

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA: RELATOS DAS FAMÍLIAS**

**ADAPTATION IN EARLY EARLY EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISTIC
SPECTRUM DISORDER: REPORTS FROM FAMILIES**

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Licenciatura em Educação Especial

Aluna: Luana Sposito Bueno

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Cia

São Carlos, janeiro de 2024.

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, inclui as dimensões de cuidar, educar e brincar. Essa fase é responsável pelo primeiro contato da criança com um novo ambiente, rotina e pessoas, deslocando-a de seu ambiente familiar. Com isso, é preciso atenção para esse período de adaptação, sendo a família protagonista fundamental para seu sucesso. Quando se tem um filho com deficiência ou autismo, a dinâmica familiar passa por mudanças, as quais devem ser pautadas nas necessidades específicas dos filhos. Assim, ao adentrarem na Educação Infantil, crianças com deficiência podem suscitar insegurança nos pais. Estabelecer uma relação de confiança entre a família e a escola torna-se primordial nesse cenário. Dessa forma, o presente estudo buscou analisar a adaptação escolar de crianças com deficiência, segundo a opinião das famílias. O delineamento do estudo foi de caráter descritivo e exploratório. Contou com a participação de cinco pais/mães, que realizaram a entrevista de forma presencial ou remota, conforme a sua preferência, orientada por um roteiro semiestruturado. Por meio dos resultados, entendeu-se que as famílias matricularam sua criança com deficiência na Educação Infantil visando seu desenvolvimento e socialização. No entanto, em alguns casos o processo de adaptação ainda não é bem sucedido, principalmente porque não há trocas com a instituição antes do ingresso e durante a permanência da criança na escola. Os serviços legais e as adaptações das atividades ainda não foram observados, exigindo que a própria criança tenha que se adequar ao que lhe era oferecido. A instituição de Educação Infantil foi contribuinte para o desenvolvimento dos filhos, na perspectiva dos pais. Além disso, a efetiva relação entre a família e a escola não é presente, contribuindo para o sentimento de desconfiança em relação ao trabalho exercido pelos profissionais da educação. Para uma comunicação eficaz é importante o investimento em formação continuada da equipe escolar, o contato rápido e fácil entre ambas as partes e a promoção de uma cultura escolar inclusiva, que lidere espaço para que os pais expressem suas preocupações, tendo a escola como um suporte social, o que traria benefícios para a comunidade escolar como um todo.

Palavras-chave: Educação Especial. Família. Adaptação escolar. Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Relação Família e Escola.

ABSTRACT

Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, includes the dimensions of caring, educating and playing. This phase is responsible for the child's first contact with a new environment, routine and people, moving them away from their family environment. Therefore, attention is needed during this period of adaptation, with the family being the protagonist and fundamental to its success. When you have a child with a disability or autism, family dynamics undergo changes, which must be based on the specific needs of the children. Thus, when entering Early Childhood Education, children with disabilities can cause insecurity in their parents. Establishing a relationship of trust between the family and the school becomes essential in this scenario. Therefore, the present study sought to analyze the school adaptation of children with disabilities, according to the families' opinions. The study design was descriptive and exploratory in nature. It had the participation of five parents, who carried out the interview in person or remotely, depending on their preference, guided by a semi-structured script. Through the results, it was understood that families enrolled their children with disabilities in Early Childhood Education with a view to their development and socialization. However, in some cases the adaptation process is still not successful, mainly because there are no exchanges with the institution before entry and during the child's stay at school. Legal services and adaptations to activities have not yet been observed, requiring the child himself to adapt to what was offered. The Early Childhood Education institution contributed to the development of children, from the parents' perspective. Furthermore, the effective relationship between the family and the school is not present, contributing to the feeling of distrust in relation to the work carried out by education professionals. For effective communication, it is important to invest in continued training of the school team, quick and easy contact between both parties and the promotion of an inclusive school culture, which provides space for parents to express their concerns, benefiting the school community as a whole.

Keywords: Special Education. Family. School Adaptation. Autism Spectrum Disorder. Child Education. Family and School Relationship.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Luciana e ao meu pai, João, pelos anos que se dedicaram para me ensinar tudo que sei sobre a vida, além de mover montanhas para tornar realidade meus sonhos. Bem como ao meu irmão e companheiro de apartamento, João Guilherme, pelos momentos de conversa, de risadas e de aprendizado compartilhado. Ao meu namorado e melhor amigo, Marcus, por me apoiar, me acalmar e me fazer acreditar que consigo, sempre de maneira descontraída. Sem vocês a jornada teria sido muito mais desafiadora.

Aos meus amigos da cidade vizinha, Lavínia e Renan, que sempre me escutaram por horas e deixaram meus finais de semana mais leves. Às minhas amigas, Laura e Maria Isabela, por comporem meu grupo na Universidade e na vida, dividindo o riso, as tensões e os elogios. Do mesmo modo, aos meus colegas de sala, que foram receptivos e respeitosos e estiveram disponíveis para trocas e momentos de sossego e diversão.

E por último, mas não menos importante, à minha orientadora, Doutora Fabiana Cia, por estar disposta a me ouvir, receber-me e tranquilizar-me sempre que necessário. Aos pais participantes, pois sem eles a execução deste trabalho estaria comprometida. Assim como, aos meus professores e às pedagogas da Universidade que deixaram parte de si em cada aula e contribuíram para minha formação como profissional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 MÉTODO.....	15
2.1 PARTICIPANTES.....	15
2.2 ASPECTOS ÉTICOS.....	16
2.3 LOCAL DE COLETA DE DADOS.....	16
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	17
2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	17
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	18
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	18
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31
6 APÊNDICES.....	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos participantes.....	9
Quadro 2 – Caracterização das crianças	10

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versou sobre a opinião de famílias de crianças com deficiência, em relação a adaptação no ambiente escolar. Para isso, a introdução foi dividida em dois tópicos: (a) Educação Infantil e (b) Famílias de crianças com deficiência.

