

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação

LAURIANE RODALES MENEZES

**FORMAÇÃO DE MONITORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM BASE NO
CONCEITO DE COLETIVIDADE DA DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY**

Jaguarão
2024

LAURIANE RODALES MENEZES

**FORMAÇÃO DE MONITORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM BASE NO
CONCEITO DE COLETIVIDADE DA DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bento Selau da Silva Jr.

**Jaguarão
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M384f Menezes, Lauriane Rodales
FORMAÇÃO DE MONITORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM BASE NO
CONCEITO DE COLETIVIDADE DA DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY /
Lauriane Rodales Menezes.
119 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024.

"Orientação: Bento Selau Da silva Junior".

1. Formação de Monitores . 2. Defectologia de Vygotsky. 3.
Coletividade. 4. Educação Especial. I. Título.

LAURIANE RODALES MENEZES

**FORMAÇÃO DE MONITORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM BASE NO
CONCEITO DE COLETIVIDADE DA DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovado em: 18 de setembro de 2024.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Bento Selau Da Silva Júnior

Orientador
UNIPAMPA

Prof^a. Dr^a. Luciana Contreira Domingo

UNIPAMPA

Prof^a. Dr^a. Fabiane Adella Tonetto Costas

UFSM



Assinado eletronicamente por **LUCIANA CONTREIRA DOMINGO, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 25/09/2024, às 15:50, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **BENTO SELAU DA SILVA JUNIOR, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/09/2024, às 16:10, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Fabiane Adela Tonetto Costas, Usuário Externo**, em 27/09/2024, às 13:46, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1555265** e o código CRC **A3264466**.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço ao meu orientador Bento Selau da Silva Júnior, por sua paciência, dedicação e orientação ao longo desta jornada. Sua sabedoria e apoio foram fundamentais para a conclusão desta dissertação.

Á minha mãe, Ediliane Rodales Menezes, por seu amor incondicional, força e apoio em todos os momentos. Sua presença foi essencial para que eu superasse os desafios e encontrasse forças para continuar.

Ao meu marido, Patrik Rodrigues, por seu carinho, compreensão e incentivo constante. Sem você, este percurso teria sido ainda mais difícil.

Minha sincera gratidão também vai para minha colega Tawanny Nunes. Sua amizade, disposição para me escutar foram de valor inestimável durante estes dois anos. Seu apoio me ajudou a manter a motivação e a clareza em momentos de dificuldade.

Á minha madrinha Marcia Rosane, que sempre esteve disposta a me ajudar quando necessário. Sem tua ajuda e disposição esse processo teria sido mais árduo.

Gostaria de mencionar que o início desta trajetória foi particularmente desafiador para mim, pois fazia apenas dois meses que meu pai havia falecido. No entanto, com o suporte e amor de minha mãe e de meu marido, consegui superar essa fase difícil e seguir em frente.

A todos que, de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, deixo aqui o meu mais sincero agradecimento.

“A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa realizada em uma escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Jaguarão/RS, que teve como objetivo analisar as contribuições de um processo de formação de monitores de Educação Especial, o qual utilizou como norteador teórico o texto “La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente” da defectologia de Vygotsky. Os principais conceitos teóricos utilizados foram: Os textos de Vygotski, do tomo V de suas Obras Escogidas (1997); as rodas de conversa colaborativas, Warschauer (1993), Soller (2016), Damiani (2008) e legislações vigentes relacionadas aos monitores de alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa é definida como qualitativa, utilizando como procedimento metodológico a intervenção pedagógica, por meio do qual se realizou uma formação junto a três monitores. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. A análise dos dados foi feita por meio do método de análise textual discursiva. Os resultados foram expressos por meio de categorias emergentes, intituladas: “A inclusão de alunos com deficiência: Papel da sociedade, escola e família; “Monitores escolares e suas perspectivas sobre a inclusão” e; “Conceitos fundamentais sobre a teoria de Vygotski: uma avaliação aplicada aos monitores.” Cada uma dessas categorias resultou em subcategorias. Os resultados indicam que há necessidade de formações específicas aos monitores e a urgência de rever as legislações vigentes que amparem esses profissionais, pois foi possível perceber que os monitores ainda possuem dúvidas sobre seu devido papel dentro da escola. As rodas de conversa colaborativas possibilitavam as trocas de diálogos e consequentemente de experiências e contribuíram para o crescimento do grupo.

Palavras-Chave: Formação de monitores. Defectologia de Vygotsky. Coletividade. Educação Especial.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research in a Municipal Elementary School located in the city of Jaguarão/RS, which analyzes the contribution of a formation process of the special education needs teaching assistant's, using as guiding theoretical the text "La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente" of Vygotsky's defectology. The main theoretical concepts used were Vygotski's texts from the tome V (1997), the Warchauer's collaborative conversation wheels (1993), Soller (2016), Damiani (2008) and the special education needs teaching assistant's current legislation. This is qualitative research, using as a methodologic procedure the pedagogical intervention, through which a training was held with three special needs teaching assistant's. To collect data, were used: semi structured interviews, participant observation and documentary research. The data analysis was done through the discursive textual analysis. The results were expressed by emerging categories entitled: "The inclusion of students with disabilities: society, family and school roles"; "The special education needs teaching assistant's and their perspectives about inclusion"; "Fundamental concepts about Vygotski's theory: an evaluation applied to the special education teaching assistant's". Each one of them resulted in subcategories. The results show the need of specific formation to the special education needs teaching assistant's and urgency to review the currency legislation, because it was seen their doubts about their roles in the school. On the collaborative conversation wheels, the dialogue and experiences exchanging helped the group grow.

Keywords: Special education needs teaching assistant's. Vygotsky 's defectology. Collectivity. Special Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Obs.1: A importância da autonomia.....	94
Figura 2 – Obs.2: Vídeo “Cordas”.....	96
Figura 3 – Obs.3: Relações sociais.....	99
Figura 4 – Obs.5: No coletivo se encontra as diferenças.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise de trabalhos do banco de teses da CAPES.....	14
Quadro 2 – Análise de trabalhos Revista Brasileira de Educação Especial.....	16
Quadro 3 - Análise de trabalhos Revista de Educação Especial da UFSM.....	16
Quadro 4 - Características dos sujeitos de pesquisa.....	22
Quadro 5 – Trechos pré-selecionados.....	24
Quadro 6 – Cronograma dos encontros.....	27
Quadro 7 – Vagas legais para monitores.....	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

N° - Número

AEE – Atendimento Educacional Especializado

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCD – Pessoa com Deficiência

SMED – Secretária Municipal de Educação

SPT – Segundo Professor de Turma

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

MEC – Ministério da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	19
2.1 Contextualização do local e sujeitos de pesquisa.....	20
2.2 Processo de formação de monitores.....	22
2.2.1 Descrição das rodas colaborativas.....	27
2.2.2 Avaliação dos dados coletados.....	28
2.2.3 A análise dos dados.....	31
2.3 CRONOGRAMA DA PESQUISA.....	33
3 MONITORES ESCOLARES. QUEM SÃO ESTES PROFISSIONAIS.....	34
3.1 Monitores escolares do Município de Jaguarão/Rs.....	34
3.2 Análises teóricas sobre o monitor escolar.....	37
4 A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY EM SUA COLETIVIDADE.....	42
4.1 A defectologia.....	42
4.1.1 La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente.....	43
4.1.2 O que dizem os comentadores?.....	49
5 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PAPEL DA SOCIEDADE, ESCOLA E FAMÍLIA.....	54
5.1 Inclusão e sociedade.....	54
5.2 Atitudes dos colegas e comportamento das crianças com deficiência durante as interações sociais.....	62
5.3 A ludicidade no pré escolar: Promovendo a interação social de alunos com deficiência.....	65
6 MONITORES ESCOLARES E SUAS PERSPECTIVAS SOBRE A INCLUSÃO...71	

6.1 A obrigatoriedade da inclusão: Perspectivas dos monitores sobre TEA, TDHA e deficiência visual.....	71
6.2 Importância das atitudes dos monitores para as interações com o coletivo.....	75
6.3 Monitor com papel de apoio pedagógico.....	81
7 CONCEITOS FUNDAMENTAIS SOBRE A TEORIA DE VYGOTSKY: UMA AVALIAÇÃO APLICADA AOS MONITORES.....	87
7.1 Formações do Município de Jaguarão em relação a Educação Especial....	87
7.2 A relevância das intervenções pedagógicas.....	90
7.3 A importância da coletividade da defectologia de Vygotsky: Conceitos fundamentais discutidos nas intervenções.....	93
7.4 Sugestões de formação continuada pelos monitores.....	101
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	109
PÊNDICES.....	115

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetivou analisar as contribuições de um processo de formação de monitores de Educação Especial, o qual utilizou como norteador teórico o texto “La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente” da defectologia de Vygotsky.

No ano de 2015, ingressei na faculdade de Licenciatura em Pedagogia, a qual concluí no segundo semestre de 2019. Neste mesmo ano adentrei na pós-graduação em Psicopedagogia, pois acreditava ser necessário ampliar meus conhecimentos, concluindo essa especialização no ano de 2021. Desde que me matriculei na faculdade, desempenho o papel de professora de Educação Infantil de caráter privado, atividade esta que continuo a exercer até então. Tive também a oportunidade de participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Durante o período de 2020/2022, realizei o trabalho como professora particular de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista. Nesta época, pude analisar um pouco de sua rotina na rede Municipal de Ensino de Jaguarão/RS e percebi que a aluna apresentava diversas dificuldades, devido a algumas situações que ocorriam na escola. Uma delas era a troca frequente de seus monitores. Foi nesse momento que tive algumas inquietações referentes a esses profissionais, uma das quais se refere à formação adequada para atuar com a monitoria de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Essas inquietações foram a principal motivação à realização deste estudo.

Justifico este estudo em função da necessidade de se realizarem pesquisas sobre a temática, dada a pouca produção. Neste caso, busquei no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (Capes), produções referentes à temática. O intuito era encontrar trabalhos e avaliá-los, mas ao obter os resultados da análise foi considerado que esta temática é pouco abordada nas dissertações, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Análise de trabalhos do banco de teses da CAPES

Autor	Título	Local	Ano
FONSECA, Manuela	Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional	Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM	2016

	de apoio/monitor		
FERREIRA, Claudete Botelho	Formação de professores e monitores de educação especial por meio de grupo de estudos	Universidade Federal do Pampa/Jaguarão	2019
DE SOUZA, Luana Viera	Formação continuada de monitores de Efas e prática docente: Travessias e experiência na pedagogia da alternância	Universidade Federal do Piauí/Teresina	2019
BOAVENTURA, Marcio Junior	"sobrou o Apoio..." - Desencontro na Construção da Profissionalidade Docente das Professoras de Apoio	Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG	2019

Fonte: Autoria Própria

A procura por dissertações no banco de teses da Capes iniciou por duas expressões (Monitores, Formação de monitores). Entretanto, devido ao baixo resultado, foi necessário utilizar outros descritores (Profissional de apoio; Acompanhante especializado). Com isso, mais resultados foram encontrados ao delimitar a pesquisa para dissertações publicadas a partir do ano de 2012, ano em que foi promulgada a Lei 12.764/2012 que institui a política nacional dos direitos da pessoa com transtorno do Espectro Autista estabelecendo diretrizes para sua implementação. Em seu parágrafo único afirma que: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012). Assim, foram selecionadas apenas

dissertações pertinentes a área da Educação. Essas análises ocorreram no ano de 2023 e foram refeitas no período de fevereiro, julho e agosto do ano de 2024¹.

Busquei artigos em revistas específicas da Educação Especial, utilizando as mesmas expressões e recorte temporal. A primeira revista explorada foi a Revista Brasileira de Educação Especial. Nessa obtive poucos resultados esperados, por se tratar de um meio específico em relação à temática, conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Análise de trabalhos Revista Brasileira de Educação Especial

Autor	Título	Local	Ano
BEZERRA, Giovani Ferreira	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)/ Mato Grosso do Sul	2020
LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves	Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?	Universidade Federal de São Carlos, (UFSC) / São Carlos/SP	2023

Fonte: Autoria própria

Outra revista que considerei importante para a análise de trabalhos relacionados aos monitores escolares foi a Revista de Educação Especial, da UFSM. Nessa, assim como na revista anterior, obtive poucos resultados, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Análise de trabalhos Revista de Educação Especial da UFSM

Autor	Título	Local	Ano
MAYER, Paulo César Morales SILVA, Marta Angélica Iossi SILVA-SOBRINHO,	Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/Rio Grande do Sul	2019

¹ As análises nos três meios utilizados para encontrar artigos científicos em relação aos monitores da Educação Especial, foram refeitas no mesmo período. (Início do ano de 2023 e refeita no período de fevereiro, julho e agosto de 2024).

Reinaldo Antonio DA SILVA, Rosane Meire Munhak ZILLY, Adriana			
MAYER, Paulo César Morales; SILVA, Marta Angélica Iossi; SBRINHO-SILVA, Reinaldo Antonio; SILVA, Rosane Meire Munhak; ZILLY, Adriana	Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/ Rio Grande do Sul	2019

Fonte: Autoria própria

O resultado da busca indicou que há poucos trabalhos voltados à formação de monitores e nenhum deles relacionado à formação com base na defectologia de Vygotsky. Portanto, a realização desta pesquisa se justifica.

No próximo capítulo, serão discutidos os procedimentos metodológicos, trazendo inquietações da escolha do local e sujeitos de pesquisa, abrangendo a discussão da parte metodológica do tipo intervenção de caráter qualitativo. Foram utilizados para a avaliação destas intervenções, a análise documental, observação participante, entrevistas e posteriormente trago de forma explícita o método utilizado para análise dos dados coletados, que para melhor entender e refletir de forma gradual optei pela análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2006). Explícito também como se deu o processo de formação de monitores com base nas rodas colaborativas, trazendo considerações legais e teóricas em relação aos monitores escolares do Município de Jaguarão/RS, como forma de revisão teórica.

Em outro capítulo, apresento a defectologia e o texto utilizado nas intervenções, bem como, alguns comentadores estudiosos da teoria Vygotskiana. Nesse capítulo, serão levantados o surgimento da defectologia e a explicação do texto “La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente” (Vygotski, 1997) da terceira parte dos fundamentos defectológicos que utilizei nas intervenções, bem como teóricos que estudam/pesquisam a área defectológica.

Nos últimos capítulos, apresento a análise dos resultados obtidos nas intervenções feitas com os monitores de uma escola Municipal de Jaguarão/RS.

Resultaram da análise três categorias principais: A inclusão de alunos com deficiência: Papel da sociedade, escola e família; Monitores escolares e suas perspectivas sobre inclusão; e por último, Conceitos fundamentais sobre a teoria de Vygotski: Uma avaliação aplicada aos monitores.

Destaco que as intervenções foram espaços que desencadearam discussões significativas a respeito da inclusão. Percebi ao longo dos encontros, que ainda há falas e atitudes preconceituosas que devem ser mudadas, mas percebo esta escola e seus monitores com engajamento para contribuir com uma inclusão satisfatória. Este estudo não foi apenas um aprendizado aos monitores, mas também um aprendizado pessoal, por meio do qual pude refletir sobre minha prática pedagógica.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho seguiu o método da intervenção pedagógica. Selau, Hammes e Gritti (2016) destacam suas visões sobre a pesquisa de caráter intervenção pedagógica:

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica exige que o pesquisador, após a elaboração do projeto de pesquisa, implemente a proposta de trabalho pedagógico, descrevendo-o minuciosamente para, então, avaliá-lo de acordo com os preceitos científicos. Então, torna-se possível dizer que ocorre uma divisão bem clara na sua sistematização metodológica, da seguinte maneira: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção (Selau, Hammes e Gritti, 2016, p. 140).

Damiani (et al., 2013) explica que pesquisa-intervenção são melhorias no desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos que participam desse processo:

São investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinada a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani, et al., 2013, p. 58).

Os professores têm a capacidade de refletir sobre sua prática e também sobre a realidade educacional. Segundo Diniz-Pereira e Zeichner (2011), “Os professores têm sido vistos como um profissional que questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola” (p. 24). Por esse motivo, considero essa pesquisa de extrema importância para os seus envolvidos, pois, como ressaltado pelo autor, nada se limita ao chão da escola, e muitas questões são reflexos da sociedade, refletindo tanto dentro como fora dos muros escolares. Por isso, devem ser discutidas e investigadas.

De acordo com Nunes e Selau (2023), a pesquisa tem um importante papel na formação dos profissionais de educação, oportunizando analisar e produzir conhecimento acerca da realidade em que se está inserido (p. 02). Na sequência, irei apresentar cada um dos momentos que fazem parte do método de intervenção.

2.1 contextualização do local e sujeitos de pesquisa

No início do processo de intervenção, a proposta foi apresentada à direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental (APÊNDICE A), conseqüentemente solicitando sua autorização para ser realizada e fazendo o convite aos monitores para participarem como sujeitos de pesquisa (APÊNDICE B).

A escola estudada fica situada em um bairro periférico do Município de Jaguarão/RS, onde situa-se famílias com um baixo poder aquisitivo, contando com três etapas de ensino (Educação Infantil- Pré-Escolar, Anos Iniciais- 1º ao 5º ano e Anos Finais- 6º a 9º ano.), também conta com duas modalidades de ensino (Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos). Possui o horário de funcionamento em dois turnos (manhã e tarde), oferecendo serviços de orientação educacional e supervisão pedagógica. Em relação à Educação Especial oferece 40h semanais na instituição.

De acordo com o PPP da escola, esta possui 33 professores, 6 funcionários e 5 monitores. A equipe diretiva é composta pelo diretor, vice-diretor, supervisora pedagógica e orientadora educacional. Totaliza-se o número de 325 alunos matriculados nesta instituição.

Essa instituição foi escolhida devido à grande demanda em relação à Educação Especial e conseqüentemente, por haver monitores para atender às necessidades específicas dos alunos. De acordo com informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), a escola está entre as duas mais procuradas referente à oferta de Educação Especial, visto que há oito escolas no município que possuem a oferta de sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado. Por esse motivo, a SMED considera a grande procura pela modalidade de ensino nessa instituição. De acordo com o PPP (2023), a demanda é atendida na maior parte dos momentos, pelo professor regular:

O atendimento da demanda propõe os seguintes momentos com o professor do ensino regular:

a) **O Estudo dos casos com diagnósticos que comprovem a defasagem** e o motivo desta desordem, a patologia comprovada referente o público-alvo de sala de A.E.E, atestados por equipe multiprofissional, composta por profissionais da saúde, e profissionais da educação assim teremos respaldo político para a referida proposta da adaptação do Currículo Individualizado Funcional. (C.I.F).

b) **Adaptação de Currículos Individualizados Funcionais (C.I.F)**, respeitando a demanda e a capacidade de cada aluno, visando a plena satisfação e o êxito escolar garantidos pelas políticas vigentes. Pois como não poderia deixar de ser, a complexidade de nosso mundo social e cultural só pode ser adquirida mediante um sistema de aprendizagem completo, dotados de diversos processos de aprendizagem úteis para metas e fins distintos (POZZO, 2002, p. 46)

Revisão e identificação dos Conteúdos e Competências a serem sistematizados com o aluno, identificando qual a compreensão e domínio que o mesmo possui, lacunas e estratégias a serem perseguidas, bem como cronograma de ação estabelecido com o aluno. Importante lembrar que as estratégias que o aluno apresenta para apropriação dos conhecimentos escolares são estratégias cognitivas. Assim é importante que neste processo investigatório das competências e habilidades o professor articule a melhor maneira de auxiliá-lo. O conteúdo escolar será sempre o ponto de partida para o êxito da referida proposta (PPP, 2023, p. 06).

Ainda analisando o PPP (2023), salienta-se que o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) é significativo, tendo matriculados 18 alunos no total dos dois turnos de funcionamento da escola, sendo 4 com auxílio da monitoria de profissionais dispostos para esse cargo, e por isso, conta com sala de recursos multifuncionais que possui um profissional especializado na área, possuindo formação em Pedagogia e pós-graduação em neuropsicopedagogia com o objetivo de exercer sua prática de forma partilhada com os professores de turma, respeitando assim as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Por fim, os encontros dos grupos de estudos com os monitores se deram nas dependências da escola, visto que esta possui espaços disponíveis para esses encontros e considerei importante as formações terem se dado dentro da própria escola, pois fez com que os profissionais se sentissem mais confortáveis com o ambiente. Dessa forma, os sujeitos tiveram mais confiança em dividir suas inquietações e sugestões para os demais colegas de profissão.

Os monitores desta escola, sujeitos desta investigação, totalizaram o número de 4 profissionais, mas ao longo das intervenções um dos profissionais não compareceu no dia e horário marcado e assim totalizaram-se 3 profissionais participantes dessa intervenção. Vejamos suas características no quadro abaixo:

Quadro 4: Características dos sujeitos de pesquisa

SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	TURNOS DE TRABALHO	ATUAÇÃO NA ESCOLA	NÍVEL DE ATUAÇÃO
Masculino	38 anos	Cursando Letras Português/Espanhol	Tarde	Espectro autista	Pré-escolar
Feminino	30 anos	Cursando Licenciatura em Pedagogia	Tarde	Espectro autista	3º ano (Ensino Fundamental)
Feminino	44 anos	Cursando graduação em Educação Especial	Tarde	Baixa visão ²	4º ano (Ensino Fundamental)

Fonte: Autoria própria

Ao longo do semestre (2/2023) a escola recebeu mais um monitor para se integrar na equipe, totalizando o número de 5 monitores, mas devido à falta de disponibilidade de horário, o profissional não participou dos encontros, que fazem parte da intervenção desta pesquisa. Sendo assim, dois monitores da escola não se disponibilizaram para a realização dos encontros.

Na sequência abordei com mais profundidade como se deram os processos de formação desses monitores nos encontros.

2.2 Processos de formação de monitores

O processo de formação de monitores, em um primeiro momento, iria ser desenvolvido por meio de rodas de conversas, pois esse método talvez auxiliasse os sujeitos da pesquisa ao se sentirem mais à vontade para expressar suas ideias e dúvidas em relação à temática abordada nos encontros coletivos. Para Afonso e Abade (2008):

Uma Roda de Conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão. Para tal, buscamos construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra bem como com o uso de técnicas de dinamização de grupo. É um

² O aluno com baixa visão tem a mediação de um monitor por sua condição ser degenerativa. O monitor auxilia nas atividades em sala de aula, principalmente as que são escritas na lousa e também auxilia na adaptação contínua às mudanças de visão ao longo do tempo.

tipo de metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos para promover uma cultura de reflexão sobre os direitos humanos (Afonso, Abade, 2008, p. 19).

Já Warschauer (1993) acredita que a roda é uma forma de reunir os indivíduos com histórias diferenciadas:

Reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante (Warschauer, 1993, p. 46).

Entretanto, segundo Soller (2016), a roda de conversa por si só, não é suficiente para a efetivação do processo, pois reunir-se em roda e aguardar que cada sujeito tenha a iniciativa de expressar suas ideias e ouvir o outro, não será suficiente para reflexões. Portanto, com o enfoque de refletir sobre os encontros e suprir questões sobre as atuações dos sujeitos de pesquisa dentro da escola e também de não ocorrer vergonha, não ficando algo focado apenas na pesquisadora, organizei os monitores em trio para que pudessem trabalhar de maneira colaborativa. Optou-se por esse enfoque, pois segundo Damiani (2008) é na colaboração que ocorre objetivos comuns:

Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (Damiani, 2008, p. 215).

Com este tipo de abordagem de rodas colaborativas, os sujeitos de pesquisa se sentiram mais à vontade para se expressar e dividir suas inquietações. Seguindo a análise sobre o tema, Soller (2016) afirma que ocorre uma maior interação entre os participantes quando se criam estratégias mais estruturadas para resolução de problemas: “A atividade precisa ser explicada e discutida com o grupo sendo necessário levar em consideração as diferentes opiniões dos sujeitos envolvidos” (Soller, 2016, p. 61).

Pensando nisso, foram abordadas rodas colaborativas em sete encontros. Seis deles foram feitos em 1 hora cada, enquanto o sétimo foi estendido para 2 horas. Inicialmente estavam previstos para serem feitos oito encontros, mas devido às festividades de final de ano da escola investigada, o número de encontros foi reduzido

para sete, assim aumentando o horário do último para suprir todos os conteúdos propostos.

Esses encontros contaram com trabalhos em trios, nos quais os monitores receberam trechos pré-selecionados pela pesquisadora do texto estudado e fizeram o seguinte questionamento “Como esse pequeno texto pode auxiliar em minhas ações em relação às crianças?”, após discussão no trio os profissionais sistematizaram suas escritas em relação ao questionamento anterior.

As rodas colaborativas foram distribuídas da seguinte forma: os sete encontros foram destinados à discussão da teoria da Defectologia de Vygotsky a partir do texto “La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente”. No quadro abaixo estão explícitos os trechos (já traduzidos e conseqüentemente suas traduções estão nas notas de rodapé) utilizados em cada encontro. Estes trechos foram selecionados pela pesquisadora a partir de conceitos chaves do autor que poderiam mobilizar as discussões.

Quadro 5: Trechos pré-selecionados

Texto: La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente	
1° ENCONTRO	Em um estudo, dedicado a esclarecer o papel funcional da linguagem egocêntrica, pudemos constatar que, muito cedo, ela começa a cumprir funções extremamente peculiares e bem determinadas no comportamento da criança, e que não consegue ser considerado um produto acessório da atividade infantil (vygotski, 1997, p. 216, tradução nossa). ³
2° ENCONTRO	O essencial é que o desenvolvimento incompleto dos processos superiores não seja condicionado pelo defeito de forma primária, mas sim secundária e, conseqüentemente, representam o elo mais fraco de toda a cadeia de sintomas da criança anormal; Na verdade, é o lugar onde todos os esforços educativos devem ser direcionados para quebrar a corrente nesse lugar (Vygotski, 1997, p. 222, tradução nossa). ⁴

³ No original: “En un estudio, dedicado a esclarecer el papel funcional del lenguaje egocéntrico, pudimos determinar que, muy tempranamente comienza a cumplir funciones sumamente peculiares y bien determinadas en la conducta del niño, y que no puede considerarse un producto de la actividad infantil”.

⁴ No original: “Lo esencial es que el desarrollo incompleto de los procesos superiores no está condicionado por el defecto de modo primario sino secundario, y por consiguiente, representan el eslabón más débil de toda la cadena de síntomas del niño anormal; por tanto, es el lugar al que deben estar orientados todos los esfuerzos de la educación a fin de romper la cadena en ese lugar”.

