os quais se referem a uma interação do pesquisador com os participantes. Com ênfase no processo, o observador mantém certo afastamento da situação observada, permitindo uma melhor compreensão do contexto estudado (ANDRÉ, 1996).

No diário de campo, anotamos principalmente as ações das pessoas na sala de aula, o contexto dessas ações e suas consequências. Buscamos nos embasar nas indicações dadas por André (1996) sobre pesquisa etnográfica e diário de campo, o qual deve conter falas, gestos, sensações, entrevistas e análise documental. Sempre que saíamos da escola, anotávamos também nossas impressões sobre aquele dia e transcrevíamos os dados. Além disso, realizamos entrevistas semi-estruturadas com a AT, com a mãe da criança e com a professora.

Para finalizar a investigação, avisamos antecipadamente sobre o término das observações e agendamos com os agentes da escola nosso retorno para a devolutiva da pesquisa, que ocorrerá após a defesa da dissertação, em dezembro de 2012.

Para auxiliar na construção do *corpus* da pesquisa, realizamos uma revisão sistemática da literatura sobre acompanhamento terapêutico de crianças com necessidades específicas. Nela, buscamos traçar um panorama sistematizado sobre as publicações que pudessem nos fornecer informações relativas à evolução do processo de acompanhamento terapêutico no Brasil. Para tanto, levantamos as últimas (de 1990 até 2012) publicações nacionais sobre o tema. Consultamos as seguintes bases de dados eletrônicas: BVS-Psi (Brasil), LILACs e SCIELO, bem como as produções sobre inclusão escolar apresentadas nos grupos de trabalho de educação inclusiva da

Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED. A palavra-chave utilizada para a coleta dos dados foi *acompanhamento terapêutico*.

1.4. Categorias de análise da pesquisa

Para a análise dos dados da revisão bibliográfica sobre acompanhamento terapêutico, fizemos uma leitura dos resumos e excluimos os trabalhos que não versavam diretamente sobre acompanhamento terapêutico em escolas ou sobre uma caracterização geral desse profissional. Classificamos as publicações por ano e as categorizamos a partir de descritores que tratavam de assuntos semelhantes.

Para a análise dos dados empíricos da pesquisa, utilizamos o método de análise interpretativa dos dados. Para interpretação dos dados, buscamos realizar uma articulação dos sentidos e significados por nós atribuídos às nossas observações em sala de aula, subsidiados pelo referencial teórico adotado na dissertação (ANDRÉ, 1996). Portanto, as bases teóricas de interpretação dos dados seguiram os postulados de Vigotski (1997) e as discussões atuais sobre o tema da inclusão a partir de Skliar (2003), Lobo (2008) e Sarmiento (2001).

As categorias teóricas utilizadas são conceituadas na própria discussão, nos dois próximos capítulos. Utilizamos, como categorias teóricas, os conceitos de significado e sentido (VIGOTSKI, 1997), mediação (VIGOTSKI, 1997), interação (VIGOTSKI, 1997), lógicas de ação (SARMENTO, 2001), concepções sobre deficiência (LOBO, 2008) e binômio inclusão/exclusão (SKLIAR, 2003).

As categorias empíricas foram elencadas após a observação e são referentes à interação da AT com a criança em processo de inclusão, com a professora e com as outras crianças. Além disso, foram elencadas outras categorias empíricas específicas a articulações com categorias teóricas. Essa articulação específica está disposta no quadro abaixo:

Quadro 1: Categorias teóricas e empíricas da dissertação

Subtópicos dos capítulos - Categorias teóricas	Categorias empíricas
Subtópico 2.1 : A interação como base da psicologia histórico-cultural (<u>interação e sentidos</u>)	<ul style="list-style-type: none"> • AT como agente inclusivo na interação com pares • Olhar do AT sobre a deficiência • O olhar da criança acompanhada sobre a deficiência • O olhar dos professores sobre a deficiência
Subtópico 2.2: O Acompanhante terapêutico e a mediação das funções psicológicas superiores (<u>mediação</u>)	<ul style="list-style-type: none"> • Episódios sem a mediação do AT na emergência de ZDP • Episódios com a mediação do AT na emergência de ZDP
Subtópico 3.1: Uma breve reflexão sobre o caminhar da escola (<u>lógicas de ação</u>)	<ul style="list-style-type: none"> • Lógicas de ação presentes na escola estudada
Subtópico 3.2: Aspectos históricos e lógicos da inclusão escolar e a derrocada do binômio inclusão/exclusão (<u>lógicas de ação, concepções de deficiência e binômio inclusão/exclusão</u>)	<ul style="list-style-type: none"> • Lógicas de ação no trabalho do acompanhante terapêutico • Concepções de deficiência na escola estudada
Subtópico 3.3: O acompanhante terapêutico como um agente mediador no binômio inclusão-exclusão (<u>binômio inclusão/exclusão</u>).	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções de inclusão/exclusão no trabalho do acompanhante terapêutico • Acompanhante terapêutico e inclusão escolar

CAPÍTULO 2: A Inclusão Escolar sob o enfoque da Psicologia Histórico-cultural

2.1. A interação como base da psicologia histórico-cultural

A ênfase teórica que norteia essa pesquisa está baseada no sistema criado por Vigotski⁵ (1984), o qual reforça o caráter histórico e social das funções psicológicas superiores, resultantes de contínuas mediações sociais e apropriações culturais. Dessa forma, o fenômeno da interação, primeira categoria teórica da nossa investigação, é central nessa base teórica. Vigotski é apontado por alguns autores como um dos investigadores de maior relevância nas concepções que norteiam o paradigma da educação inclusiva (SANCHES; TEODORO, 2006; TOLEDO; MARTINS, 2009), embora em sua época a discussão não fosse tratada nesses termos. Ele oferece um aporte conceitual que sustenta a implementação de um sistema pedagógico baseado na interação do sujeito com os seus pares, situado em um contexto histórico-cultural específico. Devido à base teórica adotada, escolhemos como *locus* de pesquisa uma escola com base teórica e filosófica sócio-construtivista de Fortaleza.

Partindo de uma visão histórico-crítica e dialógica dos fenômenos psicológicos, Vigotski produz, juntamente com Leontiev e Luria, uma nova proposta de psicologia. Sob influência do pensamento de Karl Marx, Vigotski elabora a visão de uma interrelação homem e mundo, e homem e ele próprio (dialética), sem cair numa lógica dualista cartesiana, enfatizando também a base biológica dos fenômenos psicológicos (materialismo). Sendo assim, consideramos que o conceito de interação vai além dos pares, envolve essas interrelações dialéticas entre sujeitos que constroem signos instrumentos e pessoas. Um exemplo de interações dialéticas, que não envolvem

⁵ Aos 24 anos, Vigotski contraiu tuberculose, o que o fez viver até antes de completar 38 anos. No entanto, mesmo perante essa curta vida, sua obra é intensa e extensa, sendo conhecida no ocidente apenas em meados de 1960, com a compilação de seu livro *Pensamento e Linguagem* (VIGOTSKI, 1934) nos EUA. Realizou inúmeras leituras sobre as produções da psicologia da época formulando críticas às ênfases unicamente reflexológicas ou mentais da mesma. Chegou a escrever um tratado sobre o *significado histórico da crise da psicologia (1927)*, no qual tenta construir uma psicologia geral (OLIVEIRA, 2005). As idéias de Vigotski fizeram parte de um momento histórico de movimentos revolucionários russos, e foram produzidas em conjunto com Alexander Luria (1902 – 1977) e Alexei Leontiev (1904 – 1979) e outros contemporâneos seus que comungavam com a visão de homem histórico e culturalmente constituído.

necessariamente pares pode ser visualizado no exemplo 1 da pesquisa, ilustrado abaixo:

Interação 1

Ariel está no recreio. As crianças estão brincando de bola. Ariel vê uma igrejinha, entra e começa a rezar sozinha, em voz alta, pela primeira vez na escola.

Observa-se, no exemplo apresentado, que a criança produz novas formas de se relacionar com o seu meio através da interação com um instrumento da escola: a igrejinha. Temos aqui um exemplo clássico de interação não mediada por pessoas, mas sim por instrumentos. É uma visão materialista do homem, pois exclui explicações metafísicas; e dialética, porque inclui constantes tensões entre sujeito e meio, que alavanca o desenvolvimento humano. Essa visão materialista dialética do desenvolvimento humano é apoiada em uma compreensão de indeterminação dos processos de desenvolvimento, haja vista que há uma flexibilidade nessa interação do biológico com o psicológico e, assim, uma multiplicidade de formas de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2005).

Além dos instrumentos como fundamentais na interação e no desenvolvimento infantil, encontramos nossos pares sociais, que também são base para a interação e mediação de novas aprendizagens. Dentre esses pares de interação, um é central nessa dissertação: o acompanhante terapêutico.

2.1.1. AT como agente na interação com a criança em processo de inclusão

O acompanhamento terapêutico constitui-se no acompanhamento psicológico e pedagógico de pessoas em um ambiente extra-consultório e tem crescido bastante nas últimas décadas, sobretudo no ambiente escolar (FRAGUAS; BERLINCK, 2001). Nessa instituição, trata-se do processo no qual o acompanhante terapêutico auxilia a inclusão de uma criança no processo de inclusão escolar. Tal denominação, advinda da saúde mental, é a mais frequente, e adotada por diversos autores do meio acadêmico (ASSALI; RIZZO; ABBAMONTE; AMÂNCIO, 1999, FRÁGUAS; BERLINCK, 2001, GAIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2001, FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008, FUJIHIRA, 2006, SERENO, 2006, SERENO et. al., 2009). No entanto, o trabalho desse agente tem sido marcado pela indefinição em todo Brasil. Em entrevista dada a um jornal eletrônico da Universidade de São Paulo, Berlinck (2011) afirma que a

indefinição permeia todas as atividades realizadas pelo acompanhante terapêutico, gerando angústias nesses profissionais, os quais aparecem como alguém que ajuda os “sofredores psíquicos” no alcance de sua autonomia.

A sua função, em termos gerais, tem sido a de estabelecer um vínculo afetivo com o acompanhado, com o objetivo de reinseri-lo na comunidade (BERLINCK, 2011). Fazendo um paralelo com os conceitos da psicologia histórico-cultural, ele seria um mediador dessas relações de inclusão. A grande questão, que permeia todo esse trabalho é: esse agente teria condições de ser um mediador desse processo, ou seria um enclave no mesmo? Para respondermos a essa questão, primeiramente torna-se necessário entender os marcos históricos que situam o trabalho do acompanhante terapêutico.

A prática do acompanhamento terapêutico foi criada na década de 70, por Eduardo Kalina, com origem no movimento antimanicomial, sob influência do movimento de antipsiquiatria de Franco Basaglia, em 1970. É importante ressaltar que a loucura torna-se objeto de estudo da psicologia como ‘doença mental’, numa confluência entre a psiquiatria e a psicologia, apenas no final do século XIX (FOUCAULT, 1978). Foucault traça em seus escritos que os primeiros atos de despsiquiatrização são advindos do início do século XX, com os movimentos da psicofarmacologia, que tentava ‘anular’ a loucura, e da psicanálise, que tenta quebrar com o modelo de dispositivo asilar (PINTO; FERREIRA, 2010). As reflexões desse autor servem de base para as lutas antimanicomiais em meados do século XX. Como aponta Berlinck (2011, p. 22):

Desde o final dos anos 1940, são realizadas na Inglaterra e na França experiências de comunidades terapêuticas à margem das instituições psiquiátricas tradicionais. Todavia, essas experiências não puseram explicitamente em questão a psiquiatria, seus conceitos e suas práticas. Isto ocorrerá no final da década de 1960, quando do próprio interior da psiquiatria, surge uma proposta de transformação radical: é o movimento antipsiquiátrico. Na Inglaterra, nos EUA e na Itália surgem contestações e alternativas para os tratamentos psiquiátricos. O que se colocava em questão era a condição do indivíduo como um sujeito que fora privado dos direitos por ser um “doente mental”

Tal movimento foi traduzido na Inglaterra como a criação de casas nas quais pacientes psicóticos seriam acompanhados. Crescia, assim, um movimento contra a institucionalização, contra os mecanismos de controle coercitivos utilizados por instituições que abrigavam loucos e deficientes. No Brasil, tal movimento foi conhecido como luta antimanicomial, a qual buscava constituir tais sujeitos de direitos, e, nesse movimento, foram criados os CAPS (Centros de Atenção Psicossociais), na década de

90, e o movimento do acompanhamento terapêutico foi tomando forma (BERLINCK, 2011).

As primeiras referências sobre acompanhante terapêutico surgem nas décadas de 1950 e 1960, na Argentina. Por meio do movimento antimanicomial no país, foram criadas “comunidades terapêuticas”, as quais permitiram um modelo de acompanhamento individualizado, mas não segregador de tratamento de pacientes psiquiátricos, realizado por um “auxiliar psiquiátrico” (IBRAHIN, 1991).

Tal movimento cresceu ao ponto de tais acompanhantes individuais serem denominados “amigos qualificados”. Aos poucos, tais profissionais foram removidos das comunidades terapêuticas para o espaço residencial e passaram a ser denominados “acompanhantes terapêuticos”, termo cunhado primeiramente na Argentina. (IBRAHIN, 1991). Tal influência foi repassada, no final da década de 80, para São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. (PITIÁ; SANTOS, 2005).

O acompanhamento terapêutico nasce como uma alternativa à internação; como mais um recurso no tratamento psíquico e acontece numa época que traz em seu bojo toda a demanda de transformação em relação à figura do doente mental. É nesse contexto que acontece a reforma psiquiátrica no Brasil [*que*][...] começou a ocorrer no final da ditadura militar, portanto, nos anos 1975/1985. Isso lhe imprimiu uma marca, gerando um tipo de busca que, de fato, não separa a luta da saúde mental da luta do resto da sociedade brasileira contra a ditadura (BERLINCK, 2011, p.25, trecho em itálico nosso).

A função do acompanhante terapêutico, importada da Argentina, era a de cuidar do paciente, o tempo inteiro, desde a sua alimentação até a sua psicoterapia (BERLINCK, 2011). Tal trabalho se assemelharia muito ao da enfermagem, mas era realizado, em grande parte, por estudantes e profissionais de psicologia (BERLINCK, 2011). Nesse momento, a atuação do AT baseava-se na psicanálise; suas ações buscavam conter o paciente, oferecer-se como modelo de identificação, trabalhar num nível dramático vivencial e não interpretativo, perceber, reforçar e desenvolver a capacidade criativa do paciente, informar sobre o mundo objetivo do paciente, representar o terapeuta (IBRAHIN, 1991; MAUER; RESNIZKY, 1987; PORTO; SERENO, 1991; ZAMIGNANI; WIELENSKA, 1999).

A atenção voltada às crianças com deficiência também fazia parte do trabalho desses amigos qualificados, antecessores do acompanhante terapêutico. Berlinck (2011) cita o caso da Comunidade Terapêutica Enfance, voltada para o tratamento de crianças com transtornos e deficiências mentais, em 1968, em Diadema, São Paulo.

O termo *acompanhante terapêutico* surge no Brasil, em 1984, com o objetivo de desfazer as inúmeras denominações que esse profissional recebia. Pois desde ego auxiliar, passando por amigo qualificado até o próprio nome acompanhante terapêutico eram termos comuns na época (REIS NETO, 1995).

Outro ponto de difusão do trabalho desses profissionais foi o Hospital Dia A casa, fundado em 1979, que absorve o trabalho dos amigos qualificados em 1981 (SERENO, 1996). Depois, o trabalho dos profissionais dessa instituição, já denominados acompanhante terapêuticos, começou a se expandir e, hoje tal instituição é conhecida como referência no trabalho de acompanhamento terapêutico, fornecendo acompanhamento extra-consultório, inclusive no ambiente escolar, e é realizado principalmente por profissionais da psicanálise.

O trabalho de acompanhante terapêutico tem sido realizado principalmente por estudantes de psicologia, como mostra pesquisa realizada por Alencar e Dias (2006), as quais encontraram que a qualificação mais frequente de acompanhantes terapêuticos é a de estudante de psicologia, seguida então, de psicólogos formados, seguida de outras formações. Aos poucos esses profissionais também foram se inserindo na escola, realizando acompanhamentos individuais dentro da sala de aula com alunos em processo de inclusão.

Observamos, nesse ponto, que desde o início tal trabalho é montado sobre o modelo de clínica psicológica e se expande com base nesse modelo. Surge aí o primeiro entrave com a escola, em nossa opinião: como um modelo de atendimento individual pode se inserir em um ambiente de coletividade, como é a escola? O fato é que tal movimento ocorreu sem algum planejamento e as consequências de sua indefinição parecem ocorrer agora. Em pergunta sobre a função do acompanhamento, realizada para a A.T. na qual fora direcionada essa pesquisa, ela respondeu que o seu trabalho era voltado “*mais para o individual do que para o coletivo*”. Lembrando que a A.T. da pesquisa é da área de pedagogia, ou seja, a presença da individualização do trabalho do A.T não é algo presente apenas na psicologia, mas em todas as profissões.

Segundo Reis Neto (1995), o movimento do acompanhante terapêutico, no Rio de Janeiro parece ter tomado rumos diferentes em relação ao percurso traçado em São Paulo e na Argentina. Enquanto no primeiro a prioridade era localizar o trabalho do AT como eminentemente clínico, que gradualmente mudava sua função para acompanhar os pacientes fora das crises, em São Paulo, assim como na Argentina, tal denominação surgiu a fim de delimitar um trabalho de acompanhamento intensivo extra-consultório

clínico ou pedagógico, realizado por diversos profissionais da área da saúde e educação.

Berlinck (2011) delinea, em sua tese de doutoramento, o percurso do acompanhante terapêutico no Brasil desde essa época até os dias de hoje, no Brasil. Vejamos, no quadro abaixo, em forma de tópicos, um resumo dos marcos traçados pela autora:

Quadro 2: evolução do acompanhamento terapêutico no Brasil:

Época/Local	Proposta
1979 – Hospital-dia A Casa Rio de Janeiro	Tratamento intensivo, advindo do modelo clínico, predominantemente psicanalítico. Promove diversos encontros nacionais e internacionais até hoje para discutir o acompanhamento terapêutico.
2005 e 2006 – Universidade Federal Fluminense (UFF – RJ) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS – RS).	Colóquio nacional realizado pelas duas universidades sobre o acompanhamento terapêutico.
2006 – São Paulo	Primeiro congresso Internacional, Segundo congresso Iberoamericano e Primeiro Congresso Brasileiro de Acompanhamento Terapêutico
2006 – São Paulo	Criada a associação de acompanhantes terapêuticos
2008 – São Paulo	Primeiro Simpósio de Acompanhamento Terapêutico

Fonte: BERLINCK, 2011.

Observa-se no quadro uma grande lacuna entre a década de 80 e o ano 2005. A autora não explica essa lacuna, mas acreditamos que ela reflete um período no qual o trabalho do A.T. estava sendo inserido, conhecido e crescendo no Brasil na década de 90. No início do século XXI haveria, então, uma necessidade de divulgação desse trabalho já realizado e em eminente crescimento. Desde 2008, o último marco citado no quadro, outros congressos internacionais foram realizados na Argentina e no México. Em novembro de 2012 ocorreu um congresso internacional de acompanhamento terapêutico, em São Paulo, cujo foco esteve voltado para os diversos territórios de atuação desse profissional - dentre os quais a escola está incluída - e os desafios encontrados nesses ambientes, como o delineado nessa dissertação.

Berlinck (2011) fez uma revisão da literatura corrente sobre acompanhamento

terapêutico e encontrou dezenove livros, três teses de doutorado e quinze dissertações de mestrado, e aponta, nesses achados, muitas diferenças entre os discursos sobre o acompanhamento terapêutico. Dentre esses vários discursos, a autora ressalta três mais comuns: um voltado para um olhar clínico psicanalítico, ou para a aplicação implícita de termos psicanalíticos, ambos com dificuldades de articulação da psicanálise e modos de inserção social (BERLINCK, 2011). Outro discurso que a autora ressalta é a da divisão corrente na psicanálise entre neurose e psicose e uma maior adoção de práticas do acompanhante terapêutico voltadas para a segunda, numa constante circulação ‘na rua’, busca incessante de acompanhamento voltada para fora de ambientes institucionais (BERLINCK, 2011). Um ponto interessante observado pela autora é que apesar de tais práticas ocorrerem em ambiente aberto, a maior parte da teoria de base vem de um ambiente fechado, como a clínica (BERLINCK, 2011), problemática também apontada por nós nessa dissertação. Outra perspectiva ressaltada é a busca pela formação do acompanhante terapêutico, o que abre perspectivas para dois discursos contraditórios:

Paradoxalmente há uma contradição não percebida por elas [as ATs entrevistadas na pesquisa da autora], pois em seus discursos afirma-se que o AT precisa de uma ampla e sólida formação teórica e clínica e, ao mesmo tempo, se diz que ele não é nenhuma teoria e nenhuma prática e que “qualquer um pode ser AT”, desde que tenha disposição para ir de encontro ao sofrimento alheio. Dessa maneira, aquilo que aparece na literatura como diferença entre a formação ideal e a formação existente se traduz nos discursos das entrevistadas não como diferença, mas como um paradoxo entre a exigência da excelência da formação e a aceitação da espontaneidade emocional do acompanhante sinceramente dedicado (BERLINCK, 2011, p. 53)

Ainda em sua tese de doutoramento, Berlinck, (2011) conclui que não há muitas mudanças no sentido de AT desde o início da década de 90 até hoje. Além disso, ela afirma que o referencial teórico necessário para o trabalho desse profissional é confuso, sendo necessária uma gama de conhecimentos, da filosofia até conhecimentos médicos. Refere também que, sendo de referencial psicanalítico ou não, o acompanhamento terapêutico em sua maioria utiliza-se do saber psi, sendo, algumas poucas referências, do campo da terapia ocupacional. Ademais, afirma ser um trabalho muito difícil e desgastante, pois sai do *setting* tradicional delimitado. Para a autora, “o lugar profissional do AT é na verdade, a sua formação de origem e ontem como hoje o AT é complemento para essa formação. O que não deve ser estranhado, uma vez que no Brasil (diferentemente da Argentina), não existe legalmente a figura do AT” (BERLINCK, 2011, p. 152).

