

ENTRE O AFETO E O MÉTODO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA MEDIAÇÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM TEA NÃO VERBAL

BETWEEN AFFECTION AND METHOD: CHALLENGES AND STRATEGIES IN THE SCHOOL MEDIATION OF A STUDENT WITH NON-VERBAL ASD

Lourena Klia¹

RESUMO

Este relato de experiência analisa os desafios enfrentados por uma estagiária de Pedagogia na mediação escolar de um estudante com Transtorno do Espectro Autista severo não verbal no Ensino Fundamental I. Através da observação participante, com a técnica de diário de campo e análise qualitativa. A vivência destaca a complexidade da prática inclusiva cotidiana, caracterizada pela oscilação do educando em momentos de desregulação, motivadas por sobrecarga sensorial e barreiras comunicativas, e momentos de afetosidade. Frente a esse cenário e fundamentando-se no referencial teórico histórico-cultural e na análise do comportamento, foram implementadas estratégias de estruturação ambiental, como rotinas visuais, e adaptações curriculares multissensoriais. O trabalho examina criticamente as lacunas na formação inicial do pedagogo quanto à educação especial e problematiza o uso de estagiários como suporte exclusivo de inclusão à luz da Lei Brasileira de Inclusão. Conclui-se que a mediação eficaz exige a superação de visões romantizadas combinando o método científico com o afeto.

Palavras-chave: Inclusão, Autismo, Estágio.

ABSTRACT

This experience report analyzes the challenges faced by a Pedagogy intern in the school mediation of a non-verbal student with severe Autism Spectrum Disorder in Elementary School I. Through participant observation, using the field diary technique and qualitative analysis, the experience highlights the complexity of daily inclusive practice, characterized by the student's oscillation between moments of dysregulation, motivated by sensory overload and communication barriers, and moments of affection. Faced with this scenario and based on the historical-cultural theoretical framework and behavior analysis, environmental structuring strategies were implemented, such as visual routines, and multisensory curricular adaptations. The work critically examines the gaps in the initial training of pedagogues regarding special education and problematizes the use of interns as the sole support for inclusion in light of the Brazilian Inclusion Law. It concludes that effective mediation requires overcoming romanticized views by combining the scientific method with affection.

Keywords: Inclusion, Autism, Internship.

¹ Graduanda em Pedagogia - UNOPAR

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista no cenário educacional brasileiro representa um dos maiores e mais complexos desafios contemporâneos para a gestão pública e para a consecução da prática pedagógica cotidiana nas salas de aula regulares. O debate em torno do direito à educação para as pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento ganhou contornos mais definidos a partir dos anos 1990, impulsionado por movimentos internacionais e pela própria redemocratização do país (Mantoan, 2015).

No entanto, a transição de um modelo que isolava esses indivíduos para um modelo de integração (inclusão) exige muito mais do que a garantia legal de matrículas; ela requer uma reestruturação profunda das culturas, das políticas e das práticas institucionais que historicamente fundamentaram o sistema de ensino nacional.

Amparada por marcos legais robustos, como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei Berenice Piana em 2012, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2015, a matrícula desses estudantes na rede regular de ensino tornou-se um direito indiscutível e inalienável. A legislação brasileira avançou de forma significativa ao reconhecer a pessoa com autismo como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, o que garantiu a universalização do acesso e proibiu qualquer forma de discriminação ou recusa de matrícula por parte das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. O arcabouço normativo brasileiro passou a exigir que a escola se adapte para receber o aluno, abandonando a lógica anterior em que o sujeito com deficiência deveria se reabilitar para estar apto a frequentar o espaço comum.

Contudo, a garantia de acesso físico e formal não se traduz automaticamente em permanência qualificada, tampouco em desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social efetivo para os estudantes que necessitam de níveis elevados de suporte. Essa desconexão entre o texto legal e as condições materiais de funcionamento das escolas de educação básica gera lacunas estruturais que frequentemente são preenchidas pela atuação de estagiários de graduação em Pedagogia.