3° ENCONTRO	É agora evidente quão profundamente antipedagógica é a regra segundo a qual, por uma questão de conveniência, selecionamos grupos homogêneos de crianças retardadas. Ao fazê-lo, não só contrariam a tendência natural do desenvolvimento infantil, mas, o que é muito mais importante, ao privar a criança com deficiência mental da colaboração coletiva e da comunicação com outras crianças que estão acima dela, causa que determina o desenvolvimento incompleto de suas funções superiores (Vygotski, 1997, p. 225, tradução nossa). ⁵
4° ENCONTRO	O fato de os cegos poderem desenvolver conceitos totalmente concretos e adequados aos dos videntes, sobre objetos que não podem ser percebidos com a visão, é um fator de primordial importância para a psicologia e a pedagogia dos cegos (Vygotski, 1997, p. 229, tradução nossa). ⁶
5° ENCONTRO	A coletividade, como fator de desenvolvimento completo das funções psíquicas superiores, ao contrário do defeito, como fator de desenvolvimento incompleto das funções elementares, está em nossas mãos. Tal como é praticamente inútil lutar contra o defeito e as suas consequências diretas, o combate às dificuldades da atividade coletiva é, pelo contrário, legítimo, fecundo e promissor (Vygotski, 1997, p. 223, tradução nossa). ⁷
6° ENCONTRO	Em todo o caso, a pedagogia não pode fechar os olhos ao fato de que, excluindo a mímica dos limites da comunicação linguística permitida às crianças surdas-mudas, elimina do seu próprio âmbito uma enorme parte da vida coletiva e da atividade educativa destas crianças, reforça, aumenta e amplia o freio fundamental ao seu desenvolvimento, ou seja, as dificuldades na formação da sua atividade coletiva. É por isso que o estudo da comunidade das crianças surdas-mudas, das

⁵ No original: “Ahora resulta evidente cuán profundamente antipedagógica es la regla según la cual, por comodidad, seleccionamos colectividades homogéneas de niños retrasados. Al proceder así, no solo vamos contra la tendencia natural en el desarrollo de los niños, sino que lo que es mucho más importante al privar al niño mentalmente retrasado de la colaboración colectiva y de la comunicación con otros niños que están por encima de él, no atenuamos sino que acrecentamos la causa inmediata que determina el desarrollo incompleto de sus funciones superiores”.

⁶ No original: “Ese hecho de que el ciego puede elaborar conceptos totalmente concretos y adecuados a aquellos de los videntes, sobre objetos que no puede percibir con la vista, es un factor de primera importancia para la psicología de la pedagogía del ciego”.

⁷ No original: “La colectividad, como factor del desarrollo completo de las funciones psíquicas superiores, a diferencia del defecto, como factor del desarrollo incompleto de las funciones elementales, se encuentra en nuestras manos. Así como es prácticamente inútil luchar contra el defecto y sus consecuencias directas, es, a la inversa, legítima, fructífera y promisoría la lucha contra las dificultades en la actividad colectiva”.

	possibilidades de colaboração coletiva com as crianças ouvintes, da utilização máxima de todos os tipos de linguagem acessíveis à criança surda-muda, é uma condição necessária para a melhoria profunda da sua educação (Vygotski, 1997, p.233, tradução nossa). ⁸
7° ENCONTRO	Para concluir, gostaríamos de salientar que o nosso objetivo não é de forma alguma fornecer uma solução algo exaustiva e definitiva para o problema colocado. É, antes, uma simples introdução a um vasto campo de pesquisa, e nada mais do que isso. Ser capaz de compreender de uma forma nova e consistente a verdadeira natureza dos fenômenos, a ligação entre a colaboração coletiva e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre o desenvolvimento da comunidade e a personalidade da criança anormal, constitui agora, para toda a nossa pedagogia da criança anormal, o ponto de apoio principal e básico. A pedagogia comunista é a pedagogia da comunidade (Vygotski, 1997, p. 224, tradução nossa). ⁹

Fonte: Autoria própria

Cada um desses encontros contou duas rodas de conversa colaborativas. Na primeira foi feito o acolhimento desses profissionais e a organização do trio, relatos, discussões e reflexões perante a temática abordada em cada encontro. A segunda roda colaborativa deu-se ao final, com intuito de relatar em forma sistemática suas reflexões sobre o que se pode trazer como aprendizagem e/ou contribuição para suas práticas na escola.

Cabe destacar o cronograma utilizado nos encontros colaborativos. Observe no quadro abaixo:

⁸ No original: “En todo caso, la pedagogía no puede cerrar los ojos ante el hecho de que, excluyendo la mímica de los límites de la comunicación lingüística permitida a los niños sordomudos, elimina de su propio ámbito una parte enorme de la vida colectiva y de la actividad de esos niños, refuerza, aumenta y amplía el freno fundamental en su desarrollo, es decir, las dificultades en la formación de su actividad colectiva. Por eso el estudio de la colectividad de niños sordomudos, las posibilidades de una colaboración colectiva con niños oyentes, la utilización máxima de todas las clases de lenguaje accesibles al niño sordomudo, es una condición necesaria para el mejoramiento profundo de su educación”.

⁹ No original: “Como conclusión desearíamos señalar que nuestro objetivo no es en modo alguno dar una solución en cierta medida exhaustiva y definitiva del problema planteado. Es, más bien, una simple introducción a un vasto campo de investigación, y nada más que eso. Poder comprender de un modo nuevo y concordante la verdadera naturaleza de los fenómenos, el nexo entre la colaboración colectiva y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, entre el desarrollo de la colectividad y de la personalidad del niño anormal, constituye ahora, para toda nuestra pedagogía del niño anormal, el punto de apoyo principal y básico. La pedagogía comunista es la pedagogía de la colectividad”.

Quadro 6: Cronograma dos encontros

DATA	DURAÇÃO	TEMA
19/10/2023	1 hora	Linguagem egocêntrica
26/10/2023	1 hora	Questões primárias e secundárias
09/11/2023	1 hora	A importância das relações sociais
16/11/2023	1 hora	Compensação
23/11/2023	1 hora	A importância de lutar pela coletividade
30/11/2023	1 hora	As diversas linguagens no ensino da criança surda
07/12/2023	2 horas	A falta de comunicação e a falta de pensamento; A pedagogia comunista
Total de carga horária	8 horas	

Fonte: Autoria Própria

Na sequência irei apresentar a rotina dos encontros colaborativos, pois sua estrutura se repetiu no desenvolvimento do trabalho.

2.2.1 Descrição das rodas colaborativas

Roda de conversa inicial- Nesse momento foi feita a acolhida dos profissionais e breves explicações de como seria nosso encontro do dia. Fazendo uma explanação do texto utilizado por partes, de acordo com o cronograma mencionado no quadro acima, utilizando o recurso de Power Point, esse momento foi ministrado pela pesquisadora conforme uma aula e teve em torno de 20 minutos.

Trabalho em trio (Colaborativo)- Nesse momento, os sujeitos de pesquisa discutiram sobre a teoria da defectologia. Para isso disponibilizei fragmentos da teoria pré-selecionados e uma questão a ser respondida de forma escrita para que pudessem refletir sobre suas práticas, fazendo trocas de opiniões com o trio para relatar na roda de conversa final. A questão que foi disponibilizada para os sujeitos discutirem e responderem de forma escrita foi: “Como esse pequeno texto pode auxiliar em minhas ações em relação às crianças?”. Após o término desse momento, que teve em torno de 20 minutos, foi feita a roda de conversa final.

Roda de conversa final- Nesse momento, foi feita a sistematização dos

trabalhos em trio, coloquei o gravador ao centro para que pudesse recolher as informações disponibilizadas nesses debates. Nessa etapa todos se reuniram para relatar as discussões sobre as questões debatidas, apresentando brevemente suas respostas das questões disponibilizadas pela pesquisadora no momento anterior. Após o relato dos sujeitos, solicitei que todos incluindo a pesquisadora construíssem um único argumento em relação ao encontro do dia e suas discussões, para que pudéssemos concluir nosso encontro com uma frase ou diagrama referente aos ensinamentos e aprendizagens do dia. Esse momento teve em torno de 15 a 20 minutos.¹⁰

2.2.2 Avaliação dos dados coletados.

Nesse momento, apresento os detalhamentos dos instrumentos de pesquisa que serviram para a avaliação dos dados coletados: análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada.

A análise documental foi o primeiro instrumento de coleta de dados. Segundo Lüdke e André (1986), esse instrumento é pouco explorado, principalmente na área da educação. Nesse momento, o pesquisador faz uma análise de documentos escritos que servem como apoio à coleta de informações.

O documento de análise documental que foi explorado nesta pesquisa são as escritas das respostas da questão disponibilizada pela pesquisadora para os sujeitos dos trios, com o intuito de analisar como os monitores enxergam os pequenos fragmentos da teoria de Vygotsky, como auxílio em suas práticas diárias e também o diagrama e/ou frase construída a cada final de encontro pelo grande grupo.

Segundo Lüdke e André (1986), toda análise documental necessita de um objetivo para que se possa analisar algo pertinente a nossa pesquisa, pois o que talvez não seja necessário para uma investigação, seja para outra, por esse motivo necessita-se a clareza do objetivo de pesquisa e onde se quer chegar. Vejamos o que nos trazem as autoras:

A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, idéias (sic) ou hipóteses guiando a sua seleção. Por exemplo, para uma análise do processo de avaliação nas escolas o exame das provas pode ser

¹⁰ No último encontro utilizamos a mesma carga horária de tempo para realizar as rodas colaborativas. As temáticas foram divididas, com uma hora dedicada a cada uma.

muito útil. Já para o estudo da interação grupal dos alunos a análise das provas pode não ser necessária (Ludke e André, 1986, p. 40).

Nesse caso, a pesquisadora organizou as respostas da questão entregue aos monitores nos encontros, assim como as frases e/ou diagramas, de forma gradativa. Ao analisar, pode-se verificar de acordo com a ordem e chegar à conclusão da trajetória da aprendizagem dos sujeitos da pesquisa por meio das formações.

Apresento como segundo instrumento utilizado para avaliação dos dados, a observação participante. Conforme Gil (2008), destaca-se por um papel imprescindível no processo de pesquisa, pois serve para obtenção de fatos de forma direta.

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida (Gil, 2008, p. 119).

Nesse caso, a pesquisadora como observadora integrou-se ao grupo de monitores, para que ocorresse uma interação entre pesquisador e os sujeitos de pesquisa. Dessa maneira, aconteceu uma observação mais participante que, segundo Gil (2008): “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (p. 112). Com essa técnica percebeu-se que os sujeitos de pesquisa não se sentiram apreensivos durante os encontros, pelo fato de a pesquisadora assumir um papel de membro do grupo.

Como último meio de avaliação de dados, apresento as entrevistas semiestruturadas. Segundo Gil (2008) “desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número” (p. 113).

Sendo assim, elaborei previamente 8 perguntas que atendessem as demandas deste estudo. Essas perguntas foram feitas aos monitores escolares, sujeitos da pesquisa, com o intuito de analisar previamente o que já estava acontecendo na escola em relação às interações de alunos deficientes, suas aprendizagens e contribuições com as intervenções deste estudo. Veja:

- 1) Como você acredita que esses encontros servirão para repensar sua atuação profissional?
- 2) Você acredita que é importante que aconteçam interações entre as crianças consideradas típicas e aquelas com deficiência?
- 3) Por quê?
- 4) De que forma devem ser estas interações?
- 5) Você observa interações entre as crianças com deficiência e aquelas consideradas típicas?
- 6) Se sim, dê exemplos:
- 7) Como você colabora para que ocorram interações entre as crianças?
- 8) Você tem alguma contribuição/sugestão que considera importante para ser discutida nos encontros de formação?

Com intuito de analisar como as intervenções deste estudo contribuíram para as atuações profissionais dos sujeitos de pesquisa, elaborei 6 questões para realizar uma entrevista semiestruturada, com os monitores da escola após esses encontros terem ocorrido:

- 1) Você acredita que esses encontros foram oportunos para repensar sua atuação profissional? Por quê?
- 2) Qual a importância que você atribui às interações entre as crianças na escola, considerando os estudos desenvolvidos nos encontros?
- 3) Qual a contribuição teórica (ou contribuições) estudada a qual você considerou mais relevante para o seu trabalho como monitor? Por favor, explique sua resposta:
- 4) Na primeira entrevista, eu lhe perguntei: “como você colabora para que ocorram interações entre as crianças?” e você respondeu _____. Hoje, após os estudos decorrentes da formação implementada, você gostaria de propor modificações na sua resposta?
- 5) Na primeira entrevista, eu lhe perguntei: “você tem alguma contribuição/sugestão que considera importante para ser discutida nos encontros de formação?” e você respondeu _____. Hoje, após os estudos decorrentes da

formação implementada, você gostaria de propor algum novo tópico, baseado no trabalho de Vygotsky?

6) Observações que queira acrescentar:

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista tem uma grande vantagem em relação às outras técnicas, pois permite a captação imediata das informações desejadas. As entrevistas foram feitas com um monitor de cada vez, em um ambiente sem envolvimento de terceiros. Utilizei gravador de voz como apoio e anotei tudo o que foi dito no momento da entrevista. Posteriormente todos os dados coletados com o auxílio do gravador foram transcritos e analisados.

2.2.3 A análise dos dados

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2006). Os autores afirmam que “na análise textual discursiva as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas” (p. 121). As investigações são incertas e instáveis, pois esse método faz com que ocorra a análise de textos já existentes e também dos materiais coletados durante a pesquisa, como o PPP da escola, as respostas da questão disponibilizada ao trio, as frases e diagramas e as observações.

A ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados (Moraes e Galiazzi, 2006, p. 33).

Desse modo, essa técnica, segundo Soller (2016), que também utilizou esse método de análise de dados em sua pesquisa, consiste em criar condições para ordenar de maneira mais clara as informações coletadas, possibilitando à pesquisadora expressar suas compreensões.

Esse método, portanto, possibilitou que a pesquisadora organizasse melhor suas análises de uma forma gradativa de acordo com a construção dos dados, podendo elencar os melhores dados apresentados pelos sujeitos de pesquisa e aperfeiçoar a escrita do texto de forma mais clara no suporte teórico, facilitando à pesquisadora a expressar suas contribuições e compreensão sobre a pesquisa.

Segundo Moraes (2003), a análise textual discursiva compõe um ciclo no qual se abrangem os elementos principais, esta é dividida em três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimentos de relações e captando o novo emergente.

O primeiro momento desse ciclo apresentado pelo autor dispõe da *desmontagem dos textos*, nesse a pesquisadora ao analisar os dados coletados em seus detalhes, os reduz no intuito de atingir uma melhor compreensão. Já no *estabelecimento de relações*, implica em construir relações entre os dados coletados no sentido de compreender como esses dados podem ser reunidos para chegar a um conjunto mais complexo. Por fim, o último momento, *captando o novo emergente*, nesse surge o metatexto, que resulta da análise dos materiais desencadeados nos momentos anteriores, nessa fase, a pesquisadora fez o trabalho de compreender e explicitar o que se apresenta como um novo resultado dos elementos construídos nos ciclos anteriores.

Ainda segundo o autor, existe a auto-organização, um processo que prevê à aprendizagem concreta a partir das análises feitas nos ciclos anteriores de forma organizada, culminando na elaboração dos metatextos, fazendo assim uma excelente compreensão dos dados coletados que vai iniciar-se com o momento da desconstrução, no qual os dados são reduzido e desorganizados com intuito de análise com emergência de novas compreensões, possibilitando novas formas criativas de entender os dados investigados, dessa forma, os dados passam por um ciclo.

Durante a análise do método que optei por utilizar neste estudo, observei que Moraes (2003) traz a ideia de dois métodos de análise de dados. O dedutivo, que implica em construir categorias antes mesmo de analisar o corpus, e o método indutivo, que implica em construir essas categorias a partir das análises do corpus.

As categorias podem ser a priori, que significa em construir categorias antes de analisar o corpus de textos, ou emergentes, que cria as categorias a partir das análises contidas no corpus. Nesse sentido, cabe a este estudo, a utilização do método indutivo e categorias emergentes. Portanto, foram construídas três categorias principais com base nos dados contidos no corpus, que ficaram denominadas: **A inclusão de alunos com deficiência: papel da sociedade, escola e família**, essa categoria aborda como diferentes partes da comunidade contribuem para inclusão de alunos com deficiência;

3 MONITORES ESCOLARES. QUEM SÃO ESTES PROFISSIONAIS?

Neste capítulo, serão abordadas questões referentes aos monitores escolares e suas peculiaridades, aspectos legais e questões pertinentes a sua atuação profissional.

3.1 Monitores escolares do Município de Jaguarão/RS

No município de Jaguarão/RS, não se encontram documentos que definam tal profissional. O que é possível verificar é que os monitores escolares foram contratados via processo seletivo como prestadores de serviço para atuarem nas escolas do Município de modo temporário. Assim como nos traz o Art 1º do edital de processo seletivo público 009/2017. “Art. 1º - Este Edital regulamenta a aplicação do Processo Seletivo Público Simplificado para contratar em caráter temporário 04 (quatro) monitores para crianças com necessidades especiais” (p. 1). Esse processo seletivo se deu devido à promulgação da Lei nº 6.498 de 1º de junho de 2017, que inclui na Lei Municipal nº 4.166/2003 o cargo de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Instrutor de LIBRAS e de Monitores.

Ao analisar essa Lei, pode-se perceber o nível de escolaridade exigido aos profissionais, que atuam como monitores de Educação Especial, que fica sendo “Ensino Médio” (p. 03). Isso significa que os monitores não necessitam ter formação para atuarem na área. Implica, portanto, que ocorra formação que os qualifique para atuar com os alunos deficientes.

A Lei nº 6.498 de 1º de junho de 2017 (RIO GRANDE DO SUL, 2017) traz como função analítica do monitor de crianças com necessidades especiais as questões do desenvolvimento de atividades dentro da escola, auxílio pessoal e aos professores em atividades em sala de aula e recreativas. Observe:

Desenvolver atividades dentro da escola com alunos portadores de necessidades especiais; auxiliar alunos portadores de necessidades especiais; permanecer com os alunos portadores de necessidades especiais dentro da sala de aula; auxiliar os professores no desenvolvimento de atividades com alunos portadores de necessidades especiais; acompanhar os alunos com necessidades especiais nas atividades recreativas; ajudar os alunos com necessidades especiais a se alimentar e no asseio pessoal; zelar pelo material do aluno com necessidades especiais dentro da instituição com o mesmo até que o responsável venha buscá-lo, e executar outras tarefas correlatadas (Rio Grande do Sul, 2017, p. 03).

Sabe-se que a exigência para contratação de monitores é o Ensino Médio, mas considero ser pertinente a formação desses profissionais, pois, por mais que os monitores atuem para auxiliar no processo de locomoção e alimentação, a legislação pertinente deixa claro a função analítica de auxiliar os professores titulares no desenvolvimento de atividades. Por esse motivo, é necessária uma formação que abranja questões básicas sobre as especificidades das deficiências.

Ferreira (2019) acredita que a formação de monitores seja algo importante para o desenvolvimento do educando. Ressalta também, que a falta de experiências qualificadas de profissionais faz com que os alunos não cumpram com excelência suas atividades:

[...] por se tratarem de jovens inexperientes, por mais que se esforçassem para realizar um bom trabalho, sem o devido conhecimento podem, ao invés de contribuir, atrapalhar o desempenho e o desenvolvimento dos alunos. Os alunos, ao percebem a insegurança dos monitores, às vezes agem de forma a não cumprir as atividades propostas por eles e, inclusive, querendo respostas prontas, sem qualquer esforço. Tais compreensões fizeram com que a pesquisadora refletisse sobre a necessidade de melhor fomentar as práticas desses sujeitos (Ferreira, 2019, p. 17).

Também é previsto nessa lei a carga horária desses profissionais que fica estabelecida “carga horária semanal de 40 horas” (p. 03)

Até o ano de 2019, os monitores escolares ainda eram contratados via processo seletivo de caráter temporário, pois nesse mesmo ano, foi lançado o edital 01/2019 que dispõe da abertura de inscrições para o concurso público e neste estão estabelecidas 4 vagas legais para monitores de crianças com NEE. Essa constatação pode ser comprovada no quadro abaixo:

Quadro 7: Vagas legais para monitores

Nº	Cargos Públicos	Vagas e/ou Cadastr o Reserva (CR)	Requisitos mínimos exigidos para o cargo na posse	C.H. Semanal
39	Monitor de Crianças com Necessidades Especiais	04	a) Idade mínima de 18 anos; b) Instrução: Ensino Médio Completo	40h

Fonte: Prefeitura Municipal de Jaguarão/RS

Como visto no quadro acima, a carga horária semanal desses profissionais é de 40 horas, pois seguia de maneira precisa a Lei nº 6.498 de 1º de junho de 2017 incluída na Lei Municipal nº 4.166/2003 o cargo de Monitores.

No ano de 2022, o município promulgou a lei ordinária 7.062/2022 que altera a carga horária e número de cargos de monitores.

Art. 2º Altera a carga horária semanal dos Monitores para Crianças com Necessidades Especiais constante da Lei 4.166/2003, que passa de 40 horas semanais para 20 horas semanais.

Art. 3º Altera o número de cargos para Monitores para Crianças com Necessidade Especiais para 30 cargos (Rio Grande do Sul, 2022, p. 01).

Contudo, percebe-se que desde o ano de 2017 as leis municipais vêm se movimentando em relação ao cargo de monitores da Educação Especial. Uma exigência que ainda é pertinente condiz com a questão da escolaridade mínima exigida pela Prefeitura do Município. Dessa forma, analisando a Resolução nº001 de 09 de março de 2021 do Conselho Municipal De Educação da cidade de Jaguarão/RS em seu capítulo III, Art. 10º Inciso 1º ressalta que: “Fica obrigatório aos responsáveis pela PCD apresentarem no ato da matrícula documento que comprove ou indique o diagnóstico de deficiência, o que caracteriza a necessidade de atendimento educacional especializado” (p. 07). Portanto, o critério de necessidade do profissional que atua com a monitoria baseia-se no laudo médico apresentado no ato da matrícula.

É de extrema relevância, profissionais qualificados para atuação no cargo de monitor de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), visto que, no Município de Jaguarão/RS há curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Pampa, nesse sentido, essa qualificação torna-se ainda mais relevante.

3.2 Análises teóricas sobre o monitor escolar

Existem diversas nomenclaturas para definir esse profissional. O dicionário Aurélio (2004) traz o monitor como “pessoa encarregada de admoestar sobre a vigilância de estatutos, de dar avisos ou auxiliar na instrução” (p. 465). Outras nomenclaturas são dispostas a esse profissional. Silva e Oliveira (2020) trazem o monitor como cuidador escolar. As autoras ressaltam:

O cuidador escolar tem um papel fundamental na vida de um estudante com alguma deficiência física, intelectual e/ou transtorno específico. Tratando-se do novo perfil educacional, o cuidador escolar deve atuar em diversas atividades, auxiliando os discentes que precisam dos seus serviços, garantindo a inclusão no espaço escolar e avanços na aprendizagem destes sujeitos (Silva e Oliveira, 2020, p. 02).

Micheluzzi, Cordeiro e Selau (2022) ressaltam a expressão **segundo professor de turma (SPT)**, em seu estudo intitulado “Planejamento educacional na educação especial: a necessidade do trabalho colaborativo” os autores consideram que esse profissional, “refere-se ao docente que trabalha na sala de aula, junto ao professor regente de classe comum, em turma que tenha estudante público-alvo da Política de Educação Especial [...]” (p. 324). Ao fazer a análise desse estudo mencionado acima, se percebeu que a semelhança entre o SPT e os monitores escolares está apenas no fato de que se refere a um segundo profissional que atenda e apoie o professor na sala regular junto aos alunos com deficiência, pois o SPT segundo os autores, possui formação adequada para atuar com esse público de alunos. Neste caso, ressalta-se que o SPT não é monitor.

Beyer (2010) também traz a concepção da bidocência como algo fundamental nas classes regulares que possuem crianças público alvo da Educação Especial. Beyer destaca que a bidocência é uma condição importante para uma Educação Inclusiva:

Uma classe inclusiva, é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades, e, também, necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador (Beyer, 2010, p.31-32).

Assim como o Segundo Professor de Turma, o sistema de bidocência, não se configura a um monitor, pois estes profissionais mencionados nos estudos de Micheluzzi, Cordeiro e Selau (2022) e Beyer (2010), possuem formação adequada para exercer o cargo de colaboração ao professor titular de turma.

Ferreira, Selau e Boéssio (2021), entende o monitor como o profissional que tem a responsabilidade de “mediar atividades e orientá-los em sala de aula, além de dar apoio nas práticas de higiene, alimentação, locomoção e entre outras que necessitam auxílio constante no dia a dia escolar” (p. 181). Considerando que o município de Jaguarão/RS não possui definição para o cargo de monitor de alunos com deficiência, entendo o monitor como o profissional necessário para o pleno desenvolvimento do educando deficiente, não só de forma a contribuir com suas aprendizagens, mas também importante para o auxílio das questões afetivas (questões emocionais) do aluno.

Portanto, o papel do monitor da educação especial é de auxiliar esse aluno, fazendo com que este se desenvolva e participe das atividades propostas na escola. Segundo a Política Nacional de Educação Especial (2008), os alunos possuem direito de ter apoio em suas habilidades durante seu período na escola, tanto em atividades de aprendizagem, como de auxílio constante.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p. 17).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a escola deve garantir a matrícula e acolher todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Contudo, a escola deve estar preparada e adaptada para proporcionar aos alunos todas as condições de aprendizagem perante suas potencialidades. Sobre o tema, Gil (2005) ressalta que:

[...] a melhor resposta para o aluno com deficiência e para todos os demais é a educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças (Gil, 2005, p. 18).

É necessário que as escolas estejam preparadas e orientadas para efetivar uma educação inclusiva que de fato inclua a todos, tanto pais, alunos e todos os agentes da educação. Para incluir necessitamos de todos que rodeiam o âmbito escolar. Boéssio, Selau e Acosta (2015) acreditam na importância da partilha, pois afirmam que “os indivíduos influenciam e são influenciados durante suas ações e, ao conviver com várias pessoas em um ambiente de trabalho, esse fato se torna mais constante. Assim também se constituiu o grupo de trabalho na escola” (p. 104).

Nesse sentido, é necessário afirmar que a atuação do monitor não substitui o professor titular de turma, pois esses dois profissionais devem atuar juntos. Dessa forma, o trabalho em conjunto contribui para o sucesso do desenvolvimento do educando. Entende-se, assim, que a educação inclusiva deve ser trabalhada em conjunto, pois, ao partilhar ideias, os profissionais abrem-se ao conhecer o novo, ao exercitar o seu conhecimento. A partilha é algo de extrema importância no âmbito da educação, pois é nela que se desvendam certas inquietações e descobertas para que o desenvolvimento do educando ocorra de forma mais efetiva.

A Declaração de Salamanca (1994) traz em um de seus conceitos que “A reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional; depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade” (p. 18). É necessário um planejamento em conjunto, para contribuir para o sucesso do desenvolvimento do aluno.

Em relação às formações desses profissionais, o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), traz a obrigatoriedade da formação continuada para todos os profissionais da escola.

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; [...] (Brasil, 2011, p. 01).

As formações se dão a partir de incentivos, estimulações de trabalho em sala de aula, vivências, pois a formação não é algo neutro, sempre se tem uma

objetividade, toda formação tem uma intencionalidade, assim como nos traz (Estevão apud Cunha¹¹, 2013).

[...] a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania (Estevão apud Cunha, 2013, p. 611).

Desta forma, o aluno com deficiência terá pleno desenvolvimento tanto educacional como social, referindo-se ao seu desempenho em suas habilidades. A Declaração de Salamanca, (1994) que traz as concepções da Educação Especial, afirma que “Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (p. 18). Ao procurar estratégias onde o aluno se sinta incluído fará com que ele tenha igualdade de oportunidades.