Encontramos aqui outro ponto de relevante discussão para nossa pesquisa: a formação do acompanhante terapêutico. Não a formação acadêmica, mas qual repertório esse profissional deve adquirir para a sua atuação em diversos contextos. E em nosso caso, qual repertório específico deve adquirir para o trabalho na escola. Em nossa pesquisa, a acompanhante terapêutica participante afirma que são necessários “*conhecimentos pedagógicos, acerca da aprendizagem e alfabetização*”. Já, a partir de nossa experiência em acompanhamento terapêutico, achamos necessários conhecimentos sobre estratégias de mediação, fornecidos pela psicologia da educação e das leis que embasam a inclusão escolar. A “dedicação sincera”, apontada por Berlinck (2011) na sua pesquisa, não nos parece ser uma base formativa necessária, mas sim, uma consequência do trabalho realizado, que pressupõe uma dedicação.

Contraditoriamente ao apontado por Berlinck (2011), Zamignani, Kovack e Vermes (2007), no livro intitulado “A clínica de portas abertas”, propõem fundamentos teóricos embasados na análise do comportamento para a prática do acompanhamento terapêutico e afirmam que tal referencial para esse trabalho está em sólida construção. Atualmente, Fernando Cassas (2012) está desenvolvendo a sua tese de doutorado em psicologia experimental na área de acompanhamento a crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento.

Em meio a essas leituras, observamos que independente da base teórica utilizada, o trabalho do acompanhante terapêutico está longe de definição. Para tanto, torna-se necessário compreender o olhar que o acompanhante terapêutico e outros pares da criança acompanhada constroem sobre a deficiência.

2.1.2. O eu e o outro (AT, professor e crianças) na interação: como percebem a deficiência?

A fim de embasar teoricamente nosso olhar sobre a visão de deficiência, trataremos primeiramente da forma como Vigotski entendia o assunto. Posteriormente, buscaremos analisar a compreensão do AT a esse respeito. Primeiramente, deve-se ressaltar que Vigotski entendia o desenvolvimento da criança com deficiência ocorrendo com base nas mesmas leis do desenvolvimento de qualquer criança. Baseando-se em críticas que fazia à forma como o desenvolvimento e a personalidade da criança eram construídos, Vigotski buscou construir seu referencial conceitual para o desenvolvimento psicológico da criança com deficiência de forma dinâmica.

Na teoria psicológica e na prática pedagógica, o próprio modo de formular a questão não deixava espaço para o estudo do caráter infantil, do seu desenvolvimento e da sua formação. A questão era tratada de forma estática, analisando-se o caráter como uma dimensão estável, sempre igual a si mesma, dada e presente. Ele era entendido como um estado e não como um processo, como condição e não como um devir (VIGOTSKI, 1927\1996, p.1).

Essa forma estável de conceber a personalidade, o temperamento e o caráter da criança era comum na psicologia, no início do século XX. Interessante notar que, apesar dos esforços de autores da psicologia da educação, como Vigotski, em desconstruir visões estanques de desenvolvimento, tal visão é bastante presente ainda hoje. Em nossa pesquisa constatamos vários momentos nos quais não só o acompanhante terapêutico, mas também outros educadores presentes na escola viam a deficiência da criança como um estado, por exemplo, a deficiência a condicionava a estar alguns dias “preguiçosa” e outros dias disposta, como ilustrado nas interações abaixo:

Interação 2

Ariel está fazendo uma tarefa na sala de aula com a A.T. – Ariel boceja várias vezes e foge da tarefa, olhando para os lados – A.T vira para a pesquisadora e diz: “Ela é de lua. Às vezes ela está assim”. – Professora diz que “é dela” e pede para a A.T descer com a criança para essa última lavar o rosto.

Interação 3

Crianças no pátio, fazendo uma pesquisa sobre profissões – AT dá o modelo para Ariel perguntar para as pessoas “o que você faz?” – ela pergunta para mim – eu digo “pesquiso” – ela sorri e se pendura na AT – a AT diz que ela não está entendendo o que é para fazer.

Observamos nos recortes acima que a forma como os educadores vêem a deficiência aparece ainda de maneira estanque; uma explicação metafísica “é dela”, utilizada para explicar uma suposta aversão que a criança tem em relação à tarefa. Vale ressaltar, nesse ponto, que não pretendemos utilizar de trechos como esse para avaliar o trabalho do A.T ou do professor participante, estamos tentando ilustrar o quanto essa

visão ainda é presente na sociedade. Em nosso trabalho com acompanhamento terapêutico, por exemplo, não era raro colocarmos a “culpa” de a criança não estar motivada na deficiência dela. Esse tipo de visão, acreditamos, pode ser um empecilho para o processo de inclusão, uma vez que desloca o olhar para a deficiência e não para as potências do sujeito, como Vigotski propunha.

Podemos pensar que essa questão não é recente, Vigotski se preocupava, ainda no início do século XX, com a forma com a qual a sociedade tratava essas crianças e a forma como elas se vêem, dedicando vários estudos à criança com deficiência, que chamava na época de *defectologia*. Poderíamos supor, pelo próprio nome *defectologia*, que a ênfase do estudo estaria no defeito, mas não era essa a proposta de Vigotski, e sim, estudar as possibilidades desse sujeito fornecidas pela cultura. Vigotski escreveu vários artigos sobre o tema, entre 1924 e 1930, que compuseram um livro inteiro das Obras Escolhidas, intitulado “Fundamentos da Defectologia” (tradução 1983/1997), no qual o autor trilha uma visão alternativa às concepções de deficiências predominantes na época, rompendo paradigmas. Sobre o estudo da defectologia, Nuernberg (2008, p. 308) afirma que,

[...] o interesse de Vigotski por essas questões decorria tanto de preocupações científicas quanto de seu compromisso com as transformações políticas da União Soviética na época. Segundo Kozulin (1990), compreender o desenvolvimento psicológico em crianças com deficiência, assim como compreender alguns problemas pertinentes à neuropsicologia e à psicopatologia, era fundamental ao projeto intelectual de Vigotski: propor uma teoria geral do desenvolvimento humano. Havia também motivos de ordem prática para Vigotski se dedicar a esta questão. O período pós-revolução de 1917 trouxe consigo a situação de milhares de crianças em condição de vulnerabilidade muitas delas com deficiência. Na tarefa de responder adequadamente a essa demanda social, o governo soviético envolveu Vigotski na elaboração de propostas educacionais coerentes com o contexto político e social vigente. Nesse sentido, para atender às necessidades educacionais das crianças com deficiência, Vigotski criou, em 1925, um laboratório de psicologia. Este originou, em 1929, o Instituto Experimental de Defectologia, onde foi desenvolvida parte das pesquisas que pautaram os textos ora citados.

A primeira nota que deu origem ao tomo V, “Fundamentos de Defectologia”, foi elaborada em 1924, e é intitulada “defeito e compensação”. Vigotski seguia um movimento de contracontrole em relação às práticas de exclusão do deficiente, na época, movimento esse que buscava delimitar uma proteção jurídico-social aos menores de idade. Na obra, ele realiza uma crítica às teorias quantitativas da época (por exemplo, a busca incansável por um quociente de inteligência) e faz um paralelo com a teoria

Adleriana de supercompensação⁶, afirmando que o sujeito compensa, sim o seu ‘defeito’, mas, ao contrário do que Adler afirmava, o movimento de compensação não ocorria de dentro para fora, mas sim, de forma dialética. Abaixo, ilustramos um exemplo de interação da pesquisa que mostra a ocorrência dessa compensação com ajuda da interação da criança com o AT:

Interação 4

Ariel tem dificuldade motora para escrever *macaco* – AT pega o alfabeto móvel e vai ditando as sílabas para ela procurar as letras – Ariel escreve macaco com o alfabeto móvel.

O exemplo acima simboliza a compensação, pois a criança não tem controle motor suficiente para escrever qualquer palavra. No entanto, isso não impediu a criança de escrever e compensar sua limitação, que ocorreu por meio de um mecanismo criado pela A.T. Esse exemplo demonstra uma das inúmeras possibilidades que podem ser criadas na interação do AT com uma criança em processo de inclusão.

Vimos que a interação pode restringir as possibilidades ou potenciá-las, dependendo da forma como esse acompanhante enxerga a deficiência. Para isso, é necessário que o acompanhante terapêutico se aproprie das formas de mediação conhecidas e acumuladas pela psicologia da educação e entenda o desenvolvimento da criança de forma qualitativa, como Vigotski indicava.

Só os métodos quantitativos, nas pesquisas do autor russo, não davam conta das investigações da capacidade individual, pois não abarcam aspectos mais amplos do desenvolvimento infantil. Sendo assim, Vigotski (1983/1997, p.12) afirma que “a criança cujo desenvolvimento está prejudicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que os seus pares normais, mas sim, desenvolvida de outro modo”⁷. As distinções entre esses dois tipos de desenvolvimento, ainda para o autor,

⁶ Para Adler, os sujeitos com alguma limitação adquiriam um complexo de inferioridade e isso os impulsionava para a superação dos seus limites. Analisando a vida de Adler, observamos que sua teoria é um reflexo do que ocorreu na sua vida.

⁷ Todas as traduções dos textos cujas referências estão em espanhol foram feitas livremente pela autora dessa dissertação.

são qualitativas, funcionais e não só quantitativas, como o que era mais ressaltado na psicologia da época.

Vemos que Vigotski possuía uma visão crítica sobre a forma como a sociedade tratava a deficiência. E apesar de mais de um século de distância para as concepções atuais sobre a deficiência e a inclusão, e do termo ‘defeito’, que pode carregar preconceitos, Vigotski é o autor que, em nossa compreensão, converge mais com a visão crítica e construtiva de deficiência que procuramos para embasar essa pesquisa. Uma visão que busca integrá-la ao estudo do desenvolvimento da criança e o momento histórico no qual esse desenvolvimento ocorre.

Para a criação de uma história científica do desenvolvimento da criança, é básica e essencial a exigência de que toda esta história do desenvolvimento e da educação seja uma biografia que envolva as causas. Diferentemente de uma simples crônica, da mera enumeração de acontecimentos isolados (em tal ano aconteceu tal coisa, em tal outro ano tal outra), a descrição causal pressupõe uma exposição dos fatos que os ponha em uma dependência entre causa e efeito, que revele seus nexos e examine o período dado da história como um todo único, coerente e dinâmico, tratando de descobrir as leis, nexos e movimentos sobre cuja base se construiu e aos quais está subordinada esta unidade (VIGOTSKI, 1983/1997, p. 278).

Nessa desconstrução de noções de causa comumente enraizadas na psicologia, o autor Russo se preocupa também com os denominados “diagnósticos” produzidos pela sociedade. Ele afirma que a busca por diagnóstico deve ser feita de forma que parta de um sistema de conceitos já estabelecidos e voltados para a prática e não para um diagnóstico meramente descritivo, de contornos imprecisos (VIGOTSKI, 1997). Ele afirma que o diagnóstico deve ser dinâmico e observar todos os aspectos da vida do sujeito.

Em nossa pesquisa, como nos foi informado, Ariel não possuía nenhum diagnóstico. Esse fato era benéfico para a forma como os educadores viam Ariel pois não a chamavam por rótulo. Em nossa experiência com acompanhamento terapêutico, por sua vez, era comum que chamassem na escola as crianças que eram acompanhadas por “autista” ou “psicótica”. Em nossa visão, tal atitude limitava as possibilidades da criança, uma vez que não abria janelas para as suas potencialidades. Se uma criança é rotulada de autista, por exemplo, os professores e auxiliares não empregarão quase nenhum esforço para socializá-la, porque “afinal, ela é autista”. E fica explicada a relação que ela tem com o ambiente por uma característica pretensamente estanque e intrínseca ao “defeito”.

Afinal, apesar das marcas orgânicas, a deficiência não pode ser vista como uma limitação biológica. Para isso, Vigotski (1997) defende uma distinção entre deficiência primária e secundária. Na primeira, seriam essas marcas geradas por algum problema no desenvolvimento biológico. A segunda, por sua vez – a deficiência secundária – é onde reside o maior desempenho de Vigotski nos estudos, são as limitações mediadas pela sociedade. As condições sociais definem e categorizam a deficiência e imprime diferentes níveis de desenvolvimento.

Sobre a surdez e a cegueira, por exemplo, o autor afirmou que elas aparecem como uma dificuldade que altera o relacionamento da criança com o mundo. “Prescinde dizer, naturalmente, que, a cegueira e a surdez são fatores biológicos; e de modo algum, fatores sociais. Contudo, o educador deve tratar não tanto com esses fatores somente, mas com as consequências sociais” (VIGOTSKI, 1983\1997). Dessa forma, Vigotski centra suas pesquisas em um olhar além das pesquisas biológicas realizadas na época, que rotulavam ‘monstruosidades’, enfocando a interação do sujeito com o seu contexto. “A criança percebe a sua deficiência em questão somente indiretamente, secundariamente como um resultado de sua experiência social” (VIGOTSKI, 1983/1997, p. 279). Vigotski (1983/1997) tira, então, algumas conclusões dos seus estudos sobre a surdez e a cegueira: 1. A criança com dificuldade de enxergar e/ou ouvir aprende, de uma maneira diferente, mas aprende o mesmo conteúdo que qualquer criança; 2. Os novos comportamentos são aprendidos e por terem bases biológicas idiossincráticas, não se pode exigir uma forma única de aprendizagem para todas as crianças, é necessário uma didática que respeite o modo como a criança apresenta (nesse ponto, ele afirma que, se uma criança surda tem facilidade de se comunicar e aprender através de leitura labial, por que exigir que aprenda de outra forma?).

A *interação 2*, citada acima, ilustra bem a diferença entre deficiência primária e secundária. Quando a AT afirma que a criança “está de lua” ou quando a professora afirma que “é dela”, estão enfatizando a deficiência primária, ou a dificuldade, criando uma deficiência secundária, um empecilho social. Quando a AT, mesmo sabendo que a criança apresenta dificuldade motora, insiste em fazê-la escrever utilizando o alfabeto móvel, está criando condições para que a deficiência primária seja superada. Sendo assim, podemos esboçar uma primeira indicação, baseando-se nos escritos de Vigotski e nos achados da pesquisa: O Acompanhante Terapêutico, quando cria condições para superação das deficiências primárias e secundárias, pode servir de mediador do processo de potencialização das capacidades da criança.

O desenvolvimento agravado pela deficiência tem dupla função, de acordo com Vigotski. Por um lado, ele ‘limita’ o desenvolvimento, mas por outro as dificuldades estimulam um avanço, através de processos compensatórios. O objeto de estudo no caso, diz o autor, não é a deficiência em si, mas o desenvolvimento da criança como um todo, ou como essa criança reage ao defeito. Para Vigotski (1983/1997, p. 17),

[...] o desaparecimento das funções faz nascer novas formações que representam em sua unidade a reação da personalidade ao defeito, a compensação no processo do desenvolvimento. A criança cega ou surda pode ganhar em desenvolvimento o mesmo que a normal, mas as crianças com deficiência ganham de forma distinta, por um caminho distinto, por outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança.

É importante ressaltar aqui o caráter histórico-cultural que Vigotski atribui a essa compensação. Não que exclua seu caráter biológico, mas ele chama atenção para “o que define o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito por si próprio, mas suas consequências sociais, sua realização pessoal” (VIGOTSKI, 1983/1917 p.19). Por realização pessoal, entende-se a realização que supera o condicionamento social, o qual estabelece padrões e leva a um sentimento de inferioridade. No nosso caso, pode-se pensar sobre quais condições sociais (ou seja, criadas pelos educadores, AT e família da criança) podem ser elaboradas para que a criança se sinta mais realizada, inserida em sociedade.

Esse ponto remete a uma discussão de como a criança se sente perante a sua deficiência e o trabalho desenvolvido pela escola para a sua inclusão. Alguns trechos da pesquisa ilustram o sentimento de Ariel.

Interação 5

A professora pede para que as crianças formem dois grupos, de meninos e meninas, a fim de formularem perguntas sobre o corpo humano – Pede para que Ariel e a AT continuem corrigindo a tarefa de casa, pois a Ariel não participaria do primeiro momento da dinâmica do corpo humano - as crianças estão divididas em grupo de meninas e meninos formulando as perguntas sobre o corpo humano - enquanto isso, Ariel e sua AT permanecem sentadas à mesinha, corrigindo a tarefa da primeira – Ariel boceja, a maior parte do tempo, olhando para as crianças nos grupos.

Interação 6

Ariel está sem fazer a tarefa, bocejando. Professora pede para que AT leve Ariel para lavar o rosto e me mostrar a escola – AT pede para Ariel se levantar e dizer “xô, preguiça” – Ariel levanta sorrindo e sai pela escola, mostrando para a pesquisadora onde fica cada parte da escola.

Observamos, nas duas interações recortadas, que Ariel assume um lugar de diferença em relação às outras crianças, demonstrando gostar de algumas situações que esse lugar cria (como no caso em que ela saiu da sala – sit. 06) e não gostar de outras situações (como quando ela olhava sempre para os colegas em grupo e bocejava – interação 5). Um ponto interessante a se ressaltar é que em ambas as situações os educadores (a AT e a professora) criam esse lugar de diferença (criam situações diferentes do resto da turma para a criança) e ela ocupa esse lugar, “reagindo” a algumas atitudes por meio do bocejo, que não é interpretado como uma forma de reagir à sua exclusão das atividades da turma, mas sim, como preguiça.

Sobre o desejo da criança, Vigotski (2000) utiliza os conceitos de significado e sentido para tratar do assunto. O autor, ao analisar a expressão da linguagem no desenvolvimento humano, ressalta a importância do conhecimento dos dois componentes dessa linguagem: o significado e o sentido. O primeiro é constituído a partir do social, das elaborações coletivas acumuladas na cultura sobre uma determinada palavra. O segundo, por sua vez é idiossincrático, adquirido na história de vida e vivências singulares.

Para entender a linguagem de uma criança, a apreensão dos significados não é suficiente. O educador deve observar a sua motivação, o significado daqueles signos para ela:

Para compreender a fala de outrem, não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (VIGOTSKI, 2000, p.130)

Para que a criança compreenda um conteúdo e isso faça parte da sua vida, é necessário que ele faça sentido para ela. Nas relações produzidas com o acompanhante terapêutico tal pressuposto não é diferente. Observamos que Ariel sinaliza quando algo não faz sentido para ela por meio do bocejo. Em nossa observação, vimos que essa era a

forma mais constante de representação dessa ausência de sentido para a criança – ela não chorava, não bradava, nem gritava – apenas bocejava. E quando fazia algo que tinha sentido, não esboçava a mínima reação de sono. Tais situações também ocorriam na interação com o AT, como na interação 3, na qual Ariel teve que montar a palavra macaco com o alfabeto móvel, ou como na interação ilustrada abaixo:

Interação 7:

Crianças estão ensaiando para a feira de ciências – Professora diz: “A Ariel e a B. vão falar agora... viu B. Você vai explicar a montagem do minhocário” – Chamou ARIEL e B. para frente – A.T. pede para que Ariel vá à frente - B. fala sobre a montagem do minhocário - Professora diz: “Ariel é sua vez de falar. Fala sobre a minhoca” – “A minhoca foi na terra” (fala 4 vezes) – Professora diz “o que a minhoca come?” – Ariel diz “ela morreu” – todos riem – Ariel ri também – Professora ressalta: “o que ela come?” – Ariel diz: “come leite e açúcar” – Professora diz: “Isso, além disso ela come frutinhas”. P. pede para eles sentarem e eles sentam. Ariel passa o resto da aula falando sobre as minhocas espontaneamente.

Tal interação mostra como um mesmo conteúdo pode ter significado diferente para a criança em processo de inclusão (ela mostrava não entender a compostagem do minhocário, mas entendia alguns pontos sobre a minhoca) e ter um sentido para ela (em todos os momentos dessa atividade ela sorriu). Interessante notar também que não foi uma interação mediada apenas pela AT, mas também pela professora, que fez o pedido e pelos colegas de sala (que sorriam e também faziam parte da atividade). Fazendo um levantamento quantitativo nas interações, observamos que em quase todas as atividades realizadas com Ariel, que convergiam em algum ponto com o conteúdo trabalhado em sala, Ariel mostrava-se sorrindo, ou seja, pareciam ter sentido para ela; enquanto em quase todas as atividades que a AT realizava com a criança e que divergiam do conteúdo trabalhado em sala, ela bocejava. Nesse ponto, podemos inferir uma segunda indicação: É mais provável que o conteúdo trabalhado com a criança em processo de inclusão tenha mais sentido quando é similar ao conteúdo trabalhado em toda sala. Isso não ocorria com frequência em sala. De todas as situações observadas, apenas em torno 20% convergiam conteúdo ministrado pela professora com conteúdo adaptado para a criança.

A adaptação do conteúdo, ou flexibilização do currículo é uma das diretrizes fundamentais da inclusão escolar e pressupõe uma maior maleabilidade do currículo escolar já indicada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ainda em vigor (LOPES, 2008). Tal processo envolve mudanças na estrutura curricular e na prática pedagógica de todo corpo docente e deve estar de acordo com o projeto político pedagógico (PPP) da escola. Infelizmente, não tivemos acesso ao PPP integral da escola, mas, em entrevista com a diretora, a mesma afirmou que é prevista a flexibilização do currículo no PPP da escola. A própria inserção do acompanhante terapêutico pode ser considerada uma adaptação curricular de grande porte (estratégias que exigem modificações de natureza política, financeira, administrativa etc.).

Observou-se que eram feitas adaptações curriculares de pequeno porte, realizadas pela professora e acompanhante terapêutica, que se constituem em “pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas em sala de aula” (LOPES, 2008, p. 15). Ainda sobre as adaptações de pequeno porte, Lopes (2008, p. 15) afirma que,

Estas ações devem ser planejadas e construídas tendo como referência, primeiramente, os conteúdos curriculares oficiais para a série/ciclo em que se está trabalhando, levando em conta os objetivos fundamentais e os conteúdos mínimos essenciais, aos quais os alunos devem ter acesso para alcançarem sucesso e promoção para a série superior.

Para todo conteúdo ministrado em sala, a AT, ou ministrava algo parecido para a criança, ou utilizava tarefas que estavam ao alcance da criança. No entanto, na maioria das vezes, o conteúdo trabalhado por ela era completamente distinto do conteúdo trabalhado pela professora com a turma, formando uma espécie de enclave⁸ em sala de aula. Por exemplo: em uma determinada interação, enquanto a professora trabalhava a soma de dezenas, a AT trabalhava com a criança a contagem de quadradinhos em um papel. Levantaremos questionamentos sobre esse aspecto, bem como os critérios adotados hoje para inserção de crianças com necessidades educativas específicas no próximo capítulo, quando discutiremos a categoria binômio inclusão/exclusão. Nesse ponto, gostaríamos de ressaltar a importância de adaptações curriculares de conteúdo semelhante o ministrado em sala para que a criança com deficiência possa se vê e se sentir fazendo parte do seu ambiente escolar.