Educação Infantil

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN), de 1996, a Educação Infantil passou a ser considerada como parte da Educação Básica. Depois da modificação na legislação, em 2006, passou a incluir alunos de zero a cinco anos de idade (Base Nacional Comum Curricular, 2018). Esse período da educação é extremamente importante, pois une o cuidar, o educar e o brincar, tornando possível a relação entre o cotidiano das crianças e as práticas pedagógicas, com :

o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018, p. 36).

Ainda nessa direção, segundo o Ministério da Educação, ao ser introduzida em uma creche, a criança tem direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (Brasil, 2009, p. 13). Portanto, as atividades e os planejamentos devem contemplar a integridade da criança, cuidando de seus aspectos sociais, emocionais, físicos, linguísticos e cognitivos, favorecendo seu desenvolvimento global (Tourinho, 2011).

Como o tempo de permanência na escola é definido, algumas questões em relação ao brincar são observadas. Do mesmo modo que os professores precisam se organizar para cumprir seu planejamento, com o intuito de educar as crianças, os alunos experienciam esse momento de maneira idealizada (Costa, 2020).

Todavia, como todas as mudanças, o adentrar na Educação Infantil, se adaptar a novas rotinas pode ser um período de bastante sofrimento e ansiedade para algumas crianças, gerando recusa. Com isso, recomenda-se e preza-se pela inserção gradual delas no novo ambiente, ficando algumas horas nas primeiras semanas e ir aumentando o tempo até que seja possível (e positivo) permanecer o período completo.

Na maioria das vezes, a Pré-Escola é o primeiro momento da vida da criança em que não estará sendo cuidada por sua mãe e/ou responsável, dessa forma, os professores e os demais funcionários da escola precisam ter sensibilidade diante da situação dela ser cuidada por outro adulto e de haver um distanciamento com a mãe ou com outra figura de cuidado. Além disso, a forma como essas relações vão sendo conduzidas auxilia no desenvolvimento da autonomia da criança (Bossi; Brites; Piccinini, 2017).

Como é proposto pelo Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil:

No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida. É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada. Com os bebês muito pequenos, o principal cuidado será preparar o seu lugar no ambiente, o seu berço, identificá-lo com o nome, providenciar os alimentos que irá receber, e principalmente tranquilizar os pais. A permanência na instituição de alguns objetos de transição, como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, um mordedor, ou mesmo o bico da mamadeira a que ele está acostumado, ajudará neste processo (Brasil, v. 1, 1998, p.80).

Não há consenso sobre a duração do período de adaptação da criança no novo espaço. Todavia, Dentz *et al.* (2022) discorrem sobre a transição inicial: que é definida pelo ingresso na instituição que deve ter como pilar a comunicação entre pais e professores informando todos os acontecimentos relacionados à criança; dando espaço para que os familiares e o próprio sujeito possam conhecer o novo contexto do qual passarão a fazer parte. Então, é interessante que sua sala seja pequena (quanto menor o infante, menor o espaço) e se favoreça sua intimidade, comunicação e liberdade, contando também com a implementação de rotinas que vão desde o ambiente doméstico até o escolar. Além disso, outras questões dentro da transição inicial podem aparecer e ser confundidas como retrocessos, quando o aluno passa um tempo sem frequentar a escola, por questões médicas, por exemplo (Dentz *et al.*, 2022).

Dessa forma, o processo de adaptação da criança que começa a frequentar a Educação Infantil perpassa suas características individuais e atinge seus familiares, professores e a própria instituição de ensino, conectando diferentes contextos e realidades. Por isso, deve-se tratar esse período de forma a considerar toda a sua complexidade (Dentz *et al.*, 2022).

A família tem um papel importante nesse processo de adaptação da criança na escola. Segundo os Critérios para o Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das Crianças (Brasil, 2009), deve-se assegurar aos familiares a possibilidade de frequentarem a creche ou Pré-escola no período de adaptação do aluno, tentando minimizar o estranhamento favorecendo a aproximação pela nova rotina. De fato, para Bossi, Brites e Piccinini (2017), a confiança e a segurança que os familiares (principalmente as mães) apresentam pela instituição de ensino dos filhos é a base para que a adaptação na creche ocorra de forma facilitada.

Portanto, os primeiros dias do bebê ou criança na creche ou Pré-escola influenciam diretamente na relação e vínculos que serão criados na escola e pela instituição, exigindo que esses profissionais sejam maleáveis. Se essa primeira experiência for negativa, possivelmente resultará em choros e/ou fugas de demanda, comprometendo o objetivo inicial da etapa educativa.

Considerando o processo de adaptação escolar de uma criança com deficiência, a equipe escolar pode passar por outros percalços resultantes da escassez relacionada ao apoio pedagógico. Bossi, Juges e Piccinini (2018) defendem que há alguns passos a serem seguidos, tais quais: seus métodos devem abranger todas as singularidades presentes; o foco, nos alunos com deficiência, deve ser em suas potencialidades e sua capacidade de se desenvolver; é necessário compreender a relevância de estabelecer uma relação família e escola forte visando o trabalho coletivo entre ambas as partes; do mesmo modo, carece contemplar uma formação pedagógica direcionada para a Educação Especial e que busque a inclusão (Bossi; Juges; Piccinini, 2018).

Assim sendo, uma escola que respeite as diferenças deve aferir a qualidade do seu processo inclusivo, de forma a considerar a especificidade, a idade, as potencialidades e as limitações de cada aluno, a disponibilidade e a qualidade dos recursos materiais e humanos disponíveis e a realidade socioeconômica da família do estudante (Bossi; Junges; Piccinini, 2018).

Por fim, muitas famílias de estudantes com deficiência temem pelo ingresso dos seus filhos em uma escola. Isso porque existe o receio deles não se adaptarem, de não ter uma pessoa que possa cuidar deles de forma adequada, de a criança ter alguma condição de saúde que exija cuidados especiais, entre outros motivos (Paniagua; Palácios, 2007).

Tendo em vista a importância da família no processo de adaptação escolar e as singularidades das famílias de crianças com deficiência, o próximo tópico abordará sobre as famílias de crianças com deficiência.