De acordo com a Declaração de Salamanca, as escolas devem ser estabelecimentos de ensino adequados para servir a estas crianças, mas isso apenas se dará, caso a equipe diretiva e professores tenham formação adequada para isso.

Tanto as autoridades locais como os diretores dos estabelecimentos de ensino poderão contribuir de forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com necessidades educativas especiais, se lhes forem dados treino e autoridade para tal. Deverão ser chamadas a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e a desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade. A boa gestão escolar depende do envolvimento ativo (sic) e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento de uma cooperação eficaz e de um trabalho de equipe, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos (Brasil, 1994, p. 23).

No segundo semestre do ano de 2023, foi apresentado o projeto de lei nº 4.050/2023, que dispõe sobre a oferta de profissionais de apoio escolar especializados para atendimento de alunos com deficiência, tanto em instituições públicas como privadas de ensino do Brasil. A iniciativa deste, se deu aos deputados Amália Barros (PL-MT) e Jadyel Alencar (PV- PI). Este projeto busca assegurar a

¹¹ ESTEVÃO, Carlos. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

presença de profissionais de apoio nas escolas, para garantir que os alunos com deficiência recebam suporte adequado para uma educação inclusiva. No entanto, o PL 4050/2023 está aguardando apreciação pelo Senado Federal para continuar o processo legislativo.

Saliento que somente a aprovação de leis não é o suficiente, mas necessita-se de políticas públicas que garantam a formação contínua e o suporte adequado aos profissionais. É essencial que estes profissionais estejam bem preparados para saber como auxiliar os alunos, promovendo uma plena inclusão social.

4 A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY E A COLETIVIDADE

O capítulo aborda a defectologia de Vygotsky, mais especificamente em relação ao texto “La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente” (Vygotski, 1997) da terceira fase de produção científica. Serão abordados estudos sobre a questão social e as contribuições da coletividade no desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança deficiente, trazendo questões que norteiam a importância dos princípios sociais.

Dando seguimento, trarei inquietações sobre o ensino de crianças com deficiência, levando em conta suas peculiaridades. Em seguida, destacarei a importância das relações sociais e o convívio com o coletivo no desenvolvimento da criança deficiente. Para finalizar, apresentarei comentários dos estudos de Vygotsky e suas colaborações para a defectologia.

4.1 A Defectologia

A defectologia aborda questões amplas em relação ao desenvolvimento do aluno com deficiência, levando em consideração seus movimentos sociais e demandas que nossa sociedade impõe em relação a estas. Segundo Selau (2013) a defectologia “era utilizada na Rússia dos anos 1920 para denominar a ciência que estudava crianças com diferentes tipos de “defeitos” (deficiências), fossem eles mentais ou físicos” (p. 65). Continuando a análise deste estudo de Selau (2013). O autor ressalta como Vygotsky argumentava em relação à defectologia:

Vygotsky argumentou duramente contra essa abordagem ao qual eram submetidos os deficientes: ao criticar a concepção mecanicista da defectologia, que apenas demarcava o grau de insuficiência do intelecto, o autor recomendava que, ao pedagogo, interessava considerar o “defeito” de seu aluno justamente porque ele poderia atingir o mesmo desenvolvimento que aquele sem deficiência, de maneira diferente, por outros meios (Selau, 2013, p. 66).

Ainda, segundo o autor, foi a partir desse momento que Vygotsky começou a produzir seus textos defectológicos com o intuito de argumentar sobre as questões da consideração do “defeito” em relação às crianças com deficiência.

Os textos dos Fundamentos da Defectologia tomo V, são divididos em três fases: a primeira fase reuniu questões gerais da defectologia, a segunda fase traz abordagens especiais em relação a defectologia, e por último momento, a terceira

fase aborda os problemas colaterais da defectologia.

Em relação a esse estudo, utilizei o texto “La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente” da terceira fase dos fundamentos da defectologia do tomo V. Para melhor entender as questões abordadas por Vygotsky no texto, agrupei o material estudado organizando uma breve explanação do conteúdo nele exposto.

4.1.1 La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente

O texto analisado traz uma investigação científica que objetiva estudar a comparação entre os problemas do desenvolvimento da criança dita “normal” e das crianças com deficiência. Em um primeiro momento, é possível observar que Vygotski (1997), deixa claro que primeiramente se devem investigar as leis comuns do desenvolvimento infantil para depois estudar as peculiaridades da criança deficiente, dando foco na comunidade (coletividade) como fator do desenvolvimento dessa criança.

De acordo com o autor, muitas dessas investigações ocorreram devido a um seguinte fator: a investigação das funções psíquicas superiores no processo de desenvolvimento como origem social tanto filogenia como ontogenia. O autor conclui que “Sólo en el proceso de la vida social colectiva se han elaborado y desarrollado todas las formas superiores de actividad intelectual propias del hombre”¹² (Vygotski, 1997, p. 214). Pode-se dizer que as funções psíquicas aparecem como desenvolvimento da conduta duas vezes: Primeiro como função coletiva como forma de colaboração para interação e segundo como modo da conduta do indivíduo como forma de adaptação pessoal, ou seja, seguir a transformação das formas coletivas de colaboração de um modo individual da conduta da criança, significa captar o princípio das funções psíquicas de seu futuro.

Para que as teses sobre a origem do coletivo e seu processo de colaboração no desenvolvimento das questões psíquicas superiores da criança fique mais clara, Vygotski (1997) traz alguns exemplos concretos de como se manifesta o desenvolvimento psicológico da criança. O autor afirma que esses exemplos poderiam ajudar nos estudos da ação da lei aplicada ao desenvolvimento da criança deficiente, trazendo fatos concretos para passar de lei de desenvolvimento “normal” para as leis

¹² Tradução nossa: “Somente no processo da vida social coletiva todas as formas superiores de atividade intelectual características do homem foram elaboradas e desenvolvidas”.

do desenvolvimento das crianças com algum tipo de deficiência. O primeiro deles é o processo do desenvolvimento da linguagem. O começo do andamento da linguagem na criança, parte como função comunicativa, ou seja, a partir de influências de quem as rodeia:

[...] en el desarrollo del niño se abre el camino del lenguaje exterior al interior, cómo la forma fundamental de la conducta colectiva, de la colaboración social con los otros, se convierte en forma interior de actividad psicológica de la propia personalidad (Vygotski, 1997, p. 215)¹³.

É possível afirmar que o ciclo do desenvolvimento da linguagem se dá através das interações sociais, pois com o avanço da linguagem externa para a interna torna-se uma forma fundamental para o processo coletivo, fazendo com que a linguagem interna se torne a atividade psicológica da própria personalidade.

Ao estudar a linguagem da criança na primeira infância, em idade pré-escolar, Vygotski (1997), determinou que a atividade linguística se manifesta de duas formas. A primeira é a linguagem como forma de socialização, na qual a criança pergunta, responde às perguntas que lhe fazem, comunica ou relata algo, ou seja, a linguagem como meio de cooperação de quem as rodeia. Já em segunda forma é caracterizada como a linguagem egocêntrica, esta é como se a criança pensasse em voz alta, e esquematizasse decisões. De acordo com essas análises Vygotski (1997) destacou o estudo com bastante detalhe de Jean Piaget (1896-1980), que trazia a linguagem egocêntrica como uma linguagem com significado não muito essencial para o destino subsequente do pensamento infantil, pois acreditava que a criança incorporava-se ao processo de atividade e com todo seu ser, pois Piaget acreditava que esta forma de linguagem era uma atividade geral do desenvolvimento infantil e que a criança ainda não diferenciava alguns tipos de atividades de outras. Seguindo as investigações a partir de um estudo dedicado a esclarecer o papel funcional da linguagem egocêntrica Vygotski (1997), chegou à conclusão que:

podimos determinar que, muy tempranamente comienza a cumplir funciones sumamente peculiares y bien determinadas en la conducta del niño, y que no puede considerarse un producto accesorio de la actividad infantil (Vygotski,

¹³ Tradução nossa: “[...] no desenvolvimento da criança abre-se o caminho da linguagem externa para a interna, como a forma fundamental de comportamento coletivo, de colaboração social com os outros, torna-se a forma interna de atividade psicológica da própria personalidade”.

1997, p. 216) ¹⁴

Desta maneira, significa que a criança reage com a linguagem egocêntrica quando sua atividade fundamental se depara com alguma dificuldade ou obstáculos que interrompe seu curso natural, pois segundo as investigações de Vygotski (1997) o grau da linguagem egocêntrica aumenta o dobro em situações que envolvem dificuldades. Assim a ligação entre a linguagem egocêntrica e a dificuldade e que desde muito cedo este tipo de linguagem começa a cumprir funções intelectuais no comportamento da criança, ou seja, começa a se tornar meio de pensamento, nesse caso é possível dizer que na maioria das vezes a linguagem egocêntrica diante da dificuldade se manifesta no comportamento da criança em respostas dos obstáculos, assim adquirindo caráter intelectual na linguagem.

Pode-se dizer que o que foi formulado em palavras foi posteriormente concretizado, essas são as relações entre palavra e ação da criança em seus aspectos intelectuais da linguagem egocêntrica. Na verdade, uma série de investigações permite deduzir que na linguagem egocêntrica temos um dos momentos mais importantes da transição da linguagem externa para a interna, o que representa o pensamento verbal. Um dos passos mais importante da linguagem externa para a interna e que a criança assimila um modo social de comportamento que passa a aplicar a si mesma, da mesma forma que outros usavam anteriormente com ela, ou seja, não significa que a linguagem egocêntrica desapareça por completo, apenas se modifica no processo de desenvolvimento da linguagem em linguagem interna.

O desenvolvimento da personalidade da criança se manifesta sempre em todas partes como função do desenvolvimento de seu comportamento coletivo, o processo das formas sociais de comportamento para a esfera de adaptação individual, isto tem uma significação particular para a compreensão do desenvolvimento completo das funções psíquicas superiores da criança deficiente, pois a deficiência e a falta de desenvolvimento destas funções se encontram em uma relação diferente da deficiência em relação ao desenvolvimento das funções elementares, ou seja, as questões de estimulação pelo meio, pelo coletivo que se relaciona com esta criança deficiente.

¹⁴ Tradução nossa: "Num estudo, dedicado a esclarecer o papel funcional da linguagem egocêntrica, pudemos constatar que, desde muito cedo, ela começa a cumprir funções extremamente peculiares e bem determinadas no comportamento da criança, e que não pode ser considerada um produto acessório da atividade infantil".

Toda la investigación psicológica moderna del niño anormal está impregnada por la idea fundamental de que el cuadro del retraso mental y de otras formas de desarrollo anormal del niño presenta, en alto grado, una estructura compleja. Es erróneo pensar que absolutamente todos los síntomas que caracterizan el cuadro en su conjunto pueden ser directa y completamente derivados del defecto, como su núcleo fundamental. En rigor, resulta que esas particularidades, en las cuales se manifiesta este cuadro, poseen una estructura muy compleja. Ellas revelan una vinculación y una dependencia estructural y funcionalmente muy complicadas y, en particular, muestran que, a la par con las peculiaridades primarias de ese niño -derivadas de su defecto- existen complicaciones secundarias, terciarias, etc., que no derivan del propio defecto, sino de sus síntomas originarios. Nacen como síndromes suplementarios del niño anormal, como una sobre estructura compleja del cuadro básico del desarrollo. La capacidad de discernir en el desarrollo del niño anormal que es fundamental y que suplementario, que es primario y que secundario, es una condición imprescindible, no solo para la correcta comprensión teórica del problema que nos ocupa, sino también para las acciones prácticas (Vygotski, 1997, p. 221).¹⁵

O desenvolvimento incompleto das funções superiores na criança deficiente costuma aparecer como um fenômeno secundário suplementar que se ergue com base em suas particularidades primárias, no caso, o “defeito”, visto que a essência do desenvolvimento incompleto dos processos superiores não é operada pelo “defeito” de uma forma primária, mas sim secundária, portanto é o lugar que todos os esforços educacionais devem ser direcionados, pois o desenvolvimento da criança deficiente consiste entre outras coisas nas funções específicas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade que não são desempenhadas de forma direta, mas sim indireta e cuja estruturação depende do comportamento coletivo da criança e com isso influencia na responsabilidade educativa.

De acordo com Vygotski (1997), as questões elementares do defeito não é o que devemos lutar, mas sim as questões psíquicas superiores que nasce através das relações sociais, devemos encontrar formas de superar as dificuldades da relação no

¹⁵ Tradução nossa: “Todas as pesquisas psicológicas modernas sobre a criança anormal são permeadas pela ideia fundamental de que o quadro do retardo mental e de outras formas de desenvolvimento infantil anormal apresenta, em alto grau, uma estrutura complexa. É errado pensar que absolutamente todos os sintomas que caracterizam o quadro como um todo podem ser derivados direta e completamente do defeito, como seu núcleo fundamental. A rigor, verifica-se que essas particularidades, nas quais esse quadro se manifesta, possuem uma estrutura bastante complexa. Revelam uma ligação e dependência estrutural e funcional muito complicada e, em particular, mostram que, juntamente com as peculiaridades primárias daquela criança - derivadas do seu defeito - existem complicações secundárias, terciárias, etc., que não decorrem da criança é o defeito, mas sim os seus sintomas originais. Surgem como síndromes suplementares da criança anormal, como uma superestrutura complexa do padrão básico de desenvolvimento. A capacidade de discernir no desenvolvimento da criança anormal o que é fundamental e o que é suplementar, o que é primário e o que é secundário, é condição essencial, não só para a correta compreensão teórica do problema em questão, mas também para a compreensão prática”.

coletivo, pois não se combate a deficiência, mas sim o que ela traz consigo.

O que deve ser colocado como centro das atenções do trabalho pedagógico, é a importância das adaptações sociais das crianças, pois muitas vezes, são vistas formações sociais indesejáveis que as crianças adotam com mais frequência, por exemplo, um grupo de crianças surdas, um grupo de crianças cegas, todas elas em grupos separadamente, e isto segundo Vygotski (1997) é algo antipedagógico, pois cria e seleciona os grupos para socializar com as crianças com deficiência, sendo assim é necessário deixar a criança livremente para fazer as relações sociais, desenvolvendo os vários níveis do intelecto e destacando uma condição importante para a atividade coletiva. Portanto, a forma geral da pedagogia comparativa da criança “normal” e da criança com deficiência, segundo Vygotski (1997), está completamente adaptada ao problema da pedagogia da influência coletiva.

O mesmo problema de desenvolvimento incompleto das funções superiores em relação com as atividades coletivas, se encontra na criança cega, pois sua expressão concreta apresenta questões diferenciadas em relação a seu comportamento e pensamento. A criança cega está privada da percepção visual, segundo Vygotski (1997) por conta disso surge o seguinte questionamento: o que pode substituir esta atividade faltante? Este é o problema central da pedagogia de cegos que traz questões parecidas com as dificuldades da criança com deficiência intelectual, mas segundo o autor nada é capaz de se tornar substituto para as imagens visuais ausentes, pois a investigação psicologia da personalidade da criança cega confirma o crescimento da esfera da compensação das consequências da cegueira, afirmando que não é o campo das representações dos processos elementares, mas sim, o campo dos conceitos das funções superiores (que se dá no coletivo).

Vygotski (1997), levanta um questionamento em seu texto: “Si el hombre no estuviese dotado de cinco sentidos sino de cuatro, cómo se formaría su conocimiento y se produciría su desarrollo mental?”¹⁶ (Vygotski, 1997, p. 228), desta forma o autor ressalta que nada de substancial mudaria no conhecimento do homem que possuísse apenas quatro sentidos porque o pensamento que é uma das formas de reelaborar os dados das experiências, continuaria sendo o mesmo, sendo que o quadro da realidade que nos rodeia não é apenas com base na percepção direta, mas sim, com base nas

¹⁶ Tradução nossa: “Se o homem não fosse dotado de cinco sentidos, mas de quatro, como se formaria seu conhecimento e ocorreria seu desenvolvimento mental?”.

experiências racionalmente elaboradas. O pensamento é a ferramenta direta para a criança cega, é a esfera fundamental da conversação da insuficiência de representações.

A compensação da criança cega, no ponto de vista dos conceitos, segundo Vygotski (1997), leva a perigos. O fundamental é o verbalismo, que, segundo o autor, é extremamente desolador na criança cega, pois constitui um dos principais obstáculos no seu desenvolvimento. Há uma série de palavras cujo significado não é atingido, pois usa palavras vazias e sem conteúdo. No entanto, se essa palavra corresponde a um determinado conceito na experiência da criança cega, embora a percepção direta do objeto que a palavra designa lhe seja inacessível, não será tratado como verbalismo, mas sim como uma compensação de uma elaboração autêntica de um conceito, que se torna acessível a essa criança como forma de percepção e representação. Por esse motivo, Vygotski (1997) ressalta a importância do cuidado em desenvolver conceitos totalmente concretos e adequados aos cegos.

Ese hecho de que el ciego puede elaborar conceptos totalmente concretos y adecuados a aquellos de los videntes, sobre objetos que no puede percibir con la vista, es un factor de primera importancia para la psicología de la pedagogía del ciego (Vygotski, 1997, p. 229).¹⁷

O conceito se deve à representação já que a generalização não é a separação dos traços singulares, mas a revelação dos vínculos e relações de um objeto com outro. A criança cega não se deve à experiência verdadeiramente direta, mas em toda a diversidade de conexões e relações que determinam sua ligação com a realidade, por esse motivo é notório que o conceito, ou seja, um autêntico e completo ato do pensamento, seja mais profundo e adequado a realidade das representações. Vygotski (1997) afirma que o pensamento coletivo é a principal fonte de compensação das consequências da cegueira. Através do desenvolvimento do pensamento no coletivo se elimina as consequências secundárias da cegueira, eliminando também a própria causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores na criança cega.

Para concluir, Vygotski (1997) salienta que esta investigação não pretendeu fornecer uma solução para o problema aqui colocado, mas sim uma simples

¹⁷ Tradução nossa: “O fato de os cegos poderem desenvolver conceitos totalmente concretos e adequados aos dos videntes, sobre objetos que não podem ser percebidos com a visão, é um fator de primordial importância para a psicologia e a pedagogia dos cegos”.

introdução de uma vasta investigação com o objetivo de compreender uma nova e consistente ligação entre colaboração coletiva e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores entre o desenvolvimento da personalidade da criança deficiente, deixando claro que o suporte principal e básico da pedagogia é a pedagogia da comunidade.

4.1.2 O que dizem os comentadores?

Alguns estudiosos acreditam que, analisar com mais detalhamento a teoria de Vygotsky, trazem respostas importantes, tanto para questões da Educação regular, como para a Educação Especial.

Stetsenko e Selau (2018) afirmam a relevância de estudar Vygotsky nos tempos contemporâneos, acreditam que a abordagem é contra a visão deficitária da deficiência e que a educação deve ter o objetivo de realizar plenamente o potencial social do educando:

Finalmente, a posição de Vygotsky sobre a deficiência claramente soa não apenas contemporânea, mas aparentemente bem à frente de seu tempo, em termos de ter uma visão sistêmica e dialética do problema da natureza versus criação. É nesse ponto que a contribuição que Vygotsky e sua escola foram para o estudo da deficiência e do desenvolvimento como um todo particularmente e profundamente significativo (Stetsenko e Selau, 2018, p. 317).

Toomela (2018) afirmou que no processo de desenvolvimento da educação, não são desenvolvidos apenas os conhecimentos, mas principalmente a mente do indivíduo.

Quite interestingly, it is not usual to find the definition of what it is exactly, what develops in the process of education. It seems that commonly the purpose or aim of education is defined as something “acquired” by a learner – knowledge, experience, skills, refinement, culture, vocation, etc. This way of conceptualizing education is not theoretically well grounded: if we define the aims of the education as something acquired by an individual, paradoxically, the individual is left out of the theory. Of course it is supposed to be an individual who “acquires” this something but analysis of what is acquired isolated from a learner would not support understanding of the process of education. It is the individual, who develops and therefore it is necessary to define what exactly is individually developing. I think it is hard to object the idea that what is mainly developing in the process of education is mind or

psyche (Toomela, 2018, p. 349).¹⁸

Passerino, Roselló e Baldassarri, também ao estudarem o livro do autor “Fundamentos da Defectologia”, ressaltam que a insuficiência orgânica não afeta apenas questões sensoriais, mas as relações sociais.

La visión de Vygotsky (1983) pone en relevancia que la discapacidad no afecta únicamente, en la infancia, a los aspectos sensoriales, mentales o motrices sino que, principalmente afecta a las relaciones sociales, comprometiendo su desarrollo desde una perspectiva cualitativa (Passerino, Roselló e Baldassarri, 2018, p. 363).¹⁹

Giest (2018) acredita na cooperação, pois no individual encontramos muitos aprendizados, e o trabalho de forma coletiva trazendo questões da individualidade de cada ser, fazendo com que esse trabalho se dê de maneira forte, “The collective is therefore the prerequisite for individuality, and individuality is the condition for a strong collective” (Giest, 2018, p. 336).²⁰ Portanto, o desenvolvimento da criança deficiente ocorre a partir das oportunidades de participar de atividades sociais que abranjam suas questões individuais, pois é nesse sentido que a defectologia vygotskiana segue oportunizando alunos com algum tipo de deficiência a se reconhecer perante a sociedade e assim fazer parte desta de acordo com suas individualidades, pois é na individualidade que abrangemos o coletivo.

Segundo Giest (2018), a defectologia é uma forma de perceber a deficiência social, analisando como esse indivíduo relaciona-se socialmente em sua história-cultural.

Biological handicaps hinder children using (cultural) instruments in activity which evolved in a cultural-historical way. This is the real cause of the handicap. • therefore, the foremost aim of education and therapy must be to address the acquisition and use of cultural means and instruments in order

¹⁸Tradução nossa: “Curiosamente, não é comum encontrar a definição do que é exatamente, o que se desenvolve no processo de educação. Parece que comumente o propósito ou objetivo da educação é definido como algo “adquirido” por um aluno – conhecimento, experiência, habilidades, refinamento, cultura, vocação, etc. objetivos da educação como algo adquirido por um indivíduo, paradoxalmente, o indivíduo é deixado de fora da teoria. É claro que é suposto ser um indivíduo que “adquire” esse algo, mas a análise do que é adquirido isoladamente de um aluno não apoiaria a compreensão do processo de educação. É o indivíduo que se desenvolve e, portanto, é necessário definir o que exatamente está se desenvolvendo individualmente. Acho difícil contestar a ideia de que o que se desenvolve principalmente no processo de educação é a mente ou a psique”.

¹⁹Tradução nossa: “A visão de Vygotsky (1983) põe em relevo que a incapacidade não afeta unicamente, na infância, os aspectos sensoriais, mentais ou motores, mas que afetam principalmente as relações sociais, comprometendo o seu desenvolvimento a partir de uma perspectiva qualitativa”.

²⁰Tradução nossa: “O coletivo é, portanto, o pré-requisito para a individualidade, e a individualidade é a condição para um coletivo forte”.

to enable the child to participate in social life by involvement in the activity needed. • intellectual functions are not directly caused by biological ones, but by human activity, therefore disabled children have to be offered specially adapted ways of integration into social life, compensating the handicap as well as possible (Giest, 2018, p. 337).²¹

Portanto, perceber a formação do monitor da Educação Especial é algo essencial, pois esse profissional é um dos responsáveis por esse desenvolvimento social, por oportunizar experiências sociais a esses educandos. Costas e Selau (2018) analisam muitos movimentos na política educacional em relação à Educação Especial, e consideram que o desconhecimento da teoria da defectologia vygotskiana nas formações de profissionais da educação inclusiva acaba enfraquecendo o entendimento da importância do desenvolvimento social do aluno com NEE.

Consequently, development programs of Special Education teachers have begun to guide inclusive education, especially since 2008. In this scenario, Vygotski's Fundamentos de defectología was supposed to be one of the main beacons of teacher education processes for Special Education, due to its revolutionary and avant-garde bias. Learning and development were understood as processes that are established collectively, corroborating the idea that "everyone can learn together", widespread by government political management and by the Special Education Department (SEESP), which was incorporated by the Citizenship Literacy Diversity and Inclusion Special Department (SECADI), in the Ministry of Education (MEC). However, a single book written by Vigotski (2008), Pensamento e Linguagem [Thought and Language], inspired and substantiated official didactic materials (SECADI/MEC) that have advocated the development of Special Education teachers since 2003. No changes were carried out up to now (Costas e Selau, 2018, p. 405).²²

Percebe-se que, desde o ano de 2003, não obtivemos mudanças nos

²¹Tradução nossa: "As desvantagens biológicas impedem as crianças de usar instrumentos (culturais) em atividades que evoluíram de forma histórico-cultural. Esta é a verdadeira causa da deficiência. Portanto, o principal objetivo da educação e da terapia deve ser abordar a aquisição e o uso de meios e instrumentos culturais para permitir que a criança participe da vida social por meio do envolvimento na atividade necessária. Às funções intelectuais não são causadas diretamente por funções biológicas, mas pela atividade humana, portanto, as crianças com deficiência devem receber ofertas especiais de formas adaptadas de integração na vida social, compensando a deficiência da melhor forma possível".

²²Tradução nossa: "Consequentemente, programas de formação de professores da Educação Especial passaram a orientar a educação inclusiva, principalmente a partir de 2008. Nesse cenário, os Fundamentos de defectologia de Vygotsky deveriam ser um dos principais balizadores dos processos de formação de professores para a Educação Especial, por seu caráter revolucionário e vanguardista. A aprendizagem e o desenvolvimento foram entendidos como processos que se estabelecem coletivamente, corroborando a ideia de que "todos podem aprender juntos", difundida pela gestão política do governo e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), que foi incorporada pela Secretaria Especial de Alfabetização para a Cidadania, Diversidade e Inclusão (SECADI), no Ministério da Educação (MEC). Porém, um único livro de Vigotski (2008), Pensamento e Linguagem, inspirou e consolidou materiais didáticos oficiais (SECADI/MEC) que preconizam a formação de professores de Educação Especial desde 2003. Nenhuma alteração foi realizada até agora".

processos formativos de professores da educação especial, assim como nos relatam Costas e Selau (2018), apenas um livro de Vygotsky foi utilizado nesses programas de formações disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), foi possível perceber os estudos da defectologia apenas nos cursos de graduação e Pós-graduação como pesquisas e investigações (Costas e Selau, 2018).

Os autores elaboraram um mapeamento de pesquisas em cursos de Pós-Graduação, envolvendo a teoria vygotskiana sobre a defectologia, em todas as análises conclui-se que ainda há muito o que se percorrer para que a teoria alcance espaço nessas formações de forma significativa no processo de formação.

Portanto, a atualidade que os estudos de Vygotsky nos oferecem é de extrema importância, por mais que esse autor tenha feito análises em épocas distantes e movimentos sociais diferentes dos que pertencemos nos dias atuais, sua teoria não deixa de ser pertinente, pois abrange questões sociais valiosas para nossas práticas atuais dentro de nossas instituições escolares.