⁸ Enclave é um termo da geografia que significa um território ou trato de terra de um país, encerrado no território de outro. (Dicionário Aurélio de língua portuguesa, 2002)

É importante também tratar da forma como as outras crianças da escola vêem a deficiência. Na pesquisa, era comum que as crianças colocassem Ariel em um lugar de diferença, ressaltando a sua deficiência primária, como evidenciado nas interações abaixo:

Interação 8

Bela pergunta para AT: “Ela (Ariel) faz coral?” - AT diz “não” - Bela diz: “ufa!” - AT diz: “O que é isso, Bela?” - Bela olha para baixo – Ariel não diz nada - Todos ficam em silêncio - Alguns minutos depois, Ariel pergunta para AT: “Sabia que ela (Ariel) era do ballet e ela fez xixi na calça?” – AT diz: “Acontece, Bela”. Todos ficam calados novamente.

Interação 9

AT leva um papelão para Ariel pintar com tinta guache e ela tem dificuldade para espalhar a tinta com o pincel – Colega 1 (Bela) diz: “vai demorar 1 hora isso” – AT diz: “demora mesmo Bela O importante é que ela faça” – AT ensina Ariel a espalhar a tinta com pincel – Colega 2 (Aurora) olha para Ariel pintando e diz: “não, não”, para ela não pegar mais tinta “me dá gastura quem faz tudo errado. Dá vontade de ensinar” – Aurora e Bela seguram o papel para ajudar Ariel – outro colega passa ao lado e diz: “tá lindo, Ariel Vai pintando, não passa aqui não, tá?” – Ariel diz “tá espalhando” – colega faz legal com o dedo – AT pega na mão de Ariel e a ajuda a espalhar a tinta, dizendo: “Bota o pincel para dançar” – Ariel sorri – Já tem 4 colegas olhando, em pé e, em coro, dizendo: “dança pincel”; os 4 colegas mostrando onde ela deve pintar e dizendo “dança, dança, dança”- Ariel sorri – 2 colegas pegam na mão dela para ajudar – AT diz “eita” – Ariel repete “eita” e sorri –Aurora diz: “bora cantar a música que a M gosta? Borboletinha...” – Ariel sorri – Ariel pinta tudo e no final já está sabendo pegar corretamente no pincel e espalhar a tinta.

As duas situações supracitadas mostram formas diferentes de interação das mesmas crianças (Bela e Aurora) com Ariel e a AT. Em ambas interações, as crianças tratam Ariel como uma criança mais nova (apesar de terem a mesma idade) e a AT reforça esse lugar, na medida em que responde para a criança perguntas como “sabia que ela já fez xixi na calça?”, ou “vai demorar uma hora isso”, pressupondo que a criança não entende o que está sendo falado. Novamente, temos o fortalecimento da

deficiência secundária. Isso ocorria bastante também em nossa experiência com acompanhamento terapêutico. Era muito comum que outras crianças perguntassem para a AT “Por que ele não fala?”, “Ele é bebezinho?”, evidenciando uma condição superior, em termos culturais, que demonstra resquícios das práticas que colocavam a criança com deficiência como retardada.

No entanto, na interação 9, apesar de ainda haver esse tratamento diferenciado, o cuidado com a criança é bem diferente da interação 8. Na primeira, a criança Bela evidencia as dificuldades de Ariel; e na segunda, a criança Bela e a criança Aurora evidenciam as potencialidades de Ariel, ajudando-a na pintura correta da atividade, atitudes que foram valorizadas pela AT. Essa interação demonstra a importância do estabelecimento de culturas de pares para a aprendizagem da criança. Cultura de pares é “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores, preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares” (CORSARO, 1997, p. 114, *apud* SARMENTO, 2003).

Na segunda interação, houve emergências de novas aprendizagens pela criança acompanhada, o que nos permite uma terceira conclusão: Quando o acompanhante terapêutico fortalece as atitudes das outras crianças, voltadas para um olhar às potencialidades da criança acompanhada, há uma maior probabilidade de a criança aprender, além de permitir a desconstrução de olhares das crianças voltados à deficiência.

Como é possível perceber, as interações dos que convivem com a criança na escola (AT, professora e colegas) evocam atitudes que ora acentuam a deficiência ora as capacidades e possibilidades de aprendizagem, ou seja, não há homogeneidade nas relações que ocorrem na sala de aula, mas a dinâmica interativa favorece múltiplos olhares para essa criança. Este aspecto aponta para a potência da inserção do deficiente na escola regular, tanto ele quanto os demais que com ele interagem se confrontam com o outro, com o diferente e reagem de maneira diversa, conforme as circunstâncias. O AT também se situa nesse jogo de enfrentamento com a diferença.

Góes (2002, p. 99) corrobora com Vigotski, ao afirmar que as leis do desenvolvimento são iguais para crianças com ou sem deficiências, no entanto, afirma “[...] que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais”. Esses recursos especiais, de acordo com a autora, são culturais e sociais promovidos para permitir esse desenvolvimento. Visualizamos, em todo esse tópico, a relevância de

recursos, criados e fortalecidos pelo acompanhante terapêutico, voltados para a desconstrução de olhares dados à deficiência e para a edificação de novas atitudes voltadas para as potencialidades da criança em processo de inclusão.

Sendo assim, apesar de os autores de base da psicologia histórico-cultural – Vigotski, Luria e Leontiev- não falarem diretamente de inclusão escolar, pressupõe-se, com base nas leituras dos autores supracitados e na sua articulação com os achados dessa pesquisa, um discurso que corrobora com uma visão positiva e inclusiva das deficiências. Suscintamente, tal visão parte do pressuposto de que: 1. Qualquer desenvolvimento segue as mesmas leis de aprendizagem; 2. As práticas sociais e culturais podem potencializar o desenvolvimento dessa criança, contribuindo para a formação de suas funções psicológicas superiores. Comentaremos melhor sobre as possibilidades de mediação do acompanhante terapêutico na formação de processos psicológicos superiores da criança, incluídas no próximo tópico desse capítulo.

2.2. O Acompanhante Terapêutico e a mediação das funções psicológicas superiores

Uma vez que a forma na qual se processa o desenvolvimento da criança é a mesma para qualquer humano, a apropriação desse processo é importante para o nosso entendimento de deficiência. Sobre o desenvolvimento da criança, Vigotski (1927/1996) propunha a importância do estudo de uma pedologia, que seria um estudo científico geral e interdisciplinar da criança. A essência da pedologia era, para Vigotski, o estudo da formação das funções superiores, dos processos psicológicos e a recusa em reduzir o desenvolvimento às funções elementares, como Pavlov fazia com a reflexologia (VALSINER; VAN DER VEER, 1991). Vigotski enfatizou, em todos os seus escritos, e, com base nos conceitos de instrumento e signo, uma construção de conhecimento que não reduzisse o desenvolvimento às funções inferiores e estudou, em crianças com e sem deficiência, as possibilidades culturais de emergência das funções psicológicas superiores.

As funções elementares são aquelas inatas, instintivas, como a memória involuntária, os reflexos, os emparelhamentos condicionados; enquanto as funções psicológicas superiores são aquelas intencionais e mediadas, como a memória voluntária, o planejamento, a imaginação, a vontade, a autonomia. No entanto, apesar de essas funções aparecerem didaticamente separadas, elas estão em constante interação,

como evidenciado por Vigotski (1994). No caso da percepção, por exemplo, uma criança aprende a rotular e classificar de forma elementar, e na medida em que a linguagem toma sua função mediadora, a percepção da criança se complexifica e ela aprende a sintetizar a fala, o que confere uma forma mais elaborada de percepção.

No texto *Gênesis de las Funciones Psíquicas Superiores*, Vigotski (1931) cita alguns tópicos importantes relativos ao desenvolvimento humano. Define o desenvolvimento como um processo dialético e complexo, no qual há a transformação do quantitativo em qualitativo, o entrelaçamento de processos de interiorização e de evolução e superação de dificuldades de adaptação. Sobre este último aspecto, o autor cita crises no desenvolvimento humano que permitem as superações. Tais crises são marcadas por rupturas, como o nascimento, a aquisição da linguagem e a entrada na escola, por exemplo.

Ainda no mesmo texto, Vigotski afirma que o desenvolvimento dos signos é um ponto fundamental que permite essas mudanças qualitativas. Ele afirma que o signo é, no início do desenvolvimento, um meio de relação entre a criança e sua comunidade verbal e que, aos poucos, à medida que ela interioriza esses signos, vai aprendendo a se comunicar consigo mesma. Ou seja, o signo passa a ser uma forma de regular a própria conduta. O primeiro questionamento, concernente ao uso de signos na comunicação do AT com a criança incluída, diz respeito a se os signos da comunicação entre AT e criança são interiorizados por ela. Observa-se abaixo, duas situações, que mostram a ocorrência dessa interiorização com a mediação do AT e o uso da mediação sem a interiorização:

Interação 10

Crianças no pátio, fazendo uma pesquisa sobre profissões – AT dá o modelo para Ariel perguntar para as pessoas: “o que você faz?” – após algum tempo, Ariel vem sozinha até a pesquisadora e pergunta: “O que tu faz?”

Interação 11

AT diz para Ariel “É hora de corrigirmos a tarefa, você está me escutando?” – Ariel não diz nada – AT abre o livro e pergunta para Ariel “quantos quadrados você pintou?” –

Ariel conta, com a ajuda da AT – AT pergunta quantos quadrados sobraram? - Ariel, olhando para frente, não diz nada – AT diz “Estou fazendo uma pergunta. Que número é esse?”, apontando para o número que indicava a quantidade de quadrados que sobraram, 3 – Ariel olha para o lado, afirma: “esqueceu” e permanece segurando um lápis com as duas mãos, girando o lápis.

Observa-se que enquanto, na interação 10, a AT dá o modelo da tarefa para a criança e, após algum tempo, a criança já faz sozinha, perguntando para as pessoas sobre sua ocupação, na interação 11, a criança não havia internalizado o conteúdo da tarefa e só respondeu a perguntas para as quais havia dicas diretas do que ela deveria responder, sinalizando que Ariel não tinha apreendido ainda o conteúdo questionado, e por isso, só respondia com o apoio da AT. Tais situações indicam que a mediação, para ser efetiva, depende também das condições da criança em termos de nível mínimo necessário de conhecimento sobre algo, como indica Vigotski (2001). Isto é, na primeira situação de interação a criança foi capaz de compreender a tarefa com a ajuda da AT e em seguida, consegue realizar sozinha (emergência de zona de desenvolvimento proximal e internalização com a orientação dada). No segundo caso, o conteúdo da tarefa exigia da criança uma compreensão que ela não conseguiu, naquele momento, apreender, e a tentativa de mediação da AT não foi efetiva. Proporcionar essa internalização nos parece ser uma indicação válida para o trabalho do acompanhante terapêutico, a qual demuda o sujeito biológico em um sujeito histórico e social.

Vigotski elabora um postulado da transformação do homem biológico em histórico, com uma ampla participação da cultura nesse processo (OLIVEIRA, 2005). O autor afirma que a evolução filogenética do homem não é essencialmente quantitativa, como propunha Darwin, mas tem um aspecto qualitativo, um salto que se refere à junção do pensamento e da linguagem no desenvolvimento da espécie humana e que se realiza no desenvolvimento da criança. Tanto na história filogenética, quanto no desenvolvimento da criança, há um período no qual o indivíduo tem formas preliminares de pensamento sem o uso da linguagem (pensamento pré-linguístico) e de linguagem sem o uso do pensamento (linguagem pré-intelectual). Em um momento do desenvolvimento humano, pensamento e linguagem se cruzam, contribuindo para uma linguagem interiorizada: o salto qualitativo que distingue o homem dos outros animais.

A mediação simbólica é decisiva para a transformação de funções elementares em funções superiores, pois transforma uma relação simples de estímulo e resposta (S-R)

em uma relação mediada, que transforma essa resposta. Essa transformação não ocorre de forma metafísica, nem de forma empirista, de acordo com Vigotski. Ela ocorre por meio de complexas transformações qualitativas.

[...] Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas. Com relação a isso, as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicada aos processos elementares; elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro. (VIGOTSKI, 1984, p.234)

Não só a mediação simbólica é central no desenvolvimento da criança, como o instrumento também exerce um importante papel nesse processo. Ambos têm função semelhante, mediadora. No entanto, o instrumento é voltado para a ação externa (por exemplo, o uso de talheres como auxílio na alimentação) e o signo é voltado para a ação interna (por exemplo, quando contamos mentalmente). Há uma transformação, tanto durante a história ontogenética quanto no desenvolvimento humano cultural, do instrumento em signo e essa ocorre na medida em que o homem internaliza o significado daquele. No processo de interiorização dos signos, ocorre primeiramente uma substituição das funções, depois uma alteração das funções dos processos elementares, para, finalmente, surgirem novos sistemas funcionais psíquicos.

Em resumo, o desenvolvimento, para Vigotski, consiste em um processo no qual um signo passa do interpsicológico para a gradual internalização e, no caso da criança com deficiência, o desenvolvimento não deixa de ocorrer e nem ocorre com leis diferentes, mas ocorre por meio de instrumentos e signos diferentes. O signo linguístico tem, na teoria Vygotskiana, fundamental importância como *mediador*; meios para transformar a ação de comunicação verbal em ação psíquica, ou função psicológica superior. Essa é a lei genética do desenvolvimento cultural: o interpsíquico se transformando em intrapsíquico. Tudo isso com origem na atividade e na interação social do homem com outros homens e com os instrumentos, como já postulava Marx.

Essas mudanças na ação ocorrem devido a variações nas habilidades dos agentes e na introdução de novas ferramentas culturais. Tais ferramentas como agentes de mudanças alteram o fluxo e a estrutura das funções psicológicas e, para compreensão dessas mudanças, deve-se entender primeiramente os planos que norteiam o desenvolvimento: filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético.

Esses níveis são importantes para o delineamento das mudanças que ocorrem no desenvolvimento do homem e como lentes no método de estudo desse desenvolvimento. O nível filogenético diz respeito à história da espécie animal e como esse desenvolvimento pode refletir nos processos biológicos humanos, limitando-os ou possibilitando ganhos, como a plasticidade cerebral. O nível ontogenético se refere à história do desenvolvimento individual dentro da espécie. O nível cultural ou sociogênese é explicado pela constituição histórica da cultura que integra o comportamento humano. Por fim, o último nível, objeto constante dos estudos de Vigotski, o microgenético, referente às relações do homem com sua história particular, a individualização de um ser cognoscente, com vivências particulares.

As mudanças na subjetividade humana ocorrem por meio da interação desses quatro planos. Em relação ao processo de internalização dessas mudanças, Werstch (1998) problematiza inicialmente o termo, afirmando que o mesmo pode passar uma idéia errônea de dualismo mente-corpo. No entanto, devido a sua difusão, não deve ser abandonado e deve ser estudado em noções monistas. A primeira noção de internalização se refere ao domínio de habilidades: modos de mediação que permitem o domínio de ferramentas culturais complexas e distintas, contrariando até uma noção de inteligência geral difundida na psicologia. A outra noção de internalização é de apropriação e se refere a tomar algo que os outros faziam e fazê-lo por si próprio. Mas, esse fazer por si próprio também é complexo, pois envolve resistência entre as formas de linguagem antigas e novas. As duas formas de internalização podem ocorrer juntas, em diferentes níveis.

Outra questão que elencamos, baseando-nos nesses pressupostos é: o acompanhante terapêutico tem condições mais favoráveis de mediar interações sociais da criança com outras crianças? Acreditamos que o caso estudado para essa dissertação é bastante ilustrativo para esse problema, pois a criança observada sempre teve muita dificuldade de interação e rejeição por parte de outras crianças (S.I.C. mãe e professores) e observamos situações com e sem a presença do AT, para que comparássemos o uso dessa mediação na interação da criança com outras:

Interação 12: Com a acompanhante terapêutica

As crianças estão no pátio.- Ariel está brincando de cavar a areia com a sandália,

sozinha – AT a direciona para perto das amigas – As amigas chegam perto dela e falam o nome dela – ela segue as amigas – sobe na árvore e fica observando as amigas brincarem.

Interação 13: Sem a acompanhante terapêutica

(Nesse dia, a AT faltou). Todos estão fazendo uma bola com Bisquit – Ariel sorri enquanto modela a sua – Bela olha para pesquisadora e diz: “ajuda a Ariel, tia. Ela tá fazendo um oval” – a pesquisadora ajuda de forma leve – as crianças disputam para ver quem tem a bola maior – Ariel diz “A minha é maior. Ó, a minha” – Outra criança sorri e diz: “ótimo, Ariel”.

Interação 14: Sem a acompanhante terapêutica

(Nesse dia, AT faltou) – Aurora e Bela conversam sobre uma borracha – Ariel faz círculos na mesa – Ariel pega uma bolsa de Bela e esfrega na mesa – Bela toma a bolsa da Ariel e diz: “Não, Ariel Que merda”. Ariel fica séria e pega estojo de Aurora – Bela toma e diz “não” – Ariel permanece olhando para Aurora, que está contando os palitos com o lápis, sorri e tenta tomar lápis de Aurora – Aurora diz: “Ai, péra aí, Ariel pára. Tia pede para ela parar” – Ariel pára, mas pega a borracha de Aurora – Aurora diz “Ariel, com licença” e pára de contar – Ariel toma novamente o lápis de Aurora e sorri – Aurora toma dela e começa a cantarolar – Ariel fica sorrindo e olhando para Aurora – Professora interrompe a interação e pede a agenda de Ariel

Observa-se que uma interação positiva de Ariel com as outras crianças pode ser fortalecida ou enfraquecida pela acompanhante terapêutica, dependendo da conduta dessa última. Na interação 12, a acompanhante terapêutica cria situações para que Ariel saia do isolamento e possa acompanhar suas colegas. No entanto, tal mediação pode criar situações de dependência da AT, como podemos evidenciar nas duas interações posteriores, nas quais as outras crianças demonstram não saber o que fazer quando Ariel, de alguma forma, as incomoda. Também Ariel parece estar mais “perdida” sem a AT nessas situações. Farias e Maranhão (2008) corroboram esse dado em pesquisa feita numa sala com acompanhante terapêutica, quando afirmam que, naquele caso, a professora diz se sentir “dependente da acompanhante terapêutica”. Ao conversarmos

com a professora em nossa pesquisa, ela afirmou que “a presença da AT não gera dependência, mas é necessária”.

Nos dias em que a AT faltou, não foi solicitada a presença de nenhum outro profissional para ficar com a criança. Mas observamos a falta que tal profissional fazia, verbalizada pelos professores e outros alunos. Por mais que a professora sozinha adaptasse as tarefas de Ariel e que direcionasse a atenção de Ariel para a sua fala, em muitos momentos, Ariel pareceu desorientada em relação ao conteúdo da disciplina e a forma de interagir com outras crianças, como pode ser visto na interação 13. Ariel quer chamar a atenção de suas colegas, mas não sabe bem como. E isso não é visto pela professora no início, pois está ministrando a aula. Noutro momento, a professora parou a aula que estava ministrando para auxiliar Ariel, pegou um ábaco e o entregou a ela, ensinando-a a contar dezenas. No entanto, tal habilidade não fora internalizada, pois quando Ariel ficou sozinha não soube prosseguir com a atividade repassada pela professora.

As situações citadas acima, dentre outras, nos mostram que a criança realmente se sente mais à vontade para interagir com outras crianças e com o conteúdo quando o acompanhante terapêutico está presente. Em nossa experiência com AT, víamos o mesmo, uma potencial diferença da interação com outras crianças na presença da AT. É evidente que isso traz problemas, como a dependência do acompanhante terapêutico, que deve ser repensada. Afinal, um dos maiores objetivos do acompanhamento terapêutico é o de tornar a criança independente em suas interações.

Até esse momento evidenciamos a importância da fala na relação da criança com a acompanhante terapêutica. No entanto, não só a fala tem como ponto fundamental a mediação do signo. Vigotski e Luria (1930), na obra *El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño* estabelecem que a leitura, a escrita, a aquisição do pensamento matemático, memória, atenção e percepção obedecem aos mesmos princípios dos signos como mediadores. Portanto, os acompanhantes terapêuticos devem utilizar-se dos recursos ao seu alcance para permitir a mediação para todas essas funções. Observamos que a maioria das ações da AT na pesquisa foi voltada para a fala, para a aquisição da habilidade matemática e para a aprendizagem da leitura pela criança. Se há uma plasticidade neuronal e interação contínua entre as funções psicológicas superiores (FPS), torna-se fundamental que se trabalhe com a estimulação de todas elas.

Vigotski e Luria (1930) abalizaram três diferenças basilares entre as funções psíquicas superiores (FPS) e as funções elementares (FE): no plano genético, as FPS

têm uma gênese social, enquanto a gênese das FE é biológica. No plano estrutural, as FE se realizam pela sua condição natural, já as FPS precisam dos signos/mediação para se desenvolver e, no plano funcional, as FPS, por alcançarem o domínio da própria conduta, conseguem uma adaptação mais organizada às situações em relação às FE. Por possuírem uma gênese social, entende-se a importância do outro para a emergência de funções psicológicas superiores. Se a criança com deficiência necessita de outras fontes de interação para que seu desenvolvimento ocorra, seria insensatez descartar uma atenção individualizada. Foram diversas as situações nas quais Ariel ficava no recreio sozinha, presa em “um mundo de estereotípias”, apesar de rodeada de outras crianças, pois esse era o momento no qual a AT organizava a sua agenda na sala. Não podemos atribuir responsabilidade à professora por esse fato, pois observamos que a professora inclusive tentava, diversas vezes, aproximar Ariel das outras crianças, mas tinha dificuldade em fazê-lo, pois havia outras 14 crianças para observar e se preocupar. Rematamos, nesse ponto, que ocorria mais emergências de zonas de desenvolvimento proximal na interação da criança com a AT do que com outros pares na escola. Isso não significa necessariamente que esta criança esteja “incluída”, mas sim que há ação mediada responsável pela emergência de ZDP.

