

ESCOLA SUPERIOR SÃO FRANCISCO DE ASSIS

Curso de Psicologia

Paulo Henrique Costa Moronare

Ryan Correia Blanke

Vitória Peroni Fontana

**CONCEPÇÕES DOS CUIDADORES QUANTO A ATUAÇÃO COM O PÚBLICO
INFANTIL COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Santa Teresa

2024

Paulo Henrique Costa Moronare
Ryan Correia Blanke
Vitória Peroni Fontana

**CONCEPÇÕES DOS CUIDADORES QUANTO A ATUAÇÃO COM O PÚBLICO
INFANTIL COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Psicologia da
Escola Superior São Francisco de Assis-
ESFA como requisito final à obtenção do
título de Bacharel em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Machado
Ribeiro Neto.

Santa Teresa

2024

Concepções dos cuidadores quanto a atuação com o público infantil com Transtorno do Espectro Autista

Conceptions of caregivers regarding their work with children with Autism Spectrum Disorder

Vitória Peroni Fontana^{1*}, Ryan Correia Blanke¹, Paulo Henrique Costa Moronare¹, Pedro Machado Ribeiro Neto²

¹Graduandos do curso de Psicologia da Escola Superior São Francisco de Assis, Rua Bernardino Monteiro, Dois Pinheiros, Santa Teresa, ES, CEP: 29650-000.

²Docente do curso de Psicologia da Escola Superior São Francisco de Assis, Rua Bernardino Monteiro, Dois Pinheiros, Santa Teresa, ES, CEP: 29650-000.

* Autor para correspondência: vitoriafontana016@gmail.com

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits na comunicação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. O estudo objetiva conhecer as concepções dos cuidadores de alunos com TEA em duas escolas, uma pública e uma privada, do interior do Espírito Santo. No âmbito de uma pesquisa qualitativa, foi abordado, por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas, aplicadas a 12 cuidadoras, no espaço escolar, sobre o trabalho com o público TEA, as dificuldades encontradas para a realização do trabalho, os recursos ofertados pelas escolas para a realização do trabalho, as motivações para exercer o trabalho como cuidador, se houve um preparo ou treinamento prévio para trabalhar como cuidador, sugestões para possíveis melhorias do processo de trabalho e por fim, se já passaram por situações de crise e como manejaram tal comportamento. As cuidadoras demonstram um afeto para com as crianças que acompanham na escola. As participantes sugerem uma sala ou espaço específico para a realização do seu trabalho, mostrando uma ambiguidade em suas respostas. Além disso, fica em evidência a necessidade de um preparo prévio, apesar do incentivo que as escolas dão para a efetivação de cursos na área do autismo. Foi observado um maior número de mulheres que trabalham como cuidadoras em ambas as escolas, podendo ser compreendido como a relação entre o cuidado e o gênero feminino, fator esse que está intimamente relacionado às questões sócio-culturais. A partir desse estudo nota-se a necessidade de mais pesquisas que ampliem a análise sobre a atuação dos cuidadores e os impactos da mesma, já que se trata de um trabalho recente e emergente.

Palavras-chave: Autismo, Escola, Cuidadoras, Afeto, Salas específicas.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterized by deficits in social communication and the presence of restricted and repetitive patterns of behavior, interests and activities. The study aims to understand the perceptions of caregivers of students with ASD in two schools, one public and one private, in the interior of Espírito Santo, Brazil. Within the scope of qualitative research, semi-structured individual interviews were conducted with 12 caregivers in the school setting. The interviews addressed topics such as working with students with ASD, challenges faced in carrying out their work, resources provided by the schools to support their work, motivations for taking on the role of caregiver, whether there was prior preparation or training for the position, suggestions for possible improvements to the work process, and experiences with crisis situations and how they were managed. The caregivers demonstrated affection for the children they accompany at school. The participants suggested the creation of a specific room or space for performing their work, revealing some ambiguity in their responses. Furthermore, the need for prior training was evident, despite the encouragement provided by the schools for courses in the field of autism. A higher number of women working as caregivers was observed in both schools, which may reflect the relationship between caregiving and the female gender, a factor closely tied to socio-cultural issues. This study highlights the need for further research to broaden the analysis of caregivers' roles and their impacts, as this is a relatively recent and emerging field of work.

Keywords: Autism, School, Caregivers, Affection, Specific rooms.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata acerca das concepções dos cuidadores que atuam com crianças autistas em duas escolas do interior do Espírito Santo. Foi abordado sobre o conceito de transtornos do neurodesenvolvimento, algumas possíveis causas e os 7 subgrupos destes transtornos, mais especificamente o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Além do mais, foi discutido ao longo do trabalho a respeito do que se entende sobre educação inclusiva e o papel dos cuidadores dentro do ambiente escolar junto às crianças com TEA.

A inclusão de crianças autistas no contexto escolar é fundamental para o seu desenvolvimento social, psicológico e físico, entre outros, sendo vista como necessária e possível, no entanto, para que isso ocorra, é necessário um trabalho conjunto entre a escola, as família, os professores e os cuidadores (Brasil, 1990; Lemos; Salomão; Aquino; Agripino-Ramos, 2016). Desse modo, o trabalho das cuidadoras de crianças com TEA, como abordado neste estudo, é de grande relevância, tanto social quanto científica.

1.1 Transtornos do Neurodesenvolvimento

O TEA se constitui, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), como um transtorno do neurodesenvolvimento (DSM-5, 2014). Este manual define que os transtornos desta ordem se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral, antes da criança ingressar na escola, sendo caracterizado por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Vale pontuar que esses déficits variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência.

Ainda, acerca dos transtornos do neurodesenvolvimento, como citado por Gorla, Souza e Buratti (2021), são desordens neurológicas que causam impacto na vida do indivíduo, caracterizadas, portanto, como déficits na aquisição e desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, comunicativas e motoras.

Além disso, as causas dos transtornos são atribuídas a fatores genéticos, porém, alguns transtornos do neurodesenvolvimento estão relacionados a combinações de fatores de risco genéticos, biológicos, psicossociais e ambientais, como por exemplo, o uso de álcool, tabaco ou drogas ilícitas pela mãe durante a gravidez, além de status socioeconômicos mais baixos, nascimento prematuro e baixo peso de nascimento (Gorla; Souza; Buratti, 2021).

Por fim, segundo Gorla, Souza e Buratti (2021), os transtornos de neurodesenvolvimento estão divididos em sete subgrupos, que incluem as Deficiências Intelectuais, os Transtornos da Comunicação, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos Específicos de Aprendizagem, Transtornos Motores, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Outros Transtornos, que totalizam um conjunto de 20 diagnósticos.

1.2 Transtorno do Espectro Autista

Levando em consideração os vários tipos de transtornos do neurodesenvolvimento, o foco da pesquisa se dará, especificamente, sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que segundo o DSM-5, é caracterizado por:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (DSM-5, 2014, p. 31).

Cabe ressaltar que além desses déficits na comunicação social, para o diagnóstico do Espectro Autista é necessário haver a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.

De acordo com Paes, Rocha e Amato (2023), o TEA se define por uma desordem no desenvolvimento cerebral, atribuída a fatores genéticos e ambientais e com amplo espectro de alterações.