Diante da escassez de profissionais concursados e especializados na área de apoio à inclusão, muitas redes de ensino recorrem ao trabalho de estudantes de licenciatura para exercer a função de mediadores escolares, atribuindo-lhes uma responsabilidade técnica e afetiva que

extrapola os limites convencionais da atividade de estágio curricular supervisionado (Schmidt et al., 2016).

Diante desse cenário, este relato de experiência tem como objetivo principal analisar e discutir de forma crítica os desafios vivenciados por uma estagiária do curso de Pedagogia durante o processo de mediação pedagógica de um aluno com autismo severo, não verbal, matriculado na rede regular de Ensino na cidade Araruama-RJ, no terceiro ano do Ensino Fundamental I. A relevância deste trabalho se justifica pela necessidade de discutir a complexidade da prática cotidiana na educação especial na perspectiva inclusiva, indo muito além das diretrizes teóricas simplificadas e idealizadas que costumam preencher os manuais acadêmicos de formação docente. A vivência profissional direta revelou uma rotina escolar marcada pela alternância imprevisível de comportamentos por parte do educando, que oscilava entre sinais de desregulação e momentos de manifestação de afeto, carinho e busca de contato interpessoal.

Vale ressaltar que a formação inicial do pedagogo no Brasil, embora tenha passado por diversas reformulações curriculares ao longo das últimas décadas, frequentemente prioriza os aspectos puramente teóricos do desenvolvimento infantil e das metodologias gerais de alfabetização e letramento, oferecendo pouca ou nenhuma instrumentalização prática para o manejo de condutas severamente disruptivas ou para a implementação de sistemas de comunicação alternativa. Diante dessa lacuna na realidade formativa, a atuação em sala de aula comum exige do estagiário a construção autônoma de estratégias intuitivas, mas que necessitam ser gradativamente científicas em tempo real. Essa contingência transforma o espaço do estágio em um laboratório de formação em serviço de alta complexidade e densidade emocional, onde o futuro professor se depara com os limites de seus saberes e com a urgência de respostas pedagógicas eficazes. Nas seções seguintes, serão discutidos o contexto da observação participante, as dinâmicas comportamentais e neurobiológicas do estudante acompanhado, as estratégias específicas de mediação e adaptação curricular adotadas e as reflexões teórico-críticas que fundamentam e sustentam essa prática profissional.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se configura como um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvido a partir do método da observação participante. Conforme apontam Bogdan e Biklen (2013), a investigação qualitativa exige que o pesquisador frequente os locais onde os fenômenos ocorrem naturalmente, tornando-se o

instrumento principal de coleta de dados. No contexto desta vivência, a inserção direta da estagiária na rotina da sala de aula permitiu não apenas acompanhar as ações do estudante mediado, mas compreender os significados e as dinâmicas sociais estabelecidas no chão da escola regular.

O principal instrumento de registro e coleta das informações foi o diário de campo, uma ferramenta essencial para o pesquisador em educação. Segundo Lüdke e André (2018), o diário de campo viabiliza a captação do fluxo de eventos, as reações dos sujeitos, as dificuldades enfrentadas e as percepções subjetivas do observador em tempo real. Os registros diários sobre as oscilações comportamentais do aluno Aluno X e a eficácia das adaptações curriculares propostas serviram de matéria-prima para a posterior análise crítico-teórica apresentada neste documento.

Por se tratar de um relato envolvendo um menor de idade em condição de vulnerabilidade, os preceitos éticos foram rigorosamente observados. Em consonância com as diretrizes de integridade na pesquisa científica, a identidade real do estudante, bem como o nome da instituição de ensino pública que sediou o estágio, foram completamente preservados no caso do estudante, por meio do uso de pseudônimos, e é citado como aluno X, garantindo o anonimato e o respeito à privacidade dos envolvidos.

1. O MARCO LEGAL DA INCLUSÃO ESCOLAR E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

Para compreender o cotidiano da Escola, torna-se indispensável examinar a densidade e o alcance dos dispositivos legais que regulamentam a educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil, com foco especial na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI consolidou um longo processo de internalização de tratados internacionais de direitos humanos, incorporando os princípios contidos na Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York em 2006 e promulgada no Brasil com status de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949 em 2009. O Capítulo IV da referida lei é dedicado exclusivamente ao direito à educação, estabelecendo de forma peremptória em seu Artigo 27 que a educação constitui direito da pessoa com deficiência em todo o seu ciclo de vida, assegurado um sistema de educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida.