Famílias de crianças com deficiência

Com relação ao favorecimento da adaptação de bebês e crianças na Educação Infantil, a família tem papel primordial. Rodrigues, Sobrinho e Silva (2000) afirmam que a família é a responsável pela formação do indivíduo, devendo fornecer estrutura, alimentação e a “essência formadora da sociedade”; além de ser o ponto de apoio e orientação dele. Os autores ainda definem a família como “um grupo de indivíduos ligados por laços emotivos e profundos, por sentimentos de pertencer a esse grupo, os quais se identificam como sendo membros da família” (Rodrigues; Sobrinho; Silva, 2000, p. 41). Desse modo, servirá como mediadora na criação da identidade e valores.

A família e seus relacionamentos podem afetar todos os seus membros de modo a atingir tanto a esfera individual ou todo o sistema familiar. Com a chegada de um novo membro, todos os envolvidos passam por mudanças: filhos agora são pais, irmãos também são tios, pais assumem a posição de avós. Apesar da relação fraterna, cada filho terá suas próprias vivências e experiências, principalmente quanto à relação com os pais, que será responsável por moldar sua personalidade e seus sentimentos (Fiamenghi Jr; Alcione, 2007).

Sobre a importância da presença da família na modelação do cidadão, tem-se:

É no viver cotidiano das experiências pessoa-a-pessoa-ambiente, experienciando um processo educativo, expressando comportamentos e características individuais, interpretando a própria história cultural, autodeterminando-se, exercendo seus direitos e deveres, buscando a própria auto-realização, contribuindo com as questões de definição sociopolítico e cultural da comunidade, delineando a ética social vigente, que o indivíduo se coloca como cidadão. (Rodrigues, Sobrinho; Silva, 2000, p.45).

Brito e Silva (2019), ao referenciar Bronfenbrenner (1996), afirmam que a família é o microsistema responsável por criar as primeiras relações. Do mesmo modo, a escola é outro microsistema que fará o contato da criança com outros ambientes e outras pessoas, como professores, funcionários e colegas, se tornando assim, um mesossistema na sua relação com a família.

É sabido que alguns fatores influenciam positivamente para atingir uma relação familiar saudável no desenvolvimento dos filhos. Em conformidade com Dessen e Braz (2005), Fantinato e Cia (2015) defendem que esses fatores variam de forma interna: desde a dinâmica interna da família até as particularidades das relações conjugais e as abordagens parentais, até a forma externa: como o trabalho dos pais, o ambiente escolar e a rede social.

As habilidades sociais educativas possuem uma relação inversamente proporcional ao indicativo de comportamentos inadequados dos filhos, de modo que os comportamentos dos pais impactam de forma positiva os dos filhos. O que também se reflete quanto ao relacionamento conjugal, quando esse se dá de maneira satisfatória, há uma melhor relação e interação com o filho (Fantinato; Cia, 2015).

A qualidade das relações familiares e o envolvimento mais ativo dos pais torna-se ainda mais importante quando se foca no processo de inclusão escolar. A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) defende que para efetivação de uma proposta inclusiva na Educação Infantil deve haver, além do ambiente favorável, envolvimento e trocas entre os pais e os profissionais, assim como seu compromisso para com a evolução do aluno/filho, tendo como objetivo uma pedagogia centrada na criança. Ou seja, a relação entre família e escola dependerá de ações que a escola faz em relação à inserção das famílias – mas também no quanto os pais estabelecem relações estreitas com os seus filhos.

As preocupações, principalmente dos pais, são desde o nascimento e percorrem por todo o futuro dessa criança; nisso, o principal pilar de apoio que a família poderá contar será o escolar (Paniagua, 2004; Bossi; Junges; Piccinini, 2018).

Nas famílias de crianças com deficiência, além de todo o processo de quebra da idealização no nascimento do filho “perfeito”, os pais ainda enfrentam um embate entre as opiniões dos profissionais e as opiniões de pessoas próximas, sobre todo o processo de desenvolvimento do filho (Moura; Coitinho; Costa; Barcelos, 2020). Nesse sentido, Fiamenchi e Alcione (2007, p. 239), salientam que: “o lugar da criança na família é determinado pelas expectativas que os progenitores têm sobre elas”. A maneira como a deficiência será encarada pela família irá depender das experiências prévias, aprendizado e personalidade dos envolvidos. Destaca-se ainda que, por mais que seja inevitável considerar os aspectos genéticos, o meio também exerce influência sobre o comportamento do indivíduo (Fiamenchi; Alcione, 2007).

Outro fator que foi observado nos estudos de Brito e Silva (2019) é que é frequente que os familiares precisem fazer ajustes na sua rotina para adequar-se às necessidades da criança com deficiência. Para além da melhor qualidade de vida da pessoa com deficiência, essas adaptações também desempenham papel fundamental na harmonia do ambiente domiciliar.

Sob a ótica dos familiares de crianças com deficiência, especialmente aqueles que lidam com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é preciso conduzir não apenas os diversos estágios, como período de diagnóstico e aceitação, mas também enfrentam as ramificações específicas que o transtorno impõe, conforme destacado por Lemos e Salomão (2022), em harmonia com outros pesquisadores. O TEA é caracterizado por déficits persistentes em comunicação e interação social, incluindo dificuldades em comportamentos não verbais, falta de reciprocidade e desafios em desenvolver relacionamentos. Somando-se a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014), que impactam não só as inter-relações da criança, mas também a dinâmica familiar como um todo. Nessa perspectiva deve-se considerar não somente os pais, mas também os irmãos (Moraes; Bialer; Lerner, 2021).

Considerando a diversidade dentro do TEA e as diferentes demandas para os familiares, os momentos de transição do desenvolvimento infantil, em especial o em que a criança começará a frequentar a Educação Infantil podem representar um período de insegurança para os familiares, já que ela estará fora do ambiente e “domínio” familiar (Maturana; Cia, 2015).

A confiança e o entendimento que os pais têm sobre o papel da escola no desenvolvimento do filho, a maneira como a escola entende a deficiência, o apoio e o suporte que ela oferecerá, são alguns dos fatores fundamentais para a inclusão escolar eficaz desse indivíduo (Maturana; Cia, 2015). Como é defendido por Bossi, Junges e Piccinini (2018, v. 22, p. 382): “o processo inclusivo deve envolver a intersetorialidade entre educação, saúde e assistência social, a fim de possibilitar a garantia de direitos à pessoa com deficiência.”. Porém, os próprios autores já alertam que é uma tarefa difícil, visto que esses três pilares costumam agir de maneira individualizada.