Segundo Girianelli e colaboradores (2023), a tendência é que crianças com TEA apresentem problemas no desenvolvimento entre os 12 e 24 meses, mas é possível que sinais de alerta possam ser identificados antes de um ano de idade.

Por fim, Oliveira e Sertié (2017) afirmam que há uma estimativa de que o TEA afete cerca de 1% da população mundial, e a incidência entre mulheres e homens é de um para quatro, respectivamente. Ou seja, o TEA é um transtorno que acomete em grande parte a população masculina.

1.3 Educação inclusiva

A Lei nº 12.764, decreta no Art. 3º que a pessoa com TEA deve ter acesso à educação (Brasil, 2012). Ainda, de acordo com Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), os resultados advindos da implementação da lei, se evidenciam ao observar o aumento no número de indivíduos com TEA inseridos no contexto escolar. Pensando nisso, é necessário considerar que a educação inclusiva:

[...] concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas

ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões, que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças (Ropoli et al., 2010, p. 08).

Em suma, segundo Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), a efetivação da educação inclusiva, por meio de adequações e colaboração conjunta dos profissionais da escola, favorece o processo de ensino-aprendizagem do público a ser incluído, como é o caso de crianças com TEA.

1.4 Cuidadores

De acordo com o art. 58 da Lei nº 9.394, “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996).

Ainda, o papel do cuidador segundo SEDU (2023) consiste no suporte aos estudantes quanto à acessibilidade, auxiliando na realização de atividades, e também na locomoção, higiene e alimentação, ademais, vale ressaltar, que o cuidador não deve atuar de forma substitutiva à escolarização ou ao atendimento especializado, bem como se responsabilizar pelo ensino da criança.

2 OBJETIVO GERAL

Compreender a atuação dos cuidadores no âmbito escolar quanto ao trabalho junto às crianças com TEA.

2.1 Objetivos específicos

- Conhecer a percepção dos profissionais em relação ao trabalho com esse público;
- Identificar possíveis dificuldades e intercorrências relacionadas ao trabalho com esse público;
- Identificar os recursos ofertados pela escola para a realização do trabalho;
- Verificar fatores de motivação para o trabalho;
- Detectar se existe e como se dá o preparo para a realização do trabalho;

- Oferecer espaço de escuta para sugestões de possíveis melhorias do processo de trabalho.

3 MÉTODO

O presente estudo é pautado a partir de uma pesquisa qualitativa, a qual, segundo Proetti (2018), ao contrário de visar à quantificação, possui como objetivo a busca por respostas que possibilitem o entendimento e interpretação dos fatos, sendo preciso, para isso, que o pesquisador mantenha contato interativo e direto com o objeto de estudo.

3.1 Participantes

A pesquisa ocorreu a partir do contato com 12 cuidadores de duas escolas do interior do Espírito Santo, sendo elas uma escola pública e uma privada. Os cuidadores trabalham com o público do fundamental I, que engloba crianças com faixa etária entre 7 e 11 anos de idade. Dessa maneira, as entrevistas foram realizadas individualmente com cada cuidador em um total de dois dias de coleta de dados, sendo um em cada escola.

3.2 Instrumento de coleta de dados

Neste estudo foi utilizada a entrevista semi estruturada. De acordo com Flick (2013), a entrevista semi estruturada é uma ferramenta em que as perguntas são previamente definidas de forma a orientar os entrevistados, entretanto, não é necessário seguir a sequência de questionamentos e ainda possibilita respostas mais livres e extensivas. Nesse contexto, as entrevistas objetivam conhecer as visões individuais dos entrevistados a respeito de um assunto, para em seguida proceder com sua análise.

Após a permissão dos participantes, as entrevistas foram gravadas em áudio, pois, para Gonçalo e Barros (2014), a gravação garante a exatidão dos dados, bem como evita a perda dos mesmos e possibilita a revisitação do material coletado.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

Após a ida a campo, foi realizada a análise de conteúdo temática, que segundo Souza (2019, p. 2): “é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos”. Assim, em um primeiro momento foi feita a leitura repetitiva das entrevistas, a fim de uma familiarização com os dados obtidos e como afirma Souza (2019), mais do que isso é preciso fazer uma leitura ativa, que busca significados e padrões. Essa fase é chamada de pré-análise:

Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Mozzato; Grzybovski, 2011, p. 735).

Além disso, na segunda fase foi feita a exploração do material com definição de categorias e na terceira, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, nela ocorre “a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica” (Mozzato; Grzybovski, 2011, p. 735).

3.4 Aspectos éticos

Vale pontuar que esse trabalho fundamentou-se no que é preconizado na resolução 466 de 2012 (Brasil, 2012), que aborda acerca da pesquisa com seres humanos. Assim, no terceiro artigo é explanado acerca da preservação e do respeito com os participantes, entendendo a sua vulnerabilidade em relação a pesquisa, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na mesma, tendo sempre seu consentimento. Além disso, os participantes foram informados sobre os riscos e benefícios, priorizando o máximo de benefícios possíveis.

Levando em consideração as pontuações acima citadas, foi utilizado o termo de consentimento livre e esclarecido, que como decretado no artigo quarto da resolução 466/2012:

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Entende-se por Processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida (Brasil, 2012, s/p).

Por fim, os participantes foram esclarecidos pelos pesquisadores sobre suas dúvidas, assim como, sobre a possibilidade de abandonar a pesquisa se assim fosse desejado, não havendo nenhum prejuízo para eles.

4 RESULTADOS

A análise de conteúdo temática realizada em cada uma das perguntas possibilitou a configuração dos resultados em temáticas específicas. Dessa forma, os resultados serão apresentados seguindo as perguntas do roteiro de entrevistas, sendo que, em cada uma das perguntas, existem as temáticas surgidas da análise, que serão especificadas em seus respectivos tópicos.

Os resultados serão apresentados a partir dos tópicos: (1) Concepções do trabalho como cuidador de crianças com TEA; (2) Dificuldades encontradas no trabalho do cuidador de crianças com TEA; (3) Motivação dos cuidadores no trabalho com crianças com TEA; (4) Preparo ou treinamento prévio para trabalhar como cuidador; (5) Recursos disponíveis para a realização do trabalho; (6) Possíveis mudanças ou melhorias no trabalho com crianças com TEA; (7) Situação de crise da criança e manejo utilizado. Vale ressaltar que esta sétima pergunta sobre a crise e o seu manejo foi adicionada no decorrer da realização das entrevistas, uma vez que foi percebido que se constituiu como um tema recorrente na resposta dos participantes e, dessa forma, foi decidido incluir essa questão para aprofundar a temática.

Dos 12 cuidadores entrevistados, 11 eram mulheres e somente um homem. Sendo assim, será utilizado o termo “cuidadora” e “cuidadoras”, no feminino, para se referir às participantes da pesquisa.