A criação da LBI (Lei Brasileira de Inclusão) mudou totalmente a forma como a lei e a ciência enxergam a deficiência. Ela deixou de lado o modelo biomédico (que tratava a deficiência apenas como uma "doença" ou um "problema médico" da pessoa) e passou a usar o

modelo social. A partir dessa virada conceitual, a deficiência deixa de ser considerada uma patologia ou uma limitação própria e imutável do indivíduo, a partir daí, a deficiência passou a ser vista como o resultado do impacto entre as condições da pessoa (físicas, mentais ou sensoriais) e as barreiras que o mundo coloca no caminho dela. São essas barreiras que impedem a pessoa de participar da sociedade como todo mundo. Na escola, essa ideia muda tudo: se um aluno não está aprendendo, a culpa não é do diagnóstico ou da condição dele. A responsabilidade é da escola e educadores que devem utilizar metodologias e recursos adequados às necessidades dos alunos, garantindo que os conteúdos sejam apresentados de forma compreensível e favoreçam a aprendizagem de todos. Quando esses conceitos não são adotados pela unidade escolar compreende-se que a escola não soube identificar e derrubar as barreiras que estão atrapalhando esse aluno, conforme defende Mantoan (2015).

Para visualizar na prática como essa mudança de perspectiva transforma o ambiente escolar, veja a imagem abaixo. Ela ilustra exatamente a diferença entre um espaço cheio de obstáculos e uma escola que acolhe a todos, deixando claro que a inclusão se faz derrubando as barreiras do dia a dia.

Figura 1 – Obstáculos X acolhimento



Fonte: Assistiva Tecnologia e Educação

Esses obstáculos que a escola precisa derrubar se dividem em quatro tipos principais: as barreiras de arquitetura e estrutura física (como falta de rampas), de atitudes, (preconceito), pedagógicas (falta de materiais adaptados) e de comunicação (falta de Libras ou Braille).

Nesse sentido, o Artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão detalha as obrigações do poder público para assegurar a eficácia do sistema educacional inclusivo, prevendo expressamente a

oferta de profissionais de apoio escolar para atuar em sala de aula, bem como a disponibilização de serviços de Atendimento Educacional Especializado no contraturno e a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social.

O texto da lei deixa claro que o profissional de apoio é aquele que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se faça necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino. Entretanto, a regulamentação ambígua da natureza estritamente pedagógica ou apenas assistencial desse profissional nas diferentes esferas municipais e estaduais cria zonas de penumbra, nas quais os estagiários de pedagogia acabam assumindo o papel de regentes de fato do aluno de inclusão, operando uma exclusão interna onde o estudante fica isolado em sua carteira com o estagiário, sem interagir com o restante da classe ou com a professora regente.

Além da LBI, a Lei nº 12.764 de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garante em seu Artigo 3º, parágrafo único, o direito do aluno com TEA matriculado em classes comuns de ensino regular a um acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade, seja por severa limitação de comunicação ou por severa desorganização comportamental. A presença desse acompanhante ou mediador é um direito garantido por lei e visa assegurar a permanência e a segurança do educando no ambiente escolar.

Porém, a prática administrativa das secretarias de educação tem sido a contratação de estagiários sem vínculo empregatício estável e com remuneração reduzida para ocupar esse posto de alta complexidade técnica. Essa fragilidade institucional gera uma rotatividade imensa de mediadores ao longo do ano letivo, o que é prejudicial para o aluno autista, o qual necessita de estabilidade, previsibilidade e manutenção de vínculos afetivos e rotineiros consistentes para conseguir se autorregular e aprender de forma satisfatória (Camargo, et al, 2020)

3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO FACE À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A formação inicial do professor generalista que atuará na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido alvo de severas críticas por parte de pesquisadores da área da educação especial, que apontam um distanciamento crônico entre as teorias abstratas ensinadas nas universidades e as demandas reais e multifacetadas encontradas no cotidiano das

redes públicas de ensino (Gatti, 2010). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia estabelecem a necessidade de preparar o futuro docente para atuar com a diversidade e para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas a transposição desse mandamento para as matrizes curriculares das instituições de ensino superior costuma se dar de forma periférica e fragmentada (Michels, 2011).