Para Barroco (2018), muitos estudos têm sido investigados em relação à educação, e para a autora, o essencial seria analisar questões reais, assim como são a teoria de Vygotsky, pois esse teórico traz suas contribuições para a educação devido a suas experiências reais e não a modelos de pesquisas elaboradas, que muitas vezes não foram colocadas em prática.

Nowadays, when contradictions of every order increase and are required immediate actions or palliative projects, for psychologists and teachers who work in Education, is of the utmost importance to acknowledge this. Therefore, to gather elements of analysis to deal with the distance between idealized and realized life, to explain contradictions to comprehend the whole that synthesizes (Barroco, 2018, p. 380).²³

Veggetti (2018) considera que uma das formas mais relevantes de atualizar nossos conhecimentos é a partir de pesquisas relacionadas com a nossa atualidade, levando em conta nossas práticas, assim trazendo-as para o nosso cotidiano. Essa autora considera Vygotsky um teórico importante em relação às pesquisas voltada a nossa prática, pois o autor analisou profundamente questões norteadoras do seu

²³Tradução nossa: “Nos dias de hoje, quando as contradições de toda ordem aumentam e se exigem ações imediatas ou projetos paliativos, para psicólogos e professores que atuam na Educação, é de suma importância reconhecer isso. Portanto, reunir elementos de análise para lidar com a distância entre a vida idealizada e a realizada, para explicar as contradições para compreender o todo que sintetiza”.

cotidiano real, e isso fez com que seus estudos sejam análises atuais, visto que, até os dias de hoje são pertinentes.

Veggetti (2018) relata questões pertinentes em relação às experiências humanas voltadas às análises dos estudos de Vygotsky. Dessa forma, acredita que aspectos individuais mudam quando há um significado para o indivíduo.

Reflection and cooperation as components of human experience have both to be considered central to school education and instruction. Vygotsky (1931/60) and a group of his associates provided education and psychology with a systemic model for the development of all higher mental functions, devising language as its tool. Perception, memory, attention, classification, reasoning, all higher cognitive processes undergo profound interfunctional changes, when they act according to meaning, represented by the aim to accomplish a learning activity (Veggetti, 2018, p. 398).²⁴

Portanto, é por meio dos estímulos oportunizados que as interações sociais acontecem e acabam concentrando a construção de elaborações individualistas histórico-sociais e a formação da personalidade do indivíduo, levando em consideração suas peculiaridades.

Após analisar o que alguns estudiosos da área psicológica e pedagógica manifestam de contribuição referente aos estudos da defectologia, fica claro que pesquisar e analisar a teoria de Vygotsky faz com que nossas práticas ocorram de forma mais humana, pensando em primeiro momento nas questões sociais do aluno. Percebe-se também que a teoria do autor é atual, pois ainda vivemos muitas questões pendentes na área da educação especial, principalmente no que se refere ao processo de aprendizado dos educandos dessa modalidade de ensino.

Feita a revisão teórica, passo para os resultados das análises.

²⁴Tradução nossa: “A reflexão e a cooperação como componentes da experiência humana devem ser consideradas centrais na educação e instrução escolar. Vygotsky (1931/60) e um grupo de seus associados forneceram à educação e à psicologia um modelo sistêmico para o desenvolvimento de todas as funções mentais superiores, concebendo a linguagem como sua ferramenta. Percepção, memória, atenção, classificação, raciocínio, todos os processos cognitivos superiores sofrem profundas alterações interfuncionais, quando agem de acordo com um significado, representado pelo objetivo de realizar uma atividade de aprendizagem”.

5 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PAPEL DA SOCIEDADE, ESCOLA E FAMÍLIA

Busco nas próximas seções, apresentar os resultados das análises da pesquisa em questão. Conforme saliento, serão três categorias: **A inclusão de alunos com deficiência: papel da sociedade, escola e família; Monitores escolares e suas perspectivas sobre inclusão; Conceitos fundamentais sobre a teoria de Vygotsky: Uma avaliação aplicada aos monitores.**

A categoria a seguir (**A inclusão de alunos com deficiência: papel da sociedade, escola e família**) destaca a inclusão social que envolve diferentes aspectos, desde o ambiente escolar, comunidade e família. Essa primeira categoria apresenta alguns resultados referentes aos diálogos com os monitores sobre a deficiência, a sociedade e a escola de maneira geral. Esses diálogos, no decorrer das formações, foram fundamentais, uma vez que serviram para discutir questões gerais sobre inclusão/integração/exclusão, aspectos presentes no cotidiano do entendimento dos monitores. Tais entendimentos podem ser cruciais ao monitor, no momento de realização de uma intervenção com o aluno.

5.1 Inclusão e Sociedade

A sociedade tem uma organização que muitas vezes dificulta a inclusão de pessoas com deficiência. Embora a sociedade esteja organizada de maneira que dificulta a inclusão, um monitor menciona que é necessário atuar para que as pessoas com deficiência se adaptem à sociedade atual. Suj. T (Obs.2), relata que: “a gente tem que incluir para eles se adaptarem à sociedade que está aí”. Essa visão reforça a ideia de que o estudante com deficiência deve se adaptar à sociedade e não ao contrário. No entanto, o estudante com deficiência faz parte da sociedade e devemos criar uma sociedade inclusiva, que se ajuste para receber as pessoas com deficiência. Sasaki (2006) reforça a ideia ao conceituar a inclusão social:

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (Sasaki, 2010, p. 39).

A inclusão escolar é vista como fundamental para preparar o aluno. Quanto mais todos os alunos tiverem uma boa preparação escolar estarão melhor preparados para a vida em sociedade.

A inserção dessas pessoas na sociedade implica que, apesar de suas limitações, elas encontram maneiras de se adaptar a esse mundo predominantemente visual e auditivo. O Suj. T (Obs.4) relata que: “Assim como todo mundo que tem uma deficiência, surdo, mudo, cego ele vai se adaptar porque eles estão inseridos em uma sociedade, em um mundo que tem visão, audição, comunicação através da fala”. Esta fala apresenta uma visão complexa referente a inclusão, pois o sujeito acredita que as pessoas com deficiência que devem se adaptar à sociedade, ao mesmo tempo que acredita que há um equilíbrio entre a adaptação individual e as mudanças sociais. Suj. T (Obs. 2) destaca que: “Para mim, é sempre 50 e 50, não dá pra colocar o que eles querem, e nem o que a dita sociedade quer. Eu acho que tem que ir mesclando porque são capazes”. Isto indica que a visão do sujeito, ainda está relacionada à integração e não à inclusão. Caiado (2006) fortalece a ideia em seus estudos ao defender o direito social das pessoas com deficiência.

Simultaneamente inscrevendo-se na defesa radical do direito social da inclusão dos deficientes e rejeitando, com igual radicalidade, as formas dissimuladas de inclusão que garantem integração condicionada às especificidades apresentadas pelo indivíduo e não assegurada por condições socialmente construídas (Caiado, 2006, p. 01).

A adaptação às condições urbanas também é levantada, os deficientes físicos por exemplo, encontram maneiras de se adaptar às condições ao seu redor por conta das barreiras que dificultam sua mobilidade, fazendo com que o próprio deficiente tenha que se adaptar às condições do meio urbano. O Suj. T (Obs.4) relata que: “Assim como o cadeirante ou quem tem um problema motor, vão se adaptar, pois se tu vai olhar não tem uma rampa para subir, as calçadas não são uniformes, então é uma adaptação para quem tem deficiência”. Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, disposto no capítulo I, art.53: “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social”. Esses desafios destacam a urgência de infraestrutura mais adequada promovendo

acessibilidade e o direito estabelecido na legislação, retirando a responsabilidade no individual.

Em relação ao ambiente escolar o Suj. M (Obs.1), salientou: “eu acho que se fala muito pouco dentro da escola também”. Essa falta de diálogo acaba impactando no processo de inclusão dos alunos. Além disso, há falta de apoio familiar, limitações na escola e falta de engajamento dos colegas, o que pode dificultar sua inclusão, conforme relata Suj. T (Obs.2): “Geralmente a gente não tem família, a escola mais ou menos e os alunos não querem nada com nada”. Portanto a comunicação entre os envolvidos é crucial:

Na ação comunicativa os participantes não se orientam primariamente pelo próprio êxito; colocam seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si sobre a base de uma definição compartilhada da situação (Habermas, 2012, p. 367).

É essencial que as escolas não só reconheçam as deficiências, mas que estejam abertas ao diálogo, trocas de experiências, iniciando discussões construtivas sobre como apoiar e incluir os estudantes com deficiência.

Nas escolas um profissional importante no processo de inclusão é o monitor, pois é ele que fica diretamente acompanhando o aluno com deficiência durante seu período na escola, este profissional tem um papel crucial para incentivar as interações e facilitar a inclusão dos alunos, isto se percebe em diversas falas destacadas pelos sujeitos de pesquisa.

Inicialmente os sujeitos destacam que ao ingressar em suas carreiras acabam atuando sem conhecimento prévio sobre inclusão. O Suj. T (Obs.5) relata que: “Quando eu entrei não tinha conhecimento nenhum, não sabia nada sobre esse assunto”. No entanto, com o decorrer das formações, os sujeitos perceberam que a inclusão não é apenas inserir o aluno na escola, mas fazer com que eles possam se desenvolver plenamente através das interações sociais. Suj. T (Obs.5), destaca ainda: “Porque quando falavam em inclusão eu pensava que era inserir ele, conseguir que ele pudesse se desenvolver a partir da sociedade”. Desta forma o dever do monitor é incluir o aluno de forma que o mesmo se desenvolva, facilitando sua adaptação na sociedade, levando em consideração seu desenvolvimento individual, assim como relata Suj.T (Obs.5): “levar em consideração esse desenvolvimento dele como

indivíduo”. Visto isso, Silva (2022) ao adentrar aos estudos sobre os profissionais de apoio, destacou que:

O papel do profissional de apoio ganha cada vez mais destaque no cenário escolar no contexto da Educação Especial Inclusiva, pois este passou a atender a uma demanda que envolve a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência na escola regular (Silva, 2022, p. 05).

O Suj. T (Obs. 6), ressalta que: “O monitor tem a obrigação de entender o que o estudante deficiente precisa para entrar melhor na sociedade”, sendo assim deve-se criar ambientes inclusivos e sociais que não apenas acolha, mas desenvolva e promova participação ativa dos alunos. Selau (2007) segue esse mesmo pensamento ao afirmar que não basta apenas incluir o aluno na sala de aula, mas sim se preocupar com que todos os alunos possam se envolver entre si. Portanto os monitores são profissionais essenciais nesse processo de criar ambientes inclusivos, onde os alunos participem ativamente proporcionando momentos de sociabilização, valorizando e apoiando o potencial de cada estudante, contribuindo assim para uma sociedade mais inclusiva.

A interação e a participação dos estudantes com deficiência são importantes para o desenvolvimento de experiências individuais. A participação ativa nos momentos de atividades e/ou socialização é essencial, pois permite que os alunos aprendam os conteúdos, bem como, desenvolvam suas questões de interação com os demais. Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024), consideram de extrema importância o acolhimento da criança deficiente para a participação ativa nas atividades e socialização dentro da escola:

O acolhimento é marcado pela inserção incondicional dessas pessoas, gerando sentimento de pertencimento e identidade social, contribuindo para que o indivíduo se sinta completo, acolhido e participante daquela comunidade (Dyonisio, Martinic e Gimenez, 2024, p. 02).

Por esse motivo Suj. T (Entrev.2) acredita que quanto mais o ser humano souber, melhor. “Eu acho que quanto mais o ser humano se preparar é melhor”. A cada participação, o aluno melhora gradualmente, superando barreiras que inicialmente não queria enfrentar, pois a interação com outras pessoas é importante para que o indivíduo adquira suas próprias experiências, proporcionando um crescimento e desenvolvimento pessoal.

A interação social é importante para todas as crianças, principalmente para as que têm deficiência, proporcionando oportunidades de aprendizado e crescimento de habilidades sociais. O Suj. M (Entrev.5) relata que: “A interação é tudo né, mais para eles, se uma criança dita “normal” já é importante interagir porque aprende com as outras, imagina para eles”. Além disso, a interação social é vista como uma forma dos alunos com deficiência não serem excluídos. Um sujeito destaca que “essas interações garantem que os alunos não sejam excluídos” (Suj. B, Entrev.1).

A importância das interações para todos alunos é algo definitivo, mas há algumas contradições sobre como essas interações se manifestam em diferentes níveis e tipos de deficiência. De maneira geral a interação é considerada essencial para todas as crianças, independentemente de sua deficiência. O Suj. M (Entrev. 3) relata sobre a importância destas interações: “Tem vários níveis, né, de deficiência, mas em qualquer nível, eu acredito que essa interação ela é importante”. Porém, Suj. M (Obs. 2) observa que: “a importância da interação pode variar dependendo do tipo de deficiência”, pois cada estudante tem suas limitações específicas em razão da deficiência, contudo em casos graves de autismo segundo o relato do sujeito, comportamentos agressivos limitam as interações: “Tem uns níveis de autismo grave que as crianças são bem violentas e que às vezes até essa interação é afetada” (Suj. M, Entrev.3). Um sujeito relata que a deficiência vem com algumas limitações que dificultam o desenvolvimento: “A deficiência vem com algumas coisas que tem que suprir e aí a gente deixa de lado, vai deixando de lado, e não desenvolvendo isso” (Suj. T, Obs.2). Além disso, é necessário lidar com as dificuldades específicas das deficiências, reconhecendo que “certos comportamentos podem ser simplesmente parte do desenvolvimento infantil e não necessariamente relacionados à deficiência” (Suj. T Obs. 3). Vygotski (1997) ressalta que: “El niño cuyo desarrollo es complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo” (p. 12).²⁵

Embora as limitações que algumas deficiências podem impor, as interações sociais continuam sendo essenciais e devem ser promovidas de forma inclusiva e adaptada às necessidades individuais, pois ignorar a importância dessas interações devido suas limitações seria um equívoco, pois é através dela que o indivíduo pode

²⁵ Tradução nossa: “A criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que os seus pares normais, mas desenvolvida de uma forma diferente”.

alcançar seu desenvolvimento e inclusão na sociedade, Vygotski (1997) acredita nisso, ao mencionar em seus estudos acredita que as aprendizagens se dão de forma inicial entre as pessoas, para depois acontecer como processo individual.

A família tem uma influência crucial no processo de desenvolvimento da criança deficiente, com um impacto significativo na educação e em questões socioemocionais, por isso é necessário que os pais proporcionem um papel ativo nesse processo. Essa participação é fundamental especialmente no enfrentamento das limitações impostas pela deficiência. O Suj. T (Obs. 3) observa que: “vai muito dos pais também, porque se os pais cortarem, ah não faz, porque ele tem uma deficiência, é aí que a gente tem que fazer”, isso ressalta a importância de encorajar as crianças a superar seus desafios ao invés de priva-las devido a proteção excessiva. Segundo Moura (2018):

Quando se reconhece a importância da família na vida de um filho com deficiência, é vital que esses pais saibam dar suporte a essa criança desde os primeiros meses de vida, pois sua responsabilidade irá gerar na criança efeitos profundos e duradouros de suas ações, e/ou omissão, sobre o crescimento e desenvolvimento de seus filhos, é nesta idade que deverão iniciar a estimulação e buscar apoio e serviços de profissionais de habilitação e reabilitação (Moura, 2018, p. 27).

Todavia, situações de crise podem assustar os pais fazendo com que evitem as experiências sociais que podem ser benéficas para o desenvolvimento da criança. Suj. B (Obs.2) relata que: “Tem gente que se acontece uma vez só, a criança pode ter uma crise, né, e aí não levam mais”, essa atitude pode limitar as oportunidades do processo de desenvolvimento da criança deficiente.

A forma como a família lida com a deficiência em casa pode impactar negativamente o desenvolvimento da criança por conta de atitudes especiais adotadas pelos adultos de maneira inadequada. Conforme relata o diálogo a seguir:

Pesquisadora: Alguns textos que eu li, muitas questões especiais começam na própria casa, dos pais tratarem aquela criança de forma especial, não vai fazer isso porque pobrezinho, ou tá teimando, não vou tirar o videogame, por exemplo, porque ele é deficiente, ele não sabe, então essas atitudes especiais eles acabam se acostumando com essas atitudes que às vezes vêm da própria casa.

Sujeito B: Já ia falar sobre o momento da aceitação, porque tem vezes que eles não aceitam.

Sujeito M: Mas isso deveria ser trabalhado com os pais também.

Esse diálogo destaca a relevância da aceitação e do apoio adequado dos pais para evitar que atitudes superprotetoras prejudiquem o desenvolvimento da criança, portanto é crucial que os pais e familiares sejam bem informados e recebam apoio para lidar com as deficiências de seus filhos de maneira eficaz, promovendo um pleno desenvolvimento e uma boa inclusão na sociedade. Aguiar e Morais (2021), argumentam sobre a negligência e superproteção das deficiências:

Um desafio recorrente é a construção de expectativas adequadas com relação às pessoas com deficiência, tendo em vista que as famílias tendem ora a proteger demais as pessoas com deficiência, ora a negligenciar a deficiência e as limitações trazidas por ela. Se os familiares não aceitarem a deficiência ou a negligenciarem, podem desenvolver expectativas muito altas com relação às pessoas com deficiência, que terão dificuldades para atingi-las. Por outro lado, ações superprotetoras podem diminuir as possibilidades de independência das pessoas com deficiência. Inclusive, a presença de alguns receios acaba por desenvolver um instinto superprotetor nos familiares de pessoas com deficiência, mantendo-as dentro de casa, guiando e conduzindo cada passo destas (Aguiar e Morais, 2021, p. 09).

Portanto, é notável que a negligência e a superproteção dos familiares com as crianças com deficiência, acaba afetando o processo de desenvolvimento e dificultando a sua autonomia, pois essas atitudes podem limitar as oportunidades de aprendizagem e as interações sociais, impedindo que desenvolvam habilidades principais para independência. Além disso, a superproteção pode gerar uma dependência excessiva, dificultando que a criança consiga resolver desafios por conta própria.

Algo que também foi abordado é a questão de como ensinar os filhos sem deficiência a respeitar e ter empatia com os colegas com deficiência. A falta de empatia ensinada em casa pode ter um impacto significativo nos momentos de interações sociais. Suj. M (Obs. 1) acredita que:

Se a pessoa não tem contato, não tem ninguém na família com deficiência, entende? Tu não tem essa visão assim empática, por mais empática que tu seja nunca uma pessoa vai ser tão ciente, ah, mas eu vou ensinar meu filho a lidar com isso, a gente ensina quando a gente tem alguém deficiente na família.

Além disso, não há esse tipo de discussão em casa, especialmente se não tiver ninguém próximo com deficiência, contribuindo assim para a falta de empatia. O Suj. M (Obs.2) acredita que: “Eu acho que as pessoas não têm isso, ninguém fala disso em casa se não tem alguém próximo”.

Desta maneira é crucial que as famílias promovam valores de empatia em casa, por mais que não tenham pessoas com deficiência em seu entorno familiar, sendo essencial para que as crianças cresçam respeitando e valorizando a diversidade.

A colaboração entre a família, escola e sociedade é vista como fundamental para a inclusão social, desempenhando um pleno desenvolvimento das crianças com deficiência, conforme afirma Suj. B (Obs. 5): “Ao passo que a família, escola, sociedade e comunidade hajam juntos, estaremos mais perto desse “sucesso”. Com esta colaboração integrada é possível criar um ambiente de apoio onde cada um desempenha um papel crucial no pleno desenvolvimento de crianças com deficiência. Sasaki (2010) reforça esse pensamento ao afirmar que:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com deficiência (Sasaki, 2010, p. 40).

Em resumo, tanto a sociedade, como a escola e família tem um papel crucial no processo de inclusão e desenvolvimento das crianças com deficiência, no entanto ainda percebe-se muitas dificuldades para esse processo ser satisfatório, pois a sociedade ainda apresenta problemas de acessibilidade e de aceitação dos deficientes nos ambientes sociais, já a escola está em processo de desenvolvimento contínuo, para se dar uma inclusão de fato, pois ainda apresenta dificuldades em obter recursos adequados e intervenções apropriadas por parte dos profissionais da educação, em relação a família, é notável que ela é o primeiro contato social da criança deficiente, por isso é fundamental que pais, responsáveis e demais familiares estejam abertos a incentivar a empatia, autonomia e autorregulação das crianças. Portanto, o compartilhamento entre essas três esferas é de extrema relevância, já que todas contribuem de forma necessária para o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

5.2 Atitudes dos colegas e comportamento das crianças com deficiência durante as interações sociais

A importância das interações sociais para as crianças ditas “normais” é essencial, conforme é destacado em várias entrevistas. Segundo Suj. M (Entrev. 3) essa convivência ensina as crianças a respeitar os outros independentemente de suas diferenças: “Para ela aprender a respeitar o outro, pra ela saber que nem todo mundo é igual, mas que todo mundo está ali e tem o mesmo direito, pode participar e desfrutar do mesmo espaço”. É importante que as crianças consideradas “normais” aprendam sobre as diferenças e como lidar com elas. O Suj. M (Entrev. 3) segue afirmando que: “É mais importante para uma criança dita normal aprender a conviver com as diferenças”. Rosa e Luiz (2023) ressaltam a importância da convivência de alunos com e sem deficiência. “A convivência em alteridade é formativa e cria possibilidades de compreender a deficiência como parte da experiência humana, além de possibilitar a criação de redes de colaboração e apoio mútuo a partir das necessidades de cada um” (p. 14).

Além disso, um aprendizado global sobre as deficiências é algo essencial. O Suj. M (Obs. 1) resalta que: “É importante que haja um aprendizado global, que todos aprendam a lidar com as deficiências”. Durante a Semana da Deficiência, há um aumento temporário de conscientização sobre as questões relacionadas a este assunto, após as pessoas podem esquecer a importância de como agir, tratar e respeitar aqueles com deficiência. Suj. M (Obs.1) segue afirmando sobre o assunto que: “Na semana da deficiência é uma “chuvarada”, depois eles estão ali mas não sabem, não são lembrados o tempo inteiro de como a gente deve agir, que eles devem ser respeitados, de como o tratamento deve ser igual, falar mais de empatia”. A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) oferece uma base teórica global sobre os direitos destes indivíduos, com isso, em seu art. 8 inciso 1º esclarece que fica obrigatório ao Estado e suas partes a se comprometer a adotar medidas de conscientização.

1.Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para:

a) Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;

- b) Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;
- c) Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência (Brasil, 2007, p.32-33).

Portanto, as interações sociais são benéficas tanto para as crianças com deficiência como para as ditas “normais”, pois aprendem muito durante as trocas. O Suj. M (Obs. 3) destaca que: “quando eles estão todos juntos não beneficia só a criança com deficiência, os ditos “normais” também, eles estão aprendendo muito com aquela criança”, dessa forma criamos uma sociedade mais empática e inclusiva.

Mas, algo que é notado pelos sujeitos é a exclusão por falta de conhecimento, algo que é um problema significativo na escola. Alunos ditos “normais” geralmente não têm conhecimento suficiente sobre as deficiências e por esse motivo acabam excluindo os colegas. Segundo Suj. M (Entrev. 6), essa exclusão não é intencionalmente: “Às vezes nem é por mal que eles estão fazendo, eles acham que brincar com aquela criança é perigoso porque pode machucar, acontece bastante isso”. O sujeito expressa incerteza sobre o motivo dessa exclusão, questionando se é por medo de machucá-los ou simplesmente por falta de interesse em brincar com os alunos deficientes, devido às suas dificuldades. A falta de conhecimento pode dificultar as questões de interações sociais, dificultando a inclusão das crianças. Rosa e Luiz (2023) acreditam que o preconceito é algo social. “o preconceito e a discriminação não são um dado natural, características com as quais nascemos. São construídos socialmente” (p. 10). Portanto a exclusão por muitas vezes é feita sem intencionalidade pelos colegas é algo que infelizmente está enraizado em nossa sociedade, são produtos das próprias interações sociais e normais da nossa cultura, por esse motivo que assim como as famílias, as escolas e educadores devem desconstruir a estrutura colocada pela sociedade, promovendo conscientização e o engajamento social.

Outro fator que contribui para que essas exclusões aconteçam é a formação de grupinhos na escola, onde as crianças se agrupam com base em afinidades, e não necessariamente relacionadas à presença ou ausência de deficiências.

De um modo geral sempre vai ter os grupinhos, não quer dizer que esse aqui é só das crianças que têm deficiência ou que não tem, eles têm mais afinidade, eles criam mais vínculos com uns e com outros não (Suj. M Obs.1).

É fundamental que todas as crianças aprendam sobre as deficiências para que possam interagir de forma mais consciente e empática, promovendo uma convivência mais inclusiva.

Em relação à sala de aula a exclusão é menos comum, pois os alunos já estão acostumados com os colegas deficientes. O Suj. M (Entrev. 3) relata que dentro da sala de aula é mais tranquilo: “Então dentro da sala de aula é mais tranquilo, não sei se porque os colegas que estão sempre com eles”. Mesmo quando ocorrem birras e comportamentos desafiadores, as outras crianças da sala veem isso como algo normal, conforme relata Suj. T (Entrev. 2): “ele é o centro das atenções, eles aceitam tudo, ele tem birra essas coisas, elas acham normal”, essa aceitação dos comportamentos dos colegas com deficiência demonstra uma convivência sem problemas de exclusão dentro da sala de aula. Suj. T (Entrev. 2) reforça isso quando destaca que: “Elas não se incomodam com esses comportamentos, demonstrando uma aceitação natural”. Esses relatos mostram como a convivência diária ajuda a reduzir preconceitos e promove a inclusão de fato.

O auxílio que os alunos “ditos” normais prestam aos colegas com deficiência é algo comum na escola, esse apoio se dá principalmente em questões de locomoção e atividades de rotina, assim como Suj. B (Entrev. 1) menciona: “eles estão sempre na beira dele ajudando, auxiliando”, essa disposição dos colegas faz com que exista um forte senso de solidariedade entre os alunos. Além de oferecer ajuda, os alunos ditos “normais” não esnobam ou excluem o colega deficiente, pelo contrário eles ajudam, auxiliam e apoiam, conforme relata Suj. B (Entrev. 1): “eles estão sempre protegendo o Paulo (nome fictício), invés de esnobar eles tão sempre agregando, sempre interagindo com ele, sempre apoiando ele em tudo, tem essa interação”.

Essas atitudes não beneficiam apenas os alunos com deficiência, mas proporcionam um ambiente mais inclusivo a todos enriquecendo as trocas de experiência entre todos os colegas. Kart e Kart (2021) ao estudarem os benefícios da inclusão para crianças sem deficiência, consideraram que houve avanços positivos em relação às questões socioemocionais:

Students without disabilities mostly benefited from being in inclusion classrooms with students with disabilities. Reduction of fear, hostility, prejudice, discrimination, increasing acceptance, understanding, and

tolerance of individual differences are the major findings of the social effects of inclusion on students without special needs (Kart e Kart, 2021, p. 10).²⁶

O comportamento das crianças com deficiência durante as interações sociais na escola pode variar refletindo suas necessidades individuais segundo os sujeitos. Alguns alunos gostam dessas interações, como relata Suj. B (Obs. 1): “Na sala assim eu vejo que ele gosta de estar no meio dos outros, ele não é aquela criança que gosta de se isolar”. Este aluno demonstra vontade de participar das atividades e interagir com os colegas, mas segundo Suj. M (Obs. 1) alguns alunos com deficiência não gostam dessa interação: “o Paulo (nome fictício) mesmo, é mais dele, né, de não se entrosar com os outros”. Já esse aluno prefere ficar mais isolado no momento das atividades. Dessa forma os monitores necessitam estimular esses alunos para que consigam interagir. Além disso, alguns alunos com deficiência não se comunicam muito com os outros, assim como é mencionado pelo Suj. T (Obs. 2): “Tem alunos que não se comunicam muito com os outros”, isso pode ocorrer devido as dificuldades de comunicação ou preferência pessoal.