Marins e Cia (2019), em um estudo que contou com a participação de familiares divididos entre pais de alunos considerados típicos, pais de alunos com indícios de dificuldades escolares e também os pais de alunos com deficiência, notou-se que os pais de estudantes típicos demonstraram ter uma ligação mais afínca com a escola se comparados aos pais dos alunos com deficiência. No entanto, concluiu-se que os pais de alunos com deficiência tinham um contato mais frequente com a instituição escolar no que tange a discussões sobre o processo de aprendizagem. Esse aspecto, possivelmente, indicou que a escola adotava uma abordagem mais exigente em relação aos pais desses alunos com deficiência, ou o contrário, devido às especificidades de seus filhos. Em suma, os resultados da pesquisa indicaram que o tipo da relação família e escola variava de acordo com as circunstâncias familiares, sendo a com melhores interações com os pais de alunos típicos.

Considerando que o envolvimento das famílias com a escola é benéfico não só para as crianças, mas tende a fortalecer também a comunidade como um todo (Marins; Cia, 2019), Brito e Silva (2019) argumentam que uma inclusão escolar efetiva demanda a uma desconstrução do modelo tradicional, envolvendo os alunos, os profissionais e os pais. Essa quebra deve começar a partir da Educação Infantil, como defendem Marins e Cia (2019) baseando-se em estudos de Mendes (2010) já que, além de ser a primeira etapa da Educação Básica, tem o dever de garantir o desenvolvimento pleno das crianças, oferecendo todo o suporte necessário.

Com isso, quando há essa díade família–escola em busca do mesmo objetivo, que é o desenvolvimento do aluno, há mais chances de se obter um trabalho de sucesso. Apesar disso, muitas famílias de alunos com deficiência consideram o fato de a escola aceitar a matrícula do seu filho com deficiência como sinônimo de inclusão (Castro; Regatieri; 2010).

Em outra perspectiva, Brito e Silva (2019) por meio de sua pesquisa, tornaram evidente a necessidade da obtenção de mais informações por parte dos familiares acerca dos cuidados e estratégias para educar o filho, bem como os benefícios e possibilidades de serviço. Os próprios familiares sinalizaram que para essa parceria ser efetiva é necessário que haja diálogo sobre o trabalho que está sendo realizado na escola.

Hansel e Vieira (2007) asseguram que também é válido elaborar estratégias para lidar com as famílias de alunos com deficiência, de modo a preparar espaços onde elas possam expor seus sentimentos e experiências e ter um suporte para as dificuldades enfrentadas. Esse espaço também pode ser utilizado para conscientização das legislações vigentes que atingem esses alunos com deficiência, tornando garantidos todos os recursos dos quais têm direito. É fundamental ressaltar a relevância de utilizar uma linguagem acessível para com esses familiares. Uma vez que, a relação família e escola ainda não é vista como uma parceria equitativa, sugerindo que essas famílias não se sentem empoderadas e não identificam ao certo qual é o seu papel e qual é o papel dos profissionais nesse relacionamento (Silva; Mendes, 2008).

Ainda, no estudo conduzidos por Pacco e Cia (2020), foi evidenciado que, embora às vezes falte disponibilidade por parte da família para ter um contato e um vínculo mais próximo com a escola e também pelo desconhecimento delas sobre a importância dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos na Educação Infantil, para além do cuidar, muitas vezes esse contato só é requerido pela unidade quando os professores identificam algum problema, não tornando agradável nem positiva essa interação às famílias.

De fato, o ambiente educacional deverá representar um segundo mediador do mundo para a criança. Contudo, deverá atuar de maneira mais sistemática, proporcionando novas formas de interação com seus pares, comportamentos e outros valores (Maturana; Cia, 2015). Assim sendo, a relação família e escola será como um facilitador da inclusão, nisso é necessário envolver as famílias como coparticipantes do processo de adaptação escolar.

Dessa forma, o processo de inclusão surge como um procedimento que exige adequação mútua, incluindo esforços de todas as partes envolvidas, visando promover e implementar os ajustes necessários para que se possibilite o livre acesso e a convivência de todos em espaços comuns (Maturana; Cia, 2015).

Sabe-se que o processo de adaptação da criança no ambiente escolar precisa ocorrer de forma respeitosa em relação às crianças e as famílias e que muitas famílias de alunos com deficiência precisam de um acolhimento para realizar a transição da criança do ambiente familiar para o escolar, pois alguns estudantes com deficiência podem ter comorbidades, necessitar de acompanhamento em alguma atividade ou ter comportamentos infantis que necessitam de atenção diferenciada. Além disso, foram encontradas poucas pesquisas com a temática da adaptação escolar de crianças com deficiência. Dessa forma, essa pesquisa tem por objetivo geral analisar a adaptação na Educação Infantil de crianças com TEA, segundo a opinião das famílias. Como objetivos específicos têm-se: (a) identificar os sentimentos vivenciados pelas famílias no processo de adaptação escolar; (b) descrever quais os serviços de apoio que a escola oferece à criança e quais os impactos que a escola trouxe para o desenvolvimento da criança; (c) caracterizar a relação família e escola, segundo a opinião das famílias.

2. MÉTODO

Essa pesquisa pressupõe dois delineamentos: descritivo e exploratório. As pesquisas descritivas têm como foco a descrição de características e a relação de variáveis, considerando um determinado grupo de participantes. As pesquisas exploratórias buscam analisar variáveis de grupos que são pouco pesquisados (Gil, 2002).