4.1 Concepções do trabalho como cuidador de crianças com TEA

Ao serem perguntadas sobre as suas concepções quanto ao trabalho com crianças com TEA, o que mais apareceu como temática foi a questão do “afeto”, totalizando 10 respostas. Assim, para exemplificar, seguem abaixo algumas respostas com esse tema:

“É maravilhoso. É uma experiência única, a gente aprende muito com eles [...]” (9B)

“[...] Então, assim, é uma experiência muito única e muito prazerosa também, quando você se sente útil [...]” (1B)

“Pra mim é satisfatório, porque eu gosto do que eu faço” (8B)

Em segunda medida, as temáticas intituladas “aprendizado” e “desafio”, aparecem com 04 respostas cada uma, e se evidenciam nas falas abaixo:

“[...] Todos os dias é um aprendizado diferente, porque hoje eles estão calmos, outros dias eles estão mais difíceis [...] cada dia é um dia diferente” (2B)

“Pra mim tá sendo um aprendizado. Eu tô gostando muito. Eu tô ganhando uma experiência que eu não imaginei que eu ia ganhar” (5B)

“É desafiador, porque muitas vezes a gente não tem uma preparação nem nada, e aí a gente já, no primeiro dia, a gente já está com criança, não tem uma informação, ainda mais se você nunca trabalhou com isso, aí é desafiador, ainda mais no dia a dia, lidar com a especificidade da criança é complicado.” (3A)

“[...] Não sabia muito como lidar com a situação.” (1B)

Além disso, em menor número de respostas (02) surgiu como temática a “área de interesse”, mais especificamente relacionada à área da pedagogia. Nesse sentido, os trechos de entrevistas abaixo mostram tal aspecto:

“Na verdade, eu fiz pedagogia, a minha formação é pedagogia, e é a área que eu me interessei foi nessa área de educação especial” (1A)

“Bom, pra mim tá sendo muito bom, até porque eu tô fazendo pedagogia, né? E quero me especializar na área de educação especial. Então, depois eu quero fazer uma pós de educação inclusiva. Então eu tô gostando” (2A)

Dando continuidade, duas cuidadoras destacaram a “tranqüilidade” em exercer seu trabalho, criando a partir dessa resposta, outra temática, como pode ser visto nos trechos abaixo:

“No meu caso, não é nada tão, porque a minha, apesar de ser suporte nível 3, ela é tranquila, entendeu? Ela não é agitada [...] Para mim não é difícil, não. Tranquilo” (3B)

“[...] Eu me identifiquei muito com o trabalho, todas as crianças que eu fiquei nesses seis anos que eu trabalho aqui foram muito tranquilas, algumas desafiadoras, mas bem tranquilas, para mim é muito satisfatório” (7B)

4.2 Dificuldades encontradas no trabalho do cuidador de crianças com TEA

Quando questionadas sobre o trabalho de cuidadora, a temática com maior número de respostas foi relacionada às “questões comportamentais” ou sobre “como lidar” com as crianças com TEA. Essa categoria apareceu em 07 respostas, como exemplificado abaixo:

“O mais é tentar adequar o comportamento da criança, com o que você vai trabalhar com a criança, se você está trabalhando do jeito certo, porque cada criança é uma forma diferente [...] É o lidar no dia a dia com a criança, como trabalhar com ela” (3A)

“[...] Às vezes, quando ele está um pouquinho mais nervoso, a gente não sabe como lidar” (6B)

Em menor medida, a temática “afeto” apareceu nas respostas de três participantes desta pergunta, conforme os trechos abaixo exemplificam:

“[...] Faço com amor, com carinho, tudo que eu faço é pelas crianças que eu trabalho” (4B)

“[...] Você tem que tratar com amor, tem que tratar com carinho a criança [...]” (1B)

Ainda nessa pergunta, outra temática, dessa vez com 02 respostas, foi relacionada à “ausência de dificuldades” no cuidado cotidiano, como exposto nas respostas a seguir:

“Pra mim não está tendo nenhuma dificuldade não [...]” (2A)

“Hoje, se eu sinto dificuldade no meu trabalho? Não, não sinto. Tá ótimo [...]” (4B)

Por fim, a temática referente a “dificuldade com as relações entre escola e família”, também surge com 02 respostas, e se evidencia nos seguintes trechos:

“Bom, a primeira dificuldade é você, às vezes, entrar em contato com os pais dessa criança [...] Eles não têm aquela relação, né, de escola e família que é muito importante” (1B)

“[...] ainda tem problemas com os familiares [...]” (7B)

4.3 Motivação dos cuidadores no trabalho com crianças com TEA

Ao serem indagados sobre suas motivações para trabalhar na escola como cuidadores, novamente surge a temática “afeto”, agora com 9 respostas, como fica em evidência nos recortes a seguir:

“Eu gosto mesmo de crianças autistas né, então isso, aí eu peguei um amor por eles e tô apaixonada por isso [...]” (2A)

“Bom, uma coisa que me motiva são, no meu caso, as crianças [...]” (1B)

“O que me motiva? É ver ele todo dia bem” (6B)

“O que me motiva é o apego que eu tenho nas crianças, o carinho que eu sinto por elas” (7B)

Outra categoria de análise que surgiu na pergunta acima (03), diz da “área de interesse”. Alguns trechos a seguir evidenciam essa categoria:

“Eu faço faculdade de educação especial também, porque eu amo essa profissão [...]” (2B)

“[...] é uma área que eu gosto” (9B)

“O que me motivou, como eu falei, era a área [...]” (1A)

Dando continuidade nas respostas sobre a motivação para atuar como cuidadora, uma terceira categoria de análise é “desafio”, com 02 respostas. A seguir serão apresentados trechos que refletem tal temática:

“O TEA é, assim, o que eu achei um desafio maior ainda, porque são crianças que cada dia eles estão com uma dificuldade diferente [...]” (2B)

“Porque não é fácil, não é pra qualquer um, né?” (2A)

4.4 Preparo ou treinamento prévio para trabalhar como cuidador

Nesse âmbito, a temática com maior destaque (09) está associada ao “desenvolvimento profissional” mediante a experiência prática. As respostas em sequência demonstram essa categoria temática:

“Para mim não houve preparo nenhum [...] Aí eu fui pegando, pegando e fui pegando amor e... Estou até hoje” (2A)

“Inicialmente, quando eu entrei aqui não, mas ao decorrer [...]” (3A)

“Quando eu entrei, não. Quando eu entrei, eu entrei sem conhecer [...]” (7B)

“[...] E o aprendizado maior é no dia a dia, eu acredito que seja, porque um dia é totalmente diferente do outro com eles. Totalmente diferente. Eu falo assim que eles são a nossa escola” (5B)

Ainda nesta pergunta sobre o preparo para atuar como cuidadora, uma segunda temática que teve maior destaque, totalizando 08 respostas, foi relacionada aos “incentivos” que a escola dá para a realização de cursos e especialização na área do autismo, como foram apresentadas pelas falas a seguir:

“Quando você vai trabalhando aqui, a escola oferece alguns cursos, algumas preparações que a gente vai fazendo no decorrer [...]” (3A)

“Não, então, a escola tem uma plataforma com alguns cursos que não são específicos para a educação especial, mas alguns são voltados. E aí, às vezes, vem algum palestrante que faz aqui e a gente é convidado. Ou algumas palestras fora, que a professora de educação especial vê, ela indica para a escola e a escola passa para a gente assistir, mas normalmente são palestras gratuitas, material gratuito” (3A)