A ação humana, quase na totalidade, é uma ação mediada, seja ela inter-psíquica ou intrapsíquica. A ação mediada envolve um complexo indissociável entre os agentes e suas ferramentas culturais. Essa forma de compreensão da ação humana é importante, pois explica o vínculo entre ela e seu meio histórico cultural (WERTSCH, 1998). São dez as propriedades da ação mediada propostas por Wertsch (1998). A relevância do entendimento dessas propriedades para nosso problema diz respeito ao aspecto central do nosso estudo: a ação mediada do acompanhante terapêutico.

Wertsch (1998) começa a defesa das propriedades ressaltando a tensão irreduzível entre agente e modos de mediação, ou seja, uma vez que a ação mediada depende da interação entre eles, não há como adotar uma postura reducionista, separando o agente do instrumento. Nesse ponto, recorreremos ao método dialético marxista adotado por Vigotski, no qual uma tese sempre se contrapõe a uma antítese. Trazendo para o plano da mediação da linguagem, temos então que é impossível separar a linguagem de seu meio cultural, uma vez que estão em constante tensão e mudança. A linguagem da acompanhante terapêutica, por exemplo, carregava a visão de defesa dos direitos humanos, propalada nas práticas de educação inclusiva dominantes.

É importante lembrar, neste ponto, que a lógica da dialética em Vigotski atende ao

pressuposto epistemológico materialista e histórico. E a dimensão da materialidade de toda ação mediada constitui outra propriedade trazida por Wertsch (1998). Qualquer forma de mediação, simbólica ou instrumental, lingüística, matemática, imagética tem uma dimensão material, mesmo que seja difícil percebê-la, como na linguagem falada (ondas sonoras). Essa materialidade está relacionada também à ação que se vincula ao signo/linguagem e aos seus efeitos. Quando os agentes educativos (AT, professor etc) atribuem elucubrações metafísicas às dificuldades da criança, como “ela é de lua” ou “é dela” demonstram um discurso que se contrapõe a essa propriedade da ação mediada, pois atribuem causas não físicas a eventos materiais.

A ação mediada frequentemente tem múltiplos objetivos – o que corresponde à outra propriedade definida pelo autor supracitado – que estão em interação e, algumas vezes, podem entrar em conflito. Tal divergência dos objetivos não deve anular o foco de estudo, que é a interação, mas aceitar que ele realmente é complexo. A Interação abaixo explana essa complexidade:

Interação 15

Enquanto todos descem para o recreio, a AT diz para a pesquisadora: “vamos fazer a agenda, olha, N. como ela sabe fazer a agenda” – AT. vai dizendo os dias e Ariel faz garranchos: escreve os números 16 e 10 com ajuda física da AT. Ariel começa a “enrolar” o ato de escrever, derrubando o lápis frequentemente. AT diz que elas depois irão conversar sobre isso e que devem ir agora para o recreio.

Na interação acima, observamos que a AT pede para que Ariel faça a agenda, uma atitude atípica para Ariel, pois quem costuma fazer a agenda é a AT. Provavelmente, ela o fez com múltiplos objetivos. 1) Mostrar para a pesquisadora que a criança sabe fazer a agenda. 2) Estimular a criança a fazer a agenda. Posteriormente, dizer que vão conversar e vão ao recreio tem provavelmente duas finalidades. 1) Ir para o recreio. 2) Fugir de conversar com a criança na frente da pesquisadora. 3) Fugir de submeter a criança à atividade de fazer a agenda. Tais finalidades muitas vezes se contrapõem. No entanto, essa complexidade e paradoxo dos objetivos não justificam o desvio da ação mediada dos propósitos da inclusão. Logo, indicamos que, apesar de a ação mediada ser complexa e obter objetivos contraditórios, o objetivo central do acompanhamento terapêutico, relativo à inclusão da criança, pode ser mantido, mesmo com aparentes

desvios, isto depende da atenção que o AT tenha para com o objetivo principal.

Além de possuir objetivos, a ação mediada é historicamente situada e envolve contingências e acidentes que a fazem passar por mudanças continuamente. Nesse ponto, ressalta-se a importância do método genético para a investigação das causas dessas mudanças na ação mediada, assumindo que tais mudanças podem ser contingenciais ou acidentais, realizadas pela mediação de instrumentos e signos. No próximo capítulo, investigaremos a gênese das mudanças sócio-culturais que culminaram nas práticas atuais de inclusão.

Outra importante propriedade da ação mediada, que fica evidente na nossa pesquisa é o postulado de que os instrumentos podem ampliar as possibilidades de ação ou restringir as mesmas. Vigotski explorou a ampliação das possibilidades da ação instrumental, no entanto, Wertsch (1998) sustenta que instrumentos e signos podem restringir tais possibilidades, na medida em que cria “filtros” que selecionam fragmentos da realidade, uma ilusão de perspectiva. Observemos a interação abaixo, como exemplo dessa propriedade:

Interação 16

Todas as crianças estão descendo para o recreio - AT pede para Ariel guardar a lancheira e espera, junto à professora, ela guardar, mas a criança demora - professora diz: “eu vou contar até 10...” – Ariel pára de guardar e começa a contar também – AT ri e diz: “Não. Ariel É para guardar, Ariel Na lancheira”.

Na interação acima, a professora diz para que a criança que ela conte até 10 com a finalidade de apressá-la no ato de guardar a lancheira. No entanto, a criança não entende o pedido e conta até 10, evidenciando que a ação mediada restringiu as possibilidades de apressar o guardar a lancheira. Podemos afirmar também que, na maioria das vezes em que são realizadas atividades pela dupla AT-criança fora do contexto da sala de aula, muitas possibilidades são restritas, principalmente as referentes à interação com outras crianças e ao significado na atividade.

As ações mediadas apresentam inúmeras e complexas possibilidades que podem resultar na emergência de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), outro conceito fundamental na teoria vigotskiana e na compreensão do desenvolvimento infantil. Meira e Lerman (2001) apontam uma revisão teórica do termo de Zona de Desenvolvimento

Proximal (ZDP) e trabalham com o conceito de ZDP como um espaço simbólico. Ambos afirmam que Vigotski teve alguns momentos de desenvolvimento da idéia de ZDP, que inspirou diferentes autores a diferentes visões do termo. No início, Vigotski define a ZDP como a distância entre o que a criança realiza de forma independente e o que pode fazer com ajuda, com um objetivo de criar condições para o desenvolvimento ideal da criança numa escola.

No entanto, o desenvolvimento do conceito de ZDP para Vigotski, apesar de ter evoluído, permaneceu incompleto. Esse conceito foi seguido por autores que tomaram a ZDP como um mapa de prontidão da criança. Tal visão de ZDP tem dois problemas, apontados por Valsiner e Van der Veer (1996): a ZDP estaria na criança e, além disso, poderia esticar ou encolher, dando noção de espaço físico.

A interpretação do conceito de ZDP se distanciou um pouco dessa visão para outros teóricos, afastando a ideia de capacidade do próprio aluno e colocando-a como responsabilidade do professor, em consonância com a evolução da interpretação dialética do conceito vygotskiana. O problema dessas novas formas de compreender o fenômeno é que ainda a consideravam como uma capacidade individual a ser estimulada e tiravam o foco do aluno para colocar no professor, indo de um extremo ao outro. Os autores apontam que o próprio pensamento de Vigotski pareceu sair dessa linha, indo para interpretações que favoreciam a interação como unidade e a aprendizagem anterior ao desenvolvimento como algo conceitual e não de distância física. Não obstante, devido a sua morte prematura, o autor não pôde continuar a desenvolver essas ideias e formular um novo conceito formal de ZDP.

Dentro da terceira linha de pensamento, Meira e Lerman apontam as interpretações de Valsiner e Van der Veer (1996) para o conceito de ZDP. Este seria um espaço simbólico, no qual se daria ênfase mais à interação e à emergência de novos campos de construção durante as atividades que envolvem desde interações dialógicas até a fantasia, por exemplo. Essa nova forma de pensar a ZDP permite que seja vista tanto como parte do fenômeno, quanto como instrumento de investigação. Permite também que a ZDP esteja vinculada sempre ao contexto de interação, e que se baseie na observação de indícios de emergência de interações, pelo conteúdo dos assuntos e pela forma de comunicação entre os pares. É uma perspectiva recente na investigação com base histórico-cultural, mas que promete muitas contribuições para a psicologia e a educação. A interação delineada abaixo, assim como outras apontadas em interações ilustradas anteriormente, mostram exemplos de interação AT-criança que permitiram a

emergência de zonas de desenvolvimento proximal:

Interação 17

AT está ensinando Ariel a escrever algumas palavras utilizando letras do alfabeto móvel. “Olha, Ariel vamos montar o nome da tia R.?” – Outra criança diz: “Sem o tia, né?” – AT diz: “Sim. Qual a 1 letra? R e depois o...”. A criança faz sozinha bem semelhante, mas no final, que é para ser “TA”, Ariel coloca apenas o “A”. AT diz: “tá faltando uma letra” – Ariel sorri – AT. pede para ela ler novamente a palavra – Criança vê que está faltando o T e acrescenta.

Notamos, nesse exemplo de interação da AT com a criança, que ela consegue escrever, com a ajuda da primeira, um nome que não conseguia sozinha. Essa ilustração mostra que há uma troca simbólica entre os sujeitos que dela participam e que, ao final da troca, ambos se modificaram. O exemplo mostra como é possível e provável surgirem zonas de desenvolvimento proximal na interação AT-criança em processo de inclusão.

Vimos, neste capítulo, que a interação e mediação entre acompanhante terapêutico e criança é individualizada, apesar da eventual mediação dos outros pares escolares, e também favorável para a aquisição de funções psicológicas superiores e emergência de zonas de desenvolvimento proximais. A aquisição de repertórios de interação social e voltados para o conteúdo na sala de aula são facilitados quando há a presença do acompanhante terapêutico. No entanto, tais fatos não garantem o processo de inclusão escolar. Trataremos com pormenores sobre esse processo de interação AT-criança e seus problemas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: Desconstruindo os paradigmas tradicionais de inclusão: Um panorama histórico-crítico da deficiência e o acompanhamento terapêutico

A inclusão escolar como garantia legal é um fenômeno recente. Antes de tratarmos diretamente sobre o desenvolvimento desse paradigma inclusivo, no entanto, é oportuno delinear brevemente a evolução histórica do movimento de escolarização e a visão de escola para a psicologia histórico-cultural. Apenas depois, apresentaremos uma construção crítica do movimento da inclusão e exclusão escolar, em articulação com os achados da pesquisa. Utilizaremos, nesse capítulo, autores da educação inclusiva e sociologia da educação e alguns autores que direcionam olhares críticos na psicologia da educação. Por fim, discorreremos sobre a inserção do acompanhante terapêutico em todo esse enredado de críticas e construções.

3.1. Uma breve reflexão sobre o caminhar da escola

A escola como conhecemos tem sua origem na modernidade, por volta do século XV, na época de dissolução do sistema feudal e surgiu como local de propagação de conhecimentos suficientes para a “maturidade” e para a inserção na sociedade moderna mercantilista e posteriormente capitalista (ARIÈS, 1981). Na idade média, a escola era destinada aos clérigos, jovens ou velhos e apenas com o trabalho dos reformadores escolásticos do século XV e dos jesuítas, no século XVII, surge o sentido de particularidade infantil e o início da tomada da infância como época privilegiada de conhecimento (ARIÈS, 1981). Até o século XVII, as mulheres eram excluídas do processo de escolarização e só gradativamente grupos tidos como “excluídos”, como as mulheres nessa época e, posteriormente, os deficientes, foram participando do sistema escolar. Hoje, temos uma escola conhecida como centro fundamental da produção e reprodução de conhecimentos, atendendo principalmente aos princípios filosóficos do capitalismo.

No Ceará, local de realização da nossa pesquisa, não é diferente. Todas as escolas seguem padrões semelhantes, ditados pelos aparatos legais brasileiros (como a Lei de Diretrizes Básicas, dentre outros) e competem visivelmente pela produção de pessoas que estejam preparadas para o mercado e “para a vida” numa sociedade capitalista.

Não obstante, no percurso de uma instituição construída para a massificação, há a geração de um movimento de contracontrole a seus princípios, construído por estudiosos da educação e por classes de pessoas insatisfeitas com o sistema.

Traçaremos, inicialmente, o movimento de revolução dos discursos sobre a escola tomando como ponto de partida o sociólogo Pierre Bourdieu, em seus escritos sobre a questão da desigualdade escolar, a partir da década de 60. Como afirmam Nogueira e Nogueira (2002, p.16),

O que ocorre nos anos 60 é uma crise profunda dessa concepção de escola e uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. [...]. Pelo menos dois movimentos principais parecem estar associados a essa transformação do olhar sobre a educação. Em primeiro lugar, tem-se, a partir do final dos anos 50, a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética – Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França) que, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares. Embora os resultados dessas pesquisas não tenham conduzido imediatamente à rejeição da perspectiva funcionalista – visto que foram interpretados como indicadores de deficiências passageiras do sistema de ensino que poderiam ser superadas com maiores investimentos – contribuíram para minar, a médio prazo, a confiança na tão propalada igualdade de oportunidades diante da escola. A partir deles, tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros). Em segundo lugar, a mudança no olhar sobre a educação nos anos 60 está relacionada a certos efeitos inesperados da massificação do ensino. Assim, deve-se considerar o progressivo sentimento de frustração dos estudantes, particularmente os franceses, com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho. Os anos 60 marcam a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra. Essa geração, arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê – em parte, pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino – frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola. A decepção dessa "geração enganada", como diz Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968.

Influenciados por vestígios desse contra movimento crítico do final da década de 60, começamos a observar as contradições entre a constituição da escola, advinda do modelo burguês, de atendimento à massa populacional, e as exigências de atenção individualizada ao aluno e de gerações inconformadas com tal massificação. O trabalho do acompanhante terapêutico nasce nesse emaranhado de paradoxos, como um agente que suprime a exigência de olhar diferenciado ao aluno em processo de inclusão.

Foi nesse mesmo período que os movimentos de pessoas e instrumentos legais voltados para a inclusão escolar começavam a se constituir no mundo. A visão de

Bourdieu, que enxergava a escola moderna como *locus* de legitimação das desigualdades sociais converge para essa crítica.

O autor monta sua análise à instituição escolar criticando “as abordagens estruturalistas, definidas por ele como objetivistas, que desprezariam a experiência subjetiva como diretamente subordinada às relações objetivas (normalmente, de natureza lingüística ou socioeconômica)” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17). A estrutura social, que sofre influência dos valores da família e econômicos, seria atualizada constantemente pelos indivíduos. A posse do capital pode favorecer o desempenho escolar; sendo assim, os grupos sociais que construíssem *habitus* mais condizentes com o modelo econômico prevalente, poderiam perpetuar modelos de êxito escolar e as classes populares tenderiam a sofrer mais com esse movimento (BOURDIEU, 1992).

Partindo do conceito de violência simbólica, no livro *A reprodução*, de 1970, Bourdieu juntamente com Jean-Claude Passeron propõem uma teoria do sistema de ensino, com base na instituição escolar francesa, e afirmam,

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o reproduzidor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (BOURDIEU; PASSERON, 1970/2011, p. 76-77).

Com esse pensamento, os autores analisam a ação pedagógica como processo de inculcação e reprodução da ordem social vigente, que por sua vez representa uma violência simbólica, no sentido de que implica a imposição da ideologia hegemônica na formação escolar. Também abordam o processo de seleção desigual que marca a escolha dos possíveis ingressantes na instituição escolar e os métodos de avaliação de desempenho.

Observamos que tais críticas, por mais que não utilizassem a nomenclatura exclusão-inclusão, já se referiam ao fenômeno que Skliar (2002) aponta e enfatiza. Segundo este teórico crítico da educação inclusiva, há a coexistência dessas categorias teóricas em todos os paradigmas que se propõem a falar das questões da diferença.

Bourdieu busca desmistificar o binômio que existe entre abordagens objetivistas, trazidas acima, e as subjetivistas, defendendo “uma teoria da ação capaz de explicar os mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para

a ação individual” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.17). Essa passagem é bem explicada e marcada na teoria vigostkiana, histórico-cultural como já discutimos anteriormente, embora seja necessário ressaltar a diferença em relação ao direcionamento que Vigotski dava ao papel da escola, cujo viés era o espaço privilegiado para o acesso ao conhecimento da produção histórica da humanidade e não o *locus* de reprodução da ordem social.

Na obra de Vigotski, encontramos a escola como *locus* que exerce papel de apropriação da experiência humana acumulada (REGO, 2005) e que possibilita a apreensão dessas vivências. É, portanto, um relevante espaço para a apropriação de significados culturais compartilhados socialmente e historicamente circunstanciados. A efetividade desse processo, porém, depende da qualidade do trabalho realizado e de sua capacidade em criar a situação de interação que propicia um bom ensino (ou seja, aquele que impulsiona o desenvolvimento do aluno). Esse desenvolvimento não se dá de forma automática, mas depende de situações sociais específicas, pois “as funções psicológicas superiores não ocorrem na ausência de relações sociais que as potencializem” (MOLON, 2003, p.92).

Acreditamos que essa visão dialética da construção de subjetividades e coletividades na escola, propagada por Vigotski, é compartilhada por um dos mais expressivos sociólogos da educação na atualidade, Bernard Charlot, que pesquisa o sujeito como um ser naturalmente impulsionado à aprendizagem. Para Charlot (2000), a condição humana representa um longo e complexo percurso, sempre incompleto e direcionado à aprendizagem e à educação, incluída aí a educação escolar. Esta pode proporcionar ocasiões para esse movimento, oferecendo oportunidades 1) de conteúdo intelectual, 2) voltadas para atividades cotidianas, e 3) de estabelecer relações com o mundo. A questão fundamental que elencamos aqui é: a escola inclusiva teria condições de oferecer ao aluno em processo de inclusão um acesso a essas três oportunidades de apropriação da história humana? Para tentar desvendar essa questão, faremos uma discussão sobre os significados históricos de deficiência e de escola inclusiva, no próximo item.

3.2. Aspectos histórico-lógicos da inclusão escolar e derrocada do binômio inclusão/exclusão

Sobre a escola voltada para portadores de necessidades especiais, nos parece que

Vigotski defendia o que hoje chamamos de inclusão, entrando em conflito com o que estava sendo feito na época (início do século XX – criação das primeiras escolas específicas para ‘crianças deficientes’). Ao falar da importância da interação com o meio para o desenvolvimento de compensações, Vigotski (1983/1997, p.18) afirma que a criança não deseja ir a uma escola especial e defende a constituição de um espaço que possibilite a interação de crianças com e sem deficiências biológicas. Um local com instrumentos (professores e tecnologias) que compensasse as limitações biológicas e oferecesse instrumentos e signos sociais mediadores do desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Vigotski, ainda no início do século XX, afirma que a degradação da posição social causada pela escola especial influencia, às vezes, até os professores, colocando-os em um lugar inferior em comparação aos professores de escolas comuns.

Por isso, afirma que colocar a criança numa escola assim prejudica sua luta contra o sentimento de inferioridade e pode ocasionar a estagnação de seu desenvolvimento. E defende a estruturação de meios educativos e pedagógicos que propiciem a compensação da deficiência secundária. Vigotski (1983/1997) postulava que a sociedade, em sua evolução histórica, possui ferramentas suficientes para permitir o desenvolvimento de uma criança com alguma limitação orgânica. É uma visão positiva da deficiência, que corrobora com os fundamentos da inclusão social, na qual o meio deve construir tecnologias para possibilitar a emergência de zonas de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente, o desenvolvimento dessa criança. Essa visão de deficiência é comumente utilizada para justificar leis que embasam os movimentos inclusivos brasileiros. Mas, será que encontramos realmente uma base vigotskiana na aplicação dessas leis ou seus postulados são apenas reproduzidos no texto sem que exista uma correspondência na prática pedagógica efetiva?

Para falar historicamente de educação inclusiva no Brasil, devemos perceber que o tema reflete as tendências educacionais de discursos que perpassam a sociedade brasileira. Para isso, não podemos isolar a idéia da educação inclusiva ou do direito de educação universal sem compreender esses discursos ou sem “dar atenção ao momento histórico atual e à conjuntura política que constitui o substrato para a disseminação dessas idéias, políticas e modos de organização do sistema escolar” (LAPLANE, 2007, p.5). Quanto a isso, Skliar (2003) afirma que a política da diferença não pode se arraigar apenas no discurso da “atenção à diversidade”, mas deve se basear numa filosofia da

diferença⁹, como cunhada por Deleuze.

Para Lobo (2008), quando tomamos a deficiência como acontecimento, podemos assegurar sua historização, recusando-a como universal e retirando a naturalização biológica arraigada em vários discursos, incluindo o científico. Além disso, podemos considerar a “questão do outro” (Skliar, 2003, p.29) como banalizada ou mecanizada até hoje, especificamente na educação.

Uma das influências que justificariam a predominância de tal discurso estaria nas próprias lógicas predominantes na escola: resquícios de uma *lógica de serviço público*, advinda do movimento da escola moderna, que gera regras e normas uniformes; a *lógica do mercado*, com a criação de um mercado educacional voltado às exigências capitalistas; e a *lógica dos direitos das crianças*, a qual advém dos movimentos mais recentes da inclusão escolar (SARMENTO, 1997). Observamos que há uma prevalência dessas três lógicas na justificativa da inserção do acompanhante terapêutico. Quando observamos práticas que buscam a construção de um só conteúdo, a despeito dos parâmetros curriculares específicos para uma determinada turma, observamos a lógica do serviço público, utilizada para justificar um acesso a todos. Ao vermos a utilização de livros considerados como “padrão de excelência” em várias escolas, observamos a lógica do mercado. E quando vimos a inclusão de crianças com deficiência na escola, o que prevalece é a lógica do direito das crianças. Sobre essa última, Sarmiento (1997, p. 4) afirma que:

[...] Numa tentativa de esclarecer algumas destas questões, Basil Bernstein (1996) propõe a seguinte definição de direitos das crianças no contexto educacional: 1) direito à *realização pessoal* (“*enhancement*”), isto é, o direito ao desenvolvimento pessoal, intelectual e material, e “à experimentação dos limites”, pela qual se opera a compreensão crítica do mundo de vida e se descobrem novas possibilidades existenciais; 2) direito à *inclusão social*, intelectual, cultural e social, o que vale por ser autônomo no interior da comunidade, sendo nela aceite e acolhido; 3) direito à *participação* na prática e decisões colectivas. Esses direitos situam-se nos níveis individual, interactivo e social e neles se realizam as dimensões, respectivamente, da confiança, da autonomia e da prática cívica.