2.1 Participantes

A pesquisa contou com a participação de cinco pais (quatro mães e um pai) de crianças com deficiência, matriculadas na Educação Infantil. A idade dos participantes variou entre 33 e 45 anos. Na residência de todos os participantes, o número de pessoas que residiam na casa variava entre quatro e cinco. Em relação ao número de filhos, dois participantes tinham três filhos e três participantes tinham dois filhos. De modo a assegurar o sigilo de suas identidades, os participantes foram identificados como P1, P2, P3, P4 e P5, como mostram os dados do Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Participante	Idade	Sexo	Profissão	Grau de parentesco	Número de pessoas que residem na casa	Número de filhos
P1	45 anos	Masculino	Professor Universitário	Pai	4	2
P2	36 anos	Feminino	Empreendedora	Mãe	5	3
P3	33 anos	Feminino	Cantora	Mãe	4	2
P4	40 anos	Feminino	Doméstica	Mae	4	2
P5	37 anos	Feminino	Tratadora	Mãe	5	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Já com relação aos filhos, todos possuíam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ressalta-se que o foco do estudo era o de abranger famílias de crianças com deficiência, sem uma especificidade. Duas crianças tinham cinco anos, duas tinham dois anos e uma criança tinha quatro anos. Em relação ao tempo de escola, as crianças estavam matriculadas entre menos de um ano a quatro anos. Além disso, apenas uma estava matriculada em escola particular, as demais estavam matriculadas em escola pública, como exposto nos dados do Quadro 2. Os sinais da especificidade foram percebidos de diferentes formas nas crianças. Das C1, C2 e C3 foram os pais que observaram em casa, já da C4 foi a escola, enquanto da C5 foi um consenso entre averiguações em casa e no ambiente escolar.

Quadro 2 – Caracterização das crianças

Participante	Idade	Sexo	Tempo de escola	Deficiência	Tipo de escola (Pública ou Particular)
C1	5 anos	Masculino	4 anos	Transtorno do Espectro Autista	Pública
C2	2 anos	Feminino	Menos de 1 ano	Transtorno do Espectro Autista	Particular
C3	5 anos	Feminino	1 ano (a criança já estava na creche desde os dois anos, mas teve que sair por problemas de saúde)	Transtorno do Espectro Autista	Pública
C4	4 anos	Feminino	3 anos	Transtorno do Espectro Autista	Pública
C5	2 anos	Masculino	2 anos	Transtorno do Espectro Autista	Pública

Fonte: Elaborado pela autora.

2.2 Aspectos Éticos

O estudo obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CAEE: 71005423.9.0000.5504). Cada participante teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo informações detalhadas sobre a sua participação, os objetivos da pesquisa e o método de coleta de dados. Foi garantido o sigilo, tanto da identidade dos participantes, quanto das informações fornecidas, assegurando total liberdade e autonomia para decidir sobre a participação no estudo.

2.3 Local da coleta de dados

A coleta de dados ocorreu de duas formas: presencial e por meio digital. Para a primeira, a pesquisadora deslocou-se até um local combinado com o participante (P1) e para a segunda, foram oferecidas duas opções, ambas realizadas pelo aplicativo *WhatsApp*: uma conversa com respostas que deveriam ser enviadas simultaneamente às perguntas da

entrevistadora ou a videochamada. As opções em formato digital foram indicadas pois quatro participantes não moravam na mesma cidade da pesquisadora. A P2 foi a única que optou pela conversa em formato de texto, enquanto P3, P4 e P5 aceitaram a videochamada. Toda a entrevista foi conduzida com base no roteiro semiestruturado.

2.4 Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados foi construído um roteiro de entrevista semiestruturado, elaborado e organizado para contemplar os objetivos da presente pesquisa. O roteiro possuía 11 questões abertas, que tratavam das temáticas: dados demográficos, ingresso da criança na escola, sentimentos vivenciados pelos pais ou responsáveis, processo de adaptação escolar, serviços de apoio oferecidos na escola, impactos da escola no desenvolvimento da criança e relação família e escola (APÊNDICE B). Esse roteiro foi desenvolvido com base em instrumento já existente (Figueiredo; Lira, 2021) e passou por dois juízes da área (Psicólogos e Professor Universitário).

2.5 Procedimentos da coleta de dados

Inicialmente foi feito contato pelo WhatsApp com a gestão de uma unidade de Educação Infantil localizada em uma cidade no interior de São Paulo, para verificar a relação entre os alunos com deficiência matriculados na Pré-escola. Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, o contato foi retornado para averiguar a possibilidade do contato da pesquisadora com os pais das crianças matriculadas. A resposta da gestão foi que a pesquisa seria divulgada internamente e, para aqueles pais que tivessem interesse seria encaminhado o e-mail com as informações da pesquisa. Apenas um pai retornou o e-mail.

Também foram utilizadas as mídias sociais (Facebook e Instagram) a fim de divulgar e recrutar participantes, mas sem sucesso. Apenas um pai demonstrou interesse, todavia relatou não conseguir marcar um horário para que a entrevista pudesse ser realizada.

Diante do exposto, optou-se por utilizar a amostra de conveniência. Para isso, foram contatadas quatro pessoas que indicaram cinco possíveis participantes. Foi feito o contato e todas as informações foram passadas, além do envio do convite. Quatro mães retornaram e aceitaram participar.

Aos pais que atenderam aos critérios de participação e tiveram interesse de participar da pesquisa foram explicados os objetivos do estudo e as etapas da coleta de dados (via

WhatsApp). Na sequência, foi enviado um link do *Google Forms* contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que os participantes deveriam aceitar e preencher seus dados demográficos.

Inicialmente, pretendia-se realizar a pesquisa com familiares de crianças com deficiência que estavam matriculadas a menos de um ano na Pré-escola, mas como havia poucos participantes que atingiram tal critério foi aberta para familiares de crianças com deficiência que estavam matriculadas há mais tempo na Educação Infantil.

Após, foi combinado um dia e horário para a realização da entrevista. Para aquela realizada de forma presencial e as de videochamada, a pesquisadora leu uma pergunta por vez, esperando o tempo de resposta, e, se necessário, a pergunta era repetida ou explicada de forma diferente. Entre uma pergunta e outra, eram realizadas questões complementares, que auxiliavam na complementação dos dados. A média dessas quatro entrevistas foi de 30 minutos, todas realizadas com o apoio de gravador de voz. Já em relação a entrevista realizada por mensagens, foi livre escolha da participante fazê-la por meio de texto, durante cerca de 1 hora e 25 minutos.