“Incentiva, sempre tem cursos que a diretora está disponibilizando nos grupos, a gente sempre está fazendo. Teve alguns aí no tempo de férias deles que a gente fez, um pela internet, outros presenciais” (6B)

“A escola que incentiva, a gente ganha pontuação em relação à escola quando a gente participa desses...e no próprio processo seletivo conta ponto também de participação nos cursos” (7B)

Por último, sobre o preparo para ser cuidadora, surgiu a categoria “experiência”, com

04 respostas, como pode ser visto nos excertos a seguir:

“[...] eu já tinha trabalhado nessa área há alguns anos atrás e tinha feito alguns cursos nessa área [...]” (1A)

“Tive uns cursos, que tinha na internet, ouvi alguns vídeos no YouTube. Conversei com bastante gente [...]” (6B)

“Sim, sim, nós fizemos, eu particularmente fiz o curso para monitor e também já fiz, fora esse curso de treinamento, já fiz palestras, depois já está aqui outros cursos [...]” (3B)

4.5 Recursos disponíveis para a realização do trabalho

Acerca dessa pergunta, a temática “tem recursos” foi a que mais se destacou, aparecendo em 06 respostas, como relatado nas falas a seguir:

“A escola, pelo menos aqui, ela tem material, tanto tablet, computador, para lidar com as crianças, trabalhar com as crianças [...] Mas tem outros, tem alguns jogos, tem salas específicas que a gente pode trabalhar, tem um parquinho, tem bastante coisa aqui na escola para trabalhar” (3A)

“Bons, ali tem uma salinha cheia de recursos, cheia de joguinhos, então os recursos são ótimos” (2B)

“Aqui na escola tem bastante material para trabalhar com as crianças, tem bastante” (9B)

Ainda sobre essa questão, a necessidade de uma “sala específica” foi uma temática que surgiu por meio de 05 respostas, podendo ser exemplificada nas seguintes colocações:

“Eu acho que a escola tinha que ter uma sala própria para receber essa criança” (2A)

“Aí eu acho que as crianças teriam que ter, assim, na educação especial, eles teriam que ter um... mas é mais difícil, mas um lugar mais para eles, entendeu? Pelo menos uma vez por semana, entendeu? Um local para eles” (4B)

“Olha, eu acho que deveria ter só mais um espaço deles, assim, sabe? Às vezes ele está irritado, eu tiro da sala, mas ele vem aqui no pátio e aí só corre. Mas, de repente, um outro espaço que a gente teria para poder fazer alguma atividade com eles, assim, é uma coisa que eu penso” (6B)

Ainda sobre os recursos, surgiu a temática relacionada à “necessidade de mais recursos”, tanto materiais quanto estruturais, a qual teve 04 respostas, como os

trechos abaixo relatam:

“Eu acho poucos” (7B)

“Brinquedos mais focados no espectro autista, né, que realmente, às vezes, uma área aqui na escola seria muito interessante, mas uma área mais aberta, assim, onde tivesse mais jogos, onde tivesse mais, não só a quadra, né, mas uma área mais de lazer mesmo [...]” (1B)

“A gente tem poucos recursos [...] O material didático mais, assim, agora faltou a palavra, concreto, entendeu? Para ele ter mais facilidade em aprender no material concreto” (1A)

4.6 Possíveis mudanças ou melhorias no trabalho com crianças com TEA

Cinco cuidadoras, ao serem perguntadas sobre o que mudariam ou melhorariam no trabalho, destacaram a “não necessidade”, no momento, de mudar ou melhorar algo em seu trabalho, como pode ser observado nas seguintes falas:

“Não, não mudaria nada, não [...]” (2B)

“O que eu mudaria, melhoraria. Eu acho que, por enquanto, nada” (4B)

“Eu acho que por enquanto eu estou aprendendo, não tem muita coisa que melhorar [...] por enquanto, nada [...]” (6B)

Além disso, algumas participantes destacaram a necessidade de um “espaço específico” para as crianças com TEA, o que se tornou uma segunda temática com 03 respostas, como pode ser observado nas falas abaixo:

“Eu pediria uma sala específica pra receber essas crianças” (2A)

“Talvez nesse momento que a sala está muito agitada, ir com ela para uma outra sala [...]” (3B)

“[...] eu acrescentaria uma sala especial para as crianças com autismo, onde elas estão desreguladas” (7B)

Ainda nesta pergunta sobre mudanças no trabalho de cuidadora, as cuidadoras ressaltaram que seria interessante um maior “suporte pedagógico”, temática com 03 respostas, conforme os trechos a seguir:

“[...] mas precisava de pelo menos um psicopedagogo, ter um acompanhamento maior com a criança, porque aqui a gente só tem uma responsável pela educação especial, para todas as crianças da escola [...]” (3A)

“Suporte maior na questão da parte pedagógica, das atividades serem elaboradas mais direcionadas para ele [...]” (1A)

“Eu acrescentaria mais professores de educação especial [...]” (7B)

As cuidadoras também relataram a importância da mudança com relação a “aprenderem mais sobre o tema”, constituindo temática com 03 respostas. As falas relacionadas a essa temática estão a seguir:

“Eu mudaria. Eu acho que... Estudando mais para cada vez saber lidar melhor com a criança” (9B)

“Eu tento mudar, eu tento mudar meu trabalho, eu tento ser uma pessoa melhor, eu estou aprendendo muito com ele, e é isso daí, eu acho que assim, o importante é a gente estar convivendo com eles, cada minuto, para estar aprendendo com eles” (5B)

“Eu mudaria no sentido de querer me aprofundar mais nesse tema do autismo” (1B)

4.7 Situação de crise da criança e manejo utilizado

Quando perguntadas se já haviam passado por alguma “situação de crise” da criança que acompanham, metade das cuidadoras relatou que sim, constituindo temática com 06 respostas. Alguns trechos das respostas retratando esse tema estão abaixo:

“Já, já passei por episódios de crise, sim” (1B)

“Uma vez na sala de aula” (5B)

Vale pontuar que apenas uma cuidadora entrevistada não passou por uma situação de crise da criança. Conforme a fala da mesma:

“Graças a Deus não” (8B)

Quanto ao “manejo utilizado na crise”, 06 cuidadoras relataram sobre suas vivências. Nesse contexto, 02 cuidadoras relataram que não sabiam como manejar, como evidenciam as respostas a seguir:

“[...] às vezes, não saber o que fazer” (1B)

“Eu não estava preparada no momento não” (5B)

Quanto a forma que manejaram o comportamento de crise, 2 cuidadoras falaram sobre tentar acalmar a criança conversando com ela, como destacado nas seguintes

respostas:

“[...] tentar acalmar ele, tentar conversar com ele e tentar falar com ele olhando nos olhos dele” (5B)

“Conversando com ele” (6B)

Além disso, 1 cuidadora relatou que fez o manejo impondo limites na hora da crise. A fala sobre esse manejo está abaixo:

“O controle você tem que impor, sempre impor com ele, porque senão ele não para, tem que tentar impor mesmo um limite” (4B)

Outra temática que surgiu a partir dessa pergunta foi “conseguiu manejar”, que apareceu em apenas uma resposta. Para exemplificar segue abaixo a resposta:

“Eu que manejei” (7B)

Por fim, uma das cuidadoras que participou da entrevista destacou que, ao passar por uma situação de crise da criança que ela acompanha na escola, pediu ajuda a uma colega. Essa situação se evidencia na seguinte fala:

“É, aí eu pedi ajuda a uma colega minha na época [...]” (9B)

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em primeira instância, ao analisar os resultados, a temática que surgiu com maior evidência foi o “afeto” relacionado ao cuidado de crianças com TEA. De acordo com Pinheiros e Filho (2019), ser afetivo é explorar as qualidades, emoções e interesses da criança com TEA, além disso, é trazer a criança para perto, possibilitando o estabelecimento de vínculo.