Sobre esses direitos citados por Sarmiento, podemos afirmar que observamos um engajamento maior do acompanhante terapêutico na área do direito à inclusão social,

⁹ Filosofia da diferença é uma expressão advinda dos escritos filosóficos de Deleuze (2000), o qual afirma a diferença pela diferença, voltada para um devir, sem nenhuma interpretação que a conduza a reducionismos e verdades. É uma filosofia que se opõe ao modelo filosófico tradicional, que toma o outro como representação. É voltada para a multiplicidade, e não unidade representativa.

quando, por exemplo, ele adapta o conteúdo da disciplina à criança. A questão é que nem sempre o conteúdo é adaptado de forma coerente ao currículo escolar e aos conteúdos programados para a sala de aula, como vimos no capítulo anterior. Assim, como podemos falar em direito à “inclusão social”?

Sobre a “realização pessoal”, apesar de julgarmos o termo um pouco inespecífico, acreditamos que mais estudos devam ser realizados na área, principalmente no que concerne ao sentido das experiências em sala de aula. Temos aqui a emergência de outra problemática: como garantir o direito à inclusão social (principalmente, se considerarmos um tipo de adaptação conteudista do currículo) costurado ao direito à realização pessoal, se muitas vezes os conteúdos repassados na escola seguem a lógica de ação de mercado e não fazem sentido para a criança? (Retomamos aqui a crítica de Bourdieu e Passeron (1970/2011) sobre a reprodução cultural e a violência simbólica). Outro questionamento se coloca aqui: como lidar com o direito de realização pessoal, partindo do pressuposto de coletividade na escola?

Esses questionamentos são levantados a partir de toda problemática que encontramos na prática da inclusão. E uma forma encontrada para tentar resolver esses dilemas pragmáticos foi a entrada do acompanhante terapêutico na escola, o qual se encontra em meio às diversas lógicas de ação da escola.

Para que possamos entender a constituição da lógica do direito das crianças, é necessário apreender os significados da “deficiência” que estamos falando. A deficiência, tal como conhecemos hoje, possuiu várias nomenclaturas, olhares e encaminhamentos. Há uma recente desconstrução da noção de que tal nomenclatura evoluiu num contínuo, equiparando-se a um discurso social-darwinista.

A deficiência carrega hoje, além de alguns significados construídos recentemente, outros que marcam a história das várias definições que já recebeu e que convivem com a visão atual sobre esse fenômeno. O primeiro movimento histórico que conhecemos voltado para deficiências e diferenças foi o da exclusão. Na antiguidade, era comum o infanticídio voltado para crianças que nasciam com alguma deficiência e, na idade média, não era tão diferente: a prática de infanticídio era menor, mas os deficientes ainda eram colocados à margem e eram vistos com repulsa pela sociedade. São os invisíveis da história, de acordo com Lobo (2008), os “que viveram com aleijados, paralíticos, deformados, doentes, mentecaptos, alienados, cegos, surdo-mudos, enfim, os que foram considerados inválidos e incapazes de todas as espécies” (LOBO, 2008, p.18).

No século XVI, tais pessoas eram tomadas como “monstros” e sua singularidade era explicada por meio da “Glória ou ira de Deus [...] frutos da depravação, das cópulas indevidas, desordenadas, que provocam a mistura de sementes, seu excesso ou sua falta, desordens que o homem produz na ordem das coisas” (LOBO, 2008, p.38-39). No entanto, nessa época, como observa a autora, tais casos individuais não eram tomados como ameaça à hereditariedade, concepção que passa a dominar os discursos no século XIX.

A biologização vem sendo gradualmente tomada como critério para nomeação das deficiências em vários discursos, desde o século XIX, passando por concepções eminentemente hereditárias, até as justificativas advindas da revolução genética atual, que excluem o momento histórico dessas nomeações. “Como se essas marcas tivessem um valor em si e que suas evidências pudessem apagar os contextos muito particulares que a produziram como acontecimento e, pois, como produções de sentido” (LOBO, 2008, p.21). Apesar de ser uma compreensão que nasceu no século XIX, encontramos diversas práticas com olhares biologicistas nessa pesquisa, como quando a professora ou a AT atribuem o fato de Ariel não ter aprendido a escrever ainda devido à sua “limitação biológica”.

Caminhando um pouco mais na história, durante a idade moderna, o que se observa é a emergência de um modelo de investigação do conhecimento aliada ao movimento higienista em uma sociedade que se organiza para a cultura de capital. Assim, pelas noções de higiene e de saúde se fundamentava a exclusão dos deficientes e de miseráveis. Dentro desse movimento, havia o início do interesse pelo estudo do desenvolvimento da criança, com estudos de “meninos selvagens”, criados na floresta, como Victor de Aveyron. (COLE; COLE, 2002). Os médicos da época tendiam a classificar esses meninos como mentalmente retardados, pois acreditavam que eles não recuperariam suas funções cognitivas por serem assim desde o nascimento.

A ciência [psicologia do desenvolvimento] que objetivou a vida como acontecimento original passou também a desconfiar dos acertos da natureza, considerando os monstros exemplares inadaptados ou degenerados da espécie. Imbuída da idéia de progresso e das teorias da evolução, ela acreditava que tudo que progride pode decair, que tudo que evolui pode degenerar. A hereditariedade passou a servir de fundamento para a ordem social, quando uma visão naturalista do mundo não só partia da medicina e da biologia, como também tinha seus representantes na literatura (LOBO, 2008, p. 45).

Assim, temos uma mudança gradual na visão de deficiência. Nesse momento de passagem da idade média para a idade moderna, os deficientes já não eram literalmente

excluídos ao nascer, mas eram estudados e comparados com crianças ditas “normais” para traçar um paralelo do desenvolvimento “normal” com o “excepcional”. Continuavam sendo considerados “monstros”, mas a causa da monstruosidade fora desviada do divino para o hereditário. Nessa época, emergiram os estudos sobre comparações entre espécies, naturalismo e teratologia (estudo das contribuições ambientais às alterações no pré-natal). Um exemplo, citado por Lobo (2008), é o de E.G. SAINT-HILARIE, naturalista que formulou o estudo da anatomia dos monstros, denominando-os de bizarros e surpreendentes.

Eram crianças que nasciam marcadas a terem o desenvolvimento “fora do normal” e, conseqüentemente, continuavam à margem da sociedade. Com a popularização dos estudos de Darwin e Lamarck, as explicações das causas das monstruosidades passaram a ser advindas das mutações. A herança dos caracteres adquiridos prevaleceu até o século XX, a crença de que caracteres emergiam através de mutações, originadas de costumes da mãe durante a gravidez ou ao longo da sua história de vida. Lobo (2008) cita o exemplo, cunhado por Saint-Hilarie, de mulheres que, no início da gravidez, se assustaram com o sapo e tiveram bebês-monstro.

A hereditariedade adquire um status de “lei universal” (LOBO, 2008), que rege as justificativas de uma exclusão e de pesquisas biológicas e médicas. Nessa época, essas pessoas recebiam uma nova denominação: idiotas. Ainda hoje observamos o uso de termos pejorativos como “idiota”, “burro” ou “estúpido” na sociedade, inclusive na escola. Como exemplo, podemos citar situações nas quais algumas crianças chamavam Ariel de “burra” ou “estúpida”. Era comum, em situações como essas, que a professora não escutasse, pois estava ministrando a aula e Ariel se calava. Quando havia a presença da AT, essa mediava, ora chamando a atenção da criança que havia xingado Ariel, ora respondendo pela criança. Interessante notar que, em nenhuma situação, a AT criava ocasiões para que a criança respondesse, reforçando ainda mais esse olhar médico e biológico dado a ela.

Além disso, outro ponto comum, hoje, é a culpabilização da família pela deficiência ou pelas limitações da criança. “Era comum entre médicos brasileiros do século XIX atribuir à imaginação da mãe, durante a gestação, as características teratológicas do recém nascido, ou mesmo as qualidades e méritos em sua vida futura” (LOBO, 2008, p.48). O autismo, visto como uma patologia, mais especificamente como uma psicose para a psicanálise, é explicado por algumas vertentes teóricas contemporâneas, por meio da relação da mãe com o seu bebê. De acordo com

Battelheim (1960), mães depressivas e indiferentes com seus bebês podem gerar bebês autistas. Winnicott (1964), por sua vez, afirma que o estado emocional da mãe influenciaria o autismo.

Pois bem, vemos muitas semelhanças nesse discurso, apesar de sua base epistemológica diferente, com os discursos de tetralogia. Continua-se culpabilizando o outro ou a biologia, como instâncias entrelaçadas dissonantes do seu contexto histórico. Não observamos, na pesquisa, discursos dados pela AT ou por outro educador, que culpabilizassem a família pelas dificuldades da criança, mas, em nossa experiência na educação inclusiva, vemos que não é rara tal prática. Por exemplo: chegamos a visualizar professores do ensino infantil dizerem que “não iam fazer nada pela criança enquanto os pais não mudassem”.

Outras mudanças que influenciam concepções atuais de deficiência ocorreram na idade moderna. Ainda no século XIX, numa perspectiva de um espetáculo progressista caminhando para um discurso eugênico, Morel (1857) publica um livro intitulado *tratado das degenerescências*, no qual expôs imagens de um “espetáculo de variedades” doentias, que seriam desvios ao progresso evolutivo (LOBO, 2008). Nesse ponto, “o selvagem se aproximava do civilizado não por ascensão do primeiro, mas por degradação do segundo” (LOBO, 2008, p.54), uma vez que as limitações hereditárias eram causadas por condições de degradação causada pela miscigenação, por exemplo. Pode ser o embrião da eugenia, pois o autor afirmava a formação de uma “sub-raça” (MOREL, 1857, apud LOBO, 2008). Ainda sobre tal discurso,

A figura bastante presente na literatura francesa do século XIX é a de um novo selvagem, não mais o bom selvagem de outros tempos, mas a do operário degenerado, preguiçoso, alcólatra, libidinoso, vagabundo que dissemina por onde passa o germe da revolução, o perigo da revolta, que Morel denomina “classes perigosas (LOBO, 2008, p. 54).

Interessante notar a presença dessa prática na atualidade. Em nossa pesquisa, por exemplo, não era raro que alguém da escola dissesse que Ariel era “naturalmente preguiçosa”. Em certa situação uma criança disse para a pesquisadora e para a AT que Ariel havia um dia feito “xixi na calça durante o ballet” e complementou: “graças à deus que ela (Ariel) não faz coral”. Tais falas e atitudes das crianças a afastavam de Ariel, que não raro vivia isolada. No caso de outra criança que acompanhamos, por exemplo, a situação era mais grave: devido ao fato de a criança apresentar comportamento estereotipado de bater as mãos, era vista como agressiva para alguns pais de crianças,

que diziam que a criança “precisava de um professor só passa segurá-la” (AT) e alguns chegavam a tirar seus filhos da escola. Fizemos, na época, várias reuniões com os pais para conversarmos sobre a criança e a presença do acompanhante terapêutico. Observamos aqui que a questão vai muito além do papel do AT, se estendendo aos discursos ainda disseminados sobre a deficiência.

Tal ideia de classes perigosas fora traduzida, no início do século XX, como uma perversão do caráter, na qual aqueles chamados de monstros passam a ser chamados de idiotas, imbecis e débeis; alguns passíveis de “correção”, por meio da disciplina e trabalho, outros considerados incuráveis (LOBO, 2008). Observa-se, nesse ponto, que o caráter da obrigatoriedade do trabalho e acumulação de capital já começa a prevalecer. Nessa época, houve uma explosão dos estudos psicológicos sobre o “defeito” ou a “idiotia”, termos utilizados na época.

Estudos sobre frenologia (GALL, *apud* LOBO, 2008) também ganharam destaque nessa época, buscando evidências físicas que refletissem a alma do sujeito, sendo utilizados para justificar também as diferenças entre raças. “A salivação [...] torna-se excessiva, a ponto de correr constantemente sobre as vestes [...] nos idiotas, nos imbecis e às vezes, nos dementes paralíticos” (BRANDÃO, 1918, p.71 *apud* LOBO, 2008, p. 61).

A busca por evidências científicas, sob influência positivista, levou a uma queda nesses estudos e uma busca por estudos que possibilitassem uma maior predição. Apoiado em tal contexto e nos indícios de capitalismo, foram realizados estudos sobre a medição do quociente intelectual, como o proposto por Binet e serviam de base para a seleção de pessoas para escolas especiais e para o mercado de trabalho. Foi a época das “faculdades mentais”, que passaram para as “funções psicológicas” (atenção, memória, percepção, vontade), as quais eram utilizadas no início do século XX para indicar diferenças entre raças e justificar a exclusão de algumas pessoas em atividades produtivas. Nessa época, a criança era o centro das atenções de estudos, ocorrendo “a produção da figura criança anormal, que passou a compor definitivamente os discursos e as práticas médico-pedagógicas” (LOBO, 2008, p.261). Na interação 18 da nossa pesquisa conseguimos observar alguns pontos do discurso elencado acima:

Interação 18

Professora passa uma atividade em sala na qual divide a turma em dois grupos, de meninos e meninas. Cada grupo deveria elaborar perguntas sobre o corpo humano (1ª parte da atividade), para depois compartilharem na turma (2ª parte da atividade). Professora diz para a AT que Ariel não saberia participar da primeira parte da atividade (formulação das perguntas) e enquanto elas terminassem de corrigir a tarefa de casa, os alunos formulariam as perguntas. Depois, na hora de compartilhar as perguntas, Ariel entraria na roda das meninas. AT aceitou.

Observa-se claramente na interação acima uma situação na qual a professora utiliza um provável argumento sobre limitação cognitiva (advindo dos discursos sobre inteligência) para justificar a não participação da criança na tarefa. A AT aceitou, ou porque concordava, ou para não se indispor com a professora, como na situação na qual a professora pediu para que a AT descesse com Ariel, para que a criança mostrasse a escola para a pesquisadora. Nesse momento, a criança estava “com preguiça de fazer a tarefa” e a AT desceu, mas afirmou para a pesquisadora que não concordava com o pedido da professora.

No contexto de discussão sobre inteligência, surgiram os estudos e classificações do louco, idiota, demente e imbecil. Lobo (2008) utiliza Esquirol para diferenciar historicamente esses termos, afirmando que a “loucura” era uma transgressão da norma que evoluía ou poderia ser curada; a “idiotia” também era uma transgressão, porém incurável; a “demência” seria uma consequência quase irreversível de delírios e loucuras; e a “imbecilidade” seria utilizada mais tarde para se reportar ao caráter de exclusão social de idiotas. Observamos que o maior estigma ocorria sobre o idiota, o monstro que era excluído nos asilos (LOBO, 2008). Interessante notar que esses sujeitos eram excluídos, marginalizados e a educação não poderia reverter o quadro, que recebe resquícios dos traços de hereditariedade. Enquanto isso, Vigotski e colaboradores, na Rússia, afirmavam o contrário, mas suas pesquisas só iriam influenciar o contexto brasileiro quase um século depois.

Para estudiosos da linha histórico-cultural, como Vigotski, as pesquisas começam a se deslocar de um campo biologicista para estudos que incluíam o contexto social, histórico e econômico, tanto no desenvolvimento da deficiência, quanto na forma de lidar com a mesma. Vigotski foi um dos pioneiros a discutir essa compreensão, adotando uma visão positiva da deficiência, uma vez que advoga a possibilidade de minimização das limitações por meio das mediações instrumental e simbólica.

Vigotski adotava a expressão “defectologia” para se referir à deficiência, como já elucidado no capítulo anterior. O termo “pessoa deficiente” foi adotado algum tempo depois da morte de Vigotski, apenas em 1981, com a influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (SASSAKI, 1999). Hoje, esse termo ainda é utilizado, paralelamente ao termo “necessidades educativas especiais”, divulgado e adotado a partir da declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994)

A educação dos denominados “excepcionais” se iniciou em escolas especiais, ainda seguindo o discurso da exclusão, com rápida expansão nas décadas de 1940 e 1950. Tal termo começou a ser usado na década de 50 e 60, com o fim de minimizar o impacto de termos utilizados para falar da deficiência até então¹⁰. Nessa época, ocorreu a criação das Diretrizes e Bases da Educação – LDB, lei nº 4024/61 (BRASIL, 1961), a qual comentou a educação especial nos artigos 88 e 89. Tais artigos tratavam de garantir os direitos dos alunos especiais à educação, inclusive com incentivo financeiro às instituições particulares que, “quando possível”, acolhessem esses alunos.

Na década de 70, as garantias legais sobre educação especial aumentaram, baseadas nos ideais de progresso passados pela ditadura militar e surgem inúmeras instituições especializadas. Começam os movimentos legais tratando da educação de excepcionais, para enquadrá-la na educação geral, LDB 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971).

Nas duas décadas posteriores, alguns movimentos sociais conduzidos por estudiosos da área, professores, pessoas deficientes¹¹ e seus familiares foram se tornando mais frequentes. Motivados pelos discursos geradores dos direitos humanos e por experiências de educação em escolas regulares, esses grupos começaram a exigir a integração desses alunos nas escolas regulares. Tal movimento, já caracteriza uma mudança nos paradigmas da inclusão social, mas foi bastante criticado devido ao fato de o aluno ter que se adaptar à escola, o que gerava um movimento de segregação dessa pessoa dentro do contexto escolar.

¹⁰ Gostaria de agradecer, aqui, aos comentários muito úteis dados por Lilia Lobo, no trabalho de qualificação desse escrito.

¹¹ Optamos pelo uso do termo deficiente ao concordar com Skliar (2003), quando utiliza esse termo em seus textos objetivando evidenciar a discussão dos significados e sentidos que a palavra *deficiente* carrega. Ocasionalmente, utilizaremos o termo *alteridade deficiente*, que, para Skliar (2003, p. 34), “é uma expressão que remete não ao indivíduo ou ao grupo de indivíduos deficientes ou à sua deficiência específica, mas à sua invenção, à sua produção como *outro*”.

Vale ressaltar, nesse ponto, que o movimento da pessoa deficiente teve grande força e repercussão nas leis que tratam dos direitos específicos a essas pessoas. Na década de 30, um grupo de pessoas com deficiência física, nos Estados Unidos, protestou por nove dias na porta de entrada de albergues em Nova Iorque, por possuírem suas fichas de emprego com o carimbo “DF” (SASSAKI, 2007). Segundo o autor referido, ainda nos Estados Unidos, pessoas com deficiência adquirida no pós-guerra fizeram movimentos para ter acesso a direitos e empregos e ampliaram seus direitos em seu país. Outros movimentos se multiplicaram nos EUA e ganharam notoriedade nesse país.

No Brasil, entretanto, essa situação era diferente. O que ocorria na época era a exclusão, predominantemente sob influência das classificações hereditárias, do estudo de crianças anormais e da influência da colonização, recém dissolvida no modelo republicano. Desde o século XIX, o objetivo era “limpar a cidade”, colocando os excluídos em espaços institucionalizados, como hospícios. Gradualmente, com as mudanças da realidade social do país, foi ocorrendo no Brasil um movimento chamado “integração”, que para Lobo (2008) se constitui em um artifício de institucionalização, em um espaço que a autora chama de “perfeitamente quadriculado”, a fim de ressaltar suas barreiras territoriais.

Sobre o termo integração, é necessário ressaltar que se originou em um movimento que prevaleceu até meados da década de 70, sendo definido pela maioria dos estudiosos (MANTOAN, 1993; SASSAKI, 2003; MENDES, 2006) como um movimento intermediário à exclusão e à inclusão:

Em 1989, Christie (apud Rosenqvist,1994) explica que a palavra “integração” deriva do latim *integrare*, do adjetivo *integer*, que originalmente significava intacto, não tocado, ou íntegro. Entretanto, ao longo da história, a palavra “integração” teve duas derivações de sentido nas línguas modernas. Uma delas é o original, e o outro, o sentido de “compor”, “fazer um conjunto”, “juntar as partes separadas no sentido de reconstruir uma totalidade”. A autora aponta que o conceito de integração escolar, por razões históricas, parece ter assumido o segundo sentido, que seria o da mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe (Mendes, 2006, p. 391).

Faremos uma discussão sobre o acompanhamento nesse movimento de integração no próximo capítulo. Como crítica à integração escolar, foram propostas práticas de inclusão escolar, nas quais a escola deveria ser um espaço acolhedor de todas as diferenças. Tal discurso surge nos Estados Unidos como substituto da ideia de

integração e tomou força no mundo, inclusive no Brasil, desde meados de 1990 com iniciativas em âmbito nacional e com o objetivo de enriquecer todas as crianças em seu desenvolvimento, isto é, de fomentar a oportunidade de umas aprenderem com as outras (MENDES, 2006).

Temos assim a inclusão escolar como um fenômeno que está imbuído de discursos advindos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 a qual, em seu artigo 26, garantiu direito à instrução para pessoas de todo o mundo. Esta garantia universal à educação não é disposta apenas pela Constituição, mas também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e por toda a legislação da educação brasileira, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996) e, principalmente, da Lei 7.853, de 1989, a qual dispõe que todos os alunos com necessidades especiais devem ser aceitos em salas de aula regulares e criminaliza a recusa a este direito (MEC, 1989).

Tais garantias de direitos são embasadas em grande parte na Declaração de Salamanca. Essa declaração reúne instruções (denominadas princípios políticas e práticas) na área de Necessidades Educativas Especiais para os países (88 no total, entre os quais o Brasil estava incluído) que participaram da reunião de Conferência Mundial da Educação Especial, em Salamanca, Espanha em 1994 (Salamanca, 1994). O princípio fundamental defendido na declaração é o de educação para todos, já reconhecido nos principais instrumentos de lei brasileiros. Pode-se questionar, nesse ponto, os discursos que estão imbuídos nesse princípio de educação para todos, geralmente visto de forma tão naturalizada pelos educadores e meios políticos, uma vez que a falta de educação para todos tem sido usada para justificar machismo, violência e epidemias (SOBRAL *et al*, 2009).

A declaração de Salamanca, ainda sob esse viés, também defende uma visão positiva da deficiência ou necessidade, na qual advoga que toda criança tem características e interesses únicos de aprendizagem e o sistema educacional deve se adaptar a essas características únicas. Defende a escola inclusiva, com uma pedagogia centrada no aluno, currículos flexíveis e aconselha algumas ações e prioridades voltadas para educação inclusiva, para os governos nacionais, regionais e um novo pensar sobre educação para a comunidade como um todo. Justifica a inclusão escolar afirmando que

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva

à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Declaração de Salamanca, Espanha, 1994,s\p).