2.6 Procedimentos da análise de dados

Os dados obtidos por meio do roteiro de entrevista semiestruturado foram qualitativos e foram analisados com base em categorias de análise e discussão derivadas do próprio instrumento de coleta, incluindo os seguintes tópicos: (1) decisão para matricular a criança na Educação Infantil e como ocorreu a matrícula; (2) processo de adaptação da criança na escola; (3) serviços oferecidos pela escola e acessibilidade; (4) percepção de mudanças no desenvolvimento da criança após o ingresso na Educação Infantil; (5) opinião dos responsáveis sobre a importância da relação família e escola. Essas categorias serão apresentadas e discutidas na próxima seção.

3. Resultados e Discussão

Os resultados do presente estudo serão divididos em cinco tópicos: (1) decisão de matricular a criança na Educação Infantil e como ocorreu a matrícula (correspondente às questões 2 e 3 do instrumento de coleta de dados); (2) processo de adaptação da criança na escola (correspondente às questões 4, 5 e 6); (3) serviços oferecidos pela escola e acessibilidade (correspondente às questões 7, 9 e 10); (4) percepção de mudanças no desenvolvimento do filho após o ingresso na Educação Infantil (correspondente à questão 8);

(5) opinião dos responsáveis sobre a importância da relação família e escola (correspondente à questão 11).

Decisão de matricular a criança na Educação Infantil e como ocorreu a matrícula

Referente ao tempo de ingresso das crianças na Educação Infantil, todas elas tiveram acesso à creche antes de completarem o primeiro ano de idade:

P3: Ela entrou quando ela tinha quatro [...] Ela entrou na creche [antes], mas ela tinha uns problemas com alergia, sabe?

P5: Ele entrou com sete meses. [...] Ele teve o diagnóstico depois de entrar na creche.

Apenas C3 que saiu logo no começo das aulas da creche porque teve alguns problemas alérgicos e só voltou na Pré-escola, quando estava com cinco anos. Os participantes P1 e P4 identificaram que os filhos frequentaram a creche antes da Pré-escola. A C2 e a C5 ainda estavam na creche.

Em relação ao motivo de matricular a criança na Educação Infantil, os participantes apontaram uma diversidade de motivações, conforme expresso nas entrevistas, destacando a complexidade das decisões familiares nesse processo, como por exemplo, P1, P4 e P5 indicaram a questão do trabalho. P1, P2 e P3 demonstraram preocupação com o desenvolvimento dos filhos, sugerindo que o ambiente escolar pudesse contribuir diretamente com a evolução da criança.

No que tange à decisão de matricular a criança na Educação Infantil e como ocorreu a matrícula, pode-se perceber que as realidades refletiram a complexidade das decisões relacionadas a esta etapa e a importância de considerar individualidades no processo de matrícula. As diversas motivações evidenciam a profundidade das escolhas dos pais e/ou responsáveis, sendo a demanda relacionada ao trabalho a mais recorrente. Como ilustrado nos excertos a seguir:

P1: Porque nós dois trabalhamos. [...] A partir do laudo a gente tem esse apontamento. Essa necessidade de socialização. Ele convive com outras crianças. Além de todas as terapias. Ele tem terapias que ele faz a parte. Mas além disso, essa necessidade de socialização. De conviver com outras crianças.

P2: Na verdade, eu matriculei ela tarde, em relação aos meus outros filhos, exatamente pela desconfiança. Os meus dois primeiros [filhos] entraram com 1 ano e 2 meses/1 ano e 4 meses. Eu tive receio de colocar ela, por não ter certeza do diagnóstico. Mas busquei uma escola que tivesse abertura em relação ao autismo.

Com o relato de P2, pode-se compreender que há falta de confiança no trabalho dos profissionais da escola, por parte dos responsáveis, quando relacionado com a deficiência.

Isso porque, o fator da superproteção intensifica o medo da família, gerando dificuldade de confiar em outras pessoas. De fato, estudos mostram que muitos pais de crianças com deficiência temem matricular seus filhos na escola, por receio de que não irão promover os cuidados necessários, principalmente quando existem comorbidades (Paniagua, 2004).

Processo de adaptação da criança na escola

A comunicação entre a equipe escolar e os familiares revelou variações significativas nas experiências dos pais entrevistados, conforme trechos a seguir:

P1: Quando matriculou a gente já falou do diagnóstico e tal. E aí logo nas primeiras semanas a professora conversou com a gente. Falou olha seria interessante que ele tivesse um acompanhante pedagógico. Além da professora. A professora estava sozinha naquele momento. Com uma turma de 19 crianças. [A conversa foi] só com ela e com a coordenadora pedagógica [recebeu a informação de] que eles não tinham condição. Não tinham uma pessoa para colocar. [...] A professora que junto da coordenadora disse que seria importante. Mas não tem. Tem uma estagiária hoje na sala, mas com as crianças todas. Não é essa a função dela e ela não é acompanhante dele. [...] Passei o relatório médico, fiz um encaminhamento oficial pelo e-mail. Eles gostam de fazer isso. Passei o relatório do médico apontando a importância, apontando... Passei as duas leis, as duas leis específicas que resguardam o acompanhante pedagógico. Principalmente quando tem o relatório médico. Mas não houve... Até hoje não tem o acompanhante pedagógico. Isso foi em abril. Foi o plano deste ano. Tá completando o ano sem a gente ter esse acompanhante.

P4: Porque eu já saí com uns papéis da creche com o autismo. Então eu levei pra fazer inscrição aonde que até eu tenho a professora de apoio mesmo aqui em [cidade]. Aí não foi uma conversa porque já saíam esses papéis da escola. Já foi um caminho andado, então já saíam com os papéis, não teve nenhuma conversa. Eu tive assim, na hora da inscrição sim eu tive uma intenção de levar todos os documentos falar que ela precisava de uma pessoa. [...] Só na hora da inscrição.

