

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

LUIZA BRUNKE PIRES
PALOMA CAMILA GONÇALVES SANTOS

PAPEL DO AUXILIAR DE INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

PONTA GROSSA
2022

LUIZA BRUNKE PIRES
PALOMA CAMILA GONÇALVES SANTOS

PAPEL DO AUXILIAR DE INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia, pela
Universidade Estadual de Ponta Grossa, na
área de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ubiali
Ferracioli

PONTA GROSSA

2022

LUIZA BRUNKE PIRES
PALOMA CAMILA GONÇALVES SANTOS

PAPEL DO AUXILIAR DE INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciadas em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Marcelo Ubiali Ferracioli
(Orientador)
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Audrey Pietrobelli de Souza
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Oriomar Skalinski Junior
Universidade Estadual de Ponta Grossa

PONTA GROSSA
2022

À nossa família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter nos permitido chegar até aqui e nos dado forças durante toda nossa vida acadêmica.

Às nossas famílias que são nossa base e lugar de acolhimento.

Aos professores que contribuíram no nosso processo de formação.

Ao nosso orientador, professor Marcelo, pela paciência, compreensão e compromisso conosco e com nossa pesquisa.

Aos professores membros da banca examinadora, pela disponibilidade e contribuições.

Aos colegas de classe, pela união durante o curso de graduação.

Às escolas e participantes da pesquisa que contribuíram para a construção deste trabalho.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender o papel de auxiliares no processo de inclusão no Ensino Fundamental de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Para tanto, procuramos descrever que função desempenham na educação inclusiva e caracterizar quais amparos legais asseguram os direitos das crianças autistas de receberem este suporte pedagógico. Tendo em vista a importância e a complexidade do trabalho dos auxiliares, tratamos de estudar o desenvolvimento humano com base na Psicologia Histórico-Cultural e sua relação com a educação escolar. Quanto à metodologia, esta é uma pesquisa qualitativa, com uso de entrevistas semi-estruturadas com quatro auxiliares de inclusão de alunos com TEA, que atuam ou atuaram no Ensino Fundamental público no município de Ponta Grossa. Foi possível refletir sobre o desenvolvimento da criança com TEA no ensino regular inclusivo e sobre a educação escolar inclusiva, relacionando esses aspectos com o trabalho dos auxiliares. Verificou-se que as auxiliares participantes expressaram encontrar diversas dificuldades em sua atuação, principalmente o pouco ou nenhum preparo para trabalhar com estes alunos. Além disso, foi possível perceber que auxiliares de inclusão por vezes acabam exercendo função de cuidadores mais do que de educadores.

Palavras-chave: Educação escolar. Educação inclusiva. TEA. Desenvolvimento humano. Auxiliar de inclusão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1 – PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO	11
1.1 FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	12
1.2 PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO HUMANO	16
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE AUTISTAS E A ATUAÇÃO DE AUXILIARES DE INCLUSÃO	19
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A INCLUSÃO DE AUTISTAS	19
2.2 SOBRE A ATUAÇÃO DE AUXILIARES DE INCLUSÃO	25
CAPÍTULO 3 – O PAPEL DE AUXILIARES DE INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: METODOLOGIA E RESULTADOS DE PESQUISA	27
3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA	27
3.2 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS DE PESQUISA.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	40
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	42
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	56

INTRODUÇÃO

A escola tem como objetivo, segundo Saviani (2011), ensinar os conhecimentos científico-sistemáticos, tendo a prática social como ponto de partida e chegada do processo educativo. Outros espaços também podem desempenhar papel semelhante, contudo historicamente foi a instituição escolar que assumiu mais diretamente esta tarefa social. Para Saviani (2011, p. 14), ela existe “(...) para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão.”

Tal domínio do saber elaborado não deve ser entendido como algo em si mesmo. Trata-se em última instância do ser humano em desenvolvimento que não começa na escola e nem se limita a ela, mas que pode ter neste lugar, essencialmente coletivo, uma oportunidade para a formação do sujeito ético e crítico. Neste sentido, a educação escolar é sim um direito de todos que, por isso, precisa respeitar diferenças e buscar as aprendizagens necessárias, apesar dos desafios que se possa encontrar no caminho. Como aponta Flach (2012):

Para que a educação possa contribuir para a efetivação da cidadania do povo brasileiro é preciso entendê-la enquanto direito, ou seja, a garantia da educação deve ocorrer integralmente e não apenas como possibilidade de acesso à escola, pois para que esta contribua com o exercício da cidadania de forma geral, precisa ser organizada de forma a possibilitar que seus alunos usufruam de todas as possibilidades de acesso, aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos para o exercício de seus direitos e deveres. (FLACH, 2012, p. 301).

Estas noções gerais se aplicam também à educação inclusiva e às políticas que a norteiam, com vistas ao processo de formação do sujeito com diferenças significativas (SASSAKI, 2002), portanto a escola deve proporcionar também a estas pessoas uma educação de qualidade e que atenda à inclusão. Foi a intitulada Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o marco histórico da luta e construção de uma educação e de uma sociedade inclusiva. O texto não tem efeito de lei mas influenciou a elaboração de legislações e políticas a este respeito em todo o mundo, afirmando que as crianças com deficiências devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que as demais, uma vez que práticas sociais que levam estas pessoas ao isolamento apenas limitam o desenvolvimento psicossocial destes

sujeitos, impedindo que exerçam sua cidadania, criando estigmas e cerceando de antemão seus futuros (SASSAKI, 2002). A Declaração de Salamanca expôs a necessidade da sociedade também se transformar para incluir com dignidade este grupo social historicamente excluído, como explicaremos melhor adiante neste estudo.

Durante as inserções na escola como parte das atividades acadêmicas do 2º ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, observamos diversas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, sobretudo os processos de inclusão no ambiente escolar. Nesta oportunidade de contato com o campo de trabalho, acompanhamos turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, compostas também por alunos que apresentavam laudos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Contudo, apenas em uma das salas havia a presença de uma auxiliar de inclusão (como é nomeada esta função pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa).

No caso da rede municipal, os auxiliares são contratados pela prefeitura como estagiários e não possuem formação específica para atuarem junto aos alunos com deficiência, incluindo o TEA. O processo de inscrição e seleção para estas vagas tem como únicos pré-requisitos estar cursando Licenciatura em Pedagogia e fazer uma entrevista com responsáveis da Secretaria Municipal de Educação¹. Diante deste cenário de seleção, em que não há capacitação específica, é plausível supor que os auxiliares encontrem dificuldades no exercício de sua função.

Ficou visível nas inserções em campo que este aluno de inclusão necessitava de acompanhamento não apenas nas atividades pedagógicas, mas também no que dizia respeito à higiene e alimentação. Portanto era perceptível que a auxiliar exercia em larga medida função de cuidadora, mas sempre buscando com que o estudante desenvolvesse sua autonomia. Pareceu-nos que, em apoio à professora da turma, a auxiliar realizava importante trabalho com este estudante, levando em consideração sua individualidade, incentivando-o em cada avanço e conquista.

¹ Não tivemos acesso ao que se busca saber nas entrevistas de seleção para este tipo de vaga de estágio. Além disso, não encontramos documentação oficial do município ou estudo acadêmico que demonstrasse a extensão da carência de auxiliares de inclusão localmente, porém é notório entre os profissionais da educação de Ponta Grossa que o contingente atual nas escolas municipais públicas é insuficiente. A instituição antes citada, que recebeu as pesquisadoras para as atividades de inserção, seria um exemplo deste quadro insuficiente, pois tinham outras salas com alunos inclusos, contudo sem a presença de auxiliares.

Esta experiência na escola somada à ausência de documentos que ao menos descrevessem as exigências desta função, levou-nos a uma série de inquietações acerca do papel destes auxiliares e o quanto estão ou não preparados para exercer seu ofício. Tendo em vista a alta complexidade da atividade docente, em especial na educação inclusiva, é importante se pensar numa capacitação específica para esses auxiliares que atuam na educação escolar.

De acordo com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), crianças diagnosticadas inseridas no ensino regular, se comprovado a necessidade, têm direito a um acompanhante especializado, segundo a Lei Federal nº 12.764 de 2012. Diante disso, buscamos problematizar: Qual é o papel dos auxiliares de inclusão de alunos autistas no Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Ponta Grossa?

Com base nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o papel de auxiliares no processo de inclusão no Ensino Fundamental de alunos com TEA. Além disso, como objetivo específico, buscou-se caracterizar alguns dos amparos legais que asseguram os direitos das crianças autistas.

Na tentativa de alcançar o objetivo deste trabalho e compreender a criança com TEA como sujeito social em formação, trazemos em nosso estudo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski² e estudiosos contemporâneos, a fim de se pensar o desenvolvimento da criança com TEA no ensino regular inclusivo.

A pesquisa qualitativa foi a metodologia utilizada para a realização deste trabalho. Como procedimento de coleta de dados optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas com auxiliares de inclusão que trabalham com crianças diagnosticadas com TEA no Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Ponta Grossa (vide Roteiro das Entrevistas no APÊNDICE A).

Para tanto, organizou-se o texto da seguinte forma: no capítulo 1 tratamos dos fundamentos do desenvolvimento humano e sua relação com a educação, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que embasaram as análises dos dados coletados. No capítulo 2, abordamos aspectos relacionados à inclusão de alunos com TEA, assim como o papel do auxiliar de inclusão no processo de ensino e

² Nas traduções dos trabalhos deste autor, seu nome pode ser encontrado com diferentes grafias. No caso deste estudo utilizou-se as grafias "Vygotski", "Vigotsky" e "Vigotski", conforme cada tradução consultadas.

aprendizagem desses alunos. Por fim, no capítulo 3 apresentamos a metodologia e a análise da coleta de dados, realizada através de entrevistas com auxiliares de inclusão que trabalham com alunos autistas nas escolas municipais de Ponta Grossa, particularmente sobre o trabalho que realizam e os desafios que enfrentam.

CAPÍTULO 1

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO

Como um primeiro passo para a realização do objetivo de pesquisa, ou seja, para conseguirmos compreender o papel de auxiliares no processo de inclusão no Ensino Fundamental de alunos com TEA, se faz necessário antes compreender questões fundamentais sobre o desenvolvimento humano e sua interface com a educação escolar, que devem ser conhecidas e aplicadas em qualquer trabalho educativo, incluindo na educação inclusiva e, portanto, também na atuação profissional de auxiliares de inclusão.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano é um ser social, construído historicamente com base em suas relações com outros humanos no interior da cultura, isto quer dizer que suas capacidades e personalidade se formam nestas relações. Para tal teoria, como explicita Stepanha (2017):

O ser orgânico torna-se ser social, ou seja, nós homens, nascemos seres biológicos hominizados e nos tornamos seres humanos, ou humanizados a partir de uma complexa trajetória. Passamos de seres naturais a seres culturais graças à nossa capacidade de estabelecer contato com o meio e com o outro desde as primeiras horas do nascimento. (STEPANHA, 2017, p.73).

Através da cultura o ser se humaniza e apropria-se de ensinamentos socializados. Nesse sentido, “[...] ao considerar a psicologia histórico-cultural, compreendemos que são as relações sociais que humanizam os sujeitos, pois lhe é permitido, por meio dessas relações, a apropriação do legado cultural” (STEPANHA, 2017, p. 32). O papel do outro é necessário para a aprendizagem de um sujeito, pois tudo que sabemos foi aprendido na relação com alguém. Conforme aponta Orrú (2008):

No homem, porém, a transmissão da experiência ocorre de forma articulada pelas muitas informações presentes na história das gerações passadas. Dessa assimilação de experiências materiais ou intelectuais é que se caracteriza a história social do homem, de onde emana sua atividade consciente. (ORRÚ, 2008, p. 4).

Tendo, portanto, clareza da centralidade da história social para a compreensão do desenvolvimento individual, o item a seguir dedica-se justamente a explicar, em aspectos gerais, em que condições ocorre a formação da atividade consciente.

1.1 FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Segundo a lei da origem do desenvolvimento formulada por Vygotski (1995), todas as características e capacidades de uma determinada pessoa são inicialmente intersíquicas para só então existirem como capacidades intrapsíquicas de um sujeito, isto quer dizer que existem e formam-se primeiro nas relações sociais, para então se tornarem as possibilidades internas e autônomas de alguém. Como sintetiza Pereira (2016, p. 36), “[...] a partir dos processos intersíquicos, internalizamos ou nos apropriamos das produções humanas historicamente desenvolvidas, que passam a ser constitutivas de cada um de nós, portanto, passam a ser intrapsíquicas, transformando-nos.”

Para isso é essencial que ocorra o chamado processo de internalização, por meio do qual instrumentos sociais passam a cada vez mais mediar voluntariamente a conduta do sujeito sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo. Assim cita Orrú (2008):

Para Vigotsky a formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo ocorrem de fora para dentro do indivíduo, seguindo um processo de internalização, não de forma mecânica, mas impregnada de atitude por parte do sujeito. Este processo de transformação possibilita a construção do conhecimento e da cultura e está relacionado a uma atividade mental que responde pelo domínio dos instrumentos de mediação do homem com o mundo [...]. (ORRÚ, 2008, p. 6).

O processo de internalização é a chave psíquica para o entendimento da formação da consciência e do autocontrole da conduta do indivíduo. Trata-se da apropriação de instrumentos objetivos e subjetivos que existem inicialmente fora do sujeito que aprende, na forma de cultura já apropriada pelos outros mais desenvolvidos, passando gradualmente a fazer parte indissociável de quem a pessoa é, de sua personalidade. Tornar-se consciente não é um processo mecânico, automático, no qual o sujeito deve se manter passivo; pelo contrário, a internalização depende da condição ativa de todos os envolvidos.

Ainda sobre o processo de internalização, é necessário compreender precisamente o que são tais instrumentos objetivos e subjetivos, já que são eles que precisam ser dominados para que o sujeito possa usá-los como mediadores de sua conduta. Segundo Pereira (2016):

A diferença essencial entre o signo e a ferramenta é a sua orientação diferente. Usando a ferramenta provocam-se alterações externas ao homem. Já o signo é um meio de atividade interna com a qual o homem influencia seu próprio comportamento ou dos outros. No entanto, para o autor [Vigotski], há uma ligação entre essas atividades: a dominação da natureza e o domínio do comportamento são reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem também envolve a transformação da sua própria natureza. (PEREIRA, 2016, p. 28).

Sendo assim, enquanto as ferramentas (instrumentos objetivos) passam a mediar a relação do sujeito com o mundo externo, os signos (instrumentos simbólicos) cumprem o mesmo papel, porém medeiam especialmente a relação do sujeito com os outros e com ele mesmo. Há um vínculo indissociável entre ferramentas e signos, já que ambos engendram a conduta consciente, como disse Pereira (2016). Os signos são, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, símbolos que portam significados sociais. Na medida em que a necessidade de comunicação aumenta na atividade da criança, os signos passam a ocupar papel cada vez mais determinante no desenvolvimento psíquico, na forma de sistemas de significados internalizados.

Importante frisar que, para Vygotski (1995), o processo de internalização de signos só se conclui, gerando novo desenvolvimento, se esses signos se tornarem efetivos instrumentos da ação consciente. Se um signo não atinge tal condição interna e voluntária, então mesmo que “memorizado”, sua internalização ainda não foi concluída; o que em termos educacionais equivale a situações de não aprendizagem de estudantes ou mesmo de aprendizagens superficiais que não promoverão desenvolvimento, como melhor explicado no próximo item.

Para compreender o movimento processual do desenvolvimento, Vygotski (1995) estudou as chamadas funções psíquicas, que seriam capacidades mentais exigidas na atividade e necessárias à conduta. Estas capacidades possuem duas condições distintas ao longo do desenvolvimento ontogenético. A primeira delas são as denominadas funções psíquicas elementares (FPE), inatas, involuntárias e não

mediadas por signos (tais como o pensamento pré-verbal, memória não mediada, linguagem pré-intelectual, atenção involuntária). Elas são o ponto inicial do desenvolvimento humano, a partir das quais o bebê terá acesso a estímulos externos, que lhe permitirão reagir ao mundo e aos outros.

Contudo, o alcance das funções elementares é pequeno justamente porque está sob domínio direto das circunstâncias imediatas. Na medida em que a internalização avança na história da criança, as funções se diferenciam e transformam-se, ampliando suas possibilidades, agora na condição de funções psíquicas superiores (FPS). Ao contrário de suas predecessoras, são sempre aprendidas e voluntárias justamente por serem mediadas por signos. Stepanha (2017) afirma:

[...] Nesse sentido destaca-se que as funções psicológicas superiores compreendem: controle consciente do comportamento, atenção e memória voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento. Esses mecanismos intencionais, ações conscientes controladas e processos voluntários possibilitam ao sujeito a internalização dos conhecimentos apropriados a partir da realidade objetiva. (STEPANHA, 2017, p. 90).

Fica assim explicitada a conexão necessária entre o desenvolvimento das FPS e o processo de internalização de signos. Dentre diversas funções, Vigotski (2000) estudou sobretudo o papel da linguagem, com especial importância à “palavra” como signo e, ao mesmo tempo, unidade de compreensão da consciência, pelos significados sociais que porta, assim como pelo sentido pessoal que se pode produzir para o sujeito em atividade, tornando-se o mais importante canal de apropriação de novos conhecimentos.

A linguagem organiza o pensamento e auxilia no planejamento da conduta a um fim, conforme Stepanha (2017):

Numa relação dialética, a linguagem passa então, a ser pensada e verbalizada, proporcionando a organização do pensamento e constituindo-se na inter-relação do desenvolvimento das FPS. Ela passa a ser um instrumento da consciência contribuindo para o planejamento, composição e controle do pensamento propiciando uma relação de interdependência entre a fala e o pensamento, o que juntamente com o uso de instrumentos e materiais, dá sentido e significado a relação entre o homem e o mundo, bem como contribui para a elaboração da atividade consciente. (STEPANHA, 2017, p. 92).

Chegamos, então, ao conceito de atividade como mais um dos fundamentos centrais para a compreensão do desenvolvimento humano. A. N. Leontiev, um dos principais colaboradores coetâneos a Vigotski, buscou neste fenômeno as explicações psicológicas sobre a consciência e a personalidade. Para este autor, a principal característica da atividade consciente é justamente que ela não está sob controle das circunstâncias imediatas, mas sim orientada principalmente por seus motivos.

Leontiev (1978) compreendeu que os motivos são a força motriz da atividade, que se inicia com a internalização de significados socialmente compartilhados, ao mesmo tempo em que, pelas características únicas de suas vivências, o sujeito forma sentidos pessoais para tudo que aprende. Para se analisar o sentido pessoal de cada atividade, precisamos conhecer o motivo que leva o sujeito a exercê-la.

Assim, se quisermos analisar a atribuição de sentido pessoal a qualquer atividade, é necessário encontrar os motivos dessa atividade e quais são as ações que correspondem a esta atividade. [...] É possível, então, reconstruir a realidade no pensamento e explicá-la, mas agora num outro nível de concretude, o concreto pensado, síntese de múltiplas determinações. (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 171).

A síntese de múltiplas determinações da atividade consciente está na unidade dialética entre significado social e sentido pessoal do que se aprende, que se expressa na relação entre os motivos da atividade e os resultados das ações que a compõem. Esta relação faz com que, por um lado, certas atividades sejam geradoras de sentido pessoal para o aprendiz, enquanto que, por outro lado, outras atividades se tornem alienadas e produtoras de sofrimento (LEONTIEV, 1978).

Apesar destas questões se aplicarem a quaisquer atividades, interessa particularmente a esta pesquisa os aspectos específicos da chamada “atividade de estudo”, uma vez que esta comumente se forma apenas quando a criança está em contexto escolar. Asbahr e Souza (2014, p. 176) concluem que a educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental é justamente a transformação de motivos não relacionados ao estudo em motivos que geram sentido ao ato de estudar; “[...] como a relação com o outro é motivo gerador de sentido, pode ser transformado em motivo para aprendizagem dependendo de como a atividade pedagógica é organizada.”

1.2 PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O processo de desenvolvimento psíquico apresentado em alguns de seus aspectos centrais no item anterior, agora será articulado com a educação escolar. Leontiev (1978), reconhecendo a importância da educação sistemática para o desenvolvimento humano, deixa clara a correlação que existe socialmente entre estes dois fenômenos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo através dos outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Na sequência, o autor expõe também que quanto mais complexa a organização social em determinados contextos históricos, torna-se também mais organizada e extensa as relações necessárias à educação, na medida que as exigências para a formação se fazem cada vez maiores. Durante a vida escolar, Stepanha aponta que (2017, p. 63), “É por meio das relações sociais que o aluno transforma-se e amplia suas relações, modificando-se e modificando o outro em um processo intrapsíquico e interpsíquico, ou seja, no plano psicológico e social”.

Retomando a definição de educação escolar de Saviani (2011, p. 14), “[...] é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Ao contrário do que se poderia compreender em um primeiro momento, esta concepção não é conteudista e não se identifica com a Pedagogia Tradicional. Martins explica esta questão pensando na relação educacional indissociável da tríade conteúdo-forma-destinatário. Conforme a autora:

[...] a afirmação da educação escolar calcada nos conhecimentos clássicos não se identifica com nenhuma proposta “conteudista”, centrada unilateralmente na transmissão do conteúdo científico em si e por si mesmo. A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico. (MARTINS, 2012, p. 233).

Isto quer dizer que os conteúdos não são em si promotores de desenvolvimento. Se nas relações intersíquicas escolares se considerar isoladamente qualquer dos componentes da mencionada tríade, em termos pedagógicos o processo já estaria prejudicado. A formação da consciência e da autonomia da pessoa equivale (incluindo pessoas com deficiências ou outras diferenças significativas) ao desenvolvimento integral do sistema de suas FPS, o que só é possível se signos internalizados se tornarem instrumentos mediadores da conduta consciente, como explicado no item anterior.

Martins (2012), correlaciona estes fenômenos:

Portanto, afirmar a essencialidade da transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados representa, acima de tudo, a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o “desenvolvimento multilateral” [...], ou seja, com o domínio dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história. (MARTINS, 2012, p. 234).

A educação escolar pode promover o desenvolvimento humano em vários aspectos, conforme as ações de ensino-aprendizagem que são realizadas pelos estudantes sob a orientação pedagógica de seus professores, já que estes educadores, por sua vez, possuem formação específica para realizar de modo qualitativo, profissional e ético tal tarefa. Vigotski (2010) deixa esta compreensão bastante explícita quando relaciona desenvolvimento e educação escolar, inclusive destacando o papel do professor.

Durante o processo de instrução, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos, [...] para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados. (VIGOTSKI, 2010, p. 283).

Martins (2012, p. 235) ilustra algumas possibilidades psíquicas envolvidas na educação sistemática: “As exigências fundamentais de observação, a atividade dirigida com vista à consecução de dado objetivo, a apreensão sistemática e detalhada de objetos e fenômenos, a comparação, generalização, abstração [...]”. A atenção, por exemplo, será desenvolvida conforme a qualidade das ações que forem realizadas na escola, que pela internalização formem motivos de estudo que tenham sentido pessoal para o estudante, fazendo com que sua atenção seja suficiente para

levar tarefas de estudo até o final. Martins (2012) complementa que a criança precisa aprender a prestar atenção e acostumar-se a exercer tal função.

As exigências impostas à percepção, por sua vez, requerem a atenção, cujo desenvolvimento, isto é, superação da centralidade involuntária em direção à voluntária, depende completamente das ações realizadas. Todavia, para essa superação, o caráter das referidas ações não é variável de menor importância. Assim, as características da instrução escolar em relação ao desenvolvimento da atenção pressupõe tarefas que mobilizem o seu controle, ou seja, que determine a atenção para além do interesse imediato, circunstancial e involuntário [...]. (MARTINS, 2012, p. 235).

Este exemplo de Martins acerca da atenção ilustra o argumento geral da relação íntima entre desenvolvimento e educação escolar. Uma capacidade mental voluntária só se forma caso exigida na atividade interpsíquica, como vimos no item anterior. Será o educador que organizará as condições objetivas e subjetivas do ensino promotor da autonomia, sempre dentro das possibilidades e limites da realidade escolar. Vygotski (1991, p. 61) conclui, deste modo, que “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.”

Aqui reside a máxima vigotskiana de que, ao contrário do modo como comumente se entende esta questão, o desenvolvimento não é pré-requisito da aprendizagem, mas sim seu resultado. Esta conclusão geral do autor se faz verdadeira também para a educação escolar, o que significa que o professor não deve postergar o ensino com base numa suposta necessidade de que antes disso haja certos desenvolvimentos. Pelo contrário, Vygotski (1991) é categórico em afirmar que é o ensino (no caso, dos conceitos sistemático-científicos) que vão engendrar novo desenvolvimento e ampliar a autonomia do sujeito.

Estes fundamentos gerais sobre desenvolvimento e sua relação com a educação escolar se aplicam a quaisquer sujeitos, o que vale também para a educação inclusiva. Contudo, com base na necessária tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2012), o fato dos destinatários da educação inclusiva terem suas diferenças significativas já bastaria para compreendermos que adequações no ensino são necessárias. No caso deste estudo, o enfoque está nas especificidades da educação de alunos com TEA; questão diretamente abordada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE AUTISTAS E A ATUAÇÃO DE AUXILIARES DE INCLUSÃO

Neste capítulo abordamos temas relativos especificamente à educação inclusiva como uma das dimensões importantes no processo mais amplo de inclusão social. Além disso, buscamos caracterizar de modo geral o Transtorno do Espectro Autista, assim como expor o que pudemos sistematizar acerca da necessidade de profissionais auxiliares aos docentes nas salas de aula de alunos com este quadro diagnóstico.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A INCLUSÃO DE AUTISTAS

Como dito na introdução, o ingresso e permanência nas escolas regulares é um direito garantido a todos, de acordo com a Constituição Federal de 1988, mais precisamente em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, s/p).

Este direito envolve também pessoas com deficiência, contudo, diante do cenário de exclusão que historicamente estes sujeitos sofreram (SASSAKI, 2002), surgiram documentos internacionais e nacionais que buscaram fomentar especificamente políticas inclusivistas. Estas legislações evidentemente não são orientações pedagógicas sobre o fazer da educação inclusiva ou sobre o trabalho de auxiliares de inclusão, contudo podem servir como um ponto de partida para a compreensão do objetivo de pesquisa, já que as políticas inclusivistas se baseiam ou deveriam se basear nelas³.

Como esclarece Cardoso (2004), no Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em inclusão. A partir da década de 1970 que se passou

³ Não foi objetivo deste estudo fazer ampla revisão sobre este tipo de documentação, mas apenas apresentar algumas que se fizeram pertinentes para compreender a educação inclusiva, com ênfase em alunos com TEA e no trabalho de auxiliares de inclusão.

a discutir o tema, tornando-se uma preocupação mais direta de governos e políticas sociais, com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos, federais, estaduais e municipais. Na década de 1980 a perspectiva da inclusão ganha força.

A partir da década de 80 surgem, em nosso país, principalmente no Rio Grande do Sul, os estudos e aplicações da estimulação precoce, em crianças de zero a três anos de idade que apresentam alguma alteração global em seu desenvolvimento, tanto na área hospitalar e médica, como nas escolas especiais e, posteriormente, nas creches e escolas infantis. A partir desta nova abordagem dinâmica no tratamento de bebês com deficiência mental, inicia-se a intervir mais precocemente nas desordens neuro-motoras, cognitivas e afetivas desses sujeitos, modificando o prognóstico de aprendizagem dos mesmos. (CARDOSO, 2004, p. 19).

Nos anos de 1990 tivemos a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação em nosso país, política que realmente instituiu a inclusão como um objetivo de todo o sistema educacional formal. A LDB estabeleceu em seu Cap. V, art. 58, que a Educação Especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, s/p).

O Quadro 1 a seguir sintetiza algumas das principais legislações e orientações internacionais sobre políticas de educação inclusiva disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC, 2022), que podem ser relevantes na compreensão de políticas educacionais de inclusão, sobretudo de estudantes com TEA. Podemos, a partir deste quadro, avançar sobre o objetivo específico deste estudo: caracterizar alguns dos principais amparos legais que asseguram os direitos de crianças autistas.

Quadro 1 - Principais leis, decretos e orientações sobre a política de educação Inclusiva no Brasil

Constituição Federal de 1988	Prevê o desenvolvimento pleno dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, cor, idade, ou seja, qualquer forma de discriminação. Também garante o direito à escola para todos.
------------------------------	--

Lei nº 7.853 de 1989	Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. Esta lei é regulamentada pelo Decreto Federal nº 3.298/99.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069 de 1990)	Garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.
Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)	O texto não tem efeito de lei, mas aponta que as crianças que têm deficiências graves devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que as demais.
Convenção da Guatemala (Decreto nº 3.956 de 2010)	Evidencia a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência.
Lei nº 12.764 de 2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Lei nº 13.146 de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: MEC (2022).

O conceito central envolvido na elaboração destes documentos e suas respectivas políticas públicas gira em torno da luta pela inclusão social de pessoas com deficiências. Conforme assevera Sasaki, citado por Vieira (2013):

Inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (SASSAKI, 1997, p. 41 *apud* VIEIRA, 2013, p. 2-3).

Por meio do argumento do autor é possível perceber que o processo de inclusão almeja com que a sociedade como um todo também se transforme para acolher de modo digno a todos, sem discriminar ou excluir porque a pessoa possui algum tipo de deficiência ou diferença significativa.

A instituição escolar é peça importante neste movimento social inclusivista, já que pode desempenhar, como explicado no capítulo anterior, papel significativo no desenvolvimento humano e na formação crítica e ética dos sujeitos. Isto não quer dizer que para a escola a inclusão não seja um desafio e sua implementação como prática escolar não enfrente dificuldades das mais diversas ordens, desde os recursos financeiro e estruturais, até a capacitação e contratação de profissionais capazes de fazer valer os princípios inclusivistas (VIEIRA, 2013). Apesar disso, a existência de documentos e políticas, a exemplo das relacionadas no Quadro 1, já são um avanço histórico.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) deixa evidente que para que haja dignidade humana deve haver também a inclusão, por meio da criação de condições de desenvolvimento pessoal e coletivo para o estudante com deficiência. Além disso, estas crianças devem receber apoio pedagógico suplementar dentro do contexto de um currículo regular; não se trata, portanto, de um currículo paralelo ao currículo do restante da escola, o que apenas reeditaria a exclusão que se busca superar.

Desta forma, os alunos com deficiência devem ser inclusos no ambiente escolar, participando da vida da escola em todos os seus níveis, assim como os demais estudantes e junto deles. Neste sentido, o próprio Projeto Político Pedagógico e o currículo escolar precisam passar por atualizações, garantindo estes princípios, pois as consequências dessas iniciativas escolares podem criar mudanças em outras esferas da sociedade, especialmente resignificando estigmas que historicamente caíram sobre este grupo de pessoas.

Ainda sobre a Declaração de Salamanca:

[...] O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes

discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994, p. 4).

Mesmo sendo um desafio, é preciso buscar um ambiente escolar sem preconceitos e estereótipos, no qual o planejamento por parte da instituição possa trazer mudanças possíveis. As equipes escolares também precisam estar sensíveis e minimamente preparadas para estas mudanças, pois são necessárias práticas pedagógicas que atendam às demandas dos alunos inclusos assim como dos demais.

Como vimos, o processo de inclusão na educação deve considerar a diversidade de necessidades educativas que os alunos inclusos requerem. Como o recorte desta pesquisa foi sobre os auxiliares que atuam com alunos autista, é necessário que se investigue e compreenda minimamente o que é o autismo e quais as particularidades de sua inclusão na educação.

O quadro de autismo foi definido por Kanner, em 1943, sendo inicialmente denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Atualmente a terminologia utilizada é Transtorno do Espectro Autista (TEA), um distúrbio neurológico do desenvolvimento, com manifestação antes dos três anos de idade, conhecido pelas dificuldades de comunicação e interação social, assim como por comportamentos e interesses repetitivos ou restritos. O uso da expressão “espectro autista”⁴ foi uma forma de englobar em um só diagnóstico um universo bastante variado de quadros, nos quais os sintomas listados podem se manifestar em graus e ênfases variáveis (TEODORO; GODINHO; HACHIMINI, 2016).

Na Lei nº 12.764 de 2012 encontramos como definição para Autismo:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

⁴ Existem polêmicas científicas em torno da etiologia e diagnóstico do TEA, sobretudo acerca da extensão deste “espectro autista”, que pode acabar por flexibilizar demais a identificação de efetivos quadros clínicos (SILVA, 2019). Porém, apesar da relevância deste debate, tal questão não foi objeto do presente estudo.

Stepanha (2017) alerta para o aumento do número de crianças diagnosticadas e que frequentam as escolas brasileiras, levando também a uma ampliação de centros de referência e do conhecimento sobre o TEA entre clínicos, educadores e a população em geral. Isso implica em novas demandas e adaptações para o atendimento desses alunos, de modo a incluí-los no cotidiano da escola como são sujeitos ativos dentro da sociedade, que também possuem uma história de vida, valores e crenças.

[...] Os comportamentos e as características peculiares apresentadas por essas pessoas – dificuldade na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos – influenciam em sua aprendizagem e relacionamento social, causam insegurança e requerem da escola como um todo e do professor, mais especificamente, a adoção de práticas pedagógicas que levem em conta esses comportamentos e características. (STEPANHA, 2017, p. 44).

São diversas as dificuldades que sujeitos autistas encontram em seu dia a dia escolar, seja ela na socialização, linguagem entre outros aspectos que, como vimos, dependem em sua origem de relações intersíquicas. Se há uma limitação justamente nestas relações, é possível supor que isso tenha impactos no desenvolvimento e na escolarização destes sujeitos. Ou seja, mesmo que dentro das escolas regulares e junto dos demais estudantes, existem aspectos psicopedagógicos específicos a se considerar na educação de crianças com TEA.

Bianch (2017) relaciona algumas das características mais típicas do processo de aprendizagem de autistas, que deveriam ser consideradas em planejamentos pedagógicos: avaliar as características da criança em particular, suas maiores restrições e dificuldades, assim como suas características positivas; utilizar majoritariamente de estimulação visual, haja visto que crianças com TEA aprendem melhor por caminhos visuais concretos; e ensinar em pequenos passos, sem a expectativa de que criança aprenda de forma rápida ou no mesmo ritmo das demais.

Tais características psicopedagógicas demandam certa atenção individualizada à criança autista e seria inviável para um único professor, diante de uma sala com muitas crianças, realizar sozinho e com qualidade esta tarefa. Daí a necessidade real de outro profissional em sala que dê apoio ao professor, colaborando na aprendizagem dos conteúdos ao mesmo tempo em que auxilia na socialização do autista com estudantes, professores e comunidade escolar, como abordado melhor no próximo item.

2.2 SOBRE A ATUAÇÃO DE AUXILIARES DE INCLUSÃO

A Lei nº 12.764 de 2012 (BRASIL, 2012) trata sobre a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular. O documento afirma em seu inciso IV do art. 2º que, quando comprovada a necessidade, cada educando terá direito a acompanhante especializado. São diversas as denominações para os educadores que realizam este trabalho, tais como: tutores, acompanhantes terapêuticos, professores auxiliares, auxiliares de inclusão. Adotamos a última terminologia citada porque ela consta na literatura e também porque é a utilizada formalmente na rede municipal de educação da cidade de Ponta Grossa.

Segundo Botti e Rego (2008), o auxiliar de inclusão orienta o estudante na aprendizagem e tem papel importante também como avaliador, podendo trabalhar com um aluno individualmente ou com grupos pequenos. Para Cordeiro (2017), o professor, juntamente com o auxiliar, se tornam referências para o aluno incluído. Nesse sentido, o objetivo principal do auxiliar de inclusão é subsidiar os processos de aprendizagem de forma significativa dentro das especificidades e possibilidades de cada criança. Esse atendimento não minimiza a importância do professor para a educação; pelo contrário, a ideia é que professores e auxiliares colaborem mutuamente.

Para que a criança com TEA tenha direito a um auxiliar de inclusão é exigido um laudo médico que ateste o autismo, seu grau de comprometimento e em quais áreas o sujeito necessita de apoio. Contudo, como dito na introdução, apesar de não encontrarmos estudos científicos que trouxessem dados sobre o assunto, é possível perceber na realidade escolar que o direito garantido ao aluno autista pela Lei nº 12.764 de 2012 (BRASIL, 2012) não se cumpre para todos, ao menos em termos quantitativos. No caso de escolas municipais de Ponta Grossa, o quadro de auxiliares é menor que o número de alunos com TEA incluídos.

Em verdade, mesmo com a presença de auxiliares, compreende-se que todos os professores devem conhecer sobre inclusão e estarem minimamente preparados para realizá-la. Mas isso também ainda não se concretizou, como constatam Alves, Lisboa e Lisboa (2010):

Até recentemente, somente os professores que possuíam um interesse pela Educação Especial é que se dirigiam para a formação específica e depois, obviamente, faziam escolhas profissionais ou não que envolviam a Educação Especial. Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através dos programas de formação continuada. (ALVES; LISBOA; LISBOA, 2010, p.11).

Diante deste cenário desafiador para toda a equipe escolar, além do número insuficiente de auxiliares em relação ao aumento de crianças inclusas na escola, até mesmo o papel destes acaba se distorcendo, levando-os a se tornarem mais cuidadores do que educadores destes alunos. Não se está afirmando que ações de cuidado não podem fazer parte das atribuições de um auxiliar de inclusão ou mesmo que este “cuidado” não ajude de alguma forma o professor em suas aulas. Porém restringir-se a isso esvazia o caráter pedagógico da atuação desses educadores auxiliares (SILVA, 2008).

Mesmo nos casos em que há um auxiliar de inclusão numa sala de aula regular, seja com a presença de alunos com TEA ou outros quadros diagnósticos, se estes auxiliares não sabem o que precisam fazer e nem como agir, fica prejudicada também a colaboração que poderiam dar ao trabalho dos professores ou mesmo à educação desses estudantes.

CAPÍTULO 3

O PAPEL DE AUXILIARES DE INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: METODOLOGIA E RESULTADOS DE PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada para a coleta de dados, assim como a organização dos resultados empíricos seguida de possíveis sínteses teóricas, visando a realização do objetivo geral do estudo.

3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para este trabalho usamos a metodologia de pesquisa qualitativa, a qual foi realizada através de levantamento bibliográfico e de entrevistas semi-estruturadas com posterior análises de seus conteúdos. Segundo Bogdan e Biklen (1997), a pesquisa qualitativa possui cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural do fenômeno estudado; a investigação qualitativa é descritiva; interessa o processo de pesquisa tanto quanto seus resultados; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; e os significados contidos nos dados são de importância central (BOGDAN; BIKLEN, 1997).

Manzini (1991) explica características da entrevista semi-estruturada, como um procedimento interessante para a pesquisa qualitativa:

Na entrevista semi-estruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso de gravador é comum a este tipo de entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre. (MANZINI, 1991, p. 154).

A entrevista foi escolhida como instrumento de coleta de dados para o presente trabalho pois nos permite acessar diferentes realidades e concepções dos próprios auxiliares de inclusão sobre seu papel na formação escolar das crianças diagnosticadas com TEA. Através das respostas pudemos perceber dificuldades e desafios da inclusão escolar, bem como refletir de modo mais sistemático sobre o tema desta pesquisa.

As entrevistas ocorreram em dezembro de 2021, de forma *online*, por meio de vídeo-chamadas, como medida de segurança sanitária diante da pandemia da Covid-19, ainda em andamento. Foram elaboradas cinco questões que envolviam a inclusão escolar, o trabalho do auxiliar de inclusão e o autismo (vide Roteiro de Entrevista no APÊNDICE A). Participaram das entrevistas 4 auxiliares de inclusão (identificadas como P1, P2, P3 e P4), todas mulheres, com idades de 20 a 40 anos que cursam a Licenciatura em Pedagogia. Quanto ao tempo de atuação como auxiliares, as participantes informaram os seguintes períodos: P1 com 4 anos, P2 com 1 ano, P3 com 2 anos e meio e P4 com apenas 3 meses. As entrevistas foram transcritas para a posterior análise dos dados (vide transcrições no APÊNDICE B).

Antes de seguir é importante explicitar que todos os cuidados éticos em pesquisa foram tomados quanto ao sigilo e segurança dos participantes, com a devida assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo consta no APÊNDICE C.

3.2 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS DE PESQUISA

Após a transcrição das entrevistas, seu conteúdo foi analisado em busca de unidades de sentido sobre os temas relevantes para a pesquisa, mais especificamente sobre a concepção de inclusão escolar e de autismo dos participantes, assim como sobre o trabalho que realizam e as dificuldades que encontram.

Durante a entrevista, P4 definiu resumidamente o TEA:

Ele é um transtorno do desenvolvimento neurológico da criança. Então ele vai afetar diversos fatores. Ele vai afetar a comunicação, vai afetar a socialização, vai afetar mudanças de comportamento né, porque na verdade o autismo tem vários. Tem o leve, o moderado, o grave. Têm várias fases assim né. São vários fatores. E eu acredito que tem alunos que são bem calmos. Tem outros alunos que são mais agressivos. Então, o autismo que provoca essas mudanças no comportamento deles, né? (P4).

Como explicitado em capítulo anterior, o TEA é um distúrbio neurológico do desenvolvimento conhecido pelas dificuldades de comunicação e interação social, assim como por comportamentos e interesses repetitivos ou restritos (TEODORO; GODINHO; HACHIMINI, 2016). P4 definiu o TEA de forma resumida, demonstrando conhecer alguns dos aspectos do transtorno, inclusive em relação aos níveis do

mesmo. Fica visível também o importante entendimento de que nem todos os alunos autistas são iguais; contudo é uma fala que enfoca somente limites, sem evocar quaisquer possibilidades.

Já P3 abordou a questão de modo distinto:

Olha, eu defino o autismo como que eles sempre são capazes de aprender. A gente tem que sempre acreditar neles principalmente porque a gente é o ponto de referência deles dentro da sala de aula. Porque a gente fica exclusivamente pra eles. Então acredito que o autismo, ele realmente, a gente tem que ver o autismo como uma criança que precisa de um cuidado a mais, mas que é uma criança como todas. E a gente tem que tratar ela como se fosse igual a todas [...] (P3).

A entrevistada demonstra compreender a necessidade de considerar as características peculiares do aluno incluso de forma associada às possibilidades de aprendizagens dos demais estudantes. Alunos diagnosticados com TEA também aprendem, portanto o professor e o auxiliar de inclusão precisam reconhecer as dificuldades, mas com vistas às potencialidades, bem como os desejos e estímulos que ajudarão a criança inclusa alcançar a aprendizagem e desenvolvimento assim como dos demais.

Quanto à inclusão escolar, duas das participantes disseram que:

A inclusão é uma oportunidade pra criança aprender a se relacionar com os demais. (P1).

Então, eu trabalho né, eu estudo sobre a inclusão escolar e eu acredito que uma efetiva inclusão escolar é aquela em que o aluno participa realmente das atividades. Por exemplo, se você só inserir o aluno lá, você coloca lá o aluno na sala, isso não quer dizer que ele esteja incluído na sala. Ele tá inserido na turma. Mas ele não tá incluído. Então eu acredito que uma verdadeira inclusão escolar é aquela em que o aluno participa, que ele tá envolvido, que os amigos tão ali ajudando, que a professora tá sempre ali ajudando. (P4).

O conteúdo da fala das auxiliares sobre este tema revela que a inclusão escolar está associada a ideias de efetiva participação do aluno incluso, em relação com colegas e professores que devem se engajar em acolher diferenças. Este pensamento está de acordo com os conceitos inclusivistas que discutimos anteriormente, contudo não aparece com detalhe no que consistiria este envolvimento verdadeiro nas atividades escolares, especialmente por parte dos

educadores. Miranda e Pino (2018) alertam que um engajamento coletivo e organizado é necessário para a gradual efetivação da inclusão escolar:

Em suma, a educação inclusiva só terá condições de ser gradualmente efetivada se houver um trabalho coletivo concatenado, que reconhece o outro como sujeito, e não objeto de direito. É nossa responsabilidade garantir-lhe o acesso à escola, bem como sua permanência, considerando suas diferenças na construção do currículo e de uma escola plural para todos. (MIRANDA; PINO; 2018, p. 313).

Percebemos que as auxiliares expressam pessoalmente esse senso de responsabilidade e coletividade, mas não disseram que isso efetivamente ocorra em suas atuações profissionais. Ao contrário, os relatos de dificuldades diversas foram os conteúdos mais presentes nas entrevistas. Dentre as queixas, a falta de suporte e capacitação profissional teve destaque:

[...] Porque se a escola não tem suporte e não tem profissionais capacitados pra desenvolver essa criança, porque é pra isso que ela tá na escola, não adianta. Ou procura uma outra instituição ou recorre, conversa com a diretora ou diretor e fala o que tá acontecendo. Então no geral, assim, a escola tem que ter suporte pra atender esses alunos e também ter os profissionais capacitados pra que a criança se sinta o melhor possível e consiga se desenvolver [...] (P1).

Não fica claro de que suporte especificamente a participante está falando, mas no contexto da entrevista dá a entender que ela se refere tanto a ambientes adequados, materiais e equipamentos especializados, quanto ao apoio/supervisão que necessitariam para realizarem bem sua função, especialmente quando estão começando a atuar. Além disso, P1 destaca insuficiência de capacitação profissional, tanto de professores quanto de auxiliares, para realizar a inclusão escolar da melhor forma possível. Ainda sobre a questão da capacitação profissional:

A maior dificuldade foi realmente ser auxiliar de inclusão, mas não ter nada. Não ter uma bagagem, chegar lá e não saber como trabalhar, né? Nos primeiros dias, eu trabalhava com dois piazinhos: com um autista e um Down. Um deles me bateu, puxou meu cabelo, de arrancar maço assim. Eu voltei embora chorando porque eu tava fazendo o que eu achava que era bom pra eles. Mas no fundo eu não sabia o que realmente era bom, né? O que eu precisava fazer pra eles me obedecerem, pra terem uma rotina, pra eles terem regras. (P3)

Podemos perceber na fala da participante que ela não teve ou recebeu alguma formação específica para exercer a função de auxiliar de inclusão de alunos autistas ou mesmo de outros inclusos, por isso não sabia o que deveria ou poderia fazer. Uma das participantes destacou que a única opção foi buscar preparação teórico-prática por conta própria.

[...] Então eu acredito que a gente tem que se dedicar, eu me dediquei ao máximo assim e a gente não pode ficar só naquela de dentro, você tem que ir buscar, tem que conhecer. Eu trabalhei pela prefeitura, então eles jogam a gente lá e a gente aprende o básico [...] (P3).

Com isso fica evidente, pelos dados das entrevistas, que a falta de capacitação dos auxiliares de inclusão, que cogitamos na introdução deste estudo, se confirmou nos resultados. Independente da disposição pessoal de alguém em buscar conhecimentos ou desenvolver habilidades, é responsabilidade do sistema formal de ensino garantir a formação inicial e continuada dos seus educadores, especialmente no contexto da educação inclusiva, que agrega mais complexidade ao processo ensino-aprendizagem e, por isso, demanda estudos específicos. Se as auxiliares precisam resolver “por conta própria” estas lacunas na formação, já é sinal de que o propósito da presença do auxiliar em sala está de alguma forma prejudicado.

Também como mencionado na introdução, os auxiliares de inclusão do município não são graduados em nenhuma área, o que ajuda a entender queixas ligadas à capacitação. Uma participante mencionou durante a entrevista: “*São meninas sem formação nenhuma, né? (P2)*”. De fato, todas as auxiliares entrevistadas são acadêmicas de Licenciatura em Pedagogia; o que em si não garante que possuam a formação necessária, já que não se exige nem mesmo que, por exemplo, tenham realizado as disciplinas ligadas à educação inclusiva da formação inicial em Pedagogia. Uma das formas de mudar este cenário seria aumentar as exigências mínimas de ocupação destas vagas, para que acadêmicos ou outros profissionais formados possam ocupá-las com mais preparação. Não foi objetivo deste estudo sugerir exigências mínimas para atuação de auxiliares de inclusão, mas os resultados são claros em demonstrar que os pré-requisitos atuais não atingem os objetivos educacionais esperados.

Além disso, a necessidade de formação continuada nestes casos se faz ainda maior. Segundo Pedrosa (2003), as formações em serviço deveriam ser políticas permanentes e muito presentes na profissão docentes, já que são meios para a atualização dos educadores e para o enfrentamento dos desafios inerentes à atuação, em especial na educação inclusiva. Infelizmente, nas entrevistas as auxiliares também manifestaram que iniciativas de formação continuada não ocorrem ou não são suficientes.

Outro conteúdo que foi possível extrair das entrevistas, que se articula às dificuldades mencionadas, foi a questão da relação entre cuidar e educar. Pudemos perceber que duas das participantes exercem a função apenas de cuidadoras das crianças autistas e não propriamente como educadoras. Sobre isso P3 disse:

[...] Se a gente realmente se esforçar, porque a gente é a auxiliar que tá diretamente ligada com eles, porque o professor regente nem sempre tem tempo de tá lá cuidando, ele tem uma sala inteira pra cuidar. Então a gente tem que cuidar ao máximo pra gente poder dar o melhor da gente pra eles. (P3).

Na entrevista de P3, a palavra “cuidar” é usada em sentido amplo, uma vez que a auxiliar “cuidava” do aluno incluso enquanto o professor regente “cuidava” da sala inteira. No conteúdo desta fala, tanto professor quanto auxiliar são colocados na condição de cuidadores, quase como se o educar não se diferenciasse do cuidar. Como dito em momentos anteriores deste texto, conforme explica Silva (2008), apesar da educação de criança conter elementos de cuidado, ela certamente não se limita a isso. A razão desta indistinção pode estar na própria história da educação escolar de crianças no país, que durante décadas esteve mais próxima de políticas de assistência social do que de políticas especificamente educacionais, com ênfase no campo da Educação Especial.

A participante P4 também tocou neste tema, mas de forma diferente da anterior.

[...] Então o aluno que eu trabalhei era um pouco dependente nas questões de higiene e alimentação. Então eu era muito mais ligada nessa parte do cuidar, do que na parte do educar ele. Então eu sempre tava lá com ele nessa parte de alimentação e tudo (P4).

Neste caso, a auxiliar deixa nítido que ela entende a diferença entre cuidar e educar, e reconhece que o que ela estava fazendo junto ao aluno incluso era muito

mais cuidado do que outra coisa. Evidentemente que cada quadro individual tem suas características específicas e que alunos com TEA possuem graus distintos de autonomia, como vimos anteriormente. Isto pode criar sim demandas de higiene, alimentação e proteção. Contudo, mesmo nestes casos, é preciso encontrar uma postura que faça da atuação do auxiliar de inclusão algo além do que faria um cuidador qualquer (o que poderia ser um tema interessante para futuras pesquisas).

Estas foram as dificuldades que consideramos mais relevantes dentre as mencionadas pelas participantes da pesquisa, o que não significa que temas diversos não tenham surgido, como a postura das famílias das crianças autistas, entre outros. Contudo, quanto ao objetivo de pesquisa, compreender o papel de auxiliares no processo de inclusão no Ensino Fundamental de alunos com TEA, fica evidenciado que estes educadores têm noções amplas sobre o sentido social da inclusão, o que é necessário para sua prática. Porém, pelos motivos antes discutidos, suas atuações estão repletas de dificuldades, especialmente de conhecimento sobre o tema, o que provavelmente impacta no desenvolvimento escolar das crianças atendidas.

Gatti (2010), ao tratar da formação de professores, afirma que os currículos devem estar atentos às demandas da sociedade e da educação como um todo, para desenvolver pesquisas e incorporar conhecimentos à formação inicial e continuada de professores. Este entendimento se estende à educação inclusiva e os resultados desta pesquisa reforçam que ainda há o que se avançar nesse aspecto, em especial no caso dos auxiliares de inclusão.

A inclusão é a capacidade de reconhecer e entender o próximo, ter o privilégio de passar pela vida das pessoas e acolher a todos, sem exceções. Para o estudante com TEA, deficiência física, entre outros, é necessário dar todo afeto e dedicação, interagindo com eles, sem aceitar nenhum tipo de discriminação. Os educadores podem ser referências neste caminho, com conhecimento, leveza e confiança. Mostrando que todos são iguais e diferentes ao mesmo tempo, pois cada ser humano tem a sua limitação e necessita da compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, visamos compreender o papel dos auxiliares de inclusão na formação escolar de alunos autistas no Ensino Fundamental público do município de Ponta Grossa. Para isso buscamos compreender, por meio da Psicologia Histórico-Cultural, aspectos gerais do desenvolvimento humano, bem como a importância da educação escolar neste processo. Também estudamos sobre a educação escolar de autistas, educação inclusiva e auxiliares de inclusão.

Vimos que indivíduos com TEA apresentam dificuldades para estabelecer relações sócio afetivas e aquisição da linguagem, podem ter movimentos repetitivos e persistência em rotinas, que são comportamentos considerados divergentes aos padrões convencionais. Por isso é essencial que a escola promova a inclusão destes sujeitos, assim contribuindo para que também os demais alunos aprendam a lidar com diversidades. Nesse processo, o educador deve ser um mediador, deve proporcionar ao aluno um ambiente que dê prioridade ao seu desenvolvimento integral.

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, conforme a Psicologia Histórico-Cultural, auxiliares de inclusão seriam agentes importantes em fomentar relações intersíquicas do aluno autista, ponto de partida da internalização de signos e do desenvolvimento psíquico como um todo. No entanto, com base nos dados coletados através das entrevistas, pudemos perceber que os auxiliares de inclusão do município de Ponta Grossa exercem a função sem preparo algum. Todas as participantes disseram abertamente não ter formações específicas para trabalharem com esses alunos inclusos, o que se manifesta no sentimento de despreparo que se evidenciou em seus relatos. Por isso discutimos a importância da formação continuada tanto para os docentes quanto para os auxiliares de inclusão.

Também foi perceptível, através dos dados coletados, que alguns auxiliares exercem a função apenas de cuidados dos alunos inclusos. Sabemos que o cuidar faz parte do processo educativo, mas isolado não é educação escolar; ele precisa vir acompanhado do ato de ensinar. O auxiliar de inclusão não pode ser apenas um cuidador do aluno, pois isto não necessariamente coincide com seu processo de escolarização.

A inclusão não deve ser confundida com a educação especial do passado, que era mais uma exclusão institucionalizada do que inclusão de fato. A pessoa com

deficiência deve viver em comunidade, onde é aceito como uma pessoa com diferenças significativas e não como uma pessoa doente ou incapaz. Ao concluirmos esta pesquisa percebemos que muitos são os documentos sobre a inclusão, mas há ainda mais o que se colocar em prática. Os órgãos governamentais e os profissionais educadores precisam encontrar caminhos possíveis para que a inclusão saia do papel e venha para a realidade, o que se aplica particularmente bem ao caso de auxiliares de inclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia de Mesquita Cardoso; LISBOA Denia de Oliveira; LISBOA Denise de Oliveira. Autismo e inclusão escolar. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. 2010.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebelo de. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia (Natal)**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 169-178, set. 2014.

BIANCHI, Rafaela. Cristina. **A Educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular: Desafios e Possibilidades**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista, Franca, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1997.

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO, Sérgio. Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são Seus Papéis? Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.3, p. 363-373, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/7SdHGKfv9VMkyBdtqGfLYMv/>>. Acesso em: 04 jan. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jan. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 27 dez. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 26 dez. 2021.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: Da Exclusão à Inclusão - Uma longa caminhada. In: STOBAUS, Claus Dieter (org.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

CORDEIRO, Catia Muniz. O papel do tutor no contexto da educação inclusiva: formação e dificuldades. **Educação em Foco**. 2017.

FLACH, Simone de Fátima. A educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 11, n. 43, p. 285, 2

ago. 2012. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639943/0>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educação Social, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. New Child, v. 2, 1943.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 16, n. 40, p. 01-283, mar. 2012.

MEC, Ministério da Educação. **Legislação Específica / Documentos Internacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acesso em: 04 jan. 2022.

MIRANDA, Fernanda Luzia de Almeida; PINO, José Cláudio del. O DESAFIO DE TRANSFORMAR EXPERIÊNCIAS INDIVIDUAIS EM PRÁTICAS COLETIVAS: perspectivas para a efetiva inclusão escolar. **Revista Prática Docente**, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 295-315, 26 jun. 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.L.], v. 3, n. 45, p. 1-12, fev. 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1972Ester.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. A educação a distância na formação continuada do professor. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 21, p. 67-81, jun. 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewArticle/2123>>. Acesso em: 01 mar. 2022.

PEREIRA, Eliane Candida. **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102016-141825/publico/ELIANE_CANDIDA_PEREIRA.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**. Jul/Dez 2017.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 38, n. 4, p. 935-948, dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/?format=pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2021.

SANTOS, Mônica Pereiras dos. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Instituto Phillipe Pinel/PUC/UFRJ, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Helena Maria Martins. **Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade**: uma perspectiva histórico-cultural. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, USP, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-23052019-170744/publico/HELENA_MARIA_MARTINS_DA_SILVA_rev.pdf>. Acesso em: 12 set 2021.

SILVA, Janaina Cassiano. **Prática educativas**: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz do Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, FCLar, UNESP Araraquara, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90335/silva_jc_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 set. 2021.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <<https://tede.unioeste.br/handle/tede/3363>>. Acesso em: 12 set. 2021.

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society And Development**, v. 2, n. 1, p. 127-143, ago. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Genebra, 7 jun. 1994. Disponível em: <<http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Declaracao%20de%20Salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

VIEIRA, Givanilda Márcia. **Educação Inclusiva no Brasil: Do Contexto Histórico à Contemporaneidade**. s/d. p. 1-10. Disponível em: <<https://livrozilla.com/doc/1717782/educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-no-brasil--do-contexto-hist%C3%B3rico-%C3%A0>>. Acesso em 11 mar. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Sobre a análise pedológica do processo pedagógico**. In: PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991. Tradução de: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.

VYGOTSKI, Lev. Semyonovich. **Obras escogidas**. Problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados de Identificação

Nome:

Formação:

Tempo de atuação como auxiliar de inclusão:

1. De forma geral, qual a sua concepção sobre a inclusão escolar?
2. Como você define o autismo?
3. Como você desenvolve/desenvolveu seu trabalho com a criança com TEA? De que forma realiza/realizou esse trabalho?
4. Quais foram suas maiores dificuldades enfrentadas no trabalho como auxiliar de inclusão?
5. Qual aspecto do desenvolvimento da criança autista atualmente é mais difícil para lidar? E como você conduz essa dificuldade?

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

Nome: P1

Formação: Formação de Docentes

Tempo de atuação como auxiliar de inclusão: 4 anos

1. De forma geral, qual a sua concepção sobre a inclusão escolar?

“Bom, a inclusão, eu sei que ela é fundamental tanto para o aluno que vai ser incluído quanto pro restante da turma, né? E até mesmo de toda a escola. O aluno que vai ser incluso precisa dessa sociabilidade, ter contato com as outras crianças que talvez estão num nível de aprendizado diferente pra ter uma conversa legal, pra conseguir exercitar essa questão de como se relacionar, porque a gente sabe que tem muitas crianças, principalmente de acordo com cada um de seus transtornos de aprendizagem, que não conseguem estabelecer esse vínculo. Então eu acho muito importante a inclusão pra que a criança consiga se entender num ambiente onde ela tem que dividir espaço com outras, dividir a atenção. Mas antes disso, os profissionais tem que estar capacitados pra conseguir atender a demanda dessa criança porque numa turma, mesmo que esse aluno tenha ali uma auxiliar, ele ainda assim é um aluno da turma. Então, uma coisa que vejo que acaba ficando de fora é que as atividades que dão pros alunos inclusos não têm muito a ver com o que a turma está fazendo. Claro que a gente sabe que cada criança tem suas possibilidades, seus limites, seu tempo pra fazer. Mas, de todos os alunos que eu tive, o aluno que eu tenho atualmente tem capacidade de acompanhar a turma. Claro, não na mesma velocidade. Só que o conteúdo que a professora passa pras crianças, tipo de Matemática, de forma adaptada ele consegue fazer. Mas não há essa preocupação. Ele faz atividades de um livro de 1º ano. Então isso não tá exercitando ele, entendeu? E nesse caso, eu acho que a inclusão não é indicada. Porque se a escola não tem suporte e não tem profissionais capacitados pra desenvolver essa criança, porque é pra isso que ela tá na escola, não adianta. Ou procura uma outra instituição ou recorre, conversa com a diretora ou diretor e fala o que tá acontecendo. Então no geral, assim, a escola tem que ter suporte pra atender esses alunos e também ter os profissionais capacitados pra que a criança se sinta o melhor possível e consiga se desenvolver”.

2. Como você define o autismo?

“Bom, é um pouco difícil de definir porque varia muito de cada criança. Como eu falei, esse aluno que eu tenho agora, é diagnosticado com autismo, porém até conversando com outras professoras, o comportamento dele tem pequenos traços de autismo, só que a gente acha que não é no geral, não é resumido a isso. Talvez ele tenha alguma outra coisa, sabe? Mas não sei. A família dá suporte pra ele, entendeu? Ele vai na fono, no neurologista. Tão sempre indo atrás de recursos pra conseguir entender como que tá a situação dele. Só que o diagnóstico dele ficou por autismo e agora que ele já tá com 11 anos e no 5º ano, a gente acha que não é isso, sabe? Mas assim, dos outros autistas que eu tive, todos tinham traços bem semelhantes. Alguns eram mais agressivos, outros eram extremamente calmos. Mas todos eram muito esforçados, sempre muito carismáticos. Gostavam muito de conversar, abraçar e cantar. Então eles são muito amorosos e gostam de mostrar. Quando eu estudei com um aluno autista era diferente. Os colegas que eu tive, que eram autistas extremamente reclusos. Eles não conversavam com ninguém, viviam no mundinho deles mesmo. Então eu acho que naquela época a inclusão ainda não era muito bem trabalhada. A criança tava no ensino regular só que talvez nem tivesse o diagnóstico de autismo. Só que agora a gente consegue perceber. Essa foi a mudança. Hoje em dia as crianças estão sendo mais atendidas. Se a criança tem um diagnóstico ela não vai ser tratada na turma igual a todo mundo. Ele precisa ali de um espaço de inclusão pra que ele tenha um material pra ele, que facilite o processo dele”.

3. Como você desenvolve seu trabalho com a criança com TEA? De que forma realiza esse trabalho?

“Quando eu trabalhava em colégio particular, era bem diferente assim. Tinha o professor regente, tinha os auxiliares de turma, aí tinha nós estagiárias. Então eu era uma que ficava com um aluno autista. Só que daí todas as atividades que vinham pro meu aluno autista, eram desenvolvidas pela auxiliar com a ajuda da professora. Então, nesse caso que eu falo, que as atividades tinham a ver com o que era proposto em sala, mas era adaptado, né? Então eu pegava ali o roteiro semanal com ele, trabalhava todo dia ali com ele. Então era bem tranquilo assim. Se eu via que ele tava com dificuldade de fazer alguma coisa, eu dava uma olhada nas atividades

anteriores que ele já tinha feito e retomava com ele assim. Pra ele não ficar estagnado num lugar só. Então eu tentava incentivar ele ao máximo. Pegava o material dourado, pegava os palitinhos coloridos que eles tinham na sala, pra ajudar ele em Matemática. Na questão da escrita, ele não conseguia assim copiar do quadro, mas se copiasse numa folha e deixasse ali do lado dele, ele copiava da minha folha no caderno. Então é só deixar mais próximo dele mesmo. Nesse caso era mais tranquilo. Só que por exemplo, isso era no 2º ano, num colégio particular. Agora eu tô com um aluno de 5º ano na escola pública. E como eu falei, o caso dele é complexo porque eu acredito que não seja apenas ou se não é autismo que ele tem. Mas é como eu disse, as atividades pra ele não são adaptadas. É simplesmente um livro de Educação Infantil ali tipo, do 1º ano por exemplo, que ele faz todo dia. Às vezes a professora imprime ali umas continhas assim e atividades tipo de rima e tal. É um pouquinho a mais do que se trabalha no 1º ano mesmo, mas eu acho que não desenvolve ele. Aí eu escuto as mesmas professoras questionando como que vão mandar ele pro estado, se ele não se desenvolveu. Mas ele tá lá desde o 1º ano. Ele não desenvolveu por falta de incentivo, por falta de tempo de preparar material, mas você tem que ter um tempo pra preparar. Porque por exemplo, eu sou estagiária da escola, né? Eu soube recentemente porque eu achei que eu era pra ficar ali simplesmente com ele. Então eu tenho que atender outras turmas também e ele acaba ficando sozinho. Então ele vai nas outras salas me procurar e tal. Já deu alguns problemas em relação a isso, mas eu vejo que eu não consigo atender ele, entendeu? Então esse é um dos pontos que dificulta muito a inclusão. É a questão de não ter profissionais suficientes porque se precisam de estagiários que ajude nas outras turmas e precisam de alguém que fique com ele, então tem que ter mais profissionais na escola. Tem que ter mais gente pra atender todo mundo, porque ele fica sem mim, sem o meu auxílio e as outras turmas também. As professoras ficam sem hora atividade e tal. Então é complicado nessa questão. Nas outras escolas que eu trabalhei era bem mais dividido assim, se precisava de cinco estagiários, tinha os cinco estagiários. Cada um ali com sua função. Quando raramente faltava algum a gente dava um jeito ou até a professora mesmo ficava mais tempo em sala e depois acertava a hora atividade. Só que lá é complicado. A hora atividade é sagrada. É muito difícil ter um diálogo, sabe?"

4. Quais foram suas maiores dificuldades enfrentadas no trabalho como auxiliar de inclusão?

“Bom, tem algumas que são mais complicadas que eu já comentei aqui. É a questão da desorganização da gestão da escola, na forma de distribuir as funções porque daí você acaba deixando o teu posto ali como ajudante do aluno, como alguém que é de confiança do aluno, porque ali você estabelece toda uma relação, né? A criança confia em você. De certo modo ela cria uma dependência de você. Então se você não tiver perto, pra ela vai ser difícil fazer sozinha e ter autonomia pra fazer sozinha. Então esse é um ponto. A outra é a questão dessa falta de suporte. Os professores ficam cada um em seu canto, cada um na sua sala. Esse é um problema que eu vejo agora nessa escola que eu trabalho que é meio que cada um por si, sabe? Então eu cheguei lá e fiquei perdida porque nos primeiros dias eu fiquei numa turma que não era pra eu ficar porque a professora não tava presente. Aí depois que eu fui conhecer a turma do aluno que eu tava. Ele tava numa turma de alfabetização. Aí depois ele voltou pra classe regular. Então era uma confusão, porque chegou à prova do SAEB e ele não sabia nada porque ele não acompanhava o conteúdo. E assim, é nesse ponto que eu falo que se ele tivesse sido bem desenvolvido ele tava muito bem porque todas as perguntas ele conseguiu responder. Teve uma ou outra que ele errou. Tipo, com a leitura, com um exemplo, tipo tentando instigar ele a pensar, ele conseguiu fazer a maioria das questões. Só que se ele tivesse acompanhando de uma forma mais efetiva o que tava acontecendo na sala, ele ia conseguir compreender mais, entendeu? Ter mais noção. Porque ele fica muito assim, triste, por às vezes não conseguir responder. Só que isso é uma coisa que se constrói com o tempo, né? Ele precisa entender que não tem problema errar, mas que ele precisa tentar, ele precisa pensar. E isso não foi desenvolvido com ele. Então não adianta nada você ter ali como se fosse uma meta pra você alcançar com aquele aluno se você mede esforços pra fazer, se você não calcula, se você não olha pra ele, ver qual a necessidade dele e tenta fazer o melhor pra ele conseguir aprender. Então esses são os principais problemas assim de comunicação da gestão e do professor regente que não consegue atender também o aluno. A questão da relação entre eu e o aluno, é sempre muito tranquila. Até com os pais eu sempre me comuniquei. Então é sempre bom também esse contato dos pais junto pra contar se aconteceu alguma coisa, como: hoje ele tá mal humorado ou hoje aconteceu alguma coisa em casa. E esse aluno que eu tô agora, eu nunca tive um

aluno com tantos sinais de violência como nos outros. Ele tem muitos sinais de violência, sabe? Foi a primeira coisa que eu fiquei preocupada tipo, meu Deus, devem bater no piá em casa todo dia. Só que conhecendo ele e a família, eu percebi que ele é muito agitado, qualquer coisa se irrita. Então ele mesmo se machuca. Por isso que eu digo que ele não tem apenas autismo porque ele é muito violento. Eu já vi autista agarrar no cabelo da auxiliar e chacoalhar, mas não na fúria que eu já vi esse meu aluno. É uma força assim que ele tira não sei daonde. Teve um episódio que três professoras tiveram que segurar ele e ele conseguir se soltar, entendeu? Então foi bem complicado. A gente conversou com a mãe e a mãe falou que é uma coisa que ela não sabe mais o que fazer. E além de tudo isso, ele é adotado. Então ela não sabe se a família já tem um histórico, como foi o período de gestação, se foi consumido algum tipo de substância que pode ter afetado o bebê né e tal. Então isso é bem complicado, porque daí ela se sente impotente. O máximo que ela pode fazer ela faz, sempre tenta conversar. E ela conta pra gente que ela é a única pessoa que tem uma relação estabelecida com ele porque em casa ele fala que ninguém importa, só a mãe. E na escola, pelo contrário. Todo tempo ele fala que tá com saudade da mãe, tá com saudade do pai, da irmã, da cachorrinha. Isso pra gente foi um choque quando ela contou. Parece que ele é outra criança na escola. E ela fala que isso realmente acontece porque na escola é o lugar que ele mais gosta de estar. Então é essa conversa que tínhamos que ter tido desde o início. Se aquele ambiente é onde ele mais gosta de estar, onde ele mais se sente bem, então tem que ser o melhor ambiente possível. Você não pode frustrar a criança porque se ela se sente frustrada, daí que ela não vai conseguir fazer nada. Acho que falei muito, mas é muita coisa assim que tem mesmo”.

5. Qual aspecto do desenvolvimento da criança autista atualmente é mais difícil para lidar? E como você conduz essa dificuldade?

“Bom, é que isso é meio difícil porque, vou usar como exemplo esse meu aluno atual, o que dificulta o desenvolvimento dele... por exemplo, ele ficou parado num conteúdo e eu conversei já com a professora, falei ó: como a gente pode pegar esse conteúdo que você tá dando de 5º ano e adaptar pra ele? Só que a gente entra meio que numa investigação, porque ele tá no 5º ano só que tá com um livro de 1º. Então todas essas etapas, todos esses anos estão defasados no processo de aprendizagem dele. Então ele não vai saber o básico pra fazer alguma coisa do

5ºano. Teria que retomar com ele. Claro que a gente tá falando de uma situação atípica, tem a questão da pandemia e tal. Esse ano foi um ano bem turbulento na questão de começar as aulas e parar, começar e parar. Além do caso dele tá em uma turma de alfabetização e depois ir pra turma regular novamente, é muita coisa pra cabeça dele. Questão da medicação também influencia bastante porque tem dias que ele tá com muito sono. Aí muda a medicação e ele fica com muito tremor. Daí muda a medicação ele fica mais violento, mais irritado. Então a medicação também influencia muito nessa questão de como eu vou desenvolver uma atividade com ele. Eu já sei que não pode e a professora também sabe que não pode propor um jogo de competição, porque se ele perder, pra ele é o fim do mundo. Ele se irrita e bate em quem tiver na frente dele, principalmente em quem ganhou dele. É nessa questão que eu falo da inclusão. A inclusão é uma oportunidade pra criança aprender a se relacionar com os demais. Se a criança acaba oferecendo algum tipo de risco pros outros alunos, mesmo não sendo sempre. Mas se ele se irrita ele já vai ameaçando, fecha o punho assim e vai em cima da criança. Claro que ele não chega bater, mas a criança fica com medo. São condições que eu acho que deveriam ser mudadas pra facilitar a aprendizagem dele. Como eu falei, o ambiente tem que estar favorável pra ele. Não é apenas uma atividade mais fácil ou você estar ali do lado. É todo um geral”.

ENTREVISTA 2

Nome: P2

Formação: Cursando Pedagogia

Tempo de atuação como auxiliar de inclusão: 1 ano

1. De forma geral, qual a sua concepção sobre a inclusão escolar?

“A minha, pessoal assim, é de que ela não existe de fato, sabe? Eu acho que o aluno incluso precisa de bem mais do que um auxiliar de inclusão ali como tinha na época e acho que ainda tem no município. São meninas sem formação nenhuma, né? Chegam lá e eles precisam tipo, o meu, que eu estava, ele precisava de fono porque ele não falava, mas não tinha nada disso. Eu ficava com ele no cantinho da sala e tipo a inclusão não existia de fato não”.

2. Como você define o autismo?

“Eu tive pouca experiência assim, apesar de ter tido com esse aluno e com outros né, os outros tinham outras síndromes. Mas eu acho que eles são crianças dóceis, apesar da gente ver que tem algumas que não, eu acho que isso só acontece mais quando não estão medicadas. Eu não saberia dizer certo. Mas no geral, assim, tendo exemplo do que eu tive contato, são crianças amorosas e que demonstram emoção, sabe? E não são alheias assim como as pessoas no geral falam”.

3. Como você desenvolve/desenvolveu seu trabalho com a criança com TEA? De que forma realiza/realizou esse trabalho?

“Então, como eu comentei um pouquinho, era mais a socialização. Porque ele era não verbal, ele não desenvolvia né, a escrita, nada. Mas eu tive muito apoio da professora da sala de recursos, eu me apeguei a ela assim e ela me ajudou muito né. Então as coisas que eu desenvolvia com ele era mais que ela falava assim ó: vamos fazer isso? Ela dava as dicas, eu preparava material, levava e fazia com ele”.

4. Quais foram suas maiores dificuldades enfrentadas no trabalho como auxiliar de inclusão?

“Ah, muitas! Muitas! Eu posso dizer que se não fosse a ajuda da professora da sala de recursos eu não sei se eu conseguiria. Antes de mim teve outras duas ou três meninas que não ficaram, né? A diretora falava: ai graças a Deus que você ficou. Acho que por eu ter mais idade, mais paciência talvez, não sei, do que as meninas, eu consegui ficar com ele mais tempo. Mas ele era bem difícil de lidar. Ele tinha algumas manias chatas assim pra falar. Mas a gente tentava contornar, né? Com ajuda, pedindo auxílio, ia trabalhando com ele. Ele gostava de lidar muito com tinta, isso eu lembro bem que ele gostava muito de tinta. Então eu usava bastante tinta com ele e depois tinha que praticamente dar um banho. Mas era bem gostoso”.

5. Qual aspecto do desenvolvimento da criança autista atualmente é mais difícil para lidar? E como você conduz essa dificuldade?

“Como igual eu falei, não tive muito contato com muitos, né? Só o meu específico. E como ele era não verbal então... a escrita, ele não conseguia pegar no lápis, sabe? Era mais pincel com as mãos. Mas eu não saberia dizer qual seria mais complicada, porque no caso, como eu disse, ele era um autista muito severo né. Eu tinha a percepção de que ele me entendia, sabe? Quando eu dizia não. Não sei se posso

dizer o nome dele. Eu dizia não, ele insistia, mas com o tempo de tanto eu falar não, não, ele parava. Então acho que ele entendia. Ele tinha esse entendimento. E como eu tava falando assim, era mais apontando, né? Colocava o pincel na mão dele, colocava tinta próxima. Talvez por também, eu pegava e fazia como exemplo, né? Também trabalhava com ele dando exemplo e ele repetia. Então era mais assim. Não é que não havia diálogo. Eu falava com ele, né? Ele balbuciava, fazia alguns sons, mas diálogo mesmo não tinha. Então a questão do desenvolvimento acho que até a fala, no caso desse aluno específico, era difícil. A gente costumava repetir com ele palavras simples, né? Bola, bola... e ele fazia algum som assim. Mas só a gente que tava com ele que sabia. Água, ele pedia água, sabe? Então com o tempo eu já entendia: ah, é água aquele som! Às vezes ele ia me levando pro bebedouro, sabe? Era assim. A gente se entendia”.

ENTREVISTA 3

Nome: P3

Formação: Cursando Pedagogia

Tempo de atuação como auxiliar de inclusão: 2 anos e meio

1. De forma geral, qual a sua concepção sobre a inclusão escolar?

“Então, na verdade, eu acho que eu tenho tipo duas concepções diferentes. Porque ano passado eu achei que ela foi mais fácil até pras crianças dentro da sala de aula, sabe? E essa foi mais difícil assim, até não sei se é porque foi relacionada a pandemia, que eles sofreram mais quando voltou. E eu acho que assim, com a dificuldade que as crianças voltaram pra escola. Então esse ano eu trabalhei com um pizinho que tem Síndrome de Down. Na verdade, eles eram gêmeos e um acabou sendo mudado pra outra escola porque era eu e mais uma outra auxiliar de inclusão. A gente tinha um pizinho autista. Ele era leve. Só que acabou que começou a influenciar o outro menininho que tinha Down, ele era muito difícil de lidar. Acabou deixando o autista bem bravo assim. Então era muito difícil e isso acabava atrapalhando. Não atrapalhando, mas isso mexia muito com as crianças que tavam dentro da sala. Então era o 1º ano. Ano passado eu trabalhei com um pizinho do 5º e esse ano foi no 1º ano. Então eles tão bem naquela fase da alfabetização mesmo, sabe? Então, eu acredito que interfere muito. Então a gente tem que ter uma estrutura muito boa pra você conseguir trabalhar com as crianças da turma e em

específico com os de inclusão porque eles precisam muito da gente. Só que a professora regente, ela também sente a necessidade que as crianças da inclusão precisam delas, né? Sozinha a gente não consegue fazer o trabalho, tem que ser um trabalho em equipe. Então acredito que depende muito assim, da professora regente. A gente sentiu essa diferença porque no começo do ano começou com uma professora e depois mudou essa professora. Então, tipo, a gente sentiu muita diferença das crianças e das crianças da inclusão também”.

2. Como você define o autismo?

“Olha, eu defino o autismo como que eles sempre são capazes de aprender. A gente tem que sempre acreditar neles principalmente porque a gente é o ponto de referência deles dentro da sala de aula. Porque a gente fica exclusivamente pra eles. Então acredito que o autismo, ele realmente, a gente tem que ver o autismo como uma criança que precisa de um cuidado a mais, mas que é uma criança como todas. E a gente tem que tratar ela como se fosse igual a todas. Eu acredito que isso que faz a diferença lá no final. Porque quando eles se sentem incluídos realmente, porque a gente fala de inclusão: ah tem que incluir, tem que incluir! Mas a gente só vê o que realmente é a inclusão quando a gente está dentro da sala de aula, né? Quando a gente tá trabalhando com eles, vivendo com eles. Porque a inclusão, quando colocam pra gente trabalhar como se fosse só um mar de rosas, né? Mas não é bem assim que funciona”.

3. Como você desenvolve seu trabalho com a criança com TEA? De que forma realiza esse trabalho?

“Eu digo que foi a época assim que eu mais aprendi em relação a profissão que eu tô cursando no curso, mas que a gente escolhe. Então eu acredito que a gente tem que se dedicar, eu me dediquei ao máximo assim e a gente não pode ficar só naquela de dentro, você tem que ir buscar, tem que conhecer. Eu trabalhei pela prefeitura, então eles jogam a gente lá e a gente aprende o básico. Cada criança é única e você tem que saber o que ela se identifica mais, o que prende mais a atenção dela. Porque você não pode pegar um papel lá e jogar na frente dela como se fossem iguais as outras que se concentram com maior facilidade, né? E a gente teve um treinamento com uma mulher, ela tem dois filhos autistas e ela foi muito importante pra gente porque ela tem uma bagagem já, né? Então tipo ela ensinou a

gente a reforçadores, que eles trabalham muito com rotina. Tem que estabelecer uma rotina com eles que eles sabem que é aquilo. Mas a cada atividade que a gente dava pra eles a gente tinha que dar um reforçador. Então era o celular que ele gosta de assistir Masha e o Urso, é o pop-it que eles gostam. É o que a gente vê que concentra eles. Então é um brinquedo, dar uma atividade mais lúdica e um brinquedo diferente. A gente tem até umas fotos de umas atividades dessa rotina, tudo que eles foram dando. A gente tem as carinhas, porque tem uns que com a fala eles pegam bem e tem uns que eles trabalham mais com as imagens. Então a gente tinha as plaquinhas. Aí a gente não pode também falar o não porque reforça o que eles querem fazer. A gente tem que falar assim, um exemplo: professora triste. Então ele já sabia que quando mostrava a carinha de triste ele já sabia. Quando a gente não trabalha com eles a gente não sabe o quão difícil é a gente falar o não, né? Já tá incluso no vocabulário da gente. Então pra mim foi a coisa mais difícil. A gente tinha umas plaquinhas na nossa turma e a gente ia lá e mostrava pra eles. Isso fez com que a gente tivesse um trabalho bem legal, porque ele começou a ficar mais tempo sentado na carteira. São detalhes que a gente consegue ver a evolução deles dentro da sala de aula. O ano passado foi mais remoto, não trabalhamos muito com eles, só fazia as atividades pra eles. A gente aprendeu muito e eles desenvolveram muito também em questão de comportamento, de habilidades, tudo! Eles são muito inteligentes, meu Deus! Eles têm uma inteligência muito mais aguçada. Então se a gente realmente se esforçar, porque a gente é a auxiliar que tá diretamente ligada com eles porque o professor regente nem sempre tem tempo de tá lá cuidando, ele tem uma sala inteira pra cuidar. Então a gente tem que cuidar ao máximo pra gente poder dar o melhor da gente pra eles”.

4. Quais foram suas maiores dificuldades enfrentadas no trabalho como auxiliar de inclusão?

“A maior dificuldade foi realmente ser auxiliar de inclusão, mas não ter nada. Não ter uma bagagem, chegar lá e não saber como trabalhar, né? Nos primeiros dias, eu trabalhava com dois piázinhos: com um autista e um Down. Um deles me bateu, puxou meu cabelo, de arrancar maço assim. Eu voltei embora chorando porque eu tava fazendo o que eu achava que era bom pra eles. Mas no fundo eu não sabia o que realmente era bom, né? O que eu precisava fazer pra eles me obedecerem, pra terem uma rotina, pra eles terem regras. E a dificuldade maior foi pra também ter um

contato com a casa, com a família. Porque quando a família descobre que o filho é autista, é diagnosticado com autismo, eles passam pelo luto idealizado. Eles dizem que aceitam, que vão em busca de tratamento, mas você vê que realmente a família não aceitou. Então eles dizem que aceitam que o filho é autista, mas realmente não vão em busca pra dar uma qualidade de vida. Então acho que as maiores dificuldades que eu encontrei foi a ajuda da família pois a gente vê a importância que tem e a gente não ter um preparo realmente. A gente só foi ter esse preparo depois de ter enfrentado muitos problemas como o de puxar o cabelo, de estagiária querendo mudar de escola porque não aguentava mais. Aí que veio um apoio e foram mostrando pra gente o norte. Acho que esses foram os pontos mais difíceis pra mim dentro do auxiliar de inclusão”.

5. Qual aspecto do desenvolvimento da criança autista atualmente é mais difícil para lidar? E como você conduz essa dificuldade?

“Eu acho que o mais difícil é você pegar a atenção dela. E é o principal porque eles não param muito sentados. Eles são muito espertos, então tipo alfabeto e a escrita deles também é difícil. Porque eles não param muito pra aprenderem a letra. Então ele sabia o alfabeto inteiro, ele sabia todos os números, ele sabia fazer conta, mas pra pôr no papel pra ele era muito difícil sem a gente pegar na mão dele pra ele poder escrever. Essa foi a parte que senti mais dificuldade pelo fato de não quererem parar muito tempo sentados. Então eles são mais visuais do que a escrita. Então o mais difícil pra mim foi a escrita deles”.

ENTREVISTA 4

Nome: P4

Formação: Cursando Pedagogia

Tempo de atuação como auxiliar de inclusão: 3 meses

1. De forma geral, qual a sua concepção sobre a inclusão escolar?

“Então, eu trabalho né, eu estudo sobre a inclusão escolar e eu acredito que uma efetiva inclusão escolar é aquela em que o aluno participa realmente das atividades. Por exemplo, se você só inserir o aluno lá, você coloca lá o aluno na sala, isso não quer dizer que ele esteja incluído na sala. Ele tá inserido na turma. Mas ele não tá incluído. Então eu acredito que uma verdadeira inclusão escolar é aquela em que o

aluno participa, que ele tá envolvido, que os amigos tão ali ajudando, que a professora tá sempre ali ajudando. Acredito que é isso”.

2. Como você define o autismo?

“Ele é um transtorno do desenvolvimento neurológico da criança. Então ele vai afetar diversos fatores. Ele vai afetar a comunicação, vai afetar a socialização, vai afetar mudanças de comportamento né, porque na verdade o autismo tem vários. Tem o leve, o moderado, o grave. Têm várias fases assim né. São vários fatores. E eu acredito que tem alunos que são bem calmos. Tem outros alunos que são mais agressivos. Então, o autismo que provoca essas mudanças no comportamento deles, né?”

3. Como você desenvolve seu trabalho com a criança com TEA? De que forma realiza esse trabalho?

“Então o aluno que eu trabalhei era um pouco dependente nas questões de higiene e alimentação. Então eu era muito mais ligada nessa parte do cuidar, do que na parte do educar ele. Então eu sempre tava lá com ele nessa parte de alimentação e tudo. E eu desenvolvia meu trabalho... na verdade assim, trazendo pra ele aprender o básico assim que ele precisava: tipo a letra do nome, os principais números do 1 ao 10. Então eu sempre trazia esse tipo de atividade e atividades de coordenação motora fina e grossa. Então eu levava assim, coisas mais lúdicas pra que ele conseguisse aprender”.

4. Quais foram suas maiores dificuldades enfrentadas no trabalho como auxiliar de inclusão?

“Eu acredito assim: que a principal dificuldade é porque eu acredito que pra ter uma inclusão precisa ter um conjunto de pessoas trabalhando juntas. Então a professora tem que tá envolvida, a coordenação tem que tá envolvida, a família precisa tá envolvida pra que juntos, todo mundo trabalhe pro desenvolvimento dessa criança. Então com a turma que eu trabalhei, com a professora que eu trabalhei, ela deixava o aluno lá. Por ela, ele só ficava lá na sala mesmo e ela falava pra mim: vá lá, cuide de fulano, vá lá faça isso com não sei quem... e o meu aluno ficava sozinho. Então a maior dificuldade mesmo foi ter esse trabalho em conjunto com a professora pra desenvolver o aluno”.

5. Qual aspecto do desenvolvimento da criança autista atualmente é mais difícil para lidar? E como você conduz essa dificuldade?

“Então eu acho que o mais difícil, assim, é a questão das crianças que não tem a oralidade, né? Que não falam. Então acaba que é muito difícil de você entender o que eles querem, o que eles tão precisando, por conta deles não falarem. Então eu acredito que o que é mais difícil de lidar é justamente essa questão da oralidade. E como eu conduzo essa dificuldade: a gente vai tentando, né? Tentando lidar, tentando aprender com os gestos e sinais que eles fazem e assim”.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Nós, Luiza Brunke Pires e Paloma Camila Gonçalves Santos somos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Estamos realizando uma pesquisa cujo título é: Papel dos auxiliares de inclusão no processo de inclusão de alunos autistas no ensino fundamental nas escolas públicas do Município de Ponta Grossa, sob orientação do professor Marcelo Ubiali Ferracioli. Essa pesquisa tem por objetivo compreender o papel dos auxiliares de inclusão na formação escolar dos alunos autistas. Sua participação envolve responder algumas perguntas em uma entrevista. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Caso os resultados desta pesquisa sejam publicados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). As pesquisadoras responsáveis assumem compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a vontade do indivíduo em continuar participando. Não haverá riscos ou ônus financeiro para quaisquer das partes. Sua participação contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico em educação.

Eu, _____,
RG N° _____, declaro ter sido informado(a) e concordo
com a minha participação voluntária no projeto de pesquisa acima descrito.
Declaro também ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Atenciosamente,

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) participante

Assinatura e RA das pesquisadoras