

A “FUGA” COMO COMUNICAÇÃO FUNCIONAL: A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR (PAE) NA MEDIAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Marlianne Ferreira dos Reis Andrade¹

Italo Antonio Amaral de Brito²

Waléria Augusta Araújo Costa³

Luciana Larissa Gama de Oliveira⁴

RESUMO

O presente trabalho analisa o papel do Profissional de Apoio Escolar (PAE) na mediação da permanência e no manejo pedagógico de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, no contexto de uma escola pública federal. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, fundamentado na observação sistemática, participativa e interventiva do cotidiano escolar, articulada à análise bibliográfica e documental. A análise, de caráter descritivo-interpretativo, busca compreender a atuação do PAE na mediação das interações sociais e na resignificação de comportamentos comumente interpretados como “fuga” do ambiente de sala de aula. Os resultados indicam que a comunicação entre pares e entre os diferentes agentes escolares constitui elemento central para a compreensão desses comportamentos como formas de comunicação funcional e estratégias de autorregulação. Tal perspectiva possibilita que os espaços externos à sala de aula sejam concebidos como ambientes de transição pedagógica intencional, e não como rupturas do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Conclui-se que o alinhamento colaborativo entre os profissionais da escola é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas humanizadas, sensíveis às singularidades dos estudantes público da Educação Especial, favorecendo a construção de um ambiente escolar que promova segurança, pertencimento e aprendizagem significativa.

Palavras chave: Inclusão Escolar; Comunicação Funcional; Comportamento de Fuga; Educação Inclusiva; Mediação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A permanência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, em salas de aula regulares configura-se como um desafio na educação inclusiva. Tal complexidade não se restringe às características do transtorno, mas está fortemente relacionada às condições estruturais e pedagógicas oferecidas pelas instituições escolares. A ausência de planejamento intencional na organização do espaço físico, na estruturação das rotinas e no

¹ Graduada em Pedagogia, atua como Profissional de Apoio Escolar na Escola de Aplicação da UFPA, professoramarlianneandrade@gmail.com

² Pós-graduado em ABA - Análise do Comportamento aplicada ao Autismo, atua como Profissional de Apoio Escolar na Escola de aplicação da UFPA, brito.italo09@gmail.com

³ Pós-graduada em Psicopedagogia, Graduada em Pedagogia, atua como Profissional de Apoio Escolar na Escola de aplicação da UFPA, waleria.augusta.32@hotmail.com

⁴ Professora da Educação Especial, Escola de Aplicação da UFPA (EAUFGPA). Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEPA/PPGEECA). Pós-graduanda em Educação Especial com ênfase no atendimento Educacional Especializado (FIBRA). Licenciada em Ciências Naturais com Habilitação em Biologia (UEPA/CCSE). Email: lucianagama@ufpa.br

manejo dos estímulos sensoriais frequentemente compromete a permanência desses estudantes em sala de aula, favorecendo a emergência de comportamentos interpretados como “fuga”.

A organização do ambiente físico e social constitui elemento central para o manejo de comportamentos desafiadores, uma vez que ambientes previsíveis, estruturados e sensorialmente ajustados contribuem para a redução da ansiedade e da necessidade de respostas de esquiva (SCHMIDT, 2013). No contexto escolar, a exposição contínua a estímulos excessivos como ruídos intensos, iluminação inadequada e demandas pedagógicas desajustadas pode gerar sobrecarga sensorial severa, impactando diretamente a autorregulação emocional, o engajamento e o desempenho cognitivo de estudantes com TEA.

Nesse sentido, as tentativas recorrentes de saída da sala de aula não devem ser compreendidas exclusivamente como comportamentos disruptivos, atos de indisciplina ou “birras”, mas como expressões legítimas de comunicação funcional. Atribuir tais condutas unicamente ao diagnóstico, sem a devida análise dos gatilhos ambientais e das condições contextuais, reforça uma perspectiva capacitista que desconsidera a singularidade do estudante e desloca a responsabilidade da escola em promover ajustes razoáveis e práticas inclusivas. Identificar, compreender e mitigar barreiras sensoriais e pedagógicas exige do educador sensibilidade, escuta qualificada e um olhar atento para os sinais não verbais expressos pelo corpo.