Somente dois pais relataram que houve uma conversa entre os membros da equipe escolar e os familiares: P1 informou que o diálogo ocorreu antes do início das aulas, enquanto P2 expôs que houve esse diálogo, após o início das aulas, porém somente entre a psicopedagoga, a professora e a coordenadora, ela não estava presente. Dessa forma, não soube indicar quais foram especificamente os assuntos tratados. P5 informou que essa troca não foi realizada.

P1 retratou que o médico especialista e a própria professora regente junto da coordenadora indicaram a importância de um acompanhamento pedagógico, que até hoje não aconteceu, já que a instituição afirma não ter condições. Há apenas uma estagiária que auxilia a professora da sala regular, mas que é estagiária da escola, então não está presente todos os dias.

No caso de P3 houve uma conversa inicial, mas de forma geral, com todos os pais dos alunos da sala, não ocorrendo nenhuma conversa individualizada. A partir das falas de P4,

sugere-se que a conversa não foi necessária, uma vez que os papéis caracterizando a filha e suas especificidades já foram encaminhados para a nova escola desde a creche.

Pelos relatos nota-se que existiram diferentes realidades em relação à comunicação entre os familiares e membros escolares. A ausência de um profissional especializado em Educação Especial nas instituições pode acarretar consequências negativas na trajetória escolar das crianças, principalmente no que diz respeito à orientação dos responsáveis para garantir os seus direitos e no suporte ao processo de ensino e aprendizagem, incluindo as adaptações necessárias. Chama atenção P2 que apontou ter havido uma reunião, mas sem a sua presença, P5 que afirmou não ter tido essa troca e mesmo P3 que afirmou não ter uma conversa individualizada. De fato, muitas escolas têm dificuldades em manter uma parceria com as famílias de crianças com deficiência, pois não veem os pais como fonte de apoio para o processo de ensino e aprendizagem dos filhos ou mesmo por não saberem como acessar os pais. Por sua vez, muitos pais não sabem que podem ser um participante ativo na escolarização dos filhos, ou muitos deles sentem vergonha ou temem acessar a escola (Ferroni; Cia, 2014; Marins; Cia, 2019).

A relação família e escola é essencial na idade Pré-escolar, uma vez que nessa faixa etária a relação entre educar e cuidar é essencial (Paschoal; Machado, 2009). Dessa forma, a família se torna um ponto crucial para a escola conhecer as características da criança, suas preferências e sua rotina. Essa relação começa na matrícula e a escola poderia criar mecanismos para a maior participação das famílias. Quando foca-se principalmente na relação família e escola de famílias de crianças com deficiência essa parceria torna-se mais importante, em decorrência de ter comportamentos específicos, ou mesmo comorbidades que a escola precisa ter conhecimento, para além de auxiliar nas questões do processo de ensino e aprendizagem (Maturana; Cia, 2015; Cia; Silva, 2022).

Dentre os sentimentos vivenciados ao matricularem seus filhos na Educação Infantil, os mencionados pelos pais foram: preocupação, angústia, medo e apreensão, como apresentados em sequência:

P3: Ah, angústia, né? É uma angústia, porque... Até nessa conversa que eu tive com a diretora... Quando ela entrou na escola, não fazia muito tempo porque eu tinha descoberto que ela era autista, né? Então, aí eu fiquei muito... Até chorei na frente dela um dia, porque... Em uma conversa assim, porque você fica muito preocupado, você não sabe muito bem o que vai acontecer, e as pessoas também, elas não estão muito prontas para lidar, tá? Porque querendo não... Eu não tenho reclamação, eles falam muito bem dela, só... e eu não sei exatamente o que tá acontecendo lá, entendeu? Por ela ser um pouquinho diferente.

P5: Ai, eu me senti muito sozinha. Às vezes ficava perdida dentro de casa, sem saber o que fazer.

Isso sugere que, até com o pai que houve uma conversa inicial, os objetivos da instituição não foram passados de forma clara, gerando uma insegurança na família que não confiava no trabalho dos profissionais da escola. Nenhum dos pais participantes retratou que foi um momento positivo. P1 disse que a preocupação chegava até a expectativa do filho ser ou não de fato incluído, pois o ato de incluir não é apenas o de ele estar na sala, mas sim a ter condições para acompanhar a turma e socializar com os pares. Ainda traz que tem um processo na justiça contra a escola, de maneira particular, para o requerimento do profissional e que a resposta que obteve é que não deveria tê-lo feito, aliás, não se sente acolhido em nenhum momento pela instituição.

Nota-se pelos relatos dos pais, a prevalência de sentimentos negativos vivenciados, principalmente o medo em como seriam os cuidados e o contato da criança em relação à escola. Quando foca-se especificamente no TEA, muitas crianças podem ter dificuldades de convívio social, estereotípias, comportamentos agressivos ou mesmo dificuldades para lidar com estímulos sensoriais de modo geral e, em decorrência disso, muitas escolas podem não estar preparadas para lidar com tais especificidades. Mais uma vez, ressalta-se que a boa relação entre família e escola poderia ser um facilitador nesse processo, porque a família se sentiria mais acolhida, para além de auxiliar a escola ao passar informações sobre as características das crianças (Borges; Cia, 2022).

Como defendem Bossi, Brites e Piccinini (2017), a confiança da família no ambiente escolar que o filho frequenta é facilitador para que a adaptação na Educação Infantil aconteça da melhor forma possível. No entanto, a falta de confiança expressa por um dos pais no trabalho dos profissionais da escola, revela a necessidade de uma sensibilização, escuta e apoio das instituições escolares. Para que uma escola seja inclusiva precisa-se de uma pedagogia centrada na criança, que promova troca entre os pais e os profissionais, proporcionando um ambiente o mais favorável possível (Brasil, 1994).

É importante ressaltar que, além das crianças com deficiência, seus pais também passam por um processo de adaptação, no qual é comum sentimentos aversivos serem observados. Portanto é responsabilidade da escola elaborar espaços em que elas possam expor seus sentimentos, sendo ouvidas e compreendidas (Hansel; Vieira, 2007; Bossi *et al.*, 2017). A escola pode e deve ser um espaço de acolhimento para os pais e também de suporte social (Paniagua, 2004; Silva; Mendes, 2008; Cia; Silva, 2022).