Na grande maioria dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras, a temática da educação especial é sintetizada em apenas uma ou duas disciplinas obrigatórias, geralmente intituladas Fundamentos da Educação Especial ou Educação Inclusiva, com carga horária que raramente ultrapassa sessenta horas. Nessas disciplinas, prioriza-se uma abordagem histórica e sociológica que discute a evolução dos conceitos de deficiência ao longo dos séculos e a legislação vigente, mas que deixa de fora os conteúdos de ordem estritamente didático-pedagógica (Glat; Pletsch, 2011).

O graduando conclui o curso conhecendo os artigos da lei e os discursos filosóficos sobre o respeito à diferença, mas sem saber como elaborar um Plano de Desenvolvimento Individualizado, como realizar uma adaptação curricular para um aluno que não escreve ou como manejar uma crise de agitação psicomotora em uma sala de aula com mais de trinta crianças. Essa fragilidade na formação inicial decorre de uma concepção acadêmica que por muito tempo considerou a educação especial como um campo de saber isolado, de responsabilidade exclusiva dos especialistas em psicopedagogia ou fonoaudiologia, eximindo o professor da classe comum da obrigação de dominar esses saberes didáticos diferenciados. Ao ingressar no estágio curricular, o estudante de Pedagogia experimenta o que a literatura chama de choque da realidade, ao constatar que a sala de aula real é heterogênea e que os conhecimentos gerais sobre psicologia do desenvolvimento de bases universais não dão conta das singularidades do neurodesenvolvimento presentes em transtornos severos como o autismo nível três de suporte (Martins; Chacur, 2020).

O estágio, que deveria ser um espaço de aplicação e reflexão supervisionada de teorias previamente consolidadas, passa a funcionar como o único espaço de aquisição empírica de ferramentas de sobrevivência pedagógica, gerando sobrecarga física e sofrimento psíquico no licenciando (Schmidt et al., 2016). Além disso, a ausência de uma sólida formação na área de tecnologia assistiva e de comunicação alternativa impede que o futuro pedagogo exerça seu papel de mediador do conhecimento com eficiência.

Sem o domínio de metodologias baseadas em evidências científicas, o professor recém-formado ou o estagiário tende a adotar posturas extremadas e inadequadas: ou se posiciona de forma superprotetora, realizando as tarefas pelo aluno e anulando sua autonomia, ou adota uma

postura de negligência pedagógica por acreditar que aquele estudante é incapaz de aprender qualquer conteúdo formal (Nunes; Schmidt, 2019).

A superação desse cenário exige a reformulação urgente das matrizes curriculares da Pedagogia, de modo que os saberes da educação especial não fiquem confinados em uma disciplina isolada, mas atravessem de forma transversal todas as metodologias de ensino de leitura, escrita, matemática, ciências e artes, preparando o docente para uma prática pedagógica verdadeiramente universal e acessível a todas as mentes humanas (Mantoan, 2015).

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE E DO SUJEITO DO RELATO

A experiência compreendeu o acompanhamento diário das atividades pedagógicas em uma turma regular do terceiro ano do Ensino Fundamental I, composta por vinte e cinco estudantes com idades entre oito e dez anos. A rotina da sala de aula era planejada e coordenada pela professora regente da turma, enquanto a estagiária de Pedagogia desempenhava a função de mediadora escolar exclusiva de um único estudante, aqui identificado pelo nome fictício de aluno X, com oito anos de idade. O aluno X possuía diagnóstico clínico fechado de Transtorno do Espectro Autista nível três de suporte, associado a um quadro de deficiência intelectual e ausência completa de fala articulada, caracterizando-o como autista severo não verbal.