Comportamentos desafiadores em indivíduos com deficiências do desenvolvimento são amplamente descritos na literatura como formas de comunicação não verbal, utilizadas para acessar atenção, objetos, ou para escapar de demandas percebidas como aversivas (CARR; DURAND, 1985). Na ausência de meios verbais eficazes, o corpo assume papel central como canal de expressão do desconforto, da sobrecarga e da necessidade de autorregulação, especialmente em contextos que não oferecem suporte adequado às especificidades sensoriais e comunicativas do estudante.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar o papel do Profissional de Apoio Escolar (PAE) na mediação da permanência de estudantes com TEA nível 3 de suporte no contexto de uma escola pública federal, com ênfase na ressignificação dos comportamentos interpretados como “fuga” do ambiente de sala de aula. Busca-se compreender como a atuação articulada do PAE, em diálogo com o professor regente e os demais profissionais da escola, pode transformar esses comportamentos em indicadores comunicativos, orientando intervenções pedagógicas mais humanizadas, funcionais e alinhadas aos princípios da Educação Inclusiva e da Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

Assim, ao deslocar o foco da patologização do comportamento para a análise das condições ambientais e das práticas pedagógicas, este estudo propõe uma leitura ampliada da inclusão escolar, na qual a permanência do estudante não depende apenas de sua adaptação à escola, mas, sobretudo, da capacidade da escola em se reorganizar para acolher, compreender e responder às singularidades humanas.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais, especialmente aqueles relacionados aos processos de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não podem ser apreendidos por meio de mensurações isoladas, mas exigem a compreensão aprofundada das dinâmicas sociais, relacionais e contextuais que os constituem. Conforme destaca Minayo (2012), a pesquisa qualitativa possibilita o acesso aos sentidos, significados e interpretações atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas no cotidiano, o que se mostra particularmente pertinente ao objeto desta investigação.

Trata-se de um relato de experiência, desenvolvido a partir da observação sistemática, participativa e interventiva do cotidiano escolar, realizada em uma escola pública federal. A observação foi adotada como principal estratégia de coleta de dados, por permitir o acompanhamento direto dos comportamentos, interações e mediações pedagógicas em situações reais e contextualizadas (LAKATOS; MARCONI, 2021). Os registros foram realizados de forma contínua e sistematizada, contemplando diferentes espaços e tempos da rotina escolar, tais como sala de aula, intervalos, biblioteca, refeitório e áreas de recreação, de modo a captar a variabilidade das interações e das respostas comportamentais dos estudantes em distintos contextos.

A investigação teve como foco três estudantes da educação básica do ensino fundamental, com TEA que demandam nível 3 de suporte, priorizando a análise das mediações pedagógicas, ambientais e relacionais que favorecem ou dificultam sua permanência, autorregulação e participação nos espaços escolares. O espaço escolar foi compreendido como objeto de análise, considerando-se tanto suas potencialidades inclusivas quanto às barreiras físicas, sensoriais e pedagógicas que, em determinadas situações, se colocam como obstáculos ao processo de inclusão.

Nesse sentido, a observação buscou identificar de que maneira práticas pedagógicas pouco flexíveis, a manutenção de rotinas não ajustadas e a ausência de articulação entre os profissionais envolvidos podem contribuir para a intensificação de comportamentos de esquiva, interpretados como “fuga” da sala de aula. Paralelamente, foram analisadas as intervenções mediadas pelo Profissional de Apoio Escolar (PAE), em articulação com o professor regente e demais agentes escolares, visando compreender estratégias que promovem o bem-estar, a segurança emocional e a inclusão efetiva dos estudantes público da Educação Especial.