Na sequência, os participantes relataram como foi o processo de adaptação escolar. Nos casos de P1, P3 e P4, disseram que foi um processo tranquilo. As C1 e C3 ainda choraram alguns dias. A C4 estava sempre muito tranquila, visto que, alguns colegas da

creche estavam na mesma sala dela na Pré-escola. P2 e P5 indicaram que os filhos choravam muito. A C2 chorava por conta da fala, já que ela não conseguia se comunicar, enquanto, a C5 ainda não gostava de frequentar o ambiente escolar, sendo a troca de professores, no início do ano letivo, um período aversivo à criança, como elucidado a seguir:

P4: Foi tranquilo. Assim, algum barulho, alguma coisa... foi mais tranquilo. Ela é muito calma, isso ajuda bastante... então ela ficou bem tranquila [...] da creche foram alguns [colegas] para essa escola, então ela ficou bem à vontade. Então foi uma amiguinha, uma super amiguinha dela foi para lá, então ela ficou à vontade [...] por isso que ela acho que ela não estranhou [...] depois da pandemia sim [ela estranhou] até aí ela não ficava o dia inteiro, ela ficava meio período. Uma que ela não come na escola, né, ela tem essa parte da alimentação meio complicada. Então ela não ficava o dia inteiro, ficava só meio período.

P2: No primeiro momento, ela chorava para ficar na escola. Teve uma dificuldade em se adaptar por conta do atraso da fala. Mas, com as terapias, o desenvolvimento dela as coisas foram melhorando, ela adorava ir para escolinha ver os amiguinhos. Porém, ela passou um período muito doente, faltava bastante, e tivemos que afastar ela por um mês, e logo depois começaram as férias. No retorno tive medo dela não conseguir se adaptar novamente, mas pelo contrário, ela ficou numa boa, pois já reconhecia o ambiente escolar. E só melhorando a cada dia a comunicação com os colegas e sala de aula.

Quanto ao processo de adaptação, nota-se uma variedade de sentimentos e de comportamentos das crianças. Decerto, muitas crianças estranham a ida à escola por normalmente ser o primeiro contato extra familiar que ela estará inserida. É importante a escola, além de estabelecer uma parceria com as famílias, ter regras claras em relação ao processo de adaptação e estratégias para que esse processo ocorra de forma mais natural para a criança. Muitas escolas deixam um espaço para os pais acolherem a criança ou mesmo permitem que ela possa trazer objetos de apego, a fim de auxiliar que a criança se sinta mais à vontade.

O período de adaptação também foi uma questão de divergentes vivências das famílias participantes, conforme apresentado nas passagens a seguir:

P1: É uma semana. E aí é o horário reduzido. Os pais permanecem durante um tempo lá dentro. Essa adaptação. Isso para todas as crianças. Não só para eles [alunos com deficiência].

P5: Ele já começou depois daquele tempo que fica só meio período, então ele já ficou período integral. Ele não teve um processo de adaptação. Ele não teve esse processo de adaptação, foi e já teve que ficar. Ele não pode ficar menos horas.

Nas instituições de ensino das C1 e C2 ocorreu um período de adaptação em que as crianças ficavam por tempo reduzido, no caso da C1 foi possível até que um dos responsáveis ficasse junto. P2 expressou vontade de estar presente nesse momento com a filha, todavia por se tratar de uma escola cooperativa, acredita que não seria aceito, somente se já tivesse o diagnóstico antes do início das aulas e recorrido aos direitos da filha. A participante indicou que o fato de a professora regente ter especialização em ABA (Análise do Comportamento

Aplicada) e de ter o auxílio de uma ajudante com experiência contribuíram para que esse processo ocorresse de forma satisfatória.

P3 e P4 informaram que não houve diferenciação das atividades propostas e, ainda com P4, se houvesse algum problema, a professora entrava em contato com a mãe. No caso de P5, como seu filho ingressou após o período padrão de adaptação, não foi indicado nenhum tipo de proposta que a facilitasse. Por mais que diretrizes educacionais garantam que a família frequente a creche ou Pré-escola no período de adaptação da criança, percebe-se que isso ainda não é a realidade encontrada nas instituições (Brasil, 2009).

No que diz respeito às discrepâncias do processo de adaptação da criança na escola destaca-se a importância de promover uma comunicação efetiva entre a escola e os pais, buscando garantir o atendimento adequado às necessidades dos estudantes, além de estratégias adaptativas e de acompanhamento individualizado durante o período de adaptação. Apesar das diferentes experiências, a maioria dos alunos, ao longo do tempo, conseguiu se adaptar e superar os obstáculos iniciais, ressaltando a importância da paciência e do suporte adequado durante todo esse processo.

Serviços oferecidos pela escola e acessibilidade

Em relação ao serviço de apoio que a escola oferecia ao filho, apenas P4 relatou que a filha tinha acompanhamento de uma professora de apoio desde a creche, contudo, ela também era responsável pelos outros alunos do Público-Alvo da Educação Especial presentes na sala de aula. Além disso, a criança também frequentava o Atendimento Educacional Especializado, intermediado por uma Educadora Especial, uma vez por semana no contraturno, em outra escola. A mãe retratou bastante satisfação com esse serviço ofertado, pois compreendia que sua filha era percebida de uma maneira individualizada, como relatado em seguida:

P4: Ela oferece só é a professora e mais a professora de apoio porque lá na classe, que eu sei, são cinco autistas, então aí tem que ter essa professora. [...] aqui em [cidade] tem um projetinho que chama eee [AEE], é um reforço da escola porque a [filha] não sabia começar uma tarefa e terminar essa tarefa, então tem a tia [nome da professora] que ensinou tudo pra ela, as regras de começar e terminar... tem essa profissional a tarde uma vez por semana [...] é outra escola, reforço a tarde. [a profissional] é educadora especial, [ela faz] sozinha, só ela e a tia...

P3: Não, essa parte não. Ainda é uma coisa que eu preciso ver, porque agora ela vai entrar na escola mesmo, aí eu vou mais correr atrás. Agora que ela é pequena, eu ainda estou deixando. Mas quando ela entrar na escola, eu vou focar mais nisso