Silva e Germano (2015) destacam que a função de cuidar se baseia em manter-se presente no dia a dia dessas crianças, de modo a mostrar que o ambiente é saudável e protetor, seja com a preocupação nos cuidados físicos e psíquicos ou com a preocupação de mostrar-se continente aos anseios da criança. Isso contribui para um desenvolvimento psíquico sadio e uma relação pautada em confiança.

Algumas cuidadoras destacaram que a motivação para exercer o trabalho se dá na

relação com as crianças, tendo destaque novamente a questão do afeto. Essa questão está em consonância com a pesquisa desenvolvida por Medeiros (2024) com cuidadoras em instituições de acolhimento, os quais também apresentaram o afeto como um caminho que torna possível o trabalho e como uma forma de acessar a realidade das crianças por elas acompanhadas.

Além disso, Gabatz *et al.* (2018) em sua pesquisa também destacam que uma maior proximidade e vínculo geram nas cuidadoras a vontade de atuar com as crianças, assim como observado nos resultados deste trabalho. Desse modo, Gabatz *et al.* (2018) salientam que o vínculo afetivo na relação cuidadora/criança é primordial para a elaboração e manutenção de um ambiente saudável, este age sobre o desenvolvimento da capacidade de um se vincular ao outro.

Ao serem indagadas sobre as dificuldades na realização do seu trabalho, as cuidadoras relataram maior dificuldade envolvendo as questões comportamentais e como lidar/trabalhar com as crianças, já que: “*quando ele está um pouquinho mais nervoso, a gente não sabe como lidar*”, conforme apontou uma das participantes.

De acordo com Nogueira *et al.* (2022), as maiores dúvidas dos profissionais da educação são as características do transtorno, como foi evidenciado também na presente pesquisa. A dificuldade para lidar com as questões comportamentais, como a agressividade em sala de aula, bem como o manejo de comportamentos inadequados, são temas que intrigam as cuidadoras e demais profissionais da educação, tanto que o conhecimento sobre crise e seu manejo foram temáticas que não estava previamente estabelecido como objetivo específico deste estudo, mas o discurso das participantes lhe conferiu destaque, evidenciando esse interesse ou incômodo com a crise por parte das cuidadoras.

Ainda acerca das dificuldades relacionadas à função de cuidadora, foi destacada a relação entre a escola e as famílias. Os resultados encontrados ressaltaram a complexidade de entrar em contato com os familiares das crianças e como uma relação entre os mesmos é importante para o desenvolvimento dos alunos, como foi ilustrada pela fala de uma participante: “*a primeira dificuldade é você, às vezes, entrar em contato com os pais dessa criança*”.

Nesse sentido, Piccolomini (2023) afirma que, quando uma família se envolve no processo educacional do aluno com TEA, cria-se um ambiente de apoio que facilita sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Isso acontece porque a família traz consigo um conhecimento sobre as necessidades, preferências e potenciais do aluno, e quando compartilhadas com os educadores favorece o enriquecimento das estratégias de ensino e promove uma abordagem mais individualizada. Nesse sentido, a dificuldade de acesso com a família evidencia uma situação que precisa ser mais explorada em novos estudos.

Ademais, Camargo *et al.* (2020) relatam que algumas professoras entrevistadas em sua pesquisa se referiram ao desafio na inclusão escolar das crianças com TEA, como recursos, a aceitação do aluno com autismo pelos pares típicos e a dificuldade de comunicação com a família, fator esse que se aproxima dos resultados encontrados nesta pesquisa.

As cuidadoras do presente estudo também destacaram ser um trabalho cercado de desafios, principalmente quando não tem uma preparação prévia, e, além disso, é uma função que leva a aprendizados, uma vez que ficou em evidência o quanto aprendem todos os dias com as crianças que acompanham no contexto escolar.

Esse aspecto do desafio é corroborado por estudos como o de Camargo *et al.* (2020) com professoras, relatando que as dificuldades de lidar com crianças neurodivergentes se dá por pouca apropriação das professoras sobre as especificidades do TEA e, conseqüentemente, sobre não saberem o que e como trabalhar com esses alunos, dificultando o seu trabalho. Fica evidenciada a importância de ações de formação e capacitação profissional para as cuidadoras que atuam com crianças neurodivergentes em municípios do interior do Estado.

Já com relação ao aprendizado, as informações obtidas neste estudo estão em conformidade com a pesquisa desenvolvida por Gabatz, Schwartz e Milbrath (2019), destacando ser no cotidiano do trabalho e na interação com as crianças que o cuidador cria suas perspectivas de cuidado, influenciando e também sendo influenciado pela convivência com os colegas de trabalho mas principalmente na

socialização diária com as crianças.

Além disso, outro ponto relevante encontrado neste estudo é que muitas cuidadoras relataram não ter uma experiência prévia para desenvolver o trabalho, essa experiência vem com prática e no decorrer do tempo com a criança. Conforme demonstrado por Camargo *et al.* (2020) em pesquisa com professoras, ficou em evidência a falta de preparo, a sensação de despreparo, a necessidade de formação continuada e a qualificação da experiência com a inclusão de crianças com TEA.

Igualmente ao que foi evidenciado neste estudo, também foi destacada na pesquisa de Camargo *et al.* (2020) a falta de preparo na formação inicial, esta engloba as disciplinas, cursos, materiais e informações específicas, que influenciam no sentimento de despreparo frente a prática pedagógica com alunos com autismo. Tal estudo vem de encontro com as falas das cuidadoras entrevistadas para o desenvolvimento deste trabalho, onde algumas relataram não ter preparo quando entram na instituição de ensino para exercer sua função e algumas relataram que já haviam feito cursos ou trabalhado nessa área.

Camargo *et al.* (2020) entretanto, ainda que apresenta o despreparo para desempenhar a função na escola com crianças com TEA, destacam falas das professoras ressaltando que há um incentivo e investimento significativo para a participação em cursos da rede de ensino, procurando capacitá-las para os processo de inclusão na escola.

Tais observações possuem coerência com os resultados encontrados nesta pesquisa, uma vez que as cuidadoras destacaram que logo que iniciaram no trabalho não tinham preparo, mas que no decorrer a escola oferece e incentiva a participação das mesmas em cursos a fim de auxiliar no entendimento sobre o autismo e na forma como lidar com as crianças, conforme indicou o seguinte relato: *“Quando você vai trabalhando aqui, a escola oferece alguns cursos, algumas preparações que a gente vai fazendo”*. Porém, vale ressaltar que Camargo *et al.* (2020) se refere às professoras, o que acaba se distanciando um pouco do objetivo deste trabalho, apesar de exemplificar os incentivos dados pelas escolas.

A questão dos recursos disponíveis trouxe informações ambivalentes, sendo ressaltado pelas cuidadoras que existe “bastante material” para trabalhar com as crianças com TEA, como “joguinhos” e “*tablet*”, mas também foi destacado o contrário: “*A gente tem poucos recursos*”, como apontou uma participante.

Nogueira *et al.* (2022) observaram no contexto de sua pesquisa uma falta de recursos na escola, a qual necessitava de melhorias na estrutura, nos recursos ofertados e na capacitação da equipe. Uma das mães entrevistadas em sua pesquisa ressaltou que precisava fazer uma adaptação das atividades escolares do filho devido a essa escassez de materiais.

Ainda acerca da falta de recursos e da adaptação nas atividades, Sadim (2018) também destacou em sua pesquisa que os professores adaptaram as atividades, utilizando recursos de baixo custo como papéis, papelão e tampinhas de garrafa. Desse modo, com esses materiais foram produzidos dominós, jogo da memória, caça palavras, entre outros.

Na presente pesquisa, algumas cuidadoras, ao serem indagadas sobre os recursos disponíveis nas escolas, ressaltaram não verem a necessidade de mais recursos, destacando que as escolas oferecem materiais para se trabalhar com alunos com autismo. Entretanto, algumas salientaram que é preciso mais recursos, tanto materiais quanto estruturais, como demonstrado por Nogueira *et al.* (2022) bem como Sadim (2018).

Ainda sobre os recursos, de forma bem emblemática foi mencionada a necessidade de uma “sala específica”, temática que ressurgiu na questão posterior, sobre mudanças e melhorias que fariam em seu trabalho.

A necessidade de salas ou espaços pontuados pelas cuidadoras entrevistadas, seria uma forma de proporcionar a segurança, a autorregulação e bem estar da criança, assim como apresentado por Dutra (2021), que afirma a importância do ambiente físico para a permanência e o desenvolvimento da criança com TEA dentro do ambiente escolar.

Marafon e Santos (2024) destacam o quanto é importante compreender as especificidades do autismo e desenvolver estratégias pedagógicas que visam a inclusão e o desenvolvimento dessas crianças. Ainda, de acordo com Marafon e Santos (2024) em entrevistas com professoras, é necessário conhecer os momentos de hesitação que as crianças autistas sofrem em decorrência das adversidades do ambiente, isso demonstra como as contingências externas impactam na vivência e no desenvolvimento dessas crianças.

Assim, um local para as crianças com autismo é particularmente importante, já que elas precisam de um tempo e um espaço voltado para as suas necessidades. Também foi destacado por Marafon e Santos (2024), que o acúmulo de atividades e muito tempo dentro da sala, geram desconforto emocional, sobrecarga de estresse e desinteresse nas atividades, desse modo, outro espaço proporciona benefícios consideráveis nos episódios de crise, trazendo regulação e qualidade de vida para essas crianças. Em suma, um ambiente bem projetado que leva em consideração as sensibilidades sensoriais específicas dos indivíduos com TEA, pode levar a uma melhora na regulação emocional e no bem-estar, assim como apresentado pelas cuidadoras, quando ressaltaram a necessidade de uma sala para as crianças.

Além disso, foi destacado por algumas cuidadoras a utilização desses espaços para maior interação com a criança e como uma forma de trabalhar de maneira lúdica, sendo um espaço voltado para o lazer. Sobre esse assunto, Castro, Panhoca e Zanolli (2011) destacam que a brincadeira aparece como uma atividade importante para o desenvolvimento de crianças com deficiência, uma vez que favorece as interações comunicativas.

De acordo com Neves (2019), o lúdico em suas múltiplas funções pode facilitar o processo de ensino aprendizagem da criança com autismo, tornando a vivência escolar em um local prazeroso. Por meio da ludicidade, dá-se às crianças o direito de explorar, experimentar, tocar e expressar, ou seja, vivenciar por meio de atividades diversificadas, um ambiente rico de estímulos que tem como objetivo o seu desenvolvimento.

Ainda, sobre a sala específica, Canotilho (2002) afirma que, ao desenvolver seus

estudos, houve relatos de que algumas crianças com deficiência física eram dispensadas de atividades que envolviam mobilidade, como o caso das aulas de educação física ou natação, demonstrando uma forma de discriminação, uma vez que consideravam a inaptidão desses alunos, fator esse que muitas vezes irá refletir a falta de conhecimento para promover adaptações para essas crianças.

Sendo assim, evidencia-se uma ambiguidade em relação a essa discussão, onde a inserção dessas crianças nesse ambiente – a “sala específica” – pode significar uma ferramenta necessária para a realização do trabalho, mas ao mesmo tempo pode levar a uma exclusão das mesmas.

De acordo com os resultados encontrados nesta pesquisa, algumas cuidadoras demonstraram satisfação com o trabalho, ressaltando não haver mudanças ou melhorias a se fazer até o momento da entrevista – exceto a menção sobre o “espaço específico”. Tal visão diverge da pesquisa de Pimentel e Fernandes (2014), com professores de escolas regulares e especiais, os quais apontam a necessidade de mudanças, sejam elas em materiais, apoio de outros profissionais ou nos cursos de formação.

Uma pequena quantidade de participantes ressaltou uma mudança e/ou melhoria com relação a necessidade de buscarem mais conhecimento sobre o tema do autismo. Esse fator também tem concordância com a pesquisa de Pimentel e Fernandes (2014), uma vez que as professoras por eles entrevistadas pontuaram que necessitam de preparo mais específico e de mais conhecimentos sobre o TEA e suas manifestações. Outro ponto de encontro com a presente pesquisa é o estudo de Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), que aponta a necessidade de mudança nos cursos de formação para que as pessoas por eles formadas, possam elas próprias serem agentes de transformação na escola.

De acordo com Pimentel e Fernandes (2014), os professores entrevistados em sua pesquisa evidenciaram a demanda de melhores instruções e mais apoio de outros profissionais. Além disso, Cruvinel (2014) apresenta que na escola em que desempenhou a pesquisa não há um psicopedagogo e, por esse motivo, o professor acaba sendo o responsável por suprir essa falta, atuando junto ao aluno com

problemas de comportamento ou de aprendizagem.

Tais observações possuem coerência com os resultados achados nessa pesquisa, já que as participantes de ambas as escolas enfatizaram haver apenas uma psicopedagoga, e que por esse motivo precisam pensar em atividades e “assumir” a função desse profissional.

Com relação às situações de crises comportamentais e desregulação sensorial da criança, foi destacado pela maioria das participantes que já passaram por situações como estas. Além disso, como forma de complementar a questão foi perguntado acerca do manejo utilizado. Diante das respostas obtidas, ficou em evidência que a maioria não sabia como manejar esse comportamento, uma vez que destacaram pedir ajuda para colegas, conversar com a criança ou ainda “impor limites”.

Desse modo, as percepções aqui obtidas se aproximam da pesquisa desenvolvida por Camargo *et al.* (2020), tendo observado que as mesmas se utilizam de algumas estratégias para sanar as dificuldades comportamentais das crianças com TEA, como: sistematizar trocas para acalmar, usar um tom de voz baixo, conversar, usar colchonete para quando a criança se joga no chão em situações de irritabilidade e retirar da sala em situações de crises. Vale salientar que esses manejos se baseiam em práticas nem sempre validadas ou eficazes, já que essas estratégias podem ser baseadas no senso comum ou naquilo que as professoras acreditam ser adequado, apontando para a necessidade de um melhor entendimento sobre o assunto.

Quanto ao gênero, observou-se um maior número de mulheres trabalhando como cuidadoras em ambas as escolas. Acerca dessa observação pode-se discutir a relação entre o gênero feminino e o cuidado. Sobre esse fato, Guedes e Daros (2009) ressaltam que desde a sociedade burguesa as atividades que derivam do ato de cuidar tendem a ser atribuídas às mulheres e naturalizadas de forma a aparecerem como exclusivas e constitutivas da condição feminina.

Da mesma forma, Cardoso *et al.* (2012) evidencia a presença do feminino no papel de cuidador principal, relatando que essa função está ligada a questões sócio-culturais que incorporam à mulher o papel de principal provedora de cuidados

à família e aos necessitados.

Ainda, de acordo com Nunes e Ferreira (2021), a responsabilidade do cuidado familiar às mulheres relaciona-se com as representações construídas historicamente sobre a maternagem, vista como a capacidade de cuidar e educar, próprio da figura feminina. Sendo assim, tal ideia pode explicar por que o número de cuidadoras mulheres se sobressaiu ao de homens na presente pesquisa.

6 CONCLUSÃO

O objetivo de analisar o cuidado direcionado à crianças que vivenciam o TEA a partir da visão de cuidadoras de escolas foi atingido, tendo sido identificadas diversas temáticas que proporcionaram importantes discussões. A análise das concepções das cuidadoras permitiu identificar diversas categorias temáticas, centrais para a função de cuidar, como o afeto, os desafios e estratégias de manejo, a importância do suporte pedagógico, os recursos necessários para o trabalho e a evolução profissional dos cuidadores.

Ficou em evidência a necessidade de um espaço específico para o trabalho junto a essas crianças, o que pode revelar uma ambiguidade, pois, de um lado, sinaliza facilidade no cuidado, mas de outro, sugere a lógica de exclusão, mesmo diante da aparente busca por estratégias mais assertivas de manejo em situações de crise e o incentivo para melhores formações. Com isso, evidencia-se a ambivalência da temática, já que, a discussão gera diferentes interpretações e perspectivas.

Este estudo reforça a necessidade de maior suporte, valorização e capacitação dos cuidadores, de maneira a reconhecer esta função como ponto crucial no processo de inclusão escolar e no desenvolvimento das crianças com TEA. Assim como, tornam-se importantes mais pesquisas sobre essa ambiguidade ilustrada na temática da “sala específica”, no intuito de aprofundar a análise para tentar compreender as contradições, mas em direção à inclusão e participação social das crianças que vivenciam o TEA.

Um ponto que pode ser destacado refere-se à concepção presente na literatura científica sobre o TEA, especificamente sobre a utilização de um entendimento do

autismo a partir de um viés biomédico, em que, frequentemente é abordado como desordens neurológicas. Essa perspectiva prioriza a identificação de sintomas e possíveis tratamentos que visam remodelar comportamentos, com o intuito de enquadrá-los em um padrão pré-estabelecido, negligenciando a singularidade do indivíduo. Apesar disso, esse discurso biomédico que patologiza a criança com TEA não surgiu de forma explícita nos relatos das cuidadoras.

A psicologia deve criticar essa visão que tende a patologizar as características do autismo, considerando-o reduzidamente como um problema que necessita ser corrigido. Ainda, essa visão da medicina ignora a diversidade neurodivergente, desconsiderando as possibilidades e potencialidades do indivíduo, fator este que reforça estigmas que podem acarretar em prejuízos ao bem-estar biopsicossocial dos indivíduos, como a ideia da “sala específica”, que pode sinalizar um indício da institucionalização destas crianças, como outrora era realizado com crianças com deficiências e transtornos mentais.

Foi evidenciada também, nos relatos das cuidadoras, uma dificuldade em acessar as famílias das crianças acompanhadas na escola. No entanto, a aproximação da escola com as famílias, especialmente das cuidadoras com os responsáveis, é imprescindível para o desenvolvimento da criança autista, o que denota a importância de que as concepções dos familiares sejam investigadas em futuras pesquisas, já que o conhecimento sobre os motivos destes distanciamentos pode favorecer a construção de vínculo entre escola e família.

Ainda, outra questão que mostra-se relevante ao se observar as respostas das cuidadoras, está relacionada a execução de tarefas que não estão pré estabelecidas para a função de cuidador, conforme descrito nas normativas da SEDU (2023). Nesse sentido, os relatos podem indicar que tal fato deve-se a relação de afeto que existe entre os profissionais e as crianças, onde ficou em evidência que, ao perceberem as dificuldades das crianças, sentem-se responsáveis para auxiliá-las em suas atividades, acabando assim, assumindo outras funções que vão além do cuidado.

Diante do exposto, sugere-se que futuras pesquisas ampliem a análise sobre a atuação dos cuidadores e os impactos da mesma, sendo importante o fomento de

estudos sobre tal área de atuação, uma vez que é um trabalho recente e emergente. E a partir disso, buscar aprimorar as práticas inclusivas no ambiente escolar.

Além disso, aqui se reforça a importância de pesquisas com outros profissionais escolares, como professores e gestores, possibilitando um escopo maior de informações sobre a complexidade da inclusão. Por último, vale ressaltar a importância de estudos que tenham como intuito questionar a relação e as divergências entre o saber médico e a visão da psicologia acerca do entendimento sobre as características que envolvem o autismo.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [Recurso eletrônico]. (5a ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 de abr 2024.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República: Brasília DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 de nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 30 de abr. 2024.

CAMARGO, S. P. H. *et al.*. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em revista**, v. 36, e214220, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/#>.

CARDOSO, L *et al.*. Perspectivas atuais sobre a sobrecarga do cuidador em saúde mental. **Revista da escola de enfermagem da USP**, v. 46, n. 02, 513-7, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/re USP/a/PwJ4DYfpk hmR6QsSL8KvKyw/#>.

CASTRO, G. S.; PANHOCA, I.; ZANOLLI, M. L. Interação comunicativa em contexto lúdico de duas crianças com síndrome de down, comportamentos autísticos e

privação de estímulos. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 24, n. 04, 730-738, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/rRtCYvt89XwV5DNvpGQjqvd/?lang=pt#>.

CANOTILHO, M. M. A integração de crianças portadoras de deficiência física no ensino regular segundo a perspectiva de seus pais. **Revista brasileira de educação especial**, v. 08, n. 01, p. 15-26, 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382002000100004&script=sci_abstract.

CRUVINEL, A. C. R. **A necessidade de um psicopedagogo na escola**. Cadernos da Fucamp, v. 13, n. 19, 2014. Disponível em: www.revistas.fucamp.edu.br.

DUTRA, M. S. J. **A importância do espaço físico para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Proposta de intervenção em uma sala de recursos multifuncionais**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Instituto Federal do Espírito Santo. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1058/TCC_Dutra.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

MARAFON, D.; SANTOS, V. L. M. As crianças com autismo e as vivências no jardim sensorial. **Boletim de conjuntura**, v. 18, n. 52, 2024. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/4070/1131>.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Lei nº 466 de 12 de dezembro de 2012. **Respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos**. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 de dez. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 19 de mai 2024.

MEDEIROS, B. C. D. Histórias de vida de cuidadoras residentes em Instituições de Acolhimento de crianças e adolescentes. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 44, e265665, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zgq8SZfDX73M59wzWGvd4gN/#>.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de administração contemporânea**, v. 15, n. 04, p. 731-747, Jul./Ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/YDnWhSkP3tzfXdb9YRLCPjn/?format=pdf>.

NEVES, B. S. **O lúdico na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com autismo**. Orientadora: Mariza Felipe Assunção. 2019. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2019. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/handle/prefix/2482>.

NOGUEIRA, M. L. M. *et al.*. A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo: ouvindo as famílias e formando professores. **Currículo sem**

fronteiras, v. 22, e1843, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/68564/2/A%20inclus%3%a3o%20escolar%20de%20crian%3%a7as%20com%20Transtorno%20do%20Espectro%20do%20Autismo_%20ouvindo%20as%20fam%3%adlias%20e%20formando%20professores.pdf.

NUNES, N. K. FERREIRA, C. B. Construções sociais do amor e seus atravessamentos em cuidadores familiares. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 09, n. 01, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4979/497968968010/html/>.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GABATZ, R. I. B. *et al.*. Formação e rompimento de vínculos entre cuidadores e crianças institucionalizadas. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 71, n. 06, 2650-2658, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/RMyG78ZnTyFQcW94x9zPVmy/?lang=pt#>.

GABATZ, R. I. B.; SCHWARTZ, E.; MILBRATH, V. M. Experiências de cuidado da criança institucionalizada: o lado oculto do trabalho. **Revista gaúcha de enfermagem**, v. 40, e20180412, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rngenf/a/CtXRJCpptngY5JcB9MYTHDB/?format=pdf&lang=pt>.

GIRIANELLI, V. R. *et al.*. Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento, Brasil, 2013-2019. **Rev. Saúde Pública**, v. 57, n. 21, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/JBftZkCxZ6SYbqkJhyvCGYP/?lang=pt#>.

GORLA, J. I.; SOUZA, N. C.; BURATTI, J. R. **Transtornos do neurodesenvolvimento: conceitos, neurotopografia e aspectos psicomotores**. Ponta Grossa: AYA, 2021.

GONÇALO, C. S.; BARROS, N. F. Entrevistas telefônicas na pesquisa qualitativa em saúde. **Periódicos de psicologia**, v. 05, n. 01, p. 22-26, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-7085201400010005.

GUEDES, O. S.; DAROS, M. A. O cuidado como atribuição feminina: contribuições para um debate ético. **Serv. Soc. Rev., Iondrina**, v. 12, n. 01, p. 122-134, 2009. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/10053>.

LEMOS, E. L. DE M. D. *et al.*. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 03, p. 351-361, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qc5nWBRr7JCCmHTNb3XQShv/?lang=pt#>.

OLIVEIRA, K. G.; SERTIÉ, A. L. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein** (São Paulo), v. 15, n. 02, p. 233-238, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wfttqmKzYsst/?lang=pt#>.

PAES, B. P.; ROCHA, M. M.; AMATO, C. A. L. H. Funcionalidade da comunicação e problemas de comportamento em crianças autistas: a visão do acompanhante terapêutico. **Cadernos de Pós - Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo, v. 23, n. 01, p. 31-52, jan./jun. 2023 . Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/15414/11956>.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology - Communication Research**, v. 19, n. 02, p. 171-178, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/#>.

PICOLomini, W. S. **Produções acadêmicas sobre a relação família-escola de alunos com autismo no ensino regular: uma revisão de literatura**. (Dissertação de Mestrado). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/6819/1/TCC_Pdf_Walquiria_Final.pdf

PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Unifai**, v. 02 n. 04, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60/88>.

PINHEIRO, J. C.; FILHO, E. L. L. Afetividade na aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista. **Revista expressão católica**, v. 09, n. 01, 2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8eba/cacd9b521605fbb3850e907d91a7e63aa05f.pdf>.

ROPOLI, E. A. *et al.*. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Ministério da educação secretaria de educação especial Universidade Federal do Ceará, v. 01, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educar em revista**, n. 41, p. 41-60, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?lang=pt#>.

SADIM, G. P. T. **Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na Rede Municipal de Manaus**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas- UFAM Faculdade de educação- FACED Programa de Pós-Graduação em educação – PPGE. 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6439>.

SEDU. Portaria 001 de 2023. **Cuidador**. Diário Oficial dos Poderes do Estado. Vitória, ES, 04 de jan. 2023. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20N%C2%BA%20001-R%20CUIDADOR.pdf>.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 02, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-5267201900020005.

SILVA, M. R. C.; GERMANO, Z. Perspectiva psicanalítica do vínculo afetivo: o cuidador na relação com a criança em situação de acolhimento. **Psicologia Ensino e Formação**, v. 06, n. 02, São Paulo, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-2061201500020004.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, e217841, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/#>.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Como é pra você trabalhar sendo cuidador de crianças com TEA?
- 2- Existem dificuldades em seu trabalho? Se sim, quais?
- 3- O que te motiva a trabalhar aqui?
- 4- Houve algum preparo ou treinamento prévio para que você pudesse trabalhar como cuidador?
- 5- O que você acha sobre os recursos disponíveis para a realização do seu trabalho?
- 6- O que você mudaria ou melhoraria no seu trabalho?
- 7- Você já teve algum episódio de crise da sua criança? Como fez o manejo?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Senhor(a),

Nós, estudantes do décimo período do curso de Psicologia pela ESFA/Santa Teresa, orientados pelo professor Pedro Machado Ribeiro Neto, estamos desenvolvendo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para o qual teremos que realizar entrevistas com cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto escolar. A escolha pelo nosso tema foi feita devido ao nosso interesse em compreender a atuação dos cuidadores junto às crianças com TEA no âmbito escolar e a partir disso, conhecer como se dá a educação inclusiva.

As entrevistas do TCC serão gravadas por áudio e terão caráter voluntário. Nos comprometemos que em nenhum momento será revelada a identidade do participante, que terá a liberdade de não realizar qualquer prática que entender ser inconveniente, bem como se recusar a participar do momento, bem como a encerrá-la no momento que achar conveniente. Se concordar em participar, favor assinar o presente termo.

Considerando, que fui informado(a) sobre o estudo proposto e de como será minha participação, declaro o meu consentimento em participar do mesmo, como também concordo que os dados obtidos sejam utilizados estritamente para fins acadêmicos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Santa Teresa, ____ de _____ de _____ .

Nome/Assinatura do participante:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato pelo telefone, número (27) 99983-0451.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Paulo Henrique Costa Moronare, Ryan Correia Blanke e Vitória Peroni Fontana.