A análise dos dados ocorreu de forma descritivo-interpretativa, fundamentada na articulação entre os registros de observação, documentos institucionais e o referencial teórico adotado. Tal procedimento permitiu compreender os comportamentos observados não como manifestações isoladas ou desvios individuais, mas como respostas contextualizadas às condições ambientais e às práticas pedagógicas vigentes, reforçando o caráter ético, crítico e reflexivo da pesquisa qualitativa no campo da educação inclusiva.

DISCUSSÕES

A compreensão dos comportamentos desafiadores apresentados por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente aqueles que demandam nível 3 de suporte, exige um deslocamento teórico e ético do olhar patologizante para uma leitura contextual, relacional e ambiental. Fatores como previsibilidade, consistência, clareza nas rotinas, antecipação de atividades e oportunidades de autorregulação constituem elementos fundamentais para a permanência e o engajamento desses estudantes no contexto escolar. A ausência desses fatores tende a intensificar respostas comportamentais interpretadas como esquiva ou “fuga”, frequentemente compreendidas de forma reducionista como indisciplina.

De acordo com o DSM-5, o TEA nível 3 caracteriza-se por prejuízos significativos na comunicação social verbal e não verbal, além de comportamentos restritos e repetitivos que interferem de maneira intensa no funcionamento cotidiano. No entanto, ao considerar os pressupostos da neurodiversidade, torna-se evidente que tais características não podem ser analisadas de forma isolada do ambiente em que o estudante está inserido. A sobrecarga sensorial presente em muitos espaços escolares atua como um agravante dessas dificuldades, ampliando a necessidade de estratégias de mediação sensíveis e individualizadas.

Nesse sentido, os comportamentos de “fuga” observados no cotidiano escolar revelam-se, majoritariamente, como respostas adaptativas a contextos percebidos como aversivos. A saída da sala de aula, longe de representar uma ruptura com o processo educativo, pode

configurar-se como uma tentativa legítima de autorregulação e comunicação de desconforto. Tal compreensão encontra respaldo nos estudos de Carr e Durand (1985), ao afirmarem que comportamentos desafiadores funcionam como formas alternativas de comunicação, sobretudo quando o indivíduo não dispõe de meios verbais eficazes para expressar suas necessidades. Assim, sair da sala deve ser compreendido como uma mensagem que convoca o adulto a interpretar o contexto, e não apenas o comportamento.

A análise das práticas escolares evidencia que a falta de alinhamento entre os profissionais envolvidos no processo educativo, professor regente, Profissional de Apoio Escolar (PAE) e demais agentes da escola pode reforçar comportamentos de esquiva, ao invés de mitigá-los. A manutenção de práticas pedagógicas inflexíveis, descoladas das necessidades sensoriais e comunicativas do estudante, contribui para a intensificação do sofrimento escolar e para processos de exclusão. Em contrapartida, a unidade de ação entre os profissionais, aliada a uma leitura funcional do comportamento, demonstra-se fundamental para a construção de ambientes que promovam segurança emocional, previsibilidade e pertencimento.

Para que a permanência desses estudantes em sala de aula seja efetiva, é imprescindível adotar uma abordagem que articule os aspectos biológicos, sensoriais e sociais do desenvolvimento humano. Nesse ponto, as contribuições de Ayres (2005) e Vygotsky (2007) oferecem um suporte teórico robusto para a compreensão e a intervenção pedagógica. Enquanto Ayres enfatiza a importância da integração sensorial como base para o processamento das informações e para a autorregulação, Vygotsky destaca o papel central da mediação social e cultural na constituição das funções psicológicas superiores. Essa articulação teórica permite compreender que, para aprender, o estudante precisa, antes, estar regulado corporal e emocionalmente.