Essas variações no comportamento e nas preferências destacam a relevância de um ambiente escolar mais flexível e compreensivo, que respeite as diferentes necessidades de todos os alunos. Vygotski (1997) destaca que os educadores não devem se importar apenas no “defeito”, mas sim nas consequências desse “defeito”. “El defecto orgánico en sí (la ceguera, la sordera, etc) es un hecho biológico. Pero el educador no tiene que operar tanto con estos hechos en sí, cuanto con sus consecuencias sociales” (p. 199).²⁷

Contudo é importante o respeito e apoio entre os alunos, destacando as interações como forma de promover uma inclusão mais efetiva sem exclusões por parte dos demais colegas por conta da falta de conhecimento.

²⁶ Tradução nossa: “Os alunos sem deficiência beneficiam maioritariamente de estarem em salas de aula de inclusão com alunos com deficiência. A redução do medo, da hostilidade, do preconceito, da discriminação, do aumento da aceitação, compreensão e tolerância das diferenças individuais são as principais conclusões dos efeitos sociais da inclusão nos alunos sem necessidades especiais”.

²⁷ Tradução nossa: “O próprio defeito orgânico (cegueira, surdez, etc.) é um fato biológico. Mas o educador não tem de operar tanto com estes fatos em si, mas com as suas consequências sociais”.

5.3 A ludicidade no Pré Escolar: Promovendo a interação social de alunos com deficiência

Esta subcategoria se deu devido à atuação de um dos monitores no ambiente do pré-escolar. Essa experiência é significativa, pois nessa etapa da educação infantil há uma grande necessidade de mediação para auxiliar as crianças no desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e motoras. A presença de um monitor nesse contexto é fundamental para garantir que cada criança, independentemente de suas particularidades, possa participar das atividades propostas de maneira adequada. Assim, esta subcategoria reflete a importância dessa atuação no processo escolar.

No Pré escolar a adaptação dos colegas ao convívio com as diferenças é mais fácil para as crianças se adaptarem. O Suj. T (Entrev. 2) destaca: “que no pré é mais fácil que as outras crianças se adaptem com o diferente”. As atitudes inclusivas dos colegas vêm desde a primeira infância, como relata Suj. B (Entrev. 1): “ele tá desde o Pré então o jeito que as crianças tratam ele até o primeiro ano a gente vê que já vem desde cedo né”. As crianças no pré-escolar estão mais abertas ao conhecimento e aceitam as diferenças com mais naturalidade. Suj. T (Entrev. 2) comenta: “no Pré eles estão abertos a tudo”. Essas atitudes permitem que os colegas tratem os alunos com deficiência reconhecendo suas individualidades sem exclusão, conforme afirma Suj. T (Obs. 2): “Ali no Pré eles não exclui o Gabriel (nome fictício) que é o menino autista, ela já faz parte da sala, como um menino “comum” com as suas peculiaridades”. Silva (2017) considera que na primeira infância as crianças estão mais abertas a aprender sobre a humanidade.

O principal ponto positivo do convívio entre as crianças com deficiência e as que possuem desenvolvimento típico está no jogo de imitação em que o desafio está lançado pela própria observação do outro. E para as crianças sem deficiência aparece a possibilidade de se tornarem pessoas mais abertas, mais acolhedoras, mais tolerantes com a diferença e mais conscientes da diversidade humana (Silva, 2017, p. 08).

A diversidade é aceita e respeitada, isso sugere uma cultura na turma que promove a inclusão e o respeito às diferenças desde a primeira infância. Em relação a primeira infância o Suj. B (Entrev. 1) relata que a aceitação ao diferente é muito maior e melhor com os menores: “Mas acho que a aceitação é muito bem melhor e maior com os menores”. Essa aceitação no Pré é crucial para que ao longo dos anos

quando começar a era do bullying não ocorra essa discriminação, como destaca Suj. T (Obs. 2): “À medida que ele começa no Pré vai estar no quinto, sexto ano que começa a era do bullying, já vão estar acostumado e aí não vai ter essa discriminação”. Essa aceitação inicial é essencial para prevenir discriminações futuras.

A inserção de um aluno com deficiência em turmas mais avançadas, como no 6º ano, pode apresentar desafios de aceitação e adaptação. O Suj. T (Entrev.2) menciona: “se tu insere uma criança no 6º ano que já vem criado, moldado, alguns vão aceitar outros vai ser mais difícil, não vou dizer que não aceitem, mas vai ter um receio”, nesse contexto os alunos maiores podem estar mais acostumados a sua rotina e por conta disso ter mais receio à nova adaptação das diferenças. Sendo assim, é notório a importância de mais diálogos educacionais onde preparem os alunos desde a primeira infância para conviverem de maneira respeitosa e inclusiva. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) em seu art.27 parágrafo único. “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Durante as atividades recreativas acontecem interações sociais fundamentais e significativas, não só dentro da sala de aula, mas também em espaços informais como no momento do recreio, conforme é destacado pelo Suj. T (Entrev. 2): “é no recreio, nos intervalos, e nas atividades que envolvem essa interação como brincadeiras que eles têm essa interação entre eles”. Durante as brincadeiras há um momento valioso de aprendizagem para as crianças, proporcionando experiências significativas e promovendo o desenvolvimento de maneira mais abrangente do que no ensino formal. Vygotski (2008) também considera as brincadeiras algo fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo das crianças. “Parece-me que, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (Vygotski, 2008, p. 02).

Suj. T (Entrev. 2) reconhece que as brincadeiras são uma parte importante do processo educacional e desenvolvimento, por esse motivo o sujeito acredita que é importante incluir os alunos com deficiência durante as brincadeiras e se necessário adaptar as mesmas: “Na hora das brincadeiras, na hora do recreio na recreação né, mas se dá pra adaptar a brincadeira para a criança que é autista por exemplo tem que

incluir ela sempre nas brincadeiras”. As brincadeiras desempenham um papel crucial no desenvolvimento social das crianças, principalmente no Pré escolar, como segue afirmando Suj. T (Entrev. 2): “como trabalho no Pré, eu acredito que no lúdico se tem essas interações”, essa ludicidade promove um ambiente mais favorável a interações, pois compartilham e resolvem pequenos conflitos de maneira natural. Selau (2007) ao estudar a teoria de Vygotski sobre a importância das brincadeiras no processo de desenvolvimento dos alunos, destacou:

Vygotski afirma que o jogo ocupa, na história do desenvolvimento da vontade infantil, um lugar importante na história do desenvolvimento da reflexão, uma vez que o modo individual da conduta em relação com o desenvolvimento do intelecto está relacionado com a forma de se desenvolverem as brincadeiras com outras crianças, na medida das regras, dos objetivos e, principalmente, na atividade coletiva (Selau, 2007, p. 99).

Ao lembrar a tese geral de Vygotski, e no coletivo que desenvolvemos nosso individual. Então há um progresso significativo na parte social do aluno ao longo do tempo, atribuindo isso à sua interação com os colegas e ao desenvolvimento de habilidades sociais por formas de conduta as regras das brincadeiras, como compartilhar e brincar juntos, assim como menciona Suj. T (Entrev. 5):

Ele desenvolveu bastante essa parte social, ele tinha problema de emprestar não sei se é porque é filho único ou por causa do autismo ele tinha um problema muito sério de emprestar as coisas, as coisas eram só dele, e agora ele divide, ele começou a jogar com os colegas, começou a brincar isso tudo durante o ano.

O Suj. T (Obs. 3), relata que nós seres humanos aprendemos através de experiências, então excluir as crianças com deficiência não seria a melhor opção:

Separar essas crianças porque nós humanos aprendemos através da experiência e de trocas com os outros, eu pensei porque as crianças quando estão brincando elas aprendem muito, aprendem regras, aprendem a lidar com as relações sociais de aceitar ou não aceitar a brincadeira do outro e isso se perde, se tu separa ele não vai ter essa experiência do próprio brincar, da organização da brincadeira, eles aprendem muitas regras é dali da brincadeira e aí se tu não colocar essa criança em contato com outros vai se perder essa parte, eles não vão ter esse aprendizado para viver em sociedade, em grupo.

Bagarollo, Ribeiro e Panhoca (2013) também discutem sobre a relevância das brincadeiras no processo de desenvolvimento de crianças com deficiência e destacam que:

O componente social é visto como determinante no processo de desenvolvimento de indivíduos com alguma deficiência, podendo favorecer ou empobrecer esse funcionamento, de acordo com as experiências que lhes são proporcionadas (Bagarollo, Ribeiro e Panhoca, 2013, p. 108-109).

Percebe-se assim que a exclusão dos alunos com deficiência dos momentos das brincadeiras e recreações não é a melhor opção, pois é importante que nós (adultos) incentivamos as crianças a participarem para ter aprendizados que a própria brincadeira traz para a vida em sociedade.

Mas muitas vezes durante o recreio alunos com deficiência encontram dificuldades para encontrar companhia para brincar e interagir. Suj. M (Entrev. 3) relata que: “mas em termos de brincadeira, de recreio eles se queixam porque as crianças não querem brincar com eles”, essas atitudes destacam desafios significativos onde é importante que os monitores incentivem que todos os alunos brinquem juntos.

No entanto dentro da sala de aula a dinâmica muda, especialmente durante as atividades quando é necessário realizar duplas os alunos ditos “normais” procuram se sentar junto com os alunos deficientes, mas o sujeito deixa claro que é porque ele está presente, pois monitora o aluno deficiente, observe o relato do Suj. M (Entrev. 3):

A Maria (Nome fictício) às vezes leva brinquedo pra escola para brincar na hora do recreio, aí eu pergunto com que tu brinca e ela diz eu brinco sozinha e o Adão (Nome fictício) se queixa que os colegas não querem brincar com ele. Dentro da sala em que tem que fazer uma atividade em dupla, eles disputam quem vai sentar ali com ela, até porque eu to junto e eu acabo ajudando.

Sugere-se assim que, em espaços mais estruturados e guiados, como a sala de aula com a presença de um monitor, os colegas possam estar mais dispostos a interagir e colaborar com crianças com deficiência, por conta do auxílio que o monitor dá naquele momento. Essas dinâmicas ressaltam a importância de criar espaços inclusivos e apoiar a interação entre todos os alunos, tanto em contextos de sala de aula quanto no recreio e intervalos, para promover um ambiente escolar onde todos se sintam valorizados e incluídos.

Vygotski (2008) considera importante saber lidar não só com as questões emocionais de uma forma intelectual, mas reconhecer e lidar diretamente com as emoções envolvidas.

No entanto, significaria intelectualizá-la extremamente recusar-se a admitir o modo como nela as necessidades da criança se realizam, os impulsos para a sua atividade, isto é, seus impulsos afetivos. A dificuldade de uma série de teorias sobre a brincadeira é, de certa maneira, a intelectualização desse problema (Vigotski, 2008, p. 02).

Isso reflete a crítica de Vygotski (2008), referente ao negligenciamento aos aspectos emocionais da brincadeira, destacando a importância de considerar tanto os aspectos intelectuais quanto os emocionais do desenvolvimento infantil no decorrer das brincadeiras.

Contudo, as atitudes dos colegas e os comportamentos dos alunos com deficiência no momento das interações sociais, são influenciadas por ambientes estruturados e apoio adequado, como a presença dos monitores nesses momentos. O suporte adequado pode facilitar uma maior disposição dos colegas em relação as interações com os colegas com algum tipo de deficiência, promovendo uma dinâmica mais inclusiva e que valorize os aspectos intelectuais e emocionais de forma geral.

6 MONITORES ESCOLARES E SUAS PERSPECTIVAS SOBRE A INCLUSÃO

A categoria a seguir aborda o papel e a visão dos monitores em relação à inclusão escolar. Os monitores escolares são profissionais importantes para o processo de desenvolvimento dos alunos com NEE, pois oferecem apoio direto e individualizado. Bezerra (2020) ressalta a importância de esclarecer que os profissionais responsáveis pela monitoria, não podem ser os principais respaldos para a permanência dos alunos com algum tipo de deficiência nas escolas regulares.

O que desejo ressaltar é que não se pode crer que estes, ainda sem carreira definida e sem regulamentações precisas de sua atuação, a qual se torna objeto de interpretações múltiplas, sejam postos como o principal respaldo para a permanência de estudantes PAEE²⁸ nas classes comuns (Bezerra, 2020, p. 683).

A visão dos monitores escolares apresenta a necessidade de mais estudos na área e recursos importantes para boas práticas inclusivas.

6.1 A obrigatoriedade da inclusão: perspectivas dos monitores sobre TEA, TDHA e Deficiência Visual

Atualmente a inclusão é obrigatória, pois as escolas são legalmente obrigadas a aceitar todas as crianças. Suj. M (Entrev. 3) relata: “então eu vejo assim se fala muito em inclusão ela é necessária, hoje em dia ela é até obrigatória porque a escola não pode dizer que não vai aceitar uma criança”. Segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...] (Brasil, 2008, p. 19-20).

Apesar dessa obrigatoriedade, há muitos desafios e falta de recursos para que a inclusão seja efetiva. Ainda segundo Suj. M (Entrev. 3): “falta muita coisa ainda pra que seja uma inclusão de fato, geralmente a criança tá ali, mas não tem inclusão”.

²⁸ PAEE – Público alvo da Educação Especial (Bezerra, 2020).

Dessa forma é essencial que as escolas tenham recursos e infraestrutura adequados às individualidades de seus alunos para que a inclusão se dê verdadeiramente.

Segundo Suj. M, por mais que a inclusão seja tema de discussão há bastante tempo, a efetiva implementação de políticas públicas é recente, conforme menciona na (Obs. 1): “Essa função da inclusão que se fala há muito tempo, mas ela é recente”. No entanto, é importante destacar que as discussões sobre a inclusão são dados profundos na legislação Brasileira. A Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) o Decreto nº 7.611/2011, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. São exemplos de marcos legais que asseguram os direitos da Educação inclusiva no Brasil.

Essas legislações demonstram que por mais que a inclusão seja um assunto bastante debatido e de certa forma respaldado, é crucial políticas públicas consolidadas na prática para garantir uma sociedade mais inclusiva.

De acordo com o Suj.T (Obs. 2): “É uma coisa nova, que tá começando e espero que melhore”. Como algo novo, é comum que diferentes partes queiram defender seus próprios interesses ou pontos de vista, ainda segundo Suj. T na mesma observação é destacado: “Como eu disse é algo novo e como é uma coisa nova cada um quer puxar sua sardinha”. Ao analisar as opiniões do sujeito pode-se notar que este cenário da inclusão traz diversas perspectivas, ressaltando a importância de um diálogo e colaboração de todos, pois somente através de um esforço coletivo será possível superar os desafios diários e progredir em uma educação inclusiva eficiente. Sassaki (2010) acredita que para termos uma sociedade inclusiva necessita-se da cooperação de todos.

[...] uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (Sassaki, 2010, p. 172).

Contudo, se observou que há uma percepção de que a inclusão nos dias de hoje, ao invés de ser inclusiva, acaba se tornando excludente. Suj. T (Obs. 2) expressa sua opinião sobre o assunto: “essa inclusão de hoje não é muito inclusiva e sim

excludente”. Essa observação faz repensar nas práticas adotadas em relação aos alunos com deficiência, destacando a relevância de garantir que todos os alunos sejam realmente incluídos.

Algo que também pode-se observar é que os sujeitos de pesquisa falam bastante do autismo, pois é a síndrome mais presente na escola a qual eles mais ouvem falar durante os cursos disponibilizados para a categoria, no entanto há uma plena compreensão que ainda há pouco conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), tornando assim qualquer ajuda valiosa no trabalho com essas crianças. O Suj. T (Entrev. 2) menciona que: “Eu trabalho com espectro autista que é uma coisa que o que se sabe não é muito, então toda ajuda sempre será bem-vinda”.

A complexidade do TEA é bastante destacada. Suj. M (Entrev. 6) menciona que o TEA é o transtorno mais complexo por conta da diversidade entre os indivíduos no espectro: “Realmente eu acredito que seja o transtorno mais complexo porque cada autista é de um jeito, eles são totalmente diferentes”. Além disso Suj. M (Entrev. 6) observa também que: “tem autistas que são super sociáveis tem outros que não”, indicando a diversidade de comportamentos sociais entre os autistas. Segundo Folha et al. (2023) o TEA pode caracterizar alguns problemas sociais.

As experiências vividas por essas crianças e as ocupações a elas propiciadas poderão ser estruturantes da representação feita por si mesmas, pela família e pela comunidade, daquilo que podem realizar. A Terapia Ocupacional reconhece que a participação nas ocupações é tanto processo quanto resultado do desenvolvimento humano e concebe que diversos fatores estão relacionados a ela, como questões relacionadas à saúde, ao ambiente e ao contexto social. Essa participação pode ser influenciada pela presença de um quadro clínico que afeta o desenvolvimento, as habilidades e a participação social das crianças, como é o caso dos Transtornos do Espectro Autista (TEA) (Folha, et atl., 2023, p. 330).

Outro ponto importante levantado é a sensibilidade ao ambiente e as interações sociais, que pode variar muito, levando alguns autistas a se sentirem desconfortáveis em determinadas situações sociais. Além disso, outro ponto que pode variar é em relação ao desenvolvimento dos alunos dependendo do grau do autismo. Por exemplo, Suj. M (Obs. 1) comenta: “na minha sala de manhã tem uma menina autista, ela ta muito mais desenvolvida do que algumas crianças da sala, depende o grau de autismo né”. Mas conforme vimos durante esse estudo, Vygotski (1997) não considera as deficiências como principal problema das crianças, mas sim as questões secundárias associadas às deficiências, como os problemas sociais, por exemplo. Por

esse motivo, é crucial o estímulo adequado aos alunos público-alvo da educação inclusiva. Silva (2017) reforça esse pensamento “Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para mediar e modular o convívio entre as crianças” (p. 08), aqui Silva (2017) ressalta o papel do professor, mas cabe também aos monitores que permanecem diariamente com os alunos.

A adaptação a mudanças drásticas, como a perda da visão, é outro desafio significativo discutido pelos sujeitos. Um dos monitores acompanha uma menina com baixa visão que possui uma doença degenerativa, e que, com o tempo, perderá totalmente a visão. Em um diálogo, os monitores refletem sobre como deve ser mais difícil perder a visão gradualmente e ficar preso a algumas imagens, enquanto o aluno que já nasceu cego vivencia esse processo de forma mais natural. Observe o diálogo:

Sujeito M: se tu enxergava e deixou de enxergar deve ser pior, bem mais difícil porque está acostumado com uma realidade e aí tu tem que te adaptar a uma nova realidade.

Sujeito T: E aí fica preso ainda a algumas imagens enquanto a outra faz esse exercício mental.

Sujeito M: Para a outra é mais natural.

Os Sujeitos refletem sobre como é mais difícil para alguém que tinha visão se adaptar à cegueira, pois essa pessoa estava acostumada com uma realidade visual e agora precisa se ajustar a uma nova realidade sem visão. Eles destacam a dificuldade de se adaptar a essa nova realidade e a necessidade de lidar com a perda de algo tão fundamental quanto a visão. Caiado (2006), ao estudar a teoria de Vygotski (1997), reflete sobre a deficiência visual, e considera a perda da visão biologicamente muito limitadora, pois impede as pessoas de se locomoverem, de explorar novos espaços e receber algumas informações visuais, mas ao mesmo tempo de forma social, ela não é limitadora, porque a pessoa cega consegue se comunicar pela palavra com outras pessoas, e isso faz com que ela se aproprie de certos momentos por se internalizar aos significados culturais. Além disso Caiado (2006) traz em seu estudo um exemplo sobre isso:

Numa ilustração singela, pode-se afirmar que, mesmo sem a percepção visual das cores dos objetos, a pessoa cega apreende os significados sociais atribuídos às cores, como por exemplo: o preto é luto, o vermelho é uma cor quente, o branco representa a paz (Caiado, 2006, p. 40).

Essa observação destaca a capacidade adaptativa das pessoas com deficiência visuais e como a ausência de um sentido pode levar a mudanças na forma como elas percebem e interagem com o mundo ao seu redor.

A percepção de um conceito como "árvore" pode ser muito diferente para alguém que nunca teve visão e para alguém que já teve e perdeu, assim como relata Suj. T (Obs. 4): "Tu vai falar árvore para uma pessoa cega ela vai ter um outra percepção do que a gente, porque a gente tem o visual para ver", destacando assim, que a capacidade adaptativa das crianças cegas pode gerar mudanças na forma que elas interagem com o mundo ao seu redor.

Contudo, ao entender essas diversas dificuldades e desafios mencionados ao longo desta discussão, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, optando por momentos onde ocorra relações sociais, permitindo que todas as crianças independentemente de suas deficiências, desenvolvam seus potenciais a partir de suas individualidades.

6.2 Importância das Atitudes dos Monitores para as Interações com o coletivo

Os monitores têm um papel crucial na intervenção das interações sociais entre as crianças com e sem deficiência, pois incentivam ao lembrar diariamente que se deve incluir colegas com deficiência nas brincadeiras e atividades. Silva e Oliveira (2020) também acreditam que o monitor/cuidador escolar, é essencial no processo de desenvolvimento dos alunos, destacando que: "No cenário atual, referente à educação inclusiva, o cuidador escolar tem um papel de grande valia no processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência" (p. 05).

Suj. M (Entrev. 3) destaca como os monitores agem nos momentos de interação: "a gente sempre fala não, ela é tua colega também, tem que brincar, dá a mão, essas coisas assim que as vezes eles não querem entende". Esta abordagem visa garantir que todos os alunos sejam incluídos nas atividades escolares e nos momentos de socialização.

Além disso, a interação entre os alunos é vista como fundamental para o desenvolvimento social e emocional, pois ajuda a criança a não se sentir excluída e a se aproximar das demais crianças, promovendo sentimentos de inclusão. Nesse sentido os monitores têm a responsabilidade de incentivar e facilitar a interação entre todos os alunos. O Suj. M (Entrev. 6) destaca: "é importante a interação entre eles, as

crianças especiais e as crianças ditas “normais” e quanto a gente tem que ser agente de promover essas interações”. Vygotski (1997) ressalta que as questões das interações que são mais afetadas por conta das deficiências é algo fundamental para ser influenciada pelos pedagogos e terapeutas, nesse estudo em particular, também pelos monitores.

El estudio de las complicaciones secundarias en el desarrollo del niño anormal y difícil no llevó a establecer la existencia de complejos con síntomas concretos muy importantes en el sentido teórico y práctico, lo más plásticos y dinámicos por su naturaleza, que, a consecuencia de esto, pueden llegar a ser la esfera fundamental de aplicación de la influencia pedagógica y terapéutica (Vygotski, 1997, p. 292).²⁹

O objetivo principal de educar o aluno para ter boas interações vai além do ambiente escolar, assim como relata Suj. T (Obs. 3): “e essa parte social que a gente tenta desenvolver que é o que ele precisa, tanto para a escola, como tanto para a vida”. Os monitores influenciam no ensino de que somos diferentes e que além de diferentes todos vamos fazer parte da mesma sociedade, conforme também relata Suj. T na (Obs.2): “tem que mostrar que tem diferentes, e não só é diferente, mas ele vai ficar na sociedade é vai ter uma vida totalmente normal”. Isso destaca a preparação dos alunos para interações sociais significativas que são cruciais para sua inclusão na sociedade como um todo. Selau (2007) indica que: Vygotski afirma que a vida social é o local onde a pessoa encontra material para constituir as funções internas do desenvolvimento (p. 31). Dessa forma se mostra evidente o papel dos educadores e monitores como algo fundamental para preparar os alunos para uma participação ativa na sociedade.

Além disso, os monitores reconhecem os desafios de manter a atenção constante para promover essas interações. Suj. M (Entrev. 6) admite: “A gente ficar sempre atento porque às vezes ali no dia a dia claro às vezes a gente vê alguma coisa, mas às vezes as coisas estão acontecendo e a gente não está nem se dando conta”. É necessário que os monitores estejam sempre atentos aos comportamentos que

²⁹ Tradução nossa: “O estudo das complicações secundárias no desenvolvimento de crianças anormais e difíceis não permitiu estabelecer a existência de complexos com sintomas específicos muito importantes no sentido teórico e prático, os mais plásticos e dinâmicos pela sua natureza, que, por consequência disso, pode se tornar a esfera fundamental de aplicação da influência pedagógica e terapêutica”.

englobam as interações dos alunos. Essa atenção contínua é essencial para garantir que nenhuma oportunidade de intervenção positiva seja perdida.

Ao ser incentivado os alunos criam um vínculo com os outros colegas, pois segundo o Suj. T (Entrev. 2): “assim ele cria esse vínculo porque ele tem um problema de sociabilidade”, no entanto o monitor se preocupa em deixar os alunos com deficiência sempre incluídos em sala de aula e demais atividades, fazendo com que ele participe ativamente das tarefas escolares. O Suj. B (Entrev.1) relata o que faz para que esses alunos sejam incluídos nesses momentos: “Eu tento sempre, se tem alguma tarefa na sala de aula eu tento sempre que ele faça junto com os colegas, eu tento deixa sempre ele no meio para não deixar ele isolado, sempre incluindo ele com os outros” O sujeito também reconhece os avanços ao longo dos estímulos em habilidades sociais e cognitivas por conta da sua intervenção: “essa parte social e a gente acreditava que ele não ia conseguir essa parte cognitiva, ele tem bastante dificuldade, mas a gente vê que ele vai avançando” (Suj. B Obs.3), pois os monitores devem trabalhar para aumentar gradualmente o ponto de desenvolvimento que o aluno avançou, conforme relata Suj. T (Obs. 5): “ele se desenvolveu até certo ponto tenta fazer ele aumentar aquele ponto que ele chegou”. O sujeito utiliza intervenções, como colocar o braço entre as cadeiras, para impedir que o aluno saia da classe e enfatiza a importância de aprender a permanecer sentado em determinadas situações. Essas intervenções visam prepara-lo para as expectativas futuras de permanecer sentado por períodos mais longos, à medida que avança para níveis de ensino mais estruturados. Beyer (2010) ressalta a importância de partilhar informações sobre as crianças com deficiência de forma cuidadosa, como por exemplo as dificuldades do aluno no âmbito escolar, partilhando apenas com os demais profissionais que estão engajados no processo de desenvolvimento do aluno, evitando assim que a criança seja rotulada.