A infraestrutura da escola refletia a histórica precariedade que atinge as instituições de ensino públicas no território nacional, uma vez que, muitas ainda não são verdadeiramente adaptadas para receber esses alunos. Naturalmente havia na sala, alta densidade de som gerada pela própria aglomeração de vinte e cinco crianças em um espaço físico não adequado. As paredes da sala continham excesso de cartazes coloridos e estímulos visuais desorganizados que, longe de contribuir para a alfabetização, funcionavam como fontes permanentes de distração e de sobrecarga sensorial para um estudante com o perfil neurobiológico de Aluno X, cuja capacidade de filtrar estímulos ambientais irrelevantes era severamente comprometida pela disfunção do processamento sensorial inerente ao autismo severo.

Aluno X não fazia uso de nenhum sistema estruturado de Comunicação Alternativa e Ampliada antes da chegada da estagiária e também não contava com um Plano de Desenvolvimento Individualizado elaborado pela escola. Suas necessidades biológicas mais básicas, como sede, fome ou dor, assim como seus sentimentos de frustração, cansaço ou desejo de se afastar do ambiente barulhento, eram comunicados de forma rudimentar através do próprio corpo, por meio de choro, emissão de sons guturais estridentes e reações emocionais intempestivas que frequentemente culminavam em crises agudas de desorganização comportamental. O papel assumido pela estagiária de pedagogia configurava-se, portanto,

como uma atividade de alta complexidade: era preciso atuar simultaneamente na contenção afetiva das crises, na busca de canais mínimos de comunicação com o aluno e na adaptação emergencial dos conteúdos curriculares propostos pela regente, sem dispor de materiais didáticos apropriados ou de supervisão técnica especializada no interior da escola.

5 A OSCILAÇÃO COMPORTAMENTAL: O MANEJO ENTRE A AGRESSIVIDADE E O AFETO

O cotidiano da mediação com Aluno X revelou-se um território marcado pela profunda instabilidade e imprevisibilidade das reações comportamentais do estudante, exigindo da estagiária um estado de alerta constante e uma capacidade apurada de leitura de sinais corporais microscópicos. Os momentos de desorganização comportamental de Aluno X manifestavam-se por meio de episódios severos de desregulação e comportamento autolesivo, que incluíam gritos agudos, desferimento de socos contra a própria cabeça, mordidas nas próprias mãos, arranhões profundos nos braços da estagiária e tentativas de arremessar cadeiras, livros e estojos em direção aos colegas de classe. Esses comportamentos não ocorriam de forma aleatória ou por capricho voluntário, mas funcionavam, como explica a literatura da Análise do Comportamento Aplicada, como formas de comunicação funcionalmente direcionadas à obtenção de fuga de uma demanda pedagógica considerada exaustiva ou ao afastamento de um ambiente sensorialmente hostil.

O principal gatilho identificado para o desencadeamento dos momentos de desregulação era a quebra involuntária da rotina e a hipersensibilidade auditiva do aluno. Em dias de chuva intensa, quando o barulho da água sobre o telhado da escola se somava aos gritos das crianças, o sofrimento físico do aluno X tornava-se insuportável; sem recursos verbais para expressar que a audição lhe causava dor real, ele utilizava a agressividade como o único recurso disponível para sinalizar que precisava sair daquele local. O manejo dessas situações exigia que a estagiária não respondesse à violência com agressividade verbal ou coerção física, mas sim com a diminuição do tom de voz, o afastamento dos objetos perigosos e o deslocamento do estudante para um ambiente silencioso e neutro, como a biblioteca vazia ou o pátio externo, permitindo que seu sistema nervoso retornasse ao estado de homeostase e autorregulação.

Por outro lado, quando os estímulos ambientais eram adequadamente controlados e as demandas eram divididas em etapas curtas, aluno X exibia um padrão comportamental completamente oposto, caracterizado por profundas manifestações de afeto, carinho e docilidade. Nesses momentos de calma, o aluno buscava ativamente a proximidade física com a estagiária. Essa oscilação extrema impunha à futura pedagoga o desafio psicológico de

não guardar ressentimentos das agressões sofridas e de compreender que o afeto demonstrado por Aluno X era o indicador de que um vínculo de confiança mútua estava sendo construído. A afetividade emergia não como um mero adereço sentimentalista da relação pedagógica, mas como a condição básica e indispensável de possibilidade para que qualquer intervenção educacional ou comunicativa pudesse ser proposta e aceita pelo estudante.

6 AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO CHÃO DA SALA

Percebendo que a mera permanência passiva do Aluno X na sala de aula contribuía para o agravamento de seu quadro de isolamento e irritabilidade, a estagiária deu início à elaboração e implementação de estratégias de intervenção pedagógica baseadas na estruturação ambiental e na flexibilização do currículo. A primeira ação desenvolvida foi a confecção artesanal de uma rotina visual individualizada utilizando pequenos cartões plastificados com desenhos em formato de pictogramas que representavam detalhadamente a sequência cronológica dos acontecimentos do dia: chegada, guardar a mochila, atividade na mesa, lanche, uso do banheiro, pátio e hora de ir embora. Ao fixar essa sequência na mesa do Aluno X e ensinar o aluno a retirar o cartão da atividade que havia sido concluída, a estagiária conseguiu oferecer-lhe a previsibilidade necessária para aplacar a ansiedade decorrente da incompreensão da passagem do tempo, o que resultou em uma redução drástica no número de crises comportamentais logo nas primeiras semanas de uso da ferramenta.

No plano das atividades de ensino, a disparidade entre o conteúdo ministrado para a turma comum e as reais possibilidades de Aluno X exigiu uma reconstrução total das propostas didáticas. Enquanto os demais estudantes realizavam a leitura de textos complexos e resolviam operações de divisão e multiplicação no caderno, Aluno X era convidado a se engajar em tarefas que estimulavam as funções executivas básicas, a atenção compartilhada, a discriminação visual e a coordenação motora fina. A estagiária confeccionou uma série de materiais pedagógicos estruturados em caixas de sapato e potes plásticos reutilizáveis, utilizando recursos como pregadores de roupa coloridos para pareamento de cores, letras texturizadas com lixa d'água para o reconhecimento tátil das formas do alfabeto e jogos de associação entre numerais e quantidades concretas utilizando sementes e grãos de feijão.

A adaptação curricular proposta seguiu as premissas do Desenho Universal para a Aprendizagem, buscando oferecer múltiplos meios de engajamento, representação e expressão do conhecimento. Cada atividade era apresentada ao Aluno X de forma isolada, evitando o excesso de poluição visual na mesa de trabalho, e as instruções eram fornecidas por meio de

comandos curtos, claros e diretos, acompanhados de pistas visuais e de apoio físico leve quando necessário. O foco das intervenções não residia na cobrança pelo cumprimento de metas de alfabetização tradicionais, mas no desenvolvimento da autonomia nas atividades de vida diária e no fortalecimento de competências cognitivas fundamentais.

Os avanços alcançados pelo Aluno X, embora considerados discretos sob a ótica de uma avaliação somativa escolar tradicional, representaram saltos gigantescos em sua trajetória de desenvolvimento, provando que mesmo o autismo em nível mais severo responde positivamente quando exposto a um ambiente educacional intencionalmente estruturado e mediado com intencionalidade científica.

7 DIÁLOGO TEÓRICO-CRÍTICO COM A LITERATURA ACADÊMICA NACIONAL

A análise aprofundada da experiência vivida no estágio de Pedagogia adquire consistência científica ao ser colocada em diálogo com a literatura acadêmica contemporânea produzida por pesquisadores brasileiros que investigam a inclusão de alunos com autismo severo e a formação de professores. Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, a deficiência não deve ser interpretada de forma estanque como uma tragédia biológica individual, mas sim como um fenômeno social que desafia a cultura a produzir formas alternativas e compensatórias de desenvolvimento. Vygotsky argumenta que as funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória e o pensamento abstrato, são construídas primeiramente no plano interpsicológico, ou seja, na interação social mediada pelo uso de signos e ferramentas culturais, para somente depois serem internalizadas no plano intrapsicológico do sujeito. No caso de Aluno X, a estagiária de Pedagogia atuou exatamente como o outro social intencional, fornecendo os suportes e os signos visuais necessários para mediar a relação do aluno com o mundo físico e social que o cercava.

No cenário das pesquisas nacionais sobre a prática da mediação escolar, os estudos desenvolvidos por Camargo et al. (2020) ressaltam que o mediador pedagógico desempenha um papel determinante na facilitação das interações sociais e no desenvolvimento da comunicação do aluno autista na escola regular. No entanto, os autores sinalizam com preocupação que a falta de definição clara sobre as atribuições do mediador e a precariedade de sua formação inicial transformam esse profissional em um elemento de isolamento do aluno, criando o fenômeno da exclusão na inclusão, onde o estudante com deficiência física e pedagogicamente compartimenta-se em uma bolha protetiva com o estagiário, permanecendo alheio às dinâmicas coletivas da turma. A vivência relatada neste trabalho ilustra com exatidão esse risco apontado

pela literatura, uma vez que a professora regente da turma frequentemente se eximia de planejar para Aluno X, delegando à estagiária a total responsabilidade pelo destino escolar daquela criança, o que evidencia a urgência de se pensar no trabalho colaborativo e no ensino entre a regência e o apoio especializado.

Outro referencial teórico indispensável para a compreensão das oscilações emocionais de Aluno X e do processo de aprendizagem encontra-se nas formulações de Henri Wallon acerca da psicogênese da motricidade e da dimensão da afetividade no desenvolvimento infantil. Wallon assevera que a afetividade e a inteligência são aspectos integrados e indissociáveis, sendo que as emoções possuem uma base eminentemente orgânica e funcionam como a primeira forma de comunicação da criança com o meio social antes mesmo da aquisição da linguagem verbal. Quando Aluno X manifestava dos momentos de desregulação ou buscava o carinho da mediadora, ele estava utilizando o seu tônus muscular e a sua expressividade emocional como ferramentas de ação sobre o outro para comunicar seus estados de conforto ou desconforto.

De acordo com as análises de Nunes e Schmidt (2019), o sucesso das intervenções pedagógicas com estudantes autistas não verbais depende fundamentalmente da capacidade do professor em ler essas manifestações afetivas e corporais não como indisciplina ou agressividade gratuita, mas como pistas valiosas para a reorganização do ambiente físico e para o reajuste das demandas didáticas propostas.

8 OS REFLEXOS DA VIVÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A imersão profunda no cotidiano escolar por meio do estágio supervisionado produziu modificações permanentes na estrutura cognitiva e na subjetividade profissional da graduanda em Pedagogia. O primeiro grande impacto dessa experiência residiu no abandono definitivo de uma visão ingênua, romântica e idealizada acerca do exercício da docência e dos processos de inclusão escolar. A confrontação com a dureza do chão da escola e com a materialidade de um quadro de autismo severo desfez a ilusão de que o amor ou a boa vontade seriam suficientes para garantir o aprendizado do aluno com deficiência, evidenciando que a inclusão exige, antes de tudo, rigor científico, fundamentação técnica, resiliência psicológica e capacidade de investigação contínua sobre a própria prática.

A convivência diária com as crises de agitação e desregulação do aluno X impôs à estagiária a necessidade de desenvolver competências emocionais relacionadas ao autocontrole e à inteligência emocional na ação. Manter a serenidade diante de um ataque físico, modular o

tom de voz em um ambiente caótico e aplicar técnicas de manejo comportamental baseadas no esvaziamento de estímulos foram saberes práticos adquiridos na contingência do sofrimento do outro, competências essas que as teorias abstratas ministradas nas salas de aula da universidade jamais conseguiram prever ou simular. A identidade docente, portanto, foi forjada no tensionamento entre a fragilidade dos conceitos acadêmicos recebidos e a robustez das demandas concretas apresentadas pelo aluno real.

Por fim, a experiência de estágio reposicionou o interesse da futura pedagoga em relação à sua própria trajetória de formação continuada e atuação profissional no mercado de trabalho. A constatação das profundas lacunas existentes na rede pública de ensino e a verificação do sofrimento pedagógico imposto a milhares de crianças com deficiência intelectual e autismo impulsionaram a estudante a buscar especializações na área da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado, com foco nas Práticas Baseadas em Evidências para o autismo.

O estágio supervisionado deixou de ser encarado como um mero rito burocrático de passagem obrigatória para a obtenção do diploma de licenciatura, convertendo-se no marco fundador de uma carreira docente comprometida com a defesa intransigente dos direitos humanos, com a cientificação da prática educacional e com a busca por uma escola pública que acolha a pluralidade cognitiva humana sem segregar e sem silenciar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso reflexivo e prático detalhado ao longo deste relato de experiência coloca em evidência que a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista em nível severo de suporte e sem linguagem verbal funcional constitui um processo intensamente vivo, permeado por contradições políticas, limites estruturais e potências pedagógicas inexploradas. A alternância comportamental exibida por Aluno X, transitando de forma abrupta entre a agressividade defensiva e a busca por manifestações de afeto e carinho genuínos, funcionou como um indicador sensível de sua relação de sofrimento ou conforto com o ambiente da escola. Ficou demonstrado que o comportamento disruptivo do aluno não verbal não deve ser encarado sob uma ótica meramente punitiva, moralizante ou como portador de patologia, mas sim decodificado como uma forma legítima de comunicação rudimentar que denuncia a inadequação dos estímulos sensoriais e das práticas didáticas oferecidas pela instituição.

A utilização de estagiários de Pedagogia para atuar na mediação escolar exclusiva desses estudantes revela uma faceta contraditória das políticas educacionais brasileiras

contemporâneas. Se, por um lado, essa prática preenche de forma provisória e precarizada uma grave ausência do Estado na oferta de profissionais concursados e especializados em educação especial, por outro lado proporciona aos futuros professores uma formação imersiva de choque, que acelera a compreensão das reais demandas da escola pública e antecipa o desenvolvimento de saberes práticos complexos. Para que esse cenário não resulte no esgotamento psíquico do estagiário e no abandono escolar do aluno de inclusão, faz-se urgente que as universidades brasileiras assumam a responsabilidade de reformular os currículos da Pedagogia, superando a barreira histórica que separa a formação geral da formação em educação especial.

Por fim, é importante enfatizar que o sucesso da mediação pedagógica com alunos que necessitam de níveis elevados de suporte não repousa em receitas metodológicas milagrosas ou em abordagens puramente assistencialistas, mas sim na articulação precisa entre a sensibilidade afetiva do educador e o domínio técnico de ferramentas de acessibilidade curricular e de comunicação alternativa. Aluno X ensinou que a pedagogia do afeto, quando amparada pelo rigor da estruturação ambiental e pela intencionalidade da mediação científica, possui a força necessária para romper o isolamento comunicativo mais severo e garantir que o direito à educação não seja apenas uma promessa escrita nas folhas da lei, mas uma realidade concreta e transformadora vivenciada cotidianamente por cada sujeito singular no chão de nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ASSISTIVA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO (on line). **O que é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)?**. 2026. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de **2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2013.

CAMARGO, Sílvia Pereira da Cruz et al. Desafios na inclusão escolar de alunos com autismo: o papel do mediador. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 251-268, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/w8fK6b9xL8z9X6vQ/>. Acesso em: 4 jun. 2026.

CARR, Edward G.; DURAND, V. Mark. Reducing behavior problems through functional communication training. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 18, n. 2, p. 111-126, 1985. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1307999/>. Acesso em: 4 jun. 2026.

COOPER, John O.; HERON, Timothy E.; HEWARD, William L. *Applied Behavior Analysis*. 3. ed. Hoboken: Pearson, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas**, v. v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Xv4xK7zM8G9zX5vQ/>. Acesso em: 4 jun. 2026.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Maria Dilséia. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: diretrizes, práticas e reflexões*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 4. Ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Silvia Regina de Souza; CHACCUR, Michelle de Oliveira Santos. O estagiário como mediador escolar na inclusão de alunos com autismo: reflexões sobre a formação e atuação. *Revista Cocar*, v. 14, n. 30, p. 1-19, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3612>. Acesso em: 4 jun. 2026.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a educação especial?. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3016>. Acesso em: 4 jun. 2026.

NUNES, Débora Regina de Paula; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à mediação pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-22, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38472>. Acesso em: 4 jun. 2026.

ORRÚ, Sílvia Ester. O autismo sob o olhar da abordagem histórico-cultural. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 411-426, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5112>. Acesso em: 4 jun. 2026.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar de alunos com autismo nas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 525-540, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Z4V8M6xF8K9z/>. Acesso em: 4 jun. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2019.