Sob essa perspectiva, não basta garantir o acesso ao conteúdo curricular; é necessário assegurar condições para que o corpo do estudante esteja “calmo por dentro”, apto a interagir, simbolizar e aprender. A mediação pedagógica, portanto, não se limita à transmissão de saberes, mas envolve a criação de contextos sensorialmente ajustados e socialmente significativos. Para crianças com TEA, a brincadeira assume papel central como espaço de desenvolvimento, funcionando como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual o lúdico favorece a construção de funções simbólicas, a ampliação das interações sociais e o fortalecimento da autorregulação. Já na adolescência, a mediação desloca-se para atividades do cotidiano, uso de tecnologias e convivência com os pares, evitando processos de infantilização e promovendo autonomia e dignidade.

A articulação entre esses referenciais teóricos sustenta uma compreensão ampliada da inclusão escolar, na qual o comportamento deixa de ser visto como problema a ser corrigido e passa a ser interpretado como dado comunicativo a ser compreendido. Tal mudança de paradigma exige da escola não apenas adaptações pontuais, mas uma revisão crítica de suas práticas, valores e concepções sobre normalidade, aprendizagem e convivência. Assim, compreender a “fuga” como comunicação funcional não apenas ressignifica o comportamento do estudante, mas convoca a instituição escolar a refletir sobre sua própria responsabilidade na produção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados deste estudo permitem afirmar que os comportamentos de esquiva ou de “fuga” observados em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 devem ser compreendidos como formas legítimas de comunicação funcional e estratégias de autorregulação diante de contextos escolares que, muitas vezes, se mostram sensorialmente sobrecarregados ou pedagogicamente pouco acessíveis. Tal compreensão responde diretamente ao objetivo deste trabalho, ao evidenciar o papel do Profissional de Apoio Escolar (PAE) na

mediação da permanência desses estudantes, deslocando o foco da correção do comportamento para a leitura qualificada dos sinais comunicativos expressos pelo corpo.

A análise do cotidiano escolar demonstrou que a permanência do estudante com TEA nível 3 em salas de aula regulares não se restringe à presença isolada de um PAE, mas depende da construção coletiva de um ambiente acolhedor, previsível e sensorialmente ajustado. O alinhamento entre o PAE, o professor regente e os demais profissionais da escola revelou-se condição indispensável para a implementação de práticas pedagógicas coerentes, humanizadas e eticamente comprometidas com o direito à educação. Nesse sentido, a resignificação das “fugas” como comunicação funcional configura-se como um passo fundamental para o enfrentamento de práticas capacitistas que, ao patologizar o comportamento, acabam por segregar o estudante.

A desconstrução do preconceito no contexto escolar ocorre quando se reconhece que a inclusão não exige que o estudante se adapte a um modelo rígido e normativo de escola, mas convoca o sistema educacional a se reorganizar em função das singularidades humanas.

Os resultados também evidenciam que não há uma abordagem única ou universal para o atendimento de estudantes com TEA nível 3 de suporte. As estratégias de mediação precisam considerar as diferentes fases do desenvolvimento, respeitando as demandas específicas de cada sujeito. Assim, a educação inclusiva apresenta-se como um exercício contínuo de articulação entre o conhecimento científico sobre o neurodesenvolvimento e uma sensibilidade ética aguçada para a leitura dos sinais não verbais e das experiências subjetivas dos estudantes. Ao compreender a “fuga” como comunicação e não como ruptura, a escola amplia suas possibilidades de intervenção e se aproxima de sua função social mais profunda que é constituir-se como um espaço de desenvolvimento, aprendizagem e pertencimento, no qual todos os sujeitos tenham suas vozes verbais ou não, legitimadas.

REFERÊNCIAS

AYRES, A. J. **Sensory integration and the child**: 25th anniversary edition. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005.

CARR, Edward G.; DURAND, V. Mark. **Reducing behavior problems through functional communication training**. Journal of Applied Behavior Analysis, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 111-126, 1985

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. São Paulo: Memnon, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.