Laplane (2007, p. 14), faz uma leitura do texto da declaração de Salamanca, afirmando que essa “atribui a essas escolas poderes tão amplos que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora [...] remete ao discurso que proclamam a educação como grande panaceia universal”. A autora afirma que, a escola como uma prática institucionalizada está sujeita aos jogos de interesses advindos do mercado global, que citamos acima.

A partir da declaração, houve um acentuado envolvimento das pessoas com Necessidades Especiais (PNES) e de seus representantes nas discussões sobre o tema, apesar de que tal movimento já fora iniciado bem antes, como já foi ressaltado. A influência chegou à LDB nº. 9.394 de 1996, que, no artigo 58, define a educação especial como “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais”. Sobre essa LDB, Brizolla (2002, p. 168) afirma que “a presença da educação especial na lei certamente reflete certo crescimento na área em relação à educação geral, nos sistemas de ensino, principalmente nos 20 últimos anos”. Um ponto a se discutir, sobre a formulação das LDBs, é que não há a participação da escola em sua formulação, que é realizada por políticos. Tal ponto pode aumentar os problemas no contexto escolar, uma vez que está sujeito às regras da lei.

Temos aqui a emergência de um forte movimento gerado por práticas discursivas sobre a inclusão. Foram expandidas, nessa época, práticas culturais voltadas para a inclusão, que vão desde a abertura de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação, até o movimento específico de pais e familiares que viam nesse novo paradigma a esperança de ter um mundo que não excluísse mais portadores de necessidades específicas. Surgem, nesse contexto, termos e práticas de acessibilidade, como tecnologias assistivas¹² individualizadas.

Observa-se, aqui, um imponente paradoxo entre esse remédio chamado “educação para todos” e a prática criada do acompanhamento terapêutico. Ora, se realmente a escola tradicional tem todas as condições de realizar a tal educação para todos e colocar

¹² De acordo com o Comitê Brasileiro de Ajudas Técnicas, Tecnologia Assistiva é “uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. (BRASIL, 2006, s/p).

todos em nome da educação, por que programas como o AEE (atendimento educacional especializado) na escola pública, e o acompanhamento terapêutico, na escola privada foram implementados? Tais modelos de atendimento são individualizados, invertendo a lógica da escola coletiva.

A fim de situarmos criticamente os pressupostos de direitos humanos e educação para todos, optamos em adotar uma construção do assunto realizada por Coimbra, Lobo e Nascimento (2008, p. 93), as quais afirmam que

Em vez de pensar os direitos como essência universal do homem, poderíamos, por meio de outras construções, garantir e afirmá-los como diferentes modos de sensibilidade, diferentes modos de viver, existir, pensar, perceber, sentir; enfim, diferentes jeitos de estar e existir no mundo. Entretanto, essas afirmações da vida em suas potências são ainda vistas como estando fora dos tradicionais direitos humanos, porque não estão presentes nos modelos condizentes com a "essência" do que é direito e do que é humano. Rachar a expressão direitos humanos, tão naturalmente utilizada, e mesmo banalizada¹ no contemporâneo, possibilitou-nos pensar na diferenciada emergência histórica desses dois objetos: direitos e humano.

Observamos que os argumentos de inclusão que advêm do discurso sobre direitos humanos, frequentemente são tomados sem estranhamento, naturalizados. As autoras da citação acima afirmam que o movimento de busca pelos direitos humanos busca resolver problemas gerados pelas dicotomias entre civilização e barbárie, numa busca obstinada a um futuro de perfeição, progressivo, que busca a segurança, através de coerção, vigília e punição. A expressão “todos pela educação”, recém-adotada nos meios legais brasileiros é um exemplo desse discurso, pois o Estado, dessa forma, se isenta de algumas responsabilidades, passando-as para a família, escolas privadas e outras instituições. Interessante notar aqui, um ponto crítico, chamado escola. A escola pública ainda está aquém desse princípio de *todos pela educação*, ponto refletido por meio dos próprios representantes legais do Brasil, que, paradoxalmente, se negam a colocar seus filhos em instituições de ensino público. A escola, por si só, é uma instituição que atende a uma lógica voltada ao serviço público. Como afirma Sarmiento, (1997, p. 06):

Esta lógica baseia-se nos pressupostos que a escola realiza uma finalidade geral que transcende os seus actores concretos, que essa finalidade é definida pelo Estado e coincide globalmente com o interesse de toda a sociedade e que o modo de concretização dessa finalidade supõe a uniformização dos processos organizacionais e pedagógicos, tornada possível pelo esforço normativo da administração centralizada da educação.

O autor afirma ainda que essa lógica está encadeada à lógica de direito da criança, a qual está centralizada no princípio de igualdade das oportunidades, que visa uma educação uniforme, meritocrática e reprodutora, tão criticada por Bourdieu, como apontamos no item acima. A seleção geralmente é feita pelo mérito da criança, que se reflete em atitudes normalmente encontradas nas escolas como separação de turmas por nota, provas para a entrada da criança na escola e seleção das crianças com deficiência que entrarão na escola. Na escola onde realizamos a pesquisa não encontramos nenhuma criança com grave comprometimento motor ou com autismo severo, por exemplo. Em nossa experiência na educação inclusiva, pudemos constatar também a segregação realizada em algumas escolas, dentro da área da educação inclusiva. Além de haver uma “cota”, consenso do conselho de educação do Ceará (Resolução CEC nº 394/2004)¹³, de dois alunos incluídos por sala de aula, há uma “seleção” de quais alunos seriam esses, realizada pela maioria das escolas, a revelia dos documentos legais.

No bojo desses discursos legais, encontramos práticas culturais que remetem a exigências de uma sociedade globalizada, que converge com outra lógica de ação, a *lógica de mercado*, apontada por Sarmiento (1997), a qual está intrincada às outras lógicas supracitadas. Essas exigências rendem discursos que perpassam a sociedade e a escola, gerando questionamentos emergentes acerca do alcance dessa “educação para todos” e sua adaptação às habilidades e competências exigidas na escola e no mercado de trabalho. Concordamos com Laplane (2007, p.8), quando a mesma afirma que “nas novas condições em que se desenvolve a economia, o avanço tecnológico e as novas formas de gestão dos processos de trabalho levam a uma mudança nos fatores que determinam a estrutura de custo (que por sua vez condiciona o potencial de competitividade)”. A mesma autora afirma ainda, numa visão histórico - crítica, que a universalização da educação e a elevação dos padrões de ensino ocorrem como resultado dessas exigências e que “a globalização tende a gerar novas desigualdades, além de fazer recrudescer as já existentes”, no cenário brasileiro (LAPLANE, 2007, p.9).

Perante esses olhares, descortinam-se discursos de um país complexo, globalizado, heterogêneo, capitalista, multifacetado. Observa-se, então, essa

¹³ Detalhe: Dentre os alunos com necessidades educativas especiais que podem se matricular nessas duas vagas reservadas, inclui-se deficiência física, auditiva, visual, mental, TID, TDAH e Altas Habilidades-Superdotação.

complexidade de problemas e paradigmas sobre a educação inclusiva, que modificam a todo tempo as práticas educativas. Entender essas novas formas de se pensar a educação torna-se indispensável para a desconstrução de discursos naturalistas e estanques sobre a dicotomia inclusão/exclusão e normalidade/anormalidade, sobre as quais:

[...] as distinções/ separações entre normalidade e anormalidade que permeiam a construção do saber psiquiátrico não guardaram historicamente a sequência lógica que lhes seria inerente: a normalidade como primeira e construtiva da segunda, a anormalidade que é sua negação. Ao contrário, a anormalidade foi condição de possibilidade para a constituição da normalidade, tudo que excedia à ordem dominante, que transbordava dos controles sociais: transgressão necessária à instauração da norma, necessária também à sua manutenção (LOBO, 2008, p. 346).

Portanto, nos questionamos sobre esses recentes discursos acerca da inclusão/exclusão e da atenção à diversidade, pois tais problemas parecem estar sendo formulados como uma afirmação ou uma descrição, e não como uma pergunta, como se essa atenção fosse algo universal, naturalizado (Skliar, 2003). Como exemplo, podemos apontar a fala da AT, ao dizer que “eu busco incluir Ariel Deixá-la autônoma”, ou a fala de professores da escola que disseram estar garantindo o direito de Ariel, mas em momento nenhum se questionam sobre que inclusão ou que direitos são esses.

Skliar (2003, p. 95) afirma que “o binômio exclusão/inclusão não é original nem recente, pois constitui sujeitos, configurou pactos de poder, determinou conhecimentos, enquadrou sujeitos e grupos ao longo da história”. O autor sustenta ainda, utilizando Foucault como apoio para esses argumentos, que a inclusão pode ser um mecanismo disciplinar substitutivo da exclusão, sendo ambos, termos não opostos de um binômio, mas sim, mecanismos de controle.

Vemos que o processo de exclusão social carrega em si uma complexidade e contradição, como afirma Bader Sawaia (2001, p.7-8),

A ambiguidade inerente ao conceito de exclusão abre a possibilidade de suplantar os vícios do monolitismo analítico, que orientam as análises de desigualdade social [...] Analisar a ambiguidade construtiva da inclusão é captar o enigma da coesão social sob a lógica da exclusão na versão social, subjetiva, física e mental. [...] É processo sócio histórico, que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social, mas é vívido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações. [...]. A sociedade exclui para incluir e essa transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão.

Esse ponto trazido por Sawaia (2000) e por Skliar (2003), nos parece crucial para o entendimento da dialética exclusão/inclusão. Observamos, até aqui, evidências históricas na pesquisa de Lobo (2008), e lógicas de discurso apontadas por Sarmento (1997), as quais desmascaram essa visão estanque e progressista de ambiguidade inclusão/exclusão, tão utilizada para defender e justificar a adoção dos marcos legais de inclusão, criados no Brasil desde o início da década de 90 (e que foram brevemente apresentados também nesse capítulo).

Não estamos aqui querendo desconstruir ou desmerecer o movimento de inclusão social. Acreditamos que esse movimento tem suas raízes ideológicas e vicissitudes históricas também justificadas em movimentos de pessoas com deficiência. Apenas apontamos e concordamos com o olhar crítico que Laplane (2007) e Skliar (2003) versam sobre a questão e justificam essas críticas ao afirmarem que esses discursos podem estar em desacordo com nossa realidade social. E corroboramos com o argumento que Sawaia (2000) traz para falar do binômio inclusão/exclusão, afirmando que tal discussão deve partir de um olhar sócio histórico.

Além disso, observamos por meio de todas essas leituras, corroborado ainda pela tese de doutorado de Brizolla (2007) que atualmente, a maioria das lógicas de ação e práticas dentro da escola têm raízes nas mesmas matrizes modernas: a da diferença, que diferencia a “diferença aceitável”, do outro e do bom interlocutor. Brizolla (2007) afirma que há quatro principais lugares de diferença na sociedade, hoje: etnocêntrico (no qual o outro é visto em seu lugar de desenvolvimento cognitivo); tolerante (o outro é diferente, mas é tolerado); generosidade (o outro é construído por meio de nossa culpa) e relacional (o outro é diferente, mas todos são diferentes mesmo). Notamos, em nossa pesquisa, uma presença etnocêntrica sobre o lugar do outro na escola. Justifica-se condutas diferenciais utilizando a limitação cognitiva como motivo para tais condutas.

Começamos a questionar se devemos procurar o problema da inclusão no acompanhante terapêutico, ou se esse é apenas mais uma figura em todo um emaranhado de discursos, práticas, lugares, binômios, lógicas de ação, ou qualquer outro termo criado para se remeter às práticas culturais criadas e fortalecidas na atualidade.

Tais contrastes e multiplicidades de práticas culturais e marcos legais têm gerado problemas no processo de inclusão nas escolas brasileiras. Diante de tal complexidade e problemáticas geradas por tal contradição, surgem práticas educativas específicas no Brasil. Podemos apontar, a partir de nossa experiência na educação inclusiva, dois

movimentos que instituições educativas têm tomado para se adaptar a esses dois discursos: o primeiro seria o das salas de Atendimento Educacional Especializados (AEE) e o segundo seria dos Acompanhantes Terapêuticos, objeto desse trabalho, que será tratado com pormenores no próximo tópico.

Os AEEs consistem em atendimentos complementares às salas de aula regulares, com tecnologias assistivas e professores capacitados para oferecer um apoio aos alunos incluídos e ajudá-los em seu acesso ao currículo. O mesmo encontra-se legalizado na forma do decreto nº 6.571, de 2007 (BRASIL, 2007). Não pretendemos especificar pormenores dessa forma de atendimento, mas apenas frisar que existem muitos estudos que foram e estão sendo conduzidos que mostram a riqueza de ganhos para os alunos em salas de AEE e alguns entraves em relação aos discursos e práticas que limitam a utilização desses recursos.

Para exemplificar, um estudo, conduzido por Bruno (2010), sobre uma reflexão das práticas discursivas do AEE, mostrou avanços no uso da prática do AEE, como aumento das igualdades de oportunidades ao ensino regular, a integração do AEE com a escola e os sistemas que permitem melhor acesso ao currículo. No entanto, a pesquisadora também encontrou alguns limites no discurso da efetivação da inclusão através dos AEEs,

As diretrizes não contemplam a inclusão no ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com múltipla deficiência; silenciam-se sobre a educação para o trabalho e sobre a implementação de serviços e programas para o atendimento às necessidades específicas na educação infantil (programas de intervenção educacional precoce, apoio e suporte às famílias, ensino de libras e braile aos pequenos e suas famílias); silenciam-se quanto ao espaço para as atividades de vida diária, orientação e mobilidade para autonomia e independência das pessoas com deficiência. Evidencia-se como função prioritária do AEE o ensino e uso das tecnologias como forma de desenvolvimento das habilidades funcionais e de participação social (BRUNO, 2010. s/p).

Outro ponto que podemos levantar é: já que a implementação do AEE é prevista tanto em escolas públicas, como em privadas, por que só presenciamos a sua ação efetiva em escolas públicas? Por que o que tem prevalecido na escola privada é a contratação de estagiários para lidar com crianças com necessidades especiais? Na nossa pesquisa, nenhum dos entrevistados soube responder a essa pergunta, mas em nossa experiência encontramos respostas relativas à lógica de ação do mercado, que afirmam que a dificuldade da implementação de salas de recursos é onerosa e os pais se negam a arcar com tais despesas.

Recentemente, mais um aparato legal surgiu em defesa dos direitos da inclusão. O decreto Nº 7.611, de 17 de novembro 2011 (BRASIL, 2011) dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Em seus artigos, o decreto corrobora com a garantia da educação para crianças com transtornos globais de desenvolvimento e superdotação. Afirma a necessidade de o Estado e as escolas privadas oferecerem condições às escolas regulares para que as mesmas cumpram o dever de inclusão. Há um ponto em particular nesse decreto que merece nossa atenção: o inciso VI do artigo primeiro, o qual afirma que é dever do Estado “a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2011, s/p). Logo após, a lei versa sobre o Atendimento Educacional Especializado, em horário complementar à sala de aula, em salas de recursos multifuncionais. O AEE é uma medida de apoio individualizada, mas funciona em horário complementar ao horário regular de ensino. E dentro da sala de aula? Como promover medidas de apoio individualizadas? Apenas a qualificação de professores é suficiente para tal objetivo? Nesse ponto, surge o profissional de apoio, previsto por uma nota técnica (19/2010) complementar à legislação do AEE (BRASIL, 2010, s/p):

Em caso de educando que requer um profissional “acompanhante” em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional.

Observemos que a própria letra da lei traz o nome “acompanhante”, e o prevê tanto na escola pública, quanto na privada. Surge, na lei o acompanhante terapêutico, que na própria letra é colocado como um profissional que deve permitir a autonomia do aluno. Além disso, não pode ser, em nenhuma hipótese, remunerado pela família da criança, ato que notamos que não é obedecido por nenhuma escola. Trataremos de tais polêmicas e da articulação do acompanhante terapêutico com a discussão de inclusão no próximo tópico.

3.3. O acompanhamento terapêutico como agente mediador no binômio inclusão/exclusão

Iniciaremos nosso arremate da dissertação fazendo um levantamento bibliográfico acerca do papel desse agente na escola, articulando-o com as discussões do binômio

inclusão/exclusão de Skliar e com os dados da pesquisa. Por fim, faremos uma discussão sobre o papel do acompanhante terapêutico: seria ele um agente de inclusão ou de integração?

O termo “acompanhante terapêutico” foi “emprestado” para o profissional que atua na escola, devido à “função que o acompanhante possui em escutar, dar voz e encaminhar *in locus*, as construções particulares que os sujeitos encontram como saídas possíveis para as diversas problemáticas que enfrentam no laço social” (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2002). Os autores afirmam ainda que a prática do acompanhamento terapêutico não tem sido suficientemente debatida e questionada pelos meios educacionais. Dizem que o AT é um agente facilitador do processo de escolarização (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2002).

Assali (2006) afirma que, hoje, a função desse profissional na sala de aula visa à reintegração do aluno no universo social e à criação de uma “ponte” entre estes sujeitos e os problemas que possam enfrentar em seus laços sociais. A autora ainda diz que tal prática é cada vez mais usual nas escolas particulares e que tais educadores estão na escola para resolver um problema sistêmico, relacionado às dificuldades dos educadores e da escola como um todo para lidar com o fenômeno da inclusão, a qual se tornou obrigatória para a escola há alguns anos.

Uma das dificuldades estruturais que encontramos em nossa pesquisa foi o dilema, muitas vezes enfrentado pela professora, de estar realizando ou não a inclusão da criança quando passava algum assunto que estava além das atuais possibilidades cognitivas da mesma. A situação abaixo demonstra tal dilema:

Situação 19

Professora, observando AT interagindo com Ariel, diz para a pesquisadora: “Ela (AT) ajuda muito. Não sei se aconteceria inclusão sem ela (AT). É muito diferente quando ela não vem.

Há muitas atividades coletivas que necessitam da atenção da professora, que admite que não conseguiria realizar uma flexibilização adequada sem a ajuda da AT. Compartilhamos da opinião da professora, baseando-nos em nossa experiência, também. As demandas geradas pelas lógicas de mercado e lógica do público talvez não permitissem uma mudança em nível da lógica do direito da criança se fosse utilizado

apenas o trabalho do professor. Esse fato é evidenciado pela quantidade de acompanhantes terapêuticos distribuídos nas escolas particulares, hoje.

Em uma breve busca na cidade de Fortaleza, encontramos que, de 20 escolas particulares para as quais foram contatadas por telefone, em setembro de 2012, 18 apresentam estagiários que atuam na sala de aula, individualmente junto a crianças com necessidades especiais. Tais estagiários são de psicologia ou pedagogia e são intitulados simplesmente como “estagiários” ou “professores itinerantes”. Apenas duas escolas demonstraram conhecer a nomenclatura acompanhante terapêutico. E apesar de essa nomenclatura apontar ambiguidades na função desse profissional na escola (sua função seria pedagógica ou psicológica?), continuamos optando por permanecer utilizando essa nomenclatura uma vez que uma das autoras dessa pesquisa teve uma experiência de cinco anos numa escola no Piauí, como acompanhante terapêutica e AT é a denominação que mais aparece para denominar esse trabalho na literatura nacional (ASSALI; RIZZO; ABBAMONTE; AMÂNCIO, 1999, FRÁGUAS; BERLINCK, 2001, GAIOLI RANOYA; ABBAMONTE, 2001, FUJIHIRA, 2006, SERENO, 2006; SERENO et. al., 2009).

Uma exceção é a pesquisa desenvolvida por Farias, Maranhão e Cunha, (2008), desenvolvida para investigar as estratégias de mediação de professoras que lidavam com crianças autistas. As autoras denominam o AT de facilitador e afirmam que ele deve ser visto mais como um agente de inclusão do que alguém que cumpre o papel de professor, como encontraram na pesquisa (FARIAS, MARANHÃO; CUNHA, 2008). No entanto, as autoras afirmam também que “por outro lado, sua presença constante pode evitar uma mobilização da escola e do professor em busca de outras formas de trabalhar e conseqüentemente pode inviabilizar a descoberta de possíveis estratégias educacionais”. Elas chamaram o AT dessa forma, pois era o nome assumido pela professora que participou da pesquisa.

Na escola onde realizamos a pesquisa, observamos que esse debate sobre a nomenclatura e as funções do profissional não chega a ser levantado. A acompanhante terapêutica de Ariel afirma que a sua principal atribuição é a de promover a autonomia da criança, função essa que foi passada e discutida pela escola e está no projeto político pedagógico da mesma. No entanto, não observamos uma estimulação da autonomia, mas sim, uma grande dependência da sala de aula em relação à acompanhante terapêutica, como já foi discutido. As conseqüências dessa dependência devem ser

aprofundadas e discutidas, mas não pré-julgadas como algo sem benefício para a criança.

Por conseguinte, na medida em que o AT é um agente voltado quase que exclusivamente para um aluno, ou poucos alunos, ele tem condições para realizar esse trabalho de qualidade. Para isso, pode atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do aluno incluído. “Desse postulado, decorre a ideia de que, na mente de cada aprendiz, podem ser exploradas 'janelas de aprendizagem', durante os quais o professor pode atuar como guia do processo” (FINO, 200, p. 10). Vimos, no capítulo anterior, que o AT possui todas as ferramentas para realizar a mediação da emergência dessas ZDPs e que a aprendizagem de conteúdos ocorria com uma maior frequência quando o AT estava presente. Dessa forma, surge aqui uma nova questão: O AT seria uma agente de inclusão ou de integração da criança incluída?

Vimos no tópico anterior à distinção entre integração escolar e inclusão escolar; que a segunda é o paradigma prevalente nas práticas legais e teóricas. Utilizaremos alguns exemplos de interação da nossa pesquisa para ilustrar e embasar as nossas discussões:

Interação 19

A professora está corrigindo a tarefa de casa no quadro: $10 + 10 + 16$. At diz para Ariel “É hora de corrigirmos a tarefa, você está me escutando?” – Ariel não diz nada – AT abre o livro e pergunta para Ariel “quantos quadrados você pintou?” – Ariel conta, com a ajuda da AT – AT faz várias perguntas sobre a tarefa, mas Ariel persiste em olhar para outros lugares, brincando com o lápis – AT diz: “a tarefa você esquece, mas o lápis não, não é?” – Ariel faz a tarefa de contar quadrados com a AT.

Interação 20

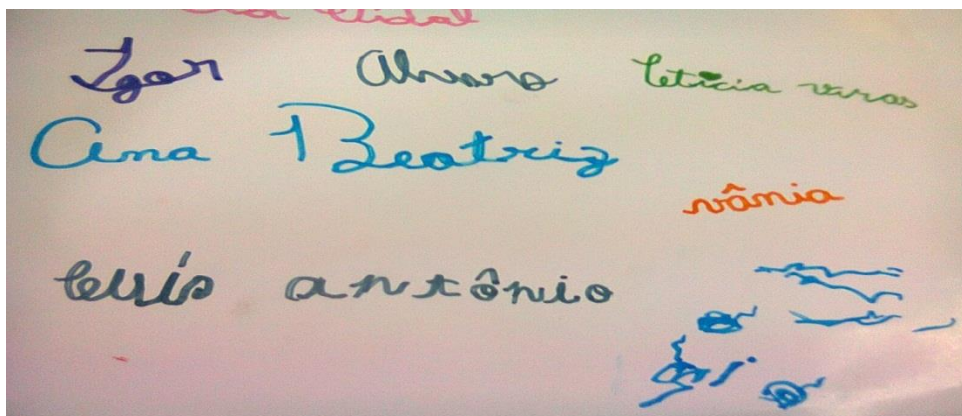
As crianças estão divididas em grupo de meninas e meninos formulando as perguntas sobre o corpo humano. Enquanto isso, Ariel e sua AT permanecem sentadas à mesinha, corrigindo a tarefa de casa da primeira, sobre sucessor e antecessor dos números.

Interação 21

Aula de música – professora esconde os instrumentos e alguns alunos devem procurar, com ajuda da turma – Paralelamente a isso, Ariel levanta e canta a música da homenagem à professora – Professora e AT nota e diz: “Gente, a Ariel ainda está cantando. Vamos cantar com ela” – AT pede para que Ariel se posicione para liderar o canto da turma - A turma levanta e canta junto com Ariel

Interação 22

Crianças estão assinando o cartão de feliz dia dos professores para a professora – Uma criança assina e diz para a AT: “Leva para a Ariel assinar, tia” - AT entrega o cartão para Ariel assinar e diz para ela fazer do jeito que ela sabe - Ela assina - A foto da assinatura pode ser vista na fotografia abaixo, no canto direito, de azul:



Observamos que as interações 19 e 20 se configuram como situações de integração, e as interações 21 e 22 podem ser consideradas situações de inclusão. Não fizemos nenhum levantamento quantitativo sobre a ocorrência das duas situações, porque nosso objetivo com o estudo de caso é o de ilustrar uma discussão: é possível o acompanhante terapêutico agir como agente de inclusão? Nossa resposta é sim e veremos o porquê.

Na interação 21, notamos que a criança participa de uma atividade em grupo, chegando até a liderá-la. A AT e a professora direcionam a turma para que essa acompanhe o movimento de Ariel e todos cantam juntos. Há uma mediação voltada para emergência de ZDPs, não apenas com Ariel, mas em todas as crianças. Além disso, pode-se considerar que prevalece, na interação, uma lógica de ação voltada para o

direito da criança (SARMENTO, 1997), uma vez que foram garantidos os direitos à realização pessoal, inclusão social e participação na prática e decisões coletivas (lembrando que, temporariamente, a criança mudou o planejamento da aula).

Na interação 22, temos um movimento diferente de inclusão, que não é voltado da criança para a turma, mas da turma para a criança. Um colega e a AT fazem o papel de mediadores da participação de Ariel em uma atividade coletiva e Ariel assina, ao seu modo, por meio de uma escrita espontânea. Uma ZDP, ligada ao sentimento de pertença emergiu, e pôde ser explicitada com o sorriso que Ariel emitiu ao assinar o cartão.

Notemos que nas duas situações em que ocorre inclusão escolar, não há apenas a mediação da acompanhante terapêutica, mas também a participação e mediação da professora e de outras crianças. Dessa forma, podemos dizer que é sim, possível, a inclusão escolar - nos moldes dos teóricos da psicologia histórico cultural - mas ela é mais provável quando há a participação e mediação dos outros pares na escola. Podemos afirmar também, baseando-nos nas observações, nas interações relatadas ao longo dessa dissertação e na nossa experiência que essa inclusão, ou seja, essa participação da criança na coletividade é mais provável com a mediação de uma pessoa que conheça as particularidades da criança e que possa agir como mediador entre a criança e a turma, quando o professor está dando atenção ao coletivo. Em nosso caso, essa pessoa seria o acompanhante terapêutico. Para complementar esses argumentos, transcrevemos alguns escritos de Sarmiento (1997, p. 07), que fala dos desafios de promover essa lógica de ação voltada para os direitos da criança.

A operacionalização destes direitos é uma questão complexa que desafia a regulação dos contextos escolares da acção. Desde logo, porque exige aos professores, detentores dos meios de acesso ao capital simbólico e ao poder de decisão, o trabalho, onde não são substituíveis, de desvelamento dos factores escolares e sociais que condicionam a aplicação dos direitos, mesmo quando esses factores se exprimem através das práticas familiares. Depois, porque a defesa dos direitos das crianças, numa sociedade desigual e dentro da escola meritocrática, implica uma relação entre os professores e entre eles e os restantes actores educativos que promova o afastamento ou a mitigação das condições de discriminação, aspecto este que tem uma importante consequência na natureza da interacção educativa e nas práticas de avaliação. Finalmente, porque a regulação da acção educativa exige que se potenciem, até ao limite, as possibilidades participativas dos alunos e que se descubram, no domínio do semi-formal e do informal, espaços efectivos de envolvimento das crianças na orientação da acção escolar, os quais de algum modo se têm de *sobrepôr* à administração formal do Estado e ao poder dos professores.

Além disso, podemos levantar aqui uma problematização sobre qual discurso de mediação se situa essa prática. O que nos parece, mediante nossas leituras, que tal

prática tenta se alinhar aos discursos sobre inclusão propagados e defendidos a partir das leis de direitos humanos, com todas as suas ambivalências discutidas anteriormente. Acreditamos, porquanto, que tais discursos do professor e do AT devam ser alinhados, ou no mínimo debatidos em relação ao projeto político pedagógico da escola, mas não temos conhecimento, nem na pesquisa, nem em nossa experiência, da ocorrência de tal debate.

Tal lacuna abre ocasião para outro problema: da mesma forma que é possível a inclusão das crianças com deficiência com a mediação do AT, também é possível que não ocorra essa inclusão e que o AT seja simplesmente um mediador da integração escolar, como observamos nas interações 19 e 20. Na situação 19, temos um problema complexo: a professora está trabalhando um assunto de matemática, previsto no planejamento e objetivos da série, que a criança ainda não domina. Dessa forma, monta-se uma espécie de enclave na sala de aula, ou seja, um território dentro de outro território. E observamos claramente que atividades assim não fazem sentido para a criança, que boceja e as rejeita em maioria.

Esse agravamento pode ocorrer devido a dois fatores: 1. Não foi planejada uma boa articulação entre o conteúdo dado pela professora e a flexibilização curricular de Ariel; 2. Há um atual acordo nas escolas de que o principal critério de colocação de uma criança com deficiência em uma sala é a faixa etária semelhante, e fazem a adaptação curricular baseando-se numa interpretação consensual das seguintes linhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 64):

O estabelecimento de condições adequadas para a interação não pode estar pautado somente em questões cognitivas. Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. A afetividade, o grau de aceitação ou rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo interferem diretamente na produção do trabalho. A participação de um aluno muitas vezes varia em função do grupo em que está inserido.

Interessante notar que o próprio PCN fala da questão cognitiva como critério, em articulação com questões afetivas e emocionais. No entanto, o que temos observado é uma cristalização do consenso da faixa etária, embasada, talvez, numa recomendação que o MEC faz de que nenhuma criança deve reprovar os três primeiros anos do ensino fundamental. Sabemos que a criança aprende por modelo, mas os pares mediadores também servem de apoio para outras formas de aprendizagem. Sem querer entrar no mérito maior da questão, pensamos que tais critérios de colocação sem turmas deveriam

ser mais discutidos na educação, repensados e avaliados. Ariel, por exemplo, quando é colocada no recreio, sem a mediação da AT, tende a seguir e brincar com crianças menores e só vai brincar com as crianças de sua sala e faixa etária, quando mediada pela acompanhante terapêutica. Será que ela realmente deseja estar no segundo ano? Será que as são melhores condições para ela? Esse ponto foi resolvido pela escola, e a família acatou apenas.

Aproveitamos o ensejo para traçar algumas linhas sobre a relação do acompanhante terapêutico com a família. No caso de Ariel, observamos que há poucas interações entre sua família e a AT, geralmente relativas à faltas de Ariel ou à mudanças na rotina de Ariel na escola. Interessante notar que há uma confusão dos papéis da professora aqui, uma vez que esse papel de transmissão de recados era feito pela professora com o resto da turma e, apenas no caso de Ariel era realizado pela AT. Isso simboliza de certa forma a maneira como a família e a escola veem a AT, como outra professora, fato esse evidenciado pelo dia dos professores, no qual as crianças que deram lembrança à professora da turma, também deram para a AT. Tal fato demonstra a necessidade de se discutir o papel da AT em um diálogo com os pais das outras crianças em sala.

Esse diálogo, aliás, poderia também ser trabalhado constantemente com a professora da sala, a fim de serem evitadas situações como a 20, na qual é formado outro enclave, dessa vez, a pedido da professora. Observamos, entretanto, que havia pouco diálogo entre professora e AT sobre a flexibilização curricular da criança: geralmente, a professora dizia para a AT o assunto que seria trabalhado no dia e a AT resolvia se Ariel iria participar da atividade coletiva ou não. Quando não havia esse diálogo, a AT escolhia uma tarefa de um livro anterior à série em questão para fazer com a criança, num momento de integração, e não de inclusão. Já vimos no primeiro capítulo a importância de a adaptação ser coerente com o conteúdo trabalhado pela professora para a aquisição de sentido na atividade pela criança e para diminuir as condições de discriminação em sala de aula. Acreditamos, também com base em nossa experiência, que tal diálogo entre professora e AT além do momento em sala de aula, seja de extrema relevância na efetivação do processo de inclusão da criança.

A atuação do AT, portanto, *não* visa uma substituição da interação do aluno especial com os outros alunos e com o professor (como uma espécie de aula particular dentro da sala), mas sim ser um sujeito adicional para interagir. Mas já vimos que isso frequentemente não acontecia, na escola em que investigamos. Será que essa relação de

substituição do professor pelo AT e enclave na sala de aula é comum em outras escolas? É necessário um estudo multicase para essa investigação.

As parcerias realizadas entre acompanhante terapêutico, professor, currículo e família da criança certamente são significativas para a elaboração das propostas curriculares que envolvam a criança nas atividades pedagógicas da turma e favoreçam pontos de interação. Em nossa observação, constatamos que a comunicação entre AT professor, bem como com a família de Ariel, era muito restrita apenas a recados sobre faltas e raramente se referiam à aprendizagem da criança. Não obstante, a rotina escolar, repleta de tarefas, era um obstáculo constante para essa interação, mas sabemos que essa rotina atribulada reflete, em parte a excessiva exigência de habilidades e competências voltadas para a lógica do mercado de trabalho. Observamos que toda essa lógica pode ser repensada, pois são gerados muitos conflitos e possibilidades advindos de suas contradições.

Em relação às funções que esse profissional tem assumido no Brasil, fizemos primeiramente uma revisão bibliográfica sistemática, a fim de embasar e articular com os dados da pesquisa. Foram encontradas 42 publicações que versavam sobre acompanhamento terapêutico no período de 1990 até 2012. Todos os artigos versam sobre acompanhamento terapêutico como uma modalidade de atendimento voltada para a saúde mental, resultante ou referente ao processo da reforma psiquiátrica. Dessas publicações, 16 são sobre atendimentos terapêuticos em contextos fora da clínica, principalmente na residência e em hospitais e 8 são voltados para a atuação do AT em equipamentos de saúde mental. Como esses temas não estão de acordo com o critério de corte utilizado, ou seja, referir-se ao contexto escolar, foram excluídos da análise.

Dos artigos restantes, 14 caracterizam a prática e desvelam o percurso histórico do acompanhante terapêutico no Brasil, mas somente 4 tratam do acompanhante terapêutico como agente de inclusão escolar ou falam desse profissional no ambiente escolar. Apresentamos os resultados sistematizados referentes a esses quatro artigos na tabela exposta a seguir.

Quadro 3: Artigos publicados no Brasil sobre a atuação do acompanhante terapêutico em escolas

Tema do artigo	Ano	Caracterização geral do estudo
Acompanhando a inclusão:	2006	Articula a experiência da autora com reflexões

um percurso ético (FUJIHIRA)		teóricas de base winicotiana. Faz referência a que várias modalidades de acompanhamento terapêutico emergiram diante das necessidades instauradas pelos movimentos inclusivos no Brasil e conclui sobre o papel facilitador do AT, a partir de um lugar ético.
Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva (SERENO)	2006	Relato de experiência que aborda a presença do acompanhante terapêutico junto a crianças com transtornos graves na escola. Conclui que o acompanhamento terapêutico constitui um dispositivo clínico que visa a educação inclusiva, afirmando a necessidade de um atendimento especializado, dentro ou fora da escola.
A escrita e a constituição do sujeito: um estudo de caso de autismo (MELÃO)	2008	Estudo de caso de base psicanalítica, que reflete sobre o aprendizado da escrita por uma criança autista, em interação com um acompanhante terapêutico. O AT é visto como agente facilitador do processo inclusivo.
Entre o pedagógico e o terapêutico: algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola (FRAGUAS, BERLINCK)	2001	Trata da intersecção entre as funções pedagógica e terapêutica no trabalho do AT, o qual ajuda a criança no processo de aprendizagem. Indica que a função do AT é a de integrar a criança ao restante do grupo, ajudando-a em sua aprendizagem. .

Fontes: Psyche (2006). Estilos da Clínica (2008). Estilos da Clínica (2001).

Como é possível perceber por esse levantamento de publicações, é bastante reduzido o número de artigos que abordam o tema especificamente no campo educacional. E mesmo quando aparece o contexto escolar e o assunto refere a inclusão, trata-se de uma perspectiva clínica, com ênfase no sentido terapêutico da atuação do profissional. Vale, portanto, questionar sobre a dimensão da inclusão escolar presente nesses estudos.

Os quatro artigos encontrados fazem discussões de experiências da atuação do acompanhante terapêutico de crianças com transtornos invasivos do desenvolvimento e quadros associados, e partem do olhar de psicoterapeutas, de uma clínica extra-consultório, resquícios do movimento antimanicomial. No entanto, até que ponto podemos cruzar os resultados consequentes desse movimento com o movimento de inclusão escolar? Ou seja, até que ponto transpor à escola o discurso advindo das práticas do movimento antimanicomial justifica a inclusão do acompanhante terapêutico nessa instituição?

Tais questionamentos apenas ampliam a hipótese de que a escola tradicional, como a conhecemos, advinda da idade moderna, passa por crises. Sereno (2006, p. 171) reafirma tal idéia, quando diz que "o processo de inclusão implica a reorganização do

sistema educacional, acarretando a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais". Encontramos, ao longo de toda nossa pesquisa e na pesquisa bibliográfica, crises relacionadas ao conceito de inclusão, que nos remetem ao argumento de Skliar (2003), que afirma que o binômio inclusão/exclusão é algo indissociável e que é criado, muitas vezes, para justificar o discurso dos direitos humanos.

Algumas interações evidenciam tal crise e a utilização do discurso do binômio na pesquisa: 1. Quando a professora diz para a AT levar a criança para passear na escola, para espantar a preguiça; 2. Quando a AT adapta a tarefa da criança, utilizando, para isso, uma tarefa completamente distinta da utilizada em sala de aula; 3. Quando a professora diz que a criança não saberia participar de um primeiro momento da atividade em grupo e pede para que a AT faça tarefas com a criança; 4. Quando a AT e a professora pedem para a criança dizer o que ela sabe sobre a minhoca, sem exigir adaptação ao conteúdo ministrado em sala; 5. Quando as crianças olham de forma diferenciada, agem de forma diferenciada em relação à Ariel.

Não estamos atribuindo julgamento moral a tais situações, estamos apenas ilustrando a constância desse binômio indissociável inclusão/exclusão na escola. Onde há inclusão, há uma contra-referência exclusiva. Faz parte do caráter dialético do fenômeno. Vemos, então, a necessidade de se repensar nesse conceito e nas práticas ditas inclusivas, como justificativa de cidadania e direito da criança, ou como uma panaceia, como muito vimos. Além disso, outro ponto nos causa estranhamento nesse discurso perfeito de inclusão escolar é: por que estratégias, como a do acompanhamento terapêutico, apesar de muito aplicadas, são subjugadas ou pouco exploradas em estudos na educação?

Apesar de autores como Assali (2006) referirem a existência frequente de atuação desse profissional em muitas escolas, há poucas publicações sobre o trabalho do acompanhante terapêutico nesse ambiente, conforme verificamos pelo levantamento bibliográfico. Formulamos algumas hipóteses para esse problema, articulando os escassos achados na literatura com a nossa experiência anterior como AT.

A primeira hipótese é a de que não há ainda um consenso sobre o papel desse profissional na escola. Alguns autores apontam que há uma confusão das funções pedagógica e terapêutica para o AT (FRAGUAS; BERLINCK, 2001). No entanto, nos quatro artigos, todos os autores afirmam a importância desse agente, ora no processo de aprendizagem da criança (FRAGUAS; BERLINCK, 2001, MELÃO, 2008), ora como

facilitador de experiências (FUJIHIRA, 2006), ora como agente de educação de qualidade (SERENO, 2006).

Há realmente uma indistinção entre objetivos terapêuticos e pedagógicos no trabalho do AT, eles nos parecem indissociáveis. Essas funções são apontadas como necessárias para a realização de um trabalho inclusivo por autores como Lunardi (2001), a qual, utiliza Skliar na afirmação de que exclusão e inclusão são dois lados da mesma moeda e que ambas as funções pedagógica e terapêutica devem ser vistas em uma ambiente inclusivo. Um aspecto ambíguo da função terapêutica parece um ponto central para a indefinição do papel do AT: no contexto da sala de aula sua atuação é individualizada e essencialmente clínica e, como tal, pode se afastar de uma função de facilitador do processo de inclusão da criança com a turma. Quando a AT de Ariel, por exemplo, trabalha isoladamente com a criança em prol de sua “inclusão” e a separa da turma, nos parece estar cumprindo uma função terapêutica advinda de uma influência psicopedagógica.

Outra hipótese para a indefinição do papel do acompanhante terapêutico é a de que tal profissional surge como um invisível *solucionador de problemas*. Problemas esses compreendidos como causados pela obrigatoriedade da inclusão escolar, uma vez que as instituições educadoras não conseguem ainda solucionar as demandas trazidas pelas mudanças nas leis. Por exemplo: quando a professora pede para que a AT tire a criança da sala porque essa está com preguiça, parece estar tentando resolver um problema causado pela não participação da criança na sala, que atrapalha outros alunos.

Outro problema que serve de entrave apontado nas publicações é o caráter informal do acompanhamento terapêutico. No caso de o acompanhante terapêutico ser estudante, quem é o responsável pelo seu trabalho? O psicólogo supervisor, que atende a criança na clínica, mas até pouco sabe sobre os objetivos pedagógicos da escola? As escolas, que em sua maioria se isentam da responsabilidade e que cobram um valor adicional para os pais contratarem esse profissional? Ou é dos pais da criança? De acordo com a lei de estágio, nº 11.788 (BRASIL, 2008), o estagiário deve ter um preceptor, que o recebe no local de estágio e um supervisor, que o auxilia na instituição em que estuda. Não temos conhecimento de a AT de Ariel ter supervisão, mas sabemos que ela possui um vínculo com a escola, que a recebe como preceptora e com a família da criança, que a remunera, o que se configura como uma prática ilegal, de acordo com as notas técnicas nº 19/2010 (BRASIL, 2010).

O que nos parece, observando a gravidade dessa problemática, é que o

acompanhamento terapêutico tem sido realizado à surdina, sem oficialização dos requisitos do profissional que exerce essa função, bem como sem definição clara das obrigações institucionais sobre o custeio desse serviço, embora a nota técnica nº 19/2010 afirme que “o financiamento dos serviços de apoio aos alunos público alvo da educação especial devem integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, sendo disponibilizados em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, no âmbito da educação pública ou privada” (BRASIL, 2010, s/p). Esta questão remete ao problema ético da inclusão, apontado por Skliar (2002, p. 04):

[...] voltamos a ignorar aquela ética do rosto da qual nos fala Lévinas (1993): temos uma responsabilidade com o outro, com sua expressão, com sua irredutibilidade, com seu mistério. Voltamos, por último, a nos refugiar em nossa insossa hospitalidade (hostil).

Portanto, se entendermos a inclusão a partir de uma visão crítica, podemos ver que tal movimento do acompanhamento terapêutico escancara o status atrasado das exigências de inclusão nas escolas brasileiras e a falta de diálogo entre governo, que produz as leis e diretrizes; e a escola, que sofre todas as mudanças e é agente de várias lógicas de ação da sociedade imbuída do sistema capitalista. Não obstante, pensar na escola como vilã é também uma visão reducionista e enviesada do processo. As práticas de inclusão, sim, podem ser problematizadas. Pois, como afirma Skliar (2002, p 01), “preferimos mudar a educação — e mudá-la sempre — antes de nos perguntarmos pela pergunta; preferimos nos ocupar mais com o ideal, como normal, do que com o grotesco, como humano”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar é um processo recente e confuso. Nunca a questão do outro havia ocupado um grande destaque como hoje: ao mesmo tempo em que ele ocupa um lugar de privilégio, ocupa um lugar de banalização (SKLIAR, 2003). Encontramos, então, uma situação na qual o eu que hospeda¹⁴ se inquieta pela estética da própria hospedagem.

Iniciamos essas considerações finais com as ideias de Skliar, pois acreditamos que pensar no acompanhante terapêutico como agente de inclusão escolar vai muito além de pensar em suas interações microgenéticas, mas sim, tentar olhar para a sua inserção no emaranhado de teias da educação inclusiva. Como o próprio Skliar (2003, p. 39) afirma: “na realidade, não estamos perguntando pela educação, mas pela insistência obstinada e pela instabilidade de suas mudanças e de suas transformações, quer dizer, nos perguntamos talvez para adiar, segurar e capturar aquilo que pensamos que é educação”.

Escutamos, várias vezes em congressos de educação inclusiva, educadores de renome afirmarem que “a inclusão é um processo irreversível”. No entanto, o que observamos é que o discurso da inclusão ligado à “educação para todos” chegou à escola, mas as práticas para efetivação disso encontram-se confusas. São práticas criadas para segurar aquilo que pensamos que é educação inclusiva e para segurar a ideia de um eu que hospeda. O acompanhante terapêutico surgiu, principalmente na escola particular, para essa finalidade.

Dessa forma, nos voltamos, ao longo do percurso de construção desse trabalho, das estratégias de mediação do acompanhante terapêutico para tentar descobrir o seu lugar nessas práticas confusas de inclusão. Vimos que o acompanhante terapêutico, quando atua em parceria com outras crianças, professores e família da criança em processo de inclusão realmente facilita o processo de inclusão de conteúdos escolares e de interação social, corroborando com Gavioli, Ranoya e Abbamonte, 2002. Isso ocorria nos casos em que a AT de ARIEL fazia algo em conjunto com os pares escolares e também ocorria em nossa experiência anterior ao mestrado.

¹⁴ A expressão “eu que hospeda” é utilizada por Skliar (2002) para se referir a um “eu escolar “eu escolar” que apenas se dispõe a hospedar o outro, em um ato de doação.

Partimos do pressuposto, então, que o acompanhante terapêutico possui uma função mediadora na aprendizagem da criança com deficiência, principalmente com a utilização da linguagem, principal signo de mediação. Passamos, então, no capítulo 2, a explorar as prováveis consequências dessa função mediadora (2º objetivo específico) e encontramos que:

1) Quando o acompanhante terapêutico faz uma flexibilização curricular muito distante do proposto na sala, a sua função mediadora fica restrita à um enclave e não ocorre inclusão escolar.

2) A função do acompanhante terapêutico vai além de mediar a aprendizagem de conteúdos escolares, mas também trabalhar com a mudança de discursos sobre inclusão no próprio ambiente escolar;

3) Quando o acompanhante terapêutico responde pela criança, ao invés de só proporcionar meios de mediação, pode tornar a própria criança, o professor e as outras crianças dependentes dele.

4) O próprio acompanhante terapêutico pode possuir visões biologicistas da deficiência, que limitam o seu trabalho inclusivo.

Posteriormente, dissertamos sobre a resposta do primeiro objetivo específico (as condições de inserção da criança mediada pelo acompanhante terapêutico em seu ambiente escolar). A criança já entra na escola com a condição de que haja um estagiário para ela, isso é previsto nas regras da escola. Óbvio que não podemos generalizar esse dado, mas em nossa experiência essa exigência também era frequente. Não obstante, a inserção do próprio acompanhante terapêutico passa pelo modelo antimanicomial e é evidentemente clínica. Nesse ponto, observamos vários conflitos advindos desse fato: Como trabalhar com a criança, já vista como diferente, com “um professor só para ela?” e como articular a proposta de atenção individual do acompanhante terapêutico com o nosso modelo de escola voltado para o coletivo?

Ousamos esboçar algumas soluções para esses problemas. Em primeiro lugar, a questão do acompanhante terapêutico não é a única a priorizar uma atenção individual. Observamos em todas as leis voltadas para a inclusão que há uma tendência a individualizar o olhar ao outro diferente, seja por meio da inserção de estagiários específicos (AT), seja por meio da criação de um currículo diferente para aquela criança, seja através da criação de salas de recurso. Ou seja, o próprio discurso da inclusão carrega práticas de exclusão que justificam a primeira. É o binômio inclusão/exclusão apontado por Skliar. Talvez uma das soluções fosse não olhar para a

inclusão como uma panaceia e começar a pensar num modelo de escola que articule o coletivo com o individual, sem condenar os dois modelos.

Em segundo lugar, observamos que quando o acompanhante terapêutico agia pela criança, sem criar oportunidades para que ela mesma resolvesse os problemas e internalizasse as ações, aparecia um olhar de que o AT era um professor particular para a criança incluída. No entanto, quando ele promovia situações nas quais as outras crianças pudessem interagir com ARIEL, ele era visto apenas como “mais um tio” na sala de aula. Talvez isso reflita uma necessidade urgente de se estudar e promover parâmetros sobre as funções desse acompanhante terapêutico no meio escolar.

Nesse ponto, pensamos no terceiro objetivo específico, voltado para as especificidades das interações do AT com a criança, outras crianças, professor e família e o sentido das interações e dos conteúdos dessas para todos os atores escolares. Observamos que as interações do AT com pessoas que não sejam a criança acompanhada são muito limitadas, incluindo com a professora, com a qual deveria planejar a flexibilização curricular. Talvez esse fato contribua para a visão de que o AT é um professor apenas da criança incluída e para a dependência dos pares da escola em relação a ele. Ou seja, o AT faz o seu trabalho de mediar, e os outros pares (escola e família) já estariam cumprindo o seu papel, hospedando a criança. Novamente, ressaltamos aqui a importância de serem construídos parâmetros de trabalho para o acompanhante terapêutico.

Também nos questionamos quanto ao adjetivo *terapêutico* dado a esse profissional. Observamos que o espaço da sala de aula tem sido constantemente invadido por profissionais que, muitas vezes, colocam o pedagógico em segundo plano. O próprio trabalho do acompanhante terapêutico é indefinido em seus objetivos ora são pedagógicos, ora são terapêuticos. O lugar dessa qualidade terapêutica deve ser investigada e repensada no ambiente escolar.

Vimos que, tanto os conteúdos acadêmicos, quanto os voltados para a interação da criança com outros pares, não faziam sentido para a criança em processo de inclusão, quando não eram articulados com o restante da sala. Esbarramos aqui com o problema da idade: o MEC aconselha e a escola atende à exigência de que a criança em processo de inclusão deve estar numa sala que coincida com a sua faixa etária. O maior problema nesse ponto é que essa recomendação é tomada como princípio cristalizado e os agentes escolares ignoram os desenvolvimentos reais e potenciais de cada criança. Esse também é um ponto que deve ser repensado. Sobretudo, essa cristalização e homogeneização das

leis ceifam projetos alternativos instituições de ensino, como escolas experimentais, por exemplo.

Por fim, discutimos, no capítulo 3, as lógicas de ação e o binômio inclusão/exclusão no trabalho do acompanhante terapêutico na escola, nosso 4º objetivo específico. Vimos que a escola pesquisada segue três lógicas de ação: a lógica do mercado, a lógica da educação pública e a lógica do direito da criança (SARMENTO, 2001). O acompanhante terapêutico seguiria essa última lógica e suas práticas estariam voltadas a ela. No entanto, constantemente esbarra nas duas outras lógicas e novamente a criança é vista como a diferente, a que não participa das provas, a que não aprende para o mercado de trabalho.

As vozes que encontramos na escola, frequentemente em litígio, disputando territórios, são evidências desse problema de diversas lógicas se redarguindo. Rearticular e repensar o *modus operandi* da articulação dessas lógicas também é algo urgente na educação.

Não obstante, a inclusão não anda separada da exclusão, como Skliar (2003) bem aponta. Falta talvez enxergar isso, não só no trabalho do acompanhante terapêutico, mas também de todas as práticas voltadas para inclusão.

Remetemo-nos, então, mediante toda essa discussão, ao nosso objetivo geral: *Compreender a atuação de acompanhantes terapêuticos no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades específicas, a partir do entendimento de sua função mediadora.*

Conseguimos observar uma atuação clandestina (pois vai de encontro às exigências do MEC de que toda a escola arque com o salário desse estagiário), sem recomendações ou parâmetros seguros para a atuação, em um papel que se confunde com o de professor e de psicólogo, mas que é visto como fundamental na sala de aula e nos nossos achados bibliográficos. Como, então, um sujeito que não tem seu papel definido pode ser visto como fundamental para o processo de inclusão em escolas particulares? Seria a forma mais cômoda de hospedar o outro? Ou realmente um olhar mais subjetivado seja essencial nesse novo modelo de escola emergente?

Terminamos essa dissertação com mais questionamentos do que poderia abranger o nosso problema de pesquisa. Não obstante, finalizamos com uma certeza, que pode ser tomada como uma provocação aos autores que se dedicam a pesquisar sobre inclusão escolar: o acompanhante terapêutico não é um agente invisível, ele existe na maioria das escolas, mas é ignorado pelas pesquisas da educação inclusiva. Ele é um agente

mediador, pode contribuir com a aprendizagem e interação da criança, mas também pode atrasá-las. Faltam pesquisas, falta um olhar crítico da escola, falta participação do governo nesse fenômeno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1996
- ASSALI, A. M. Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave? *Psicanálise, Educação e Transmissão*, São Paulo, v. 6, 2006.
- ASSALI, A.M.; RIZZO, C.; ABBAMONTE, R.M.; AMÂNCIO, V. O acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. *A Psicanálise e os impasses da educação*. Anais do I Colóquio do Lugar de Vida / LEPSI, São Paulo: IP/FEUSP – Universidade de São Paulo, 1999.
- BERLINCK, L.C. *Andarilhos do bem: os caminhos do acompanhamento terapêutico*. Tese de doutorado (programa de pós-graduação de Psicologia clínica). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../berlinck_do.pdf.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. nº. 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1961.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases. nº. 5692/61, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1971.
- _____. Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela Jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: DF, 1989.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069. Brasília: Senado Federal, 1990.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases. nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996.
- _____. Decreto-lei nº 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF. 2008.
- _____. Decreto-lei nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.
- BRUNO, M. M. G. A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: 33º *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Minas Gerais, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>. Acesso em: 12. Jun. 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1970/2011.

CHARLOT. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000

COLAÇO, V. F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia, Reflexão e Crítica* 17 (3) , 2008.

COLE, M.; COLE, S. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COIMBRA, C. M. B.; FERREIRA, L. L.; NASCIMENTO, M. L. do. Por uma invenção ética para os Direitos Humanos. *Psicol. clín.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010356652008000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 de setembro de 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br.

FRÁGUAS, V.; BERLINCK, M. T. Entre o pedagógico e o terapêutico: Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, v. 11, n. 4, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

FARIAS, I. M; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.14. n. 3, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FOUCAULT, M. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo, Perspectiva, 1978.

FUJIHIRA, Carolina Yuki. Acompanhando a inclusão: um percurso ético. *Psyche (São Paulo)*, São Paulo, v. 10, n. 18, set. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141511382006000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 set. 2012.

GAVIOLI, C.; RANOYA, F.; ABBAMONTE, R. A prática do acompanhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola. Em: *Coloquio do LEPSI IP/FE-USP*, 3., 2001, São Paulo. *COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP*, 3., 2001, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300020&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 17 Set. 2012.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno CEDES*, 20(50), 2002.

IBRAHIM, C. Do louco à loucura: percurso do auxiliar psiquiátrico no Rio de Janeiro. Em: Equipe de acompanhantes terapêuticos do hospital-dia “a casa”- *A rua como espaço clínico*. Acompanhamento Terapêutico. 1ª ed. Escuta: São Paulo, 1991.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-20.

LOBO, L. F. *Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, E. Estratégias para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Programa de desenvolvimento educacional. Londrina, 2008. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/educacao_especial/estrategias_flexibilizacaoester.pdf

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. *Horiz. antropol.* [online]. 2009, vol.15, n.32, pp. 129-156. ISSN 0104-7183. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf>.

MAUER, S.K; RESNIZKY, S. *Acompanhantes Terapêuticos e pacientes psicóticos*. Campinas, Papirus, 1987.

MEIRA, L.; LERMAN, S. The zone of proximal development as a symbolic space. *Social Science Research Papers*, 1(13), 2001.

MELÃO, M. S. A escrita e a constituição do sujeito: um caso de autismo. *Estilos da Mendes*, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 78, Apr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 Nov. 2012.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 4ª Ed. Série Pensamento e Ação no Magistério, Mestres da

Educação. São Paulo: Scipione, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: *introdução aos parâmetros curriculares nacionais* Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

PINTO, A. T. M.; FERREIRA, A. A. L. Problematizando a reforma psiquiátrica brasileira: a genealogia da reabilitação psicossocial. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 27-34, 2010.

PITIÁ, A. C. A.; SANTOS, M. A. *Acompanhamento terapêutico: a construção de uma estratégia clínica*. São Paulo: Vetor Editora, 2005.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 41. V. 2, 2007.

PORTO, M.; SERENO, D. Sobre o acompanhamento terapêutico. Em : EQUIPE DE ACOMPANHANTES TERAPÊUTICOS DO HOSPITAL-DIA A CASA (Org.). *A rua como espaço clínico: acompanhamento terapêutico*. São Paulo: Escuta, 1991. p.23-30.

REGO, T. C. Ensino e constituição do sujeito. Em: *Vygotsky: uma produção dialética. Memória da pedagogia*. n. 2. Ediouro: São Paulo, 2005.

REIS NETO, R.O. *Acompanhamento terapêutico: emergência e trajetória histórica de uma prática em Saúde Mental no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos* .3.ed., Rio de Janeiro: Editora WVA ,1999.

SARMENTO, M. J. Administração da infância e da educação: as lógicas (políticas) de ação na era da justificação múltipla. Em: *CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 2. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001.

_____. Imaginário e culturas da Infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v.12, n.21, 2003.

SERENO, Deborah. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. *Psyche (Sao Paulo)*, São Paulo, v. 10, n. 18, set. 2006.

SERENO, D.; MONTELLANO, C. P.; GARFUNKEL, J.; VICENTIN, M. C. G.; NAVARRO, N. ; NERO, C. T. ; ALMEIDA, M. N. C. Educação Inclusiva: construindo modos de ação na interface saúde-educação. In: Conselho Federal de Psicologia. (Org.). *Educação inclusiva: Experiências profissionais em psicologia*. 1a ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. 2009.

SILVA, D.; ALENCAR, E.; DIAS, E. *Sobre Análise do Comportamento e o Acompanhamento Terapêutico em Ambiente Natural*. [S.I.: s.n], 2006. Extraído de:

<http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?ite>. Acesso em 10 de janeiro de 2008.

SOBRAL, K. M; SOUSA, N; JIMENES, S. O movimento de educação para todos e a crítica Marxista: notas sobre o marco de ação de Dacar. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, Ano 1, Número 1. 2009.

SKLIAR, C. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Em: *Anais da Reunião Anual da ANPEd*, 25. ANPEd. Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/soesoesepeciais/carlosskliar.doc>>. Acesso em 26 de julho de 2012.

_____. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, São Carlos, SP, n.05, 2003.

SANCHES, I; TEODORO, A. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, 2006.

TOLEDO, E. H; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. *Anais do IX congresso nacional de educação*. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. São Paulo: Unicarco/Loyla Edições, 1996.

VIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas. Fundamentos de Defectología. *Tomo V*. Madrid: Visor, 1997.

_____. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1987.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas*. III. Madrid: Visor, 1931/1995.

_____, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

WERTSCH. *Mind as action*. New York: Oxford Uni Press, 1998.

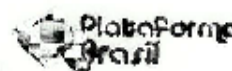
YIN RK. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. de Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman; 2005.

ZAMIGNANI, D. R. & WIELENSKA, R. C. Redefinindo o papel do acompanhante terapêutico. Em R. R. Kerbauy & R. C. Wielenska (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: psicologia comportamental e cognitiva – da reflexão teórica à diversidade na aplicação*. (Vol.4, pp. 156-163). Santo André: Esetec, 1999.

ZAMIGNANI, D. R., KOVAC, R.; VERMES, J. S. *A clínica de portas abertas: experiências e fundamentação do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em ambiente extraconsultório*. São Paulo: Paradigma e ESETec Editores associados, 2007.

Anexo 1 - Parecer de aprovação do comitê de ética

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
WALTER CANTÍDIO/
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas para a execução do projeto foram atendidas pela pesquisadora.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FORTALEZA, 06 de Novembro de 2012



Assinado por:
Maria de Fátima de Souza
(Coordenador)

Endereço: Rua Capitão Francisco Pereira, nº 1290
Bairro: Rodado 3501 CEP: 80420-370
UF: CE Município: FORTALEZA
Telefone: (85) 3666-8310 Fax: (85) 3681-4861 E-mail: cep@ufma.br

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da Acompanhante Terapêutica

Sr. (a) Acompanhante terapêutico

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que estou realizando, com o título “**A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar**”, na qual pretendo contar com a colaboração do professor, do acompanhante terapêutico e de algumas crianças da escola Canarinho, que aceitem participar do estudo. O objetivo desse é o de compreender a atuação de acompanhantes terapêuticos (estagiários de psicologia ou pedagogia que atuam com crianças com necessidades especiais) no processo de inclusão escolar de crianças.

A pesquisa será realizada por meio de observações das interações do acompanhante terapêutico com crianças e o professor(a) na sala de aula, no período dos dias 12 de novembro a 26 de novembro, nas segundas e terças-feiras, durante o horário de aulas e recreios, no período da manhã. Registrarei os dados em um diário de campo para uma melhor análise do estudo. A sua participação na pesquisa poderá contribuir para aumentar os conhecimentos e publicações na área de inclusão escolar. Garanto o direito de você ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores e comprometo-me a utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

A participação na pesquisa não traz complicações legais e nem envolve nenhum tipo de pagamento. Eu garanto o seu anonimato e que a sua identidade não será divulgada. Você tem a liberdade de recusar fazer parte da pesquisa ou de retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo. Os procedimentos utilizados nessa pesquisa obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece risco à dignidade dos participantes.

Em caso de dúvida, você pode se comunicar com a pesquisadora, Natalie Brito Araripe, no telefone (85) 96681569, ou pelo e-mail brito.natalie@gmail.com. Outras informações podem ser obtidas junto ao comitê de ética do Hospital Universitário Walter Cantídio, pelo telefone (085) 3366 8589. Após leitura das informações citadas, estando devidamente cientes e esclarecidos sobre tais, sua assinatura nesse documento significa a sua aceitação em participar dessa investigação.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização para que _____ possa participar da pesquisa.



Fortaleza, _____ de agosto de 2012.

Assinatura do acompanhante terapêutico

Natalie Brito Araripe

Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da Professora**Sr. (a) Professor(a)**

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que estou realizando, com o título **“A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar”**, na qual pretendo contar com a colaboração do professor, do acompanhante terapêutico e de algumas crianças da escola Canarinho, que aceitem participar do estudo. O objetivo desse é o de compreender a atuação de acompanhantes terapêuticos (estagiários de psicologia ou pedagogia que atuam com crianças com necessidades especiais) no processo de inclusão escolar de crianças.

A pesquisa será realizada por meio de observações das interações do acompanhante terapêutico com crianças e o professor(a) na sala de aula, no período dos dias 12 de novembro a 26 de novembro, nas segundas e terças-feiras, durante o horário de aulas e recreios, no período da manhã. Registrarei os dados em um diário de campo para uma melhor análise do estudo.

A sua participação na pesquisa poderá contribuir para aumentar os conhecimentos e publicações na área de inclusão escolar. Garanto o direito de você ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores e comprometo-me a utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa. A participação na pesquisa não traz complicações legais e nem envolve nenhum tipo de pagamento. Eu garanto o seu anonimato e que a sua identidade não será divulgada. Você tem a liberdade de recusar fazer parte da pesquisa ou de retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo. Os procedimentos utilizados nessa pesquisa obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece risco à dignidade dos participantes.

Em caso de dúvida, você pode se comunicar com a pesquisadora, Natalie Brito Araripe, no telefone (85) 96681569, ou pelo e-mail brito.natalie@gmail.com. Outras informações podem ser obtidas junto ao comitê de ética do Hospital Universitário Walter Cantídio, pelo telefone (085) 3366 8589. Após leitura das informações citadas, estando devidamente cientes e esclarecidos sobre tais, sua assinatura nesse documento significa a sua aceitação em participar dessa investigação.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização para que _____ possa participar da pesquisa.



Fortaleza, _____ de setembro de 2012.

Assinatura do(a) professor(a)

Natalie Brito Araripe

Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do responsável pela criança

Sr. Pai, Sr. Mãe ou responsável,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que estou realizando, com o título **“A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar”**, na qual pretendo contar com a colaboração do professor, do acompanhante terapêutico e de algumas crianças da escola Canarinho, que aceitem participar do estudo. O objetivo desse é o de compreender a atuação de acompanhantes terapêuticos (estagiários de psicologia ou pedagogia que atuam com crianças com necessidades especiais) no processo de inclusão escolar de crianças.

A pesquisa será realizada por meio de observações das interações do acompanhante terapêutico com crianças e o professor(a) na sala de aula, no período dos dias 12 de novembro a 26 de novembro, nas segundas e terças-feiras, durante o horário de aulas e recreios, no período da manhã. Registrarei os dados em um diário de campo para uma melhor análise do estudo. A participação do seu (sua) filho(a) na pesquisa poderá contribuir para aumentar os conhecimentos e publicações na área de inclusão escolar. Asseguro-lhe o direito de se manter atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa ou sobre outros resultados que sejam de conhecimento dos pesquisadores. Comprometo-me a utilizar os dados coletados apenas para os fins dessa pesquisa.

A participação na pesquisa não traz complicações legais e nem envolve nenhum tipo de pagamento. Garanto o anonimato de seu(a) filho(a) durante qualquer divulgação dessa pesquisa, afirmando a garantia de que a identidade dele(a) não será divulgada. Você tem a liberdade de recusar fazer parte da pesquisa ou de retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo. Os procedimentos utilizados nessa pesquisa obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece risco à dignidade dos participantes.

Em caso de dúvida, você pode se comunicar com a pesquisadora, Natalie Brito Araripe, no telefone (85) 96681569, ou pelo e-mail brito.natalie@gmail.com. Outras informações podem ser obtidas junto ao comitê de ética do Hospital Universitário Walter Cantídio, pelo telefone (085) 3366 8589. Após leitura das informações citadas, estando devidamente cientes e esclarecidos sobre tais, sua assinatura nesse documento significa a aceitação em seu filho participar dessa investigação.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização para que _____ possa participar da pesquisa.



Fortaleza, _____ de setembro de 2012.

Assinatura do responsável legal pelo sujeito

Natalie Brito Araripe