Suj. M (Obs. 1) confessa que: “realmente as vezes tu não sabe como lidar com aquela criança”. Apesar disso, o sujeito tem a intenção de continuar a mesma abordagem em relação a inclusão, mostrando um compromisso com o desenvolvimento e elaboração de estratégias eficazes para cada aluno. O Suj. T (Entrev. 2) assim como Suj. M tenta continuar com intenção de trabalhar essa parte social que em sua visão é a mais afetada por conta da deficiência, observe o relato: “lá é bem trabalhado assim, a gente tenta trabalhar, a professora tenta trabalhar com ele, fazer com ele trabalhe com os colegas para desenvolver esse lado”. Além disso,

a intervenção do sujeito não se limita apenas às atividades de sala de aula, mas enfrenta desafios específicos, como auxiliar os alunos a superar medos associados aos estímulos sensoriais. Um exemplo disso é o relato do Suj. T (Obs. 2) “Ele ficou chorando, boto os dedos nos ouvidos e ai eu fiquei todo tempo com ele e fui tirando aos pouquinhos e agora ele já não tem mais esse medo”. Esses exemplos demonstram a dedicação dos monitores para trabalhar com alunos com deficiência, pois os monitores estão ali não apenas para dar apoio na locomoção e alimentação, mas para dar apoio emocional ajudando os alunos a enfrentarem medos e desenvolverem habilidades que auxiliaram as interações com seus colegas e o mundo ao seu redor.

O desenvolvimento dos alunos não se dá de forma isolada, pois as habilidades adquiridas no coletivo são fundamentais para o desenvolvimento e autonomia do aluno em situações individuais. Segundo o Suj. T (Obs.5) é essencial considerar as habilidades coletivas ao trabalhar com os alunos de forma individualizada: “levar em consideração isso do coletivo para o individual”. As trocas de experiência durante as interações oferecem apoio para que os alunos utilizem em suas atividades individuais. Veggetti (2008) ao estudar a perspectiva da psicologia cultural da teoria de Vygotsky ressaltou a importância das relações sociais para a formação do nosso individual:

By assuming language, already existing in the external environment, the child enters in the human dimension, or, to say it with a Vygotskian term, following biology and physiology, becomes humanized (undergoing to omination) . But this process takes place only in the joint experience with the important, significant others. Through the concrete intercourse with the caregivers the subject's self becomes explicitly present to himself as human subject (Veggetti, 2018, p. 394-395).³⁰

Além disso, as interações são essenciais para o desenvolvimento da linguagem e comunicação. Suj. T (Obs. 7) segue destacando a importância dessas relações para o crescimento pessoal: “As relações humanas, as interações, sem relação tu não vai ter uma linguagem, não vai poder se comunicar e essas interações faz a gente crescer”. Através das relações sociais, os alunos não apenas desenvolvem

³⁰ Tradução nossa: “Ao assumir a linguagem, já existente no meio externo, a criança ingressa na dimensão humana, ou, para dizer com um termo vygotskyano, seguindo a biologia e a fisiologia, humaniza-se (submetendo-se à dominação) mas esse processo ocorre apenas na experiência conjunta com os outros importantes e significativos. Através da relação concreta com os cuidadores, o eu do sujeito torna-se explicitamente presente a si mesmo como sujeito humano”.

habilidades comunicativas, mas ampliam sua compreensão do mundo e de si mesmos.

Ao trabalhar com alunos com deficiência, é crucial adotar uma abordagem que priorize o desenvolvimento individual ao invés de focar em suas limitações. Suj. T (Obs.7) enfatiza essa perspectiva ao afirmar: “Focar mais no desenvolvimento da criança do que no próprio “defeito”, porque às vezes a gente foca muito na deficiência”, pois cada aluno aprende de uma forma, então é necessário focar no desenvolvimento e como esse aluno aprende do que na própria deficiência em si. Suj. T vai ao encontro da teoria de Vygotski (1997) quando menciona a relevância de focalizar no desenvolvimento do aluno e não somente na deficiência em si, dando ênfase às relações sociais que é algo prioritário na teoria histórico-cultural do autor.

Além disso, uma sala de aula com diversidade de crianças é fundamental para esse processo de aprendizado e evolução. O Suj. T (Obs. 2) relata que: “hoje em dia é muito importante uma sala com muitas crianças bem heterogêneas”. A diversidade na sala de aula enriquece o aprendizado e ajuda os alunos a desenvolverem habilidades sociais, aprendendo a valorizar e respeitar as diferenças dos outros.

Durante os encontros intervencionistas foram bastante discutidas questões de autonomia do aluno, conforme ressalta (Suj. M Entrev.6) “a gente falou bastante disso nos encontros de como é importante deixar que a criança tenha a sua autonomia”. O monitor, no entanto, pode acabar cuidando e auxiliando de forma excessiva do aluno, dessa maneira não percebendo que pode estar atrapalhando o processo de desenvolvimento do educando. Suj. M (Entrev. 6) percebe que: “tu acaba cuidando tanto daquela criança que não se dá conta que está atrapalhando a autonomia dela”. Muitas vezes o monitor considera essas atitudes de excesso de cuidado como “piloto automático”, ou seja, vai realizando as tarefas aos alunos sem ao menos ter percepção daquilo que está fazendo, conforme descreve o Suj. M (Obs.1): “A própria criança me corrige, porque ela pega da minha mão a borracha e diz deixa que eu apago”, dessa maneira o sujeito enfatiza a importância de não realizar tarefas pelas crianças, para que elas possam aprender e desenvolver habilidades. Por este motivo é relevante que os monitores instiguem a construção da autonomia do aluno, conforme acredita o Suj. M (Entrev. 6): “a gente instigar para que isso aconteça para que elas consigam cada vez mais fazer as coisas”. Gesser, Zirbel e Luiz (2022) ao mencionarem em seus estudos as questões dos cuidados das pessoas com

deficiência, trazem a concepção da nossa sociedade contemporânea em relação ao entendimento as deficiências:

Nossas sociedades contemporâneas são o resultado de longas trajetórias e arranjos sociais marcados por jogos de interesses e embates entre variados e distintos grupos de pessoas. Cada um e cada uma de nós, no entanto, inicia sua jornada de vida em um total estado de fragilidade e dependência, recebendo de seu círculo familiar não apenas os cuidados materiais necessários à preservação da sua vida, mas também as indicações sobre como sua sociedade funciona e quais as regras vigentes. Somos cercados por variadas atividades de cuidado, sem nos darmos realmente conta delas, sem termos, nem mesmo, as ferramentas linguísticas para elaborar nossos pensamentos acerca do que nos está acontecendo (Gesser, Zirbel e Luiz, 2022, p. 04).

A intervenção frequente do adulto pode levar a criança a se acomodar e deixar que o adulto faça as coisas por ela, em vez de fazer sozinha, Suj. B (Obs.1) aponta que: “elas se baseiam né porque elas sabem fazer e se a gente fazer ela vai deixar a gente fazer”, por isso os monitores devem intervir menos nas atividades dos alunos e estimular mais para que consigam fazer sozinhos. O Suj. B (Obs. 3) segue afirmando que: “devemos estimular e interferir menos nas atividades não usando o automático. Se não estimularmos essa criança perderá seu desenvolvimento e sua vida adulta será afetada”.

Se um aluno dito “normal” é estimulado, porque o aluno com deficiência, não é? Segundo Rosa e Luiz (2023) isso acontece por conta da ideia que nossa sociedade tem das deficiências é acaba ocorrendo o capacitismo³¹ em relação às pessoas com deficiência.

Para a construção de uma sociedade anticapacitista, precisamos romper com ideias baseadas em padrões de normalidade e considerar as variadas formas de viver, sem que estejamos restritos àquelas que são impostas como normais, como padrão a ser alcançado. Perceba, romper com esses padrões é tarefa de nós, adultos, que já fomos socializados em uma cultura capacitista coletivamente e questionando o sistema em que vivemos, temos a chance de interromper a herança do estigma e do preconceito e de construir novos pactos civilizatórios baseados em solidariedade, cooperação e interdependência (Rosa e Luiz, 2023, p. 08).

³¹“Em linhas gerais, o capacitismo é a discriminação pautada numa ideia arbitrária sobre norma e desvio, na qual as pessoas sem deficiência são consideradas o padrão, o ideal a ser perseguido, enquanto as pessoas com deficiência representam o desvio.

Nem sempre o capacitismo se manifestará como uma ofensa; ele pode acontecer na tentativa de um elogio, num comentário sem intenção de ofender. “Tão bonita, nem parece que tem uma deficiência” é um “clássico” entre as frases capacitistas.

“Ele é especial” é outra expressão bastante utilizada e que também reproduz preconceito. Embora “especial” seja um adjetivo costumeiramente utilizado de maneira positiva, quando lançado para dizer das pessoas com deficiência, é tomado como substantivo, para nomear a condição daquela pessoa, de modo a diferenciá-la das demais” (Rosa e Luiz, 2023, p.06).

Contudo a postura e atitudes dos monitores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das interações sociais dos alunos com o coletivo. A forma que os monitores conduzem as atividades onde há interação influencia diretamente no aprendizado social dos alunos. Sendo profissionais cruciais, pois inspiram comportamentos positivos, como empatia e cooperação, mediando as interações como forma de facilitar a comunicação entre os alunos. Além disso, incentivam a participação de todos durante as atividades em sala e/ou recreação. Essas atitudes criam um ambiente escolar mais inclusivo, proporcionando o desenvolvimento social e emocional.

6.3 Monitor com papel de apoio pedagógico

A diferença entre ser uma “babá” e atuar como um apoio pedagógico no contexto escolar, foi algo notado durante os encontros intervencionistas. Enquanto uma babá se envolve apenas nos cuidados físicos básicos das crianças, o monitor com papel de apoio pedagógico estaria mais focado no desenvolvimento educacional do aluno, podendo se dedicar de forma exclusiva para oferecer esse suporte. O Suj. M (Obs. 2) acredita que o monitor deveria ter esse papel dentro da escola: “Eu acho que o monitor deveria ser um apoio e não a babá da criança, porque é um monitor que pode ficar exclusivamente com aquela criança ali como apoio pedagógico”. Ferreira, Selau e Boéssio (2021) também acreditam na relevância do profissional de apoio, ao afirmarem: “A necessidade de um profissional de apoio ao professor da sala regular, para atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais é, logo, em diferentes situações, fundamental” (p. 180).

Os monitores reconhecem que o apoio pedagógico pode ter um impacto significativo no desenvolvimento dos alunos. Suj. M (Entrev. 3) relata:

Então a gente vê o quanto é importante, porque quando eu cheguei na escola a Maria (Nome fictício) por exemplo ela não tinha nada no caderno não sei quem era o outro monitor dela, mas ela não tinha nada hoje ela copia tudo, hoje ela ta começando a ler no terceiro ano, recém ela ta começando a ler.

Apesar dessa percepção, a Legislação Municipal deixa estipulado que o papel do monitor é apenas zelar pelos cuidados físicos e materiais do aluno, por vezes

auxiliando ocasionalmente em atividades propostas pela professora da turma, mas sem responsabilidade pedagógica. A descrição sintética atribuída na Legislação, afirma que os monitores têm o dever de: “Cuidar de crianças, adolescentes e jovens, que apresentem condições de dependência e cuidados diários na escola” (p. 08). Essa Legislação está melhor detalhada no capítulo 3 desse estudo.

No entanto, os monitores entendem que mesmo sem essa atribuição é importante entender melhor a criança e suas deficiências, conforme comenta o Suj. M (Entrev. 6): “embora lá que a gente não tenha que fazer nada pedagógico eu acho que quanto mais a gente souber sobre aquela criança, sobre o transtorno para nós é melhor”. Suj. M, na mesma entrevista acredita que o envolvimento direto com a criança, naturalmente desperta o interesse em aprender mais sobre ela e suas necessidades: “mesmo que digam tu não é responsável pela parte pedagógica, mas no momento que tu está ali envolvida com a criança tu vai te interessar em saber mais”. Portanto, mesmo com a Legislação imposta pelo Município, os monitores reconhecem que o apoio pedagógico é crucial para um melhor desenvolvimento do aluno, tendo uma compreensão mais aprofundada sobre as necessidades específicas dos alunos que monitoram.

A discussão em relação ao verdadeiro papel dos monitores dentro da escola é frequentemente discutida pelos próprios monitores que reconhecem a importância do apoio pedagógico por mais que não possa ser exercido de acordo com a Legislação Municipal, com isso o Suj. M (Entrev. 3) sugere que: “o assunto da real função do monitor nas escolas seja mais debatido, principalmente em relação à questão do apoio pedagógico que os mesmos não podem exercer”. O sujeito expressa seu desejo de falar mais sobre a questão de qual é o verdadeiro papel dentro das escolas, contudo o mesmo acreditou que os encontros intervencionistas fossem oportunos não somente para abordar temas específicos, mas também para debater e repensar a real função do monitor. Oliveira et.al (2022) consideram as reflexões profissionais, algo essencial para repensar e construir a identidade profissional:

Por meio dessa reflexão, muitos docentes podem não apenas discutir temas e solucionar problemáticas que implicam diretamente a sua atuação/formação, mas ressignificar suas concepções sobre a educação como um todo. Por outras palavras, trata-se da formação da identidade profissional e da reflexão sobre a construção do conhecimento profissional (Oliveira, et.al, 2022, p. 419).

Muitas vezes os monitores não têm clareza de qual é seu devido papel dentro da escola, conforme relata o Suj. B (Entrev. 4): “porque às vezes perguntam qual é o nosso cargo e a gente fica sem saber responder com clareza”. Portanto é fundamental que haja uma clareza sobre as funções dos monitores nas escolas, considerando o diálogo algo crucial para se dar a reflexão profissional.

A Legislação pertinente estipula que o monitor não tem responsabilidade pedagógica limitando-se em zelar pelos cuidados físicos do aluno, isso acaba gerando uma contradição em relação às práticas diárias dos monitores, como menciona o Suj. T (Obs. 5): “Mas quando se lê lá as atribuições do cargo de monitor é totalmente diferente de quando tu entra o que diz lá no concurso não é o que tu vê na realidade quando tu entra para desenvolver a função”. Apesar das limitações legais, os monitores acabam desempenhando apoio pedagógico, por mais que não seja formalmente atribuído a eles.

Em um diálogo entre a pesquisadora e o Suj. M, a pesquisadora questiona o sujeito se os monitores fazem esse papel de apoio pedagógico. Observe:

Pesquisadora: As atribuições que vocês no caso tinham que só acompanhar aquele aluno, ajudar ele a se locomover se tiver alguma dificuldade na locomoção, ajudar na alimentação, ajudar a ir ao banheiro só essas coisas assim não diz nada de ajudar pedagogicamente e aí eu acredito que é o que vocês fazem né?

Sujeito M: Até porque nem os professores sabem, eles eram para ter sidos orientados não tem que darem apoio pedagógico, mas também eu acho assim bem controverso porque tu ficar ali sentado do lado, aquele criança precisando de ti e aí tu vai ficar de babá.

O sujeito destaca uma controvérsia sobre essa questão, observando que é difícil apenas ficar ao lado da criança quando ela precisa de apoio e não oferecer ajuda pedagógica, mas também reconhece que não é seu papel e que por muitas vezes sua atuação se assemelha a uma babá.

O papel principal do monitor é zelar pelo o aluno, mas não necessariamente oferecer apoio pedagógico, apesar disso, as expectativas descritas no papel nem sempre refletem essa realidade, sugerindo que há uma desconexão entre a teoria e prática. Conforme isto Suj. M (Obs. 7) relata: “Porque a gente está ali para lidar com o aluno, mas a gente não tem que dar nenhum apoio pedagógico e o que é dito pra nós no papel”. Podendo que a criança se desenvolva o monitor ficar parado e não auxiliar pedagogicamente porque não é sua função de acordo com cargo, isso é quase

impossível na visão do Suj. T (Obs.5): “Podendo que a criança se desenvolva e aí tu ficar parado porque não é tua função só acompanhar não consigo”. Essa abordagem mais participativa reflete o desejo de contribuir mais diretamente para o desenvolvimento dos alunos. Silva (2022) ao abordar o papel do profissional de apoio em um de seus estudos, afirma que este profissional exerce diversas funções dentro da escola, sem ao menos uma remuneração e capacitação adequada ao cargo.

O profissional de apoio está vinculado à política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e na escola regular, muitas vezes, atua como professor, cuidador, mediador do processo de inclusão que envolve escola e família, ou seja, todas as demandas relacionadas ao estudante com deficiência são atribuídas a este sujeito, que como aponta alguns estudos possui apenas o Ensino Médio e não recebe nenhuma capacitação específica (Silva, 2022, p. 04).

A Legislação vigente não deixa claro a verdadeira função do monitor nas escolas, conforme é observado pelo Suj. M (Entrev. 3): “A Legislação não deixa isso específico”. Dessa forma a falta de clareza pode gerar inúmeras interpretações entre o que é esperado e o que é realmente praticado no dia a dia nas escolas. Além disso, embora o concurso público para cargo de monitor tenha sido realizado em nível de Ensino Médio, a maioria dos monitores possui formação de nível superior. O Suj. M (Entrev. 3) relata que: “quase todos nós temos formação, o concurso foi nível de 2º grau, mas quase todos nós temos formação”. Portanto essa contraposição entre a exigência mínima de escolaridade para atuação no cargo e o nível educacional dos monitores pode influenciar nas percepções de suas devidas responsabilidades dentro da escola.

Contudo segundo o Suj. M, futuramente será necessário rever a função dos monitores, pensando em um plano de carreira. Observe a sugestão do sujeito: “então eu acho que futuramente a gente vai ter que lutar aí por alguma coisa, algum outro direito de plano de carreira” (Entrev.3). Além disso, algo que também foi levantado nos encontros intervencionistas foi o contraste entre a responsabilidade dos monitores e a compensação financeira atribuída aos mesmos. Suj. M (Obs. 7) observa que enquanto os professores recebem um adicional financeiro para receber a criança deficiente em sala é o monitor que realiza a maior parte do apoio pedagógico: “e o professor está lá ganhando 10% para receber aquela criança com deficiência sendo que quem faz a parte pedagógica somos nós”. O sujeito acaba criticando a lógica por

trás da restrição de tarefas, sugerindo que os monitores não podem realizar certas atividades, então qual é o propósito de sua presença ou função. Para Martins (2011):

[...] são os profissionais de apoio que buscam, sob condições muitas vezes adversas, desempenhar a sua função junto aos sujeitos da Educação Especial em classes regulares. São estes profissionais os responsáveis pelo apaziguamento dos conflitos e das tensões presentes nas salas de aula. São estes profissionais, desvalorizados sob vários aspectos que possibilitam, de uma forma ou de outra, a presença e até mesmo a permanência de muitos alunos sujeitos da Educação Especial que se encontram matriculados nas classes regulares, que dão sustentação à política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Martins, 2011, p. 108).

Silva e oliveira (2020) relatam sobre a regulamentação desses profissionais: “A profissão do cuidador escolar ainda não é regulamentada na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Ou seja, esse profissional não tem associação classista, nem sindicato” (p. 08). Percebe-se assim a necessidade urgente em reavaliar as condições e responsabilidades do cargo de monitores de crianças com deficiência, analisando questões financeiras e um plano de carreira adequado, garantindo que esses profissionais sejam realmente reconhecidos sem subestimação.

Além de tudo, nas reuniões realizadas na Secretaria de Educação (SMED), muitos desses alunos são colocados sob a responsabilidade dos monitores. Como mencionado pelo Suj. T (Obs. 7): “nas reuniões que a gente faz na secretária muitos desses alunos ficam nas mãos dos monitores”, assim criando uma responsabilidade intensa por parte dos monitores que veem essas crianças não apenas como um aluno da sala, mas como alguém no qual é pertencente a eles, conforme suj. T ressalta na mesma observação: “aquela criança é tua, não é mais um aluno da sala, é tua”. Por esse motivo que é importante que os profissionais saibam realmente qual é seu verdadeiro papel dentro das escolas, conforme relata Silva e Oliveira (2020) “É importante que o profissional de apoio escolar saiba qual a sua função, para que possa desempenhar seu papel de forma eficaz, para a promoção de uma escola inclusiva” (p. 08).

Outro aspecto levantado diz respeito aos momentos em que os alunos com deficiência monitorados não comparecem nas aulas, assim os monitores acabam cumprindo um papel de auxiliar de sala, pois atendem os demais alunos na sala de aula. Como revela o diálogo entre os sujeitos B, M e T:

Sujeito B: Quando o Paulo (Nome fictício) não vem eu fico com a professora da turma auxiliando.

Pesquisadora: Sim e como o sujeito B falou se os alunos que vocês monitoram não vem a aula o que vocês fazem?

Sujeito M: Fica ajudando os outros.

Sujeito T: Eu fico na aula ajudando os outros.

Sujeito M: É mas nas reuniões falam que se as nossas crianças não vêm, a gente só pode auxiliar outra criança que tenha deficiência.

Pesquisadora: Então é como eu digo é mais um auxiliar de turma com monitoria.

Apesar das atribuições oficiais onde os monitores atendem apenas os alunos com deficiência, na prática, os profissionais acabam funcionando como auxiliares de turma, ajudando qualquer aluno que precise, independentemente de deficiência. Essa adaptação é reconhecida pelo Suj. M (Obs.2) que relata: “A gente faz quando. A gente vai nas formações eles falam que não é nossa função, mas eu não consigo”. Silva (2022) acredita que a falta de regularização destes profissionais, acaba afetando a precariedade de documentação oficial. “A falta de uniformização que envolve a atuação do profissional de apoio é reflexo da ausência de documentos normativos que orientem quanto o papel deste no contexto da Educação Especial e Inclusiva” (p. 01).

Contudo essa flexibilidade nas funções dos monitores sugere a necessidade de rever as Diretrizes Educacionais para suprir as necessidades reais da sala aula inclusiva, garantindo que todos os alunos recebam um apoio apropriado para seu desenvolvimento escolar e social.

7 CONCEITOS FUNDAMENTAIS SOBRE A TEORIA DE VYGOTSKY³²: UMA AVALIAÇÃO APLICADA AOS MONITORES

A categoria a seguir traz alguns conceitos discutidos nas intervenções feita com monitores de alunos com deficiência no segundo semestre do ano de 2023, destacando as exigências feitas pelo Município para o cargo de monitor e suas formações, bem como a teoria e prática na sala de aula. Posteriormente, irei discutir sobre os aprendizados dos monitores em relação às intervenções propostas referente ao conceito de coletividade da terceira fase da defectologia de Vygotsky.

Esta categoria foi dividida em quatro subcategorias: Formação do Município em relação a Educação Especial; A relevância das intervenções pedagógicas; A importância da coletividade da Defectologia de Vygotsky: Conceitos fundamentais discutidos nas intervenções e Sugestões de formação continuada pelos monitores. Na sequência serão apresentadas, estas subcategorias e suas discussões.

7.1 Formações do Município de Jaguarão em relação a Educação Especial

A formação dos monitores no Município de Jaguarão/RS em relação a Educação Especial ainda é insuficiente. Conforme aponta o Suj. B (Entrev. 1), isso ocorre: “porque no município não tem muitas formações”. Por esse motivo, os monitores sentem falta de mais estudos permanentes, assim como menciona Suj. T (Entrev. 2): “Nessa área, a gente sente falta de tudo”. As formações que foram oferecidas até o momento não foram suficientes, embora alguns tópicos levantados sejam interessantes como o conhecimento compartilhado pelo centro especializado em autismo, Pandorgas, mas não é algo diretamente ligado à realidade dos monitores, conforme afirma o Suj. T (Obs. 5): “É aquele pandorgas, é um centro especializado em autismo então ela trouxe o conhecimento lá do mundo dela o que eles fazem”. Isso acaba destacando que embora os conteúdos sejam interessantes se deve adaptar à realidade dos profissionais para que ocorra um impacto prático no dia a dia dos monitores. Beyer (2010) ao falar sobre a formação de professores e da comunidade

³² Nota-se que o nome do autor L.S. Vygotsky pode aparecer em diferentes grafias, como “Vygotsky” ou “Vygotski”, dependendo da transliteração adotada pela fonte consultada. Ambas as formas são corretas e amplamente utilizadas nas traduções de suas obras para o português. Neste trabalho, a grafia “Vygotsky” será utilizada quando citada diretamente, exceto em casos onde a referência original apresenta “Vygotski”, mantendo-se a fidelidade à fonte.

escolar, levanta a ideia de que a própria escola deveria dedicar um espaço à reflexão da Educação Inclusiva:

Quanto à formação de professores, os cursos de formação (Inicial e continuada), as políticas educacionais e a organização das próprias escolas deveriam dedicar um espaço privilegiado à reflexão em torno da educação inclusiva. As políticas da educação inclusiva devem partir da base, isto é, da escola, da sua organização, do seu corpo docente e da comunidade escolar. Caso ao contrário, a educação inclusiva, além de restringir-se à mera vontade política (tecnocrática?), poderá provocar frustrações nos profissionais envolvidos e na comunidade escolar (pais, alunos, professores, etc.), e uma conseqüente indisposição para a continuidade do processo (Beyer, 2010, p. 67).

Portanto as formações devem partir da base, que nesse caso é a escola. O Município deve preparar formações que sejam adequadas à realidade dos envolvidos, mas o que foi possível notar durante as discussões com os monitores é que estes não possuem formações contínuas adequadas a suas realidades. Sobre isso, Silva (2018) destaca sua ideia do porquê a formação de monitores não é algo explícito e adequado:

Essa formação para o campo da Educação Especial fica explicitada para os professores, no caso dos profissionais de apoio escolar atuam como monitor ou cuidador de alunos. Sua especificação para o trabalho enfatiza apenas a de apoio, por isso a formação não é necessária (Silva, 2018, p. 37).

Em controvérsia, algumas formações oferecidas pelo Município têm sido bem recebidas pelos monitores, principalmente aquelas que oferecem as trocas de experiência. Suj. M (Obs. 5) menciona: “Teve algumas coisas interessantes, teve a nossa formação só nossa formação e depois teve outros eventos que era formação junto com os professores e que a gente tinha que participar e a gente participou”. Já o Suj. T (Obs. 5) relata que houve uma formação que foi direcionada só aos monitores e que esta foi mais interessante: “essa formação foi mais interessante porque consegue trocar experiências e resolver seus problemas a partir de ideias que os outros monitores levantam”.

Por esse motivo que é relevante as formações disponibilizadas pelo o Município para os monitores serem focadas nas trocas de experiência, levando em consideração a necessidade das formações irem ao encontro do dia a dia nas escolas.

Outra crítica mencionada pelos sujeitos é a repetição dos assuntos e dos aplicadores das formações. Suj. B (Obs. 5) relata que muitos assuntos passados nas formações já foram vistos: “mas tudo que foi falado nós já tínhamos visto”. Além disso,

o sujeito também destaca que os profissionais que aplicam as formações do Município geralmente são os mesmos: “porque foi com a mesma psicóloga, a mesma fonodíloga e o assunto era praticamente o mesmo três vezes”. O Suj. M (Entrev. 6) concorda afirmando que: “as crianças autistas e o que mais se fala porque dos outros transtornos mal se fala até tu falou de cegueira e surdez, mas todas as formações que a gente vai tudo é direcionado ao autismo”.

Não se trata de impor um modelo único de educação estabelecido em função de leis ou normas preestabelecidas. O objetivo é propor uma metodologia que se adapte à diversidade das situações, construindo conteúdos e procedimentos adequados às necessidades e à cultura dos interessados (Thiollent e Colette, 2014, p. 207).

Os autores destacam a ideia da necessidade de diversificar as formações para incluir temáticas mais amplas em relação à diversidade das situações, nesse caso, adequadas às situações vividas diariamente pelos monitores.

Além disso, o Município acaba exigindo que os monitores participem e estudem temáticas específicas. O Suj. M (Entrev.3) relata que: “hoje em dia até nos cursos e naquele monte de coisa que eles fazem a gente fazer, sendo que isso não acrescenta em nada pra nós”. Percebe-se que o Município exige capacitação aos monitores, mas estas não são ajustadas às necessidades específicas da prática profissional.

No ano de 2023, segundo Suj. M, houve um aumento nas reuniões com a coordenadora da Educação Especial do Município de Jaguarão/RS para esclarecer o verdadeiro papel do monitor. Suj. M (Entrev.6) destaca que essas reuniões serviram para deixar claro que os monitores não têm papel de auxílio pedagógico: “O que trazem até os monitores é a questão do que não é seu verdadeiro papel”. Embora a coordenadora de Educação Especial repasse aos monitores que o papel do profissional é apenas zelar pelo aluno, Suj. M (Entrev. 6) sente necessário se aperfeiçoar: “É importante se aperfeiçoar para melhor atender os alunos”.

Algo destacado pelos sujeitos é a contradição observada nas formações do Município. Suj. T (Obs. 5) menciona que foi mostrado aos monitores atividades para trabalhar coordenação motora, mas ao mesmo tempo foram informados que não poderiam aplicar as atividades: “Tu não pode fazer só se a professora faça ai tudo bem”. Ainda segundo o sujeito na mesma observação, isso acaba gerando uma confusão, pois nas reuniões é salientado que os monitores não planejam aula, não fazem atividades, apenas zelam pelo o aluno: “mas falamos, vocês não planejam aula,

vocês não fazem atividade vocês estão ali para monitorar a criança e acompanhar e lá na formação ensinaram um monte de atividades para fazer várias coisas só que a gente não pode aplicar”. Silva e Oliveira (2020), afirmam que por mais que esses profissionais tenham a exigência mínima de Ensino Médio completo, é necessário que estes entendam sobre a Educação Inclusiva:

Não há exigências, nem especificidades sobre a formação do cuidador escolar, já que na maior parte dos casos esse profissional de apoio tem a formação mínima e não é exigida uma formação pedagógica específica para a sua atuação. Porém, compreender o que é a educação inclusiva é um ponto de partida para efetivar as ações que interfiram nas práticas escolares e gerem o ato de inclusão de todos, sem exceção, no sistema de ensino (Silva e Oliveira, 2020, p. 09).

Concordo com as autoras ao afirmarem que é necessário compreender a Educação Inclusiva, mas ao mesmo tempo penso que as formações disponibilizadas pelo Município acabam se tornando mais um conhecimento pessoal, pois não cabe em suas práticas diárias. Suj. T (Obs. 5) menciona: “mas a gente não faz é só um conhecimento pessoal para a gente”.

Além disso, os monitores não participam das reuniões que discutem sobre o desenvolvimento dos alunos, assim como afirma Suj. T (Obs. 7): “A gente não participa das reuniões sobre os nossos alunos na escola ou o que vem de fora para saber o desenvolvimento deles nas outras atividades que eles fazem fora da escola”. Com isso acaba ficando claro que os monitores não estão a par do desenvolvimento dos alunos que monitoram, fazendo com que esse processo seja afetado, indo contra a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que deixa estipulado a essencial participação conjunta de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, famílias e outros profissionais, para garantir a inclusão de alunos com deficiência.

Em geral, a formação dos monitores no Município de Jaguarão/RS necessita ser ampliada e ajustada às necessidades específicas para atender de maneira satisfatória as peculiaridades dos alunos. Cabe destacar que todas as formações são bem vindas, sendo essencial que as mesmas sejam contínuas para que os profissionais possam oferecer um suporte adequado aos alunos com deficiência.

7.2 A relevância das intervenções pedagógicas

As intervenções oferecidas aos monitores pela pesquisadora são vistas como oportunidades para o aprimoramento profissional. Os sujeitos enfatizam a relevância das intervenções. Segundo o Suj. B (Entrev.1): “Todo estudo que vier é bem-vindo”. Destacando que todos os estudos que vierem para agregar é bom, pois os monitores necessitam de bastante incentivos e dicas. Suj. T (Entrev. 2) complementa: “As formações sempre são bem vindas, todo conhecimento sempre é oportuno”. Destacando a necessidade de mais estudos para melhorar os desafios enfrentados no cargo.

A visão ao longo prazo também é mencionada, segundo Suj. T (Entrev. 2): “Quanto mais estudo, mais aprofundamento então é melhor porque vai ter, não pra mim mas para uma próxima geração, um pouco mais de subsídio para poder trabalhar”. Dessa forma quanto mais subsídio tiver sobre os assuntos referentes ao cargo do monitor vai ser ainda mais importante para uma próxima geração de profissionais. Os monitores segundo Suj. B (Entrev. 4), estão sempre buscando aperfeiçoamento contínuo, pois “Toda formação é bem-vinda, para ir aprendendo mais”. Essa pretensão por conhecimento é necessária para enfrentar todos os obstáculos que surgem ao longo do cargo. Oliveira et al. (2022) considera a formação continuada dos profissionais da educação algo crucial. “A formação continuada dos profissionais da educação é o mecanismo primordial no qual são desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa” (p. 419).

Os monitores demonstraram um grande engajamento em participar das intervenções pedagógicas oferecidas pela pesquisadora. De acordo com o Suj. B (Entrev. 4) as intervenções foram consideradas produtivas, pois o sujeito afirma: “eu acho que foi bem produtivo”. Esse comentário destaca a percepção positiva em relação às intervenções pedagógicas ministradas aos monitores. O Suj. M (Entrev. 3) também relata sua motivação em participar das intervenções porque acredita que: “toda formação é válida e também porque eu estava curiosa para saber que tipo de abordagem teria”. Além disso, as intervenções pedagógicas são vistas como oportunidades para aprender a corrigir as práticas, como revela o Suj. M (Obs. 7): “É sempre bom ouvir porque a gente pode ir se corrigindo de coisas erradas que a gente faz, de vícios que a gente tem as vezes até querendo ajudar e atrapalha né”. Seguindo

o entendimento do Suj. M, sempre se tira algum conhecimento nas intervenções, pois promovem reflexões sobre suas práticas.

Com isso a participação dos monitores ocorreu de forma ativa, destacando seu engajamento e impulsividade pela busca de aprendizado para melhor desenvolverem seu cargo.

Após participarem das intervenções, os monitores expressaram uma valorização significativa da integração entre teoria e prática em suas práticas diárias. O Suj. T (Obs. 2) reflete sobre a importância da teoria, mencionando que: “Se sabe pouco da prática e da teoria, então as teorias sempre ajudam”. Ele reforça essa ideia ao afirmar que sabem pouco da prática e que a teoria vem para auxiliá-los, além disso o sujeito ainda destaca que se tem a prática, mas não a teoria, acreditando que está indo pelo caminho certo: “Nós temos a prática, mas não a teoria, com tudo que a gente viu aqui, acredito que eu to indo pelo caminho certo” (Suj. T Obs. 7). Essa reflexão é levantada por conta da exigência mínima ao contratarem os profissionais da monitoria, por esse motivo que o Suj. T menciona não ter a teoria, mas somente a prática diária em relação a Educação Inclusiva.

Outro ponto destacado pelo Suj. T (Entrev. 5) é que as intervenções fizeram repensar suas atuações: “fez a gente repensar, como o foco essa parte não pensava muito e me chamou bastante atenção”. Isso indica que houve uma mudança nas abordagens práticas dos monitores que foi motivada pela teoria trazida a partir das intervenções. Além disso, o Suj. T (Obs. 5) menciona que: “estão aprendendo como teoria e prática se encontram”, indicando assim um alinhamento entre o que estão estudando nas intervenções com suas experiências práticas na educação.

Essa integração entre teoria e prática é essencial para o desenvolvimento profissional dos monitores, como é observado pelo Suj. T que acredita que está alinhado com a teoria do coletivo, onde é destacado a relevância das relações sociais de pessoas com algum tipo de deficiência Vygotski (1997) que foi discutido durante os encontros intervencionistas. Nesse sentido o Suj. T (Obs. 5) expressa que seu aluno está se desenvolvendo bem na escola: “Então meu aluno está indo bem na escola até agora então mais ou menos a gente vem com o pensamento alinhado com a teoria do coletivo”.

Essa ligação entre teoria e prática não apenas melhora o entendimento dos monitores sobre práticas educacionais, mas também fortalece suas habilidades na aplicação desses conhecimentos.

7.3 A importância da coletividade da Defectologia de Vygotsky: conceitos fundamentais discutidos nas intervenções

Durante as intervenções pedagógicas foi questionado aos sujeitos se os mesmos já haviam estudado a teoria de Vygotsky e os mesmos afirmam que apenas haviam tido contato na faculdade. Observe o diálogo:

Pesquisadora: A gente então vai trabalhar com as teorias de Vygotsky, não sei se vocês já escutaram, já haviam estudado?

Sujeito B: Sim, já ouvimos falar na faculdade.

Sujeito M: Sim, também ouvi só na faculdade, mas não tão aprofundado.

Os monitores argumentam sobre o conhecimento da teoria de Vygotsky, mencionando que haviam escutado falar apenas durante seus estudos na faculdade, mas não de forma muito aprofundada. Esse reconhecimento prévio proporcionou uma base inicial para explorar mais profundamente essa teoria durante as intervenções. Um aspecto importante a ser pontuado: as teorias são estudadas nas graduações, não mencionadas, ou seja, “não se escuta falar” na faculdade: estuda-se. Portanto, muito antes de o aluno que saiu da graduação falar que “escutou falar”, é importante, também perguntar: qual o grau de envolvimento do estudante com os estudos na graduação?

Um dos conceitos que iniciamos as intervenções foi a linguagem egocêntrica.

Em relação a linguagem egocêntrica Vygotski (1997) destaca:

El niño se incorpora al proceso de la actividad, por así decirlo, con todo su ser, y esta actividad general, dispersa, indiferenciada, se manifiesta no sólo en la motricidad del niño, sino también en su lenguaje egocéntrico. De manera que el lenguaje egocéntrico revela una suerte de función secundaria, adicional, que acompaña la actividad fundamental del niño, como el acompañamiento musical sigue la melodía principal (Vygotski, 1997, p. 216).³³

³³ Tradução nossa: “A criança participa do processo de atividade, por assim dizer, com todo o seu ser, e essa atividade geral, dispersa e indiferenciada se manifesta não apenas nas habilidades motoras da criança, mas também em sua linguagem egocêntrica. Assim, a linguagem egocêntrica revela uma espécie de função secundária e adicional que acompanha a atividade fundamental da criança, assim como o acompanhamento musical segue a melodia principal”.

Ao falar de linguagem egocêntrica, falamos de diversos tipos de linguagem, como verbal, gestual, entre outras formas de comunicação, pensando que nem todos os alunos são verbais. Esse entendimento é reforçado pelo Suj. B (Obs. 1) que acredita que: “a linguagem egocêntrica seria fundamental para o desenvolvimento da criança”. Já o Suj. M (Obs. 1) enfatiza que: “não tem como separar uma linguagem da outra”, destacando que as linguagens internas e externas estão ligadas, influenciando uma na outra, ou seja, a linguagem egocêntrica é um processo de transição que leva a internalização do pensamento ao desenvolvimento da fala interna.

Além disso, o Suj. M (Obs. 1) reflete sobre a verbalização dos pensamentos em sala de aula, destacando o desafio de equilibrar as expressões individuais a partir do coletivo: “imagina se todas as crianças resolvessem verbalizar em voz alta o que elas fazem o que a gente chama de piloto automático né, não funcionaria né”.

Durante as intervenções foi solicitado aos sujeitos que elaborassem algo que representassem o aprendizado do dia, e ao serem questionados sobre a linguagem egocêntrica, os sujeitos destacaram a figura a seguir:

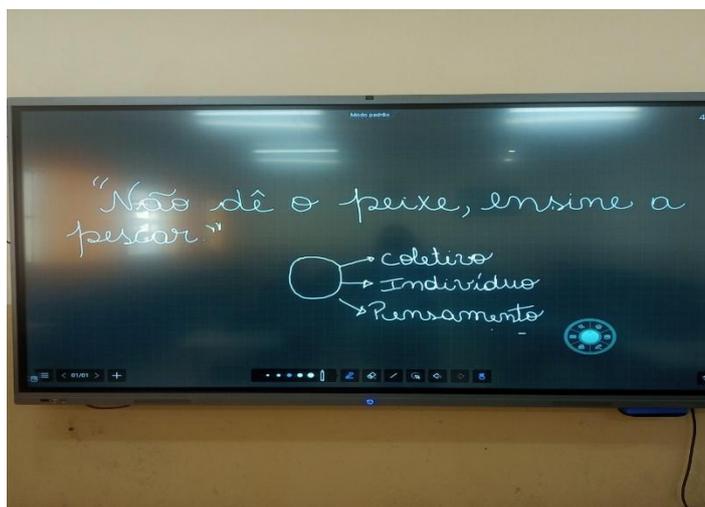


Figura 1 Obs.1 A importância da autonomia

Vigotski (2001) destaca que sem a compreensão da importância da interligação do pensamento e da linguagem não é possível abordar outras questões psicológicas relacionadas.

O tema do pensamento e da linguagem situa-se entre aquelas questões de psicologia em que aparece em primeiro plano a relação entre as diversas funções psicológicas, entre as diferentes modalidades de atividade da consciência. O ponto central de todo esse problema é, evidentemente, a relação entre o pensamento e a palavra. Todas as outras questões conexas são como que secundárias e logicamente subordinadas a essa questão

central e primeira, sem cuja solução não se podem sequer colocar corretamente as questões subseqüentes e mais particulares (Vigotski, 2001, p. 23).

Essa fala é a fase inicial da transição da fala social para a fala interna que é usada para o pensamento. Portanto a linguagem egocêntrica auxilia os alunos a refletirem sobre seus afazeres.

Outra teoria conceitual fundamental discutida durante as intervenções foi a teoria que destaca as questões primárias e secundárias da deficiência. Essa menciona as questões primárias que se refere às deficiências propriamente ditas, já as questões secundárias referem-se às consequências que a deficiência pode trazer ao indivíduo. Com isso o Suj. B (Entrev.4) ressalta a importância de considerar tanto as questões primárias quanto as secundárias na educação de crianças com deficiência, destacando a necessidade de não focar apenas nas limitações, mas também em como aprimorar as habilidades que elas possuem. Seguindo em um mesmo pensamento Suj. T (Entrev. 5) destaca que: “É importante mudar o foco do que é considerado um "defeito" para o desenvolvimento das capacidades do aluno, ao invés de se concentrar nas limitações”. Barroco (2018) ao estudar a teoria de Vygotsky, destacou que o problema secundário fundamental dos alunos com deficiência é a exclusão social. “Um desses embates diz respeito ao problema da exclusão social que, segundo a teoria de Vygotsky, torna-se um empecilho ao desenvolvimento da atividade psíquica humana” (p. 375).

Ao trabalhar com crianças com deficiência, é fundamental não permitir que a deficiência seja a característica principal que define a criança, em vez disso, é importante focar no aprimoramento das habilidades que a criança pode desenvolver, pensando nisso o Suj. M (Obs. 2) afirma: “nas tentativas de desenvolver as questões secundárias o que pode funcionar com um, pode não funcionar com outro”. Por isso é necessário focar no desenvolvimento das questões secundárias não somente para aprendizagem dentro do ambiente escolar, mas também para uma vida em sociedade, como relata o Suj. T (Obs. 2): “a gente focar no secundário para desenvolver para a sociedade”. Assim não focando apenas nas deficiências, mas sim em seus potenciais, sem deixar que a deficiência limite o processo de desenvolvimento, por esse motivo é crucial que os monitores pensem além das limitações, sempre estimulando para uma boa evolução. Beyer (2010) também trouxe em um de seus estudos a teoria de Vygotsky. Abordou que existem dois planos de ação (terapêuticos e pedagógicos):

A relação que traça entre as condições patológicas, que chama de primárias, decorrentes da limitação estrutural-funcional do indivíduo, e as condições denominadas de secundárias, ligadas às funções superiores e mediadas do pensamento, é de fundamental importância para compreendermos seu pensamento. A pedagogia a ser elaborada para o aluno com necessidades especiais deve levar em conta essa diferenciação, já que com isto se estabelecem dois planos de ação, um terapêutico e o outro propriamente pedagógico (Beyer, 2010, p. 104).

Confirma-se assim, que a abordagem Vygotskyana não concorda com as práticas frequentemente abordadas nas escolas, onde priorizam a compensação terapêutica, dando ênfase às questões primárias, Vygotsky, considera que as melhores possibilidades de desenvolvimento das aprendizagens estão nas questões secundárias, valorizando o pedagógico no momento dos estímulos a estas crianças com algum tipo de deficiência.

Diante do que foi explanado no final da intervenção do dia, os sujeitos recordaram-se de um vídeo de Pedro Solías Garcia “Cuerdas” que aborda o entrosamento entre uma criança com deficiência e uma menina sem deficiência que esbanja empatia e mostra o real sentido da palavra inclusão³⁴. Na figura abaixo evidencia-se o relato dos sujeitos:

³⁴ Pedro Solías Garcia, “Cuerdas”, Youtube, disponível em: https://www.google.com/search?gs_ssp=eJzj4tLP1TeoqjQrSs8zYPTiTS5NLUpJLFZILi0qSQQAefUJLg&q=cuerdas+curta&oq=cuerdas+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBwgBEC4YgAQyBggAEEUYOTIHCAEQLhiABDIHCAIQABiABDIHCAMQABiABDIHCAQQABiABDIHCAUQABiABDIHCAYQLhiABDIHCACQABiABDIHCAgQABiABNIBCDY3NzFqMGo3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8##pstate=ive&vld=cid:44b29b60,vid:MF19PqxSnps,st:0

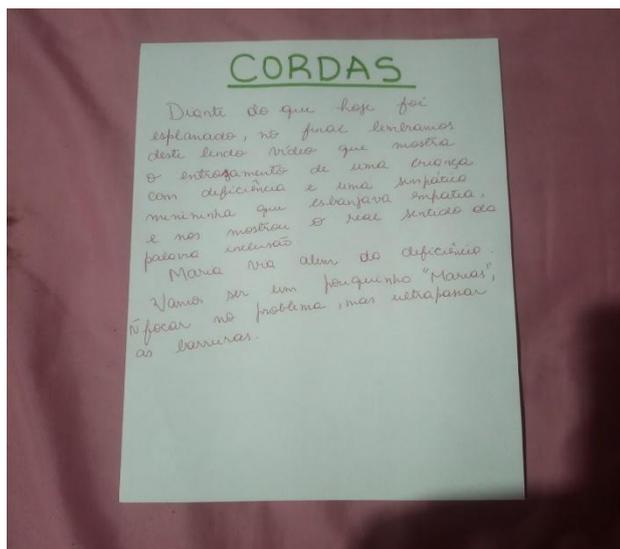


Figura 2 Obs.2 Vídeo "cordas"

A expressão “vamos ser um pouquinho “Marias”” sugere não focar no problema, mas ultrapassar as barreiras, ao mencionar essa frase os sujeitos da pesquisa estão destacando a importância de ir além das limitações impostas e adotar uma abordagem mais inclusiva e empática.

É importante que haja um esforço conjunto para desenvolver habilidades secundárias das crianças com deficiência. Todos os profissionais devem trabalhar juntos para o desenvolvimento dos alunos. O Suj. T (Obs. 2) relata que: “dá para desenvolver bastante claro leva tempo, trabalho, e aí tem que estar todo mundo incluído, a escola e sociedade em geral, mas é o caminho”. Além disso, o Suj. M (Obs. 4) ressalta que este é um processo que está todo mundo aprendendo: “é um processo que tá todo mundo aprendendo, todo mundo junto, todos aprendendo, um vê na experiência do outro até se espelha né”. Dessa forma é necessário que ocorra essa colaboração entre todos presentes nos processos de desenvolvimento dos alunos deficientes. Acosta, Boéssio e Selau (2015) consideram a partilha algo relevante, pois afirmam que:

[...] os indivíduos influenciam e são influenciados durante suas ações e, ao conviver com várias pessoas em um ambiente de trabalho, esse fato se torna mais constante. Assim também se constituiu o grupo de trabalho na escola (Acosta, Boéssio e Selau, 2015, p. 104).

Outro assunto relacionado às teorias da coletividade de Vygotsky foi a pedagogia comunista. A pedagogia comunista não tem o propósito de dar uma resposta pronta, pois respeita o tempo de desenvolvimento de cada um, conforme

relata o Suj. M (Obs. 7): “Essa pedagogia comunista ela não tem essa pretensão de dar uma forma e fazer desse jeito e colocar todo mundo junto para um aprender com outro e respeitando as diferenças”. Com isso o Suj. T (Obs. 5) afirma que o coletivo sempre é a melhor opção: “o coletivo sempre é a melhor solução porque nós seres humanos aprendemos através das experiências do coletivo para o individual”, o Suj. M (Obs. 7) reforça essa ideia ao mencionar que: “Os limites de cada um e o tempo de caminhar de cada um que certamente é diferente até entre as crianças normais”. Selau (2007) argumenta:

Não se deve simplesmente colocar a criança dita com NEE entre os considerados normais e esperar que ganhe algo com isto, mas cabe ao professor provocar as interações, para que a criança consiga o envolvimento social que necessita. Também é necessário se discutir se o que inviabiliza a interação entre as pessoas é realmente importante para uma proposta de inclusão, a fim de que se possa otimizar o desenvolvimento da mesma, uma vez que se crê que, ao se optar por esta, é importante que se criem espaços para que as pessoas se envolvam e que procurem interagir o máximo possível (Selau, 2007, p. 80).

O Suj. M (Obs. 5) também afirma que: “as trocas de experiência é algo positivo e de extrema importância”. Dessa maneira a pedagogia da comunidade é essencial, pois todos nós aprendemos uns com os outros, então não seria diferente para as crianças com deficiência, conforme afirma O Suj. B (Obs. 7): “a pedagogia da comunidade é essencial, pois se precisa da interação para se viver em sociedade, pois todos nós aprendemos uns com os outros todos os dias então não seria diferente para as crianças deficientes”. Por fim, O Suj. T (Obs. 7) conclui que a melhor forma é aprender em comunidade, para se tornarem sujeitos da sociedade: “é a melhor forma aprender em comunidade que assim a gente se torna sujeitos sociais aprendendo com uma sociedade”. Sasaki (2010) ao estudar a inclusão na sociedade, abordou o que devemos fazer como sociedade para proporcionar um pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência:

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (Sasaki, 2010, p. 45).

Os sujeitos ao serem questionados sobre os aprendizados em relação a pedagogia da comunidade, destacaram a diversidade e a inclusão que é adquirido a partir das relações sociais. Observe a figura a seguir:

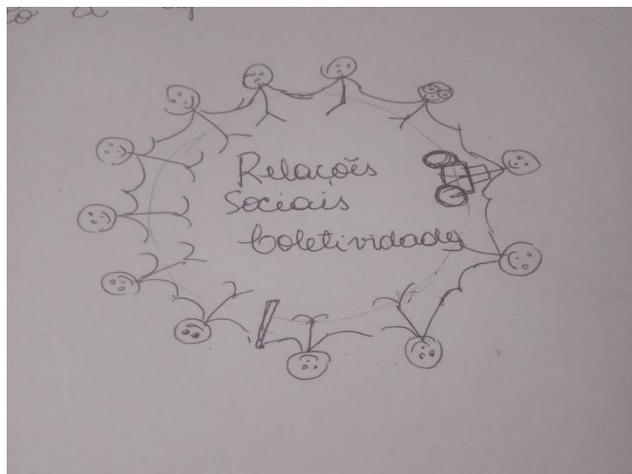


Figura 3 Obs.3 Relações sociais

Os bonequinhos com e sem deficiência indicam a variedade de pessoas que fazem parte de uma sociedade. A presença de ambos os tipos de bonecos sugere a importância da inclusão de pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social. A frase "relações sociais" no meio da figura indica a interação entre os indivíduos, destacando a relevância da inclusão e da diversidade na construção de uma sociedade mais integrada. Por fim, a palavra "coletividade" sugere a ideia de união, independentemente das diferenças individuais, promovendo o pensamento de que todos são valorizados e têm um papel a desempenhar na comunidade. Sasaki (2010) destaca:

É importante, neste sentido, uma ação planejada de conscientização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre os equívocos de determinadas representações sociais em relação às pessoas com deficiências. A partir daí, conscientizar sobre as novas concepções, do lugar que elas têm direito a ocupar em uma sociedade que deve procurar a superação gradual da inclusão (Sasaki, 2010, p. 09).

Durante as discussões nos encontros intervencionistas se percebeu que o caminho ainda é extenso em relação a conscientização da comunidade sobre o pertencimento das pessoas com deficiência nos diversos contextos sociais.

Outra figura destacada pelos sujeitos retrata uma frase: “E na coletividade que se apresenta as diferenças e com elas que se aprende.”

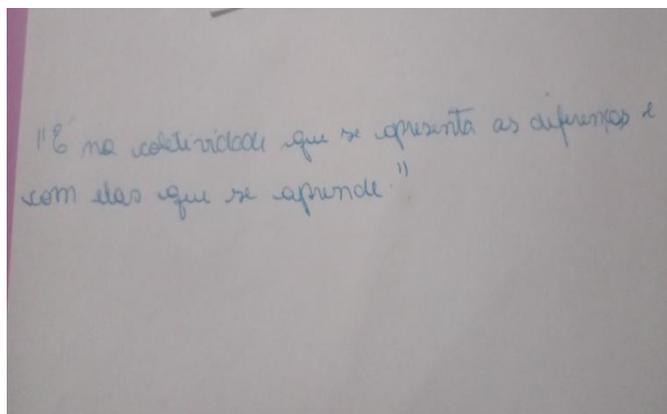


Figura 4 Obs.5 No coletivo se encontra as diferenças

Essa frase sugere que as diferenças entre as pessoas se manifestam mais claramente quando estão juntas, em grupos ou coletividades. É justamente nesse contexto coletivo que aprendemos com essas diferenças. Ou seja, ao interagir com outras pessoas que têm perspectivas, experiências e características diferentes das nossas, temos a oportunidade de aprender e crescer.

O Suj. M (Obs. 2) acredita que cada aluno é diferente, então afirma que precisa estudar muito e observar muito: “Pega 3 crianças autistas e o que que vai dar certo com um não vai dá certo com outro, né? Não tem uma receita, então a gente tem que estudar muito, a gente tem que observar muito e vendo o que dá certo.”

Vygotski (1997) ressalta que seus estudos não têm o objetivo de trazer uma resposta pronta, mas de incentivar novas pesquisas e discussões na área:

[...] nuestro objetivo no es en modo alguno dar una solución en cierta medida exhaustiva y definitiva del problema planteado. Es, más bien, una simple introducción a un vasto campo de investigación, y nada más que eso (Vygotski, 1997, p. 224).³⁵

Esse assunto também foi destacado pelo suj. M (Obs.2) que levanta a ideia de que não há uma receita para lidar com os alunos deficientes: “a gente não tem uma receita de como lidar, ainda não temos. Ainda não temos nada, aliás sobre inclusão”.

³⁵ Tradução nossa: “[...] o nosso objetivo não é de forma alguma fornecer uma solução algo exaustiva e definitiva para o problema colocado. É, antes, uma simples introdução a um vasto campo de pesquisa, e nada mais do que isso”.

Com isso percebe-se a frustração dos monitores sobre as dificuldades da inclusão escolar enfatizando a falta de recursos e conhecimentos básicos para efetuar uma educação inclusiva satisfatória.

Ao longo dos relatos apresentados pelos sujeitos de pesquisa, se percebe a relevância do trabalho coletivo na educação inclusiva. É crucial a colaboração de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento das crianças com deficiência. De acordo com os relatos nota-se a necessidade de esforço e participação de todos, considerando as diferenças individuais de cada aluno.

O conceito de coletividade, retratada nos estudos de Vygotski, ressalta a valorização das relações sociais e o crescimento pessoal do indivíduo. As trocas de experiências entre os alunos são oportunas para o aprendizado e desenvolvimento contínuo.

Enfim, as reflexões levantadas durante as intervenções retratam os desafios da inclusão, mas também o empenho que os profissionais têm em se aprimorar para alcançar o potencial transformador de uma educação inclusiva baseada na colaboração, respeito e coletividade.

7.4 Sugestões de formação continuada pelos monitores

Para promover uma formação continuada para os monitores, várias sugestões foram destacadas durante as intervenções pedagógicas e entrevistas. Algo retratado com mais engajamento, foi a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre diferentes transtornos e síndromes. O Suj. M (Entrev. 6) destaca a importância de se dedicar mais a esses estudos: “é importante a gente estudar as fases de desenvolvimento como um todo”. Nesse sentido é interessante que ocorra mais formações que ampliem a ideia que Vygotski (1997) traz em seus estudos sobre os Fundamentos da Defectologia, onde aborda especificamente o estudo de crianças com deficiência, destacando como diferentes tipos de deficiência pode afetar a aprendizagem e o desenvolvimento, dando foco ao apoio social no desenvolvimento da criança/aluno deficiente.

Outro ponto levantado como sugestão é a formação conjunta com os professores de sala de aula, proporcionando uma plena clareza sobre o papel de ambos na escola, conforme sugere o Suj. M (Entrev. 6): “Fazer uma formação juntamente com os professores da turma, para que os mesmos, também tenham

conhecimento de qual é o verdadeiro papel do monitor”. Ferreira (2019) ao estudar a formação de professores e monitores, destacou que a colaboração é algo coerente:

[...] ao fazer um grupo de estudos envolvendo os professores e monitores parece mais coerente a utilização da palavra colaboração, visto que exige dos envolvidos a sua participação e engajamento em todos os momentos das atividades, desde a reflexão da realidade, o planejamento, a execução, o replanejamento, quando necessário, e a avaliação das atividades (Ferreira,2019. p. 71).

Com isso o monitor entende que essa colaboração durante as formações, não só contribui para o progresso dos alunos, como também para enriquecimento do ambiente escolar. Em certo ponto, concordo com essa ideia, pois acredito que os estudos e as formações realizadas com professores e monitores é relevante, pois ambos estão engajados em relação à educação inclusiva. No entanto, meu propósito inicial ao elaborar estas investigações era de dar voz aos profissionais que atuavam na área da monitoria. Quando atuei como monitora de crianças com deficiência, percebi a falta de autonomia desses profissionais. Dessa forma, embora a formação colaborativa entre professor e monitor seja relevante, não se encaixa como objetivo desta investigação.

O Suj. B (Entrev. 4) levanta a ideia de trazer as formações aplicadas pela pesquisadora referentes ao conceito de coletividade de Vygotski de modo geral para a escola: “seria relevante a continuidade dos estudos trazidos nas intervenções de um modo geral para escola”. Assim todos podem compreender de maneira mais clara o verdadeiro papel dos monitores e a relevância de seu trabalho dentro do ambiente escolar. A fala do sujeito faz pensar em formações ampliadas que tragam a teoria de Vygotsky como marco principal, demonstrando que ele percebeu a importância dessa teoria para as práticas na escola. Costas e Selau (2018) esclarecem que a teoria de Vygotsky não são vistas com frequência nas formações de professores e profissionais da educação.

Brazilian education systems have been guided by a National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, the SECADI/MEC since 2008. This official organization, which is responsible for teacher education programs in Brazil, has not included Fundamentos de defectología

in its didactic materials for teacher education programs that aim at Special Education (Costas e Selau, 2018. p. 408).³⁶

Além disso, há o reconhecimento da pesquisa em relação à formação dos profissionais. O Suj. T (Entrev. 5) relata: "A pesquisa é boa/relevante", o Suj. B (Entrev. 4) menciona que: "ficou bem claro os estudos ministrados nas intervenções". Isso indica que ambos consideram a necessidade de se manter atualizado em relação às melhores práticas educacionais.

Por fim, as sugestões para formação continuada dos monitores destacam o aprofundamento de estudos sobre diversos transtornos e síndromes de forma mais específica, ressaltando a importância de incluir mais pessoas durante essas formações, como por exemplo, os professores de sala e aula, visto que é necessária uma colaboração entre os indivíduos do contexto escolar.

As intervenções pedagógicas realizadas pela pesquisadora tiveram o objetivo principal de analisar a formação com monitores escolares, visto que não há muitos trabalhos e artigos científicos focados nesses profissionais. Durante as análises percebeu-se a preocupação dos monitores ao sugerir formações junto com os professores, já que os monitores não têm autonomia em sala de aula.

Assim, ao reconhecer algumas sugestões destacadas pelos monitores com intuito de formações continuadas, pode-se futuramente ampliar os estudos do conceito de coletividade da defectologia de Vygotsky de forma geral para todos integrantes do contexto escolar. Neste sentido, farei uma apresentação aos professores, monitores e demais profissionais da escola, exemplificando os resultados da pesquisa e abrindo espaço para novas discussões que poderão surgir durante o encontro.

³⁶ Tradução nossa: "Os sistemas educacionais brasileiros são orientados por uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a SECADI/MEC desde 2008. Este órgão oficial, responsável pelos programas de formação de professores no Brasil, não incluiu os Fundamentos de defectologia em seus materiais didáticos para os programas de formação de professores voltados para a Educação Especial".

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação abordou a pesquisa que teve por objetivo analisar as contribuições de um processo de formação de monitores de Educação Especial, o qual utilizou como norteador teórico o texto “La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente” da defectologia de Vygotsky, na perspectiva das rodas de conversa colaborativas.

As rodas colaborativas envolveram três monitores de uma escola do Município de Jaguarão/RS. Após um diagnóstico prévio, a partir de entrevistas com os sujeitos, foi possível notar que era de extrema importância uma formação específica para os monitores, pois percebi que estes tinham pouco conhecimento teórico e muitas dúvidas em relação à prática e ao seu devido papel dentro da instituição escolar.

Após a realização das intervenções, que teve sete encontros presenciais, com seis deles com uma hora cada e o último com duas horas, totalizando um total de oito horas, foi possível elencar aspectos significativos que serviram para avaliação da proposta interventiva e também como subsídio para propostas futuras de pesquisa.

Em relação a metodologia utilizada na presente pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observações e análise documental com os monitores. Os registros dessas percepções foram feitos a partir de gravações do celular da pesquisadora.

As análises dos dados coletados por meio das entrevistas e intervenções, deram origem a três categorias principais, para uma melhor compreensão, estas foram divididas em subcategorias.

A primeira categoria ficou denominada “A inclusão de alunos com deficiência: papel da sociedade, escola e família”.

Na primeira subcategoria, “Inclusão e sociedade”, teve como principal percepção a ideia dos monitores em relação à aceitação das pessoas com deficiência na sociedade. Nessa etapa, foi possível perceber que apenas um dos monitores tinha a ideia de que a inclusão social é algo bastante afetado para as crianças com deficiência, percebia-se que o monitor, ao dialogar com a pesquisadora e com os demais monitores sempre trazia questões sociais com princípio de sua atuação na escola, enquanto os outros, por mais que concordassem com estas ideias, ainda

estavam muito focados nas deficiências em si, preocupando-se em segundo plano, na inclusão dos alunos na sociedade.

Na segunda subcategoria, definida como “Atitudes dos colegas e comportamento das crianças com deficiência durante as interações sociais”, são apresentadas as atitudes dos colegas em relação às crianças com deficiência e como estas agem durante estas interações. Durante os debates sobre esse assunto com os monitores, os profissionais destacaram que, muitas vezes, as crianças com deficiência se queixam que os colegas não querem brincar nos momentos livres e fazem duplas e trios em sala de aula apenas porque o monitor está junto para auxiliar na atividade. Destacou-se também a questão do nível de deficiência. Alguns monitores acreditam que, se a criança é autista com precedentes agressivos, por exemplo, ela não vai querer se relacionar com os demais, e isso ficou subentendido que é algo da criança e que “não” se tem muito o que fazer para mudar. Por esse motivo, durante os demais encontros presenciais, realizei discussões voltadas a essa questão, destacando que todos precisam das interações sociais e, por isso, é importante que sejamos estímulos para que estas aconteçam.

A terceira subcategoria e última desta categoria principal, ficou intitulada como “A ludicidade no pré-escolar: promovendo a interação social de alunos com deficiência”. Nela é abordado um assunto que, em um primeiro momento, não pensei que iria surgir durante os encontros e rodas colaborativas. No entanto, notou-se que os monitores têm a noção de que, nas brincadeiras e no lúdico, se aprende muitas questões sociais. Durante os diálogos, os profissionais destacaram que, durante os jogos, aprendemos regras, esperar a vez, entre outras possibilidades que a ludicidade nos proporciona. Nesse sentido, de um modo geral, os monitores concordam com essa ideia, indo ao encontro das ideias de Vigotski (2008), que afirma que a brincadeira não é uma atividade predominante, mas a linha principal do desenvolvimento da criança na idade pré escolar.

Como segunda categoria apresento os “Monitores escolares e suas perspectivas sobre a inclusão”, esta foi dividida em três subcategorias para melhor compreensão.

A primeira subcategoria intitulada “A obrigatoriedade da inclusão: perspectivas dos monitores sobre TEA, TDHA e deficiência visual”, aborda a visão dos monitores em relação à obrigatoriedade da inclusão e como esta se dá na instituição. Durante os diálogos, surgiram três principais síndromes/deficiência que geraram diversas

discussões, como as peculiaridades da criança com deficiência visual. Percebeu-se nesse sentido, que alguns monitores por vezes, ficavam muito presos às ideias da deficiência em si, questionando como essas crianças iriam se relacionar se não tinham a percepção visual. No entanto, até o final do encontro do dia, percebi que os monitores reelaboraram suas ideias, considerando as relações em primeiro momento.

“Importância das atitudes dos monitores para as interações com o coletivo”, ficou definida com a segunda subcategoria. Esta apresenta a relevância que os monitores têm em relação aos estímulos para as interações sociais dos alunos com deficiência dentro da escola e como esses estímulos podem ser cruciais no desenvolvimento dessas crianças. Durante os debates em relação ao assunto percebeu-se que os monitores tinham a percepção da importância de estimular esses alunos e o quanto essas interações eram importantes. Destacou-se, nesta subcategoria, que o tempo de desenvolvimento das crianças é diferente e que os estímulos são cruciais durante esse processo.

Como terceira subcategoria, destaco “Monitor com papel de apoio pedagógico”. Esta aborda especificamente, o papel dos monitores dentro da instituição, trazendo discussões sobre o que os monitores deveriam fazer e o que realmente fazem dentro da escola. Nesse sentido, pode-se observar que não existe uma troca clara entre SMED e os profissionais da Educação Especial (monitores, professores, professores de AEE e equipe diretiva). Dessa forma, cada um tem um pensamento sobre o verdadeiro papel da função dos monitores dentro da escola. O que mais gerou discussões foi a questão do monitor como apoio pedagógico. Os profissionais destacaram que, muitas vezes, os monitores fazem as funções pedagógicas dentro da sala de aula, mesmo sabendo que esse não é o seu dever.

Como última categoria, destaco “Conceitos fundamentais sobre a teoria de Vygotsky: Uma avaliação aplicada aos monitores”. Ela está organizada em quatro subcategorias.

A primeira subcategoria ficou intitulada “Formações do Município de Jaguarão/RS em relação à Educação Especial”. Nesta, é abordado como o Município disponibiliza as formações aos monitores. Cabe ressaltar que os profissionais afirmaram que as formações disponibilizadas pelo Município geralmente abordavam os mesmos assuntos e com os mesmos palestrantes, não havendo uma diversidade de temáticas. Os monitores destacaram, durante as rodas colaborativas, que muitas formações que foram disponibilizadas pelo Município não fazem sentido com suas

práticas na escola. Com isso, saliento o que sempre foi meu questionamento ao decidir fazer estas análises: a pouca relevância atribuída aos monitores pelo Município, as poucas formações que são disponibilizadas e a falta de legislações bem fundamentadas para orientar de fato esses profissionais. Acredito que o Município vem se movimentando, mas em “passos lentos”.

A segunda subcategoria ficou intitulada “A relevância das intervenções pedagógicas”. Apresento nesta a visão dos monitores em relação a importância das formações aplicadas pela pesquisadora, com intuito de analisar mais profundamente o que já vinha sendo feito em relação às interações sociais e também de ampliar a visão destes profissionais sobre esta teoria. Destacou-se nesta subcategoria que os monitores tiveram uma visão positiva sobre as formações ministradas pela pesquisadora, ressaltando que toda formação é bem-vinda e que aprendemos muito nas trocas de experiências.

“A importância da coletividade da defectologia de Vygotsky: Conceitos fundamentais discutidos nas intervenções”. Ficou intitulada como a terceira subcategoria. Nesta, foram discutidos conceitos-chave sobre o conceito de coletividade estudada durante os encontros. Nesse momento, pôde-se perceber que os monitores já estavam mais familiarizados com a teoria, pois, de início, havia um receio em receber as discussões que a pesquisadora havia planejado. Nesta subcategoria, nota-se o avanço dos monitores em relação ao propósito da pesquisa, já que destacam em seus diálogos visões amplas sobre o conceito de coletividade.

Para finalizar as análises, trago como subcategoria da última categoria em questão, “Sugestões de formação continuada pelos monitores”. Algo que considero relevante destacar é uma das sugestões que foram levantadas pelos monitores: ampliar esta pesquisa aos demais membros da escola para que todos possam ficar cientes da devida função do monitor e sobre a responsabilidade de serem estimuladores das relações sociais. Destaco essa sugestão porque, neste estudo, resolvi apenas fazer as formações com os monitores, pois gostaria de dar voz a esses profissionais, conhecer suas práticas e suas dúvidas. No entanto, considero pertinente essa sugestão para um estudo futuro, pois concordo que ampliar esta temática é de extrema importância para a inclusão.

Contudo, é possível afirmar que as intervenções foram espaços que desencadearam discussões significativas a respeito da inclusão e do conceito de coletividade. Percebeu-se que ao longo das intervenções os monitores foram

mudando a ideia de focar apenas na deficiência em si e não em seu desenvolvimento, acredito que a escola ainda apresenta certos embates em relação à inclusão, há muitas falas e atitudes preconceituosas que devem ser mudadas, mas percebo esta escola e seus monitores com engajamento para contribuir com uma inclusão satisfatória. Sendo assim, é possível dizer que esta pesquisa fez com que os sujeitos adentrassem suas realidades e analisar-se-á de forma crítica.

Por fim, este estudo não foi apenas um aprendizado aos monitores, mas também um aprendizado pessoal, por meio do qual consegui refletir sobre minha prática pedagógica e considerar alguns estudos futuros dentro da temática.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

AGUIAR, Mariana Pinheiro Pessoa de Andrade; MORAIS, Normanda Araujo de. Processos de resiliência familiar vivenciados por famílias com uma pessoa com deficiência. **Revista Subjetividades**, 2021. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/9191/6770> Acesso em: 11 jul. 2024.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 107-120, jan.-mar., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 de jul. 2024.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Vygotski's theories on Defectology: contributions to the special education of the 21st century. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 374-384, 2018.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte; SELAU, Bento; ACOSTA, Simone David. A constituição do grupo pelo grupo: qualificando o espaço escolar. **Série-Estudos**, n. 40, p. 239-253, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**, de 5 de outubro de 1988. Brasília:1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf acesso em: 11 de março de 2023.

_____. **Declaração de Salamanca**. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Brasília: Corde, 1994.

_____. **Decreto-lei Nº 6.498**, DE 1º DE JUNHO DE 2017. Cria e inclui na Lei Municipal nº 4.166/2003 o cargo de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Instrutor de LIBRAS e de Monitores. Disponível em: Acesso em: 06 de fev de 2023

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei Nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.

_____. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

_____. **Projeto de Lei nº 4050, de 29 de março de 2023**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2381431> Acesso em: 25 jul. 2024.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: **PUC: São Paulo**, 2006.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; SELAU, Bento. On Fundamentos de defectología and the development of Special Education teachers in Brazil. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 401-410, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores**: Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. São Paulo: Educ, p. 609-625, 2013.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar n. 31, Curitiba: Editora UFPR, 2008.

DAMIANI, M. F. ROCHEFORT, R. S. DE CASTRO, R. F. DARIZ, M. R. PINHEIRO, S. S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**, Pelotas, p.57-67, julho/agosto 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, Kenneth. M. A pesquisa na formação e no trabalho docente. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.11-37.

DYONISIO; Makida, Cristiane; MARTINIC, Sergio; GIMENEZ, Roberto. Prática Pedagógica, Contextos Físicos e Sociais: Implicações para a Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 30, 2024.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio século XXI: **o dicionário da língua portuguesa**. 3 Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FERREIRA, Claudete Botelho. **Formação de professores e monitores de educação especial por meio de grupo de estudos**. 137 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Pampa, Rio Grande do Sul, 2019.

FERREIRA, Claudete Botelho; SELAU, Bento; BOÉSSIO, Cristina. Formação de monitores de alunos com necessidades educacionais especiais. Plurais: **Revista Multidisciplinar**, v. 6, p. 179-196, 2021. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n1.10985> Acesso em: 25 de Jul.2024.

FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos; JOAQUIM, Regina Helena Vitale Torkomian; MARTINEZ, Claudia Maria Simões; DELLA BARBA, Patrícia Carla de Souza. Participação de crianças com desenvolvimento típico e com transtornos do espectro autista em situações de brincadeiras na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0096, p. 329-344, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/KNCQgSbGyq4Dngjww7gFzpn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 de Jul.2024.

GESSER, Marivete; ZIRBEL, Irenio; LUIZ, Katiani G. Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n286995>. Acesso em: 20 jul. 2024.

GIEST, Hartmut. Vygotsky's defectology: a misleading term for a great conception. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 334-346, 2018.

GIL, Marta. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Ashoka, 2005.

GIL. Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

Kart, A., & Kart, M. (2021). **Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature**. *Education Sciences*, 11(1), 16. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/1/16> Acesso em: 14 de jul. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D.A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, S. M. **O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Florianópolis, UFSC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95218>. Acesso em: 22 de jul. 2024.

MICHELLUZZI, S.; CORDEIRO, A. F. M ; SELAU, B. . Planejamento educacional na Educação Especial: a necessidade do trabalho colaborativo. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 9, p. 322-333, 2022.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Porto Alegre, V.9, p.191-211,2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 12, p. 117-128, 2006.

Moura, A. P. de. **A importância da família no processo de desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Curso de Educação Especial Noturno. Manancial - Repositório Digital da UFSM, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15325/Moura_Andressa_Preto_de.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 11 jul.2024.

NUNES, Shaiany da Silva. G. SELAU, Bento. A pesquisa do professor na escola: Relato de uma intervenção. **Revista trasmutare**. Curitiba. v.7. 2022. p.01-16.

OLIVEIRA, Gabriela Melo Santana de; PREDERIGO, Allana Ladislau; QUEIROZ, Rafael Carlos; FERNANDES, Letícia Soares; ALMEIDA, Mariangela Lima de. **Pensar a inclusão a partir das concepções de formação continuada: um diálogo com profissionais da educação**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, VII; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, Vitória, ES, 2022.

PASSERINO, Liliana; ROSELLÓ, Teresa Coma; BALDASSARRI, Sandra. Interacción tangible para la Compensación Social de procesos mediados en niños con diversidad funcional. **Educación**, v. 41, n. 3, p. 362-373, 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio, Jaguarão/RS, 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução N° 001** de 09 de março de 2021. Conselho Municipal de Jaguarão/RS. Disponível em: <https://www.jaguarao.rs.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-aprovada-pelo-CME.pdf>. Acesso em 07 de Dezembro 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Concurso Público N° 01/2019**: Prefeitura Municipal de Jaguarão. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 7.062**, de 21 de julho de 2022. Altera a Lei nº 4.166/2003: Prefeitura Municipal. Jaguarão. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 6.498**, de junho de 2017. Inclui na lei municipal nº4.166/2003 o cargo de tradutor interprete de libras e monitores escolares: Prefeitura Municipal de Jaguarão, 2017.

ROSA, Mariana; LUIZ, Karla Garcia. **Como educar crianças anticapacitistas**. 1. ed. Florianópolis, SC: Ed. das autoras, 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SELAU, Bento. A cegueira em foco: os diferentes posicionamentos teórico-práticos de Vygotski sobre a psicologia e pedagogia do cego. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 18, n. 29, p. 61-84, jul./dez. 2013.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2007.

SELAU, B., HAMMES, L. J., & GRITTI, S. M. O Mestrado Profissional em Educação e a Repercussão dos Relatórios Crítico-Reflexivos à Luz de Paulo Freire. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, p.103-115, 2016. Disponível em <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4576/2858>. Acesso em 24 jul. 2024.

SILVA, Kévvia D. Lima. OLIVEIRA, Kalina de França. **A capacitação dos cuidadores escolares e sua implicação na construção de uma educação inclusiva**. Congresso Nacional de Educação nº VII. ALAGOAS: Conedu, 2020.

SILVA, Marcelo Oliveira da. A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. **Revista Educação Especial**, ePub, 2017. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Michele Oliveira da Costa. Produção acadêmica nacional stricto sensu: o profissional de apoio na educação especial inclusiva. In: Anais do I Congresso Brasileiro de Inclusão Escolar (CBINE) e II Encontro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (GPEEPED), 1º ed., 08-10 nov. 2022, Serrinha, BA. **Cadernos Macambira**, v. 7, n. 3, 2022. ISSN 2525-6580. Disponível em: <http://revista.lapprudes.net/CM>. Acesso em: 10 de Julho de 2024

SILVA, Sayonara Meireles da. **Educação inclusiva: a importância do cuidador escolar no acompanhamento do educando com deficiência**. [Paraíba]: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14174>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SOLLER, Lourenga; TATIANA. **Aprofundando as discussões sobre as metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica**. 139 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Pampa, Rio Grande do Sul, 2016.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (Apresentação para a “Edição Especial— a Defectologia de Vygotsky”). **Educação**, v. 41, n. 3, p. 315-324, 2018.

THIOLLENT, Marie; COLETTE, Maria Madalena. **Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade**. [S. l.], 2014. p. 207-216. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009>. Acesso em: 23 jul. 2024.

TOOMELA, Aaro. Vygotskian (but only partly Vygotsky's) understanding of special education. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 347-361, [S. l.], 2018.

VEGGETTI, M. Serena. Becoming a person through innovative inclusive education. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 393-400, [S. l.], 2018.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L.S. **La colectividad como factor del desarrollo del niño deficiente**. In: VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas: Fundamentos de defectologia. Madrid: visor, 1997. p. 213-234.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ESCOLA COPARTICIPANTE

O pesquisador Lauriane Rodales Menezes responsável pela execução da pesquisa intitulada Formação de Monitores da Educação Especial com base na defectologia de Vygotsky solicita autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser co participante do projeto.

Em resposta a solicitação:

Eu, divitara ne. _____ ocupante do cargo de _____ autorizo a realização nesta instituição a pesquisa Formação de Monitores da Educação Especial com base na defectologia de Vygotsky, sob a responsabilidade do pesquisador Lauriane Rodales Menezes, tendo como objetivo primário Analisar as contribuições de um processo de formação de monitores da Educação Especial da escola General Antônio de Sampaio a qual utilizará como norteador teórico os textos da primeira fase da defectologia de Vygotsky.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Joquiana 16 de 08 de 2023

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante

Diretora
Matrícula 3262-0

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – MONITORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Formação de monitores da Educação Especial com base nos textos da primeira fase da defectologia de Vygotsky”**, desenvolvida por Lauriane Rodales Menezes discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob orientação do Professor Dr Bento Selau da Silva Júnior. O objetivo central do estudo é analisar as contribuições de um processo de formação de monitores de educação especial, o qual utilizará como norteador teórico os textos da primeira fase da defectologia de Vygotsky.

Solicitamos sua colaboração, pois ela contribuirá para que seja possível compreender como os estudos de Vygotsky impactam no processo de formação de monitores da Educação Especial. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. As identidades dos (as) participantes serão preservadas, dessa forma, não serão divulgados nomes, foto ou qualquer dado que possa identificá-lo(a) na divulgação dos resultados da pesquisa. Cabe destacar que a qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo. Além disso, a qualquer momento, durante a pesquisa ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em participar de 8 encontros de formação com base na Defectologia de Vygotsky, nos quais serão discutidos assuntos referentes a Defectologia e também suas práticas de atuação profissional. Os encontros de formação com base na Defectologia de Vygotsky terão duração de 1h00min e serão gravados e transcritos pela pesquisadora. Somente a pesquisadora e o orientador terão acesso a essas informações. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

Participar da pesquisa não trará nenhuma remuneração ao participante e nem ao pesquisador.

O benefício direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é a reflexão sobre a formação com base na Defectologia de Vygotsky e como esta contribui para a prática pedagógica, podendo vir a proporcionar um desenvolvimento melhor para o aluno. Conforme a Res. 466/12 é importante “assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.”

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Neste caso existe risco de desconforto durante a participação das rodas de formações.

Conforme a Res. 466/12, é uma exigência ética das pesquisas: “comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados”

Os resultados serão apresentados aos participantes em forma de apresentação oral, na defesa final do trabalho, no campus Jaguarão. Os participantes serão convidados a estarem no campus para apresentação dos resultados da pesquisa

Este Termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável com ambas as assinaturas apostas na última página.

Jaguarão, de de 2023

Lauriane Rodales Menezes

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **“Formação de monitores da Educação Especial com base nos textos da primeira fase da defectologia de Vygotsky”**, e concordo em participar.

- Autorizo a gravação de voz da entrevista.
 Não autorizo a gravação de voz da entrevista.

Assinatura do(a) participante

Nome do participante: _____

Em caso de dúvidas e informações sobre a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Lauriane Rodales Menezes, através do número (53) 98469-0980 (ligação e WhatsApp) ou através do e-mail: laurianemenezes.aluno@unipampa.edu.br.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025

E-Mail: cep@unipampa.edu.br

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118Uruguaiana – RS

CEP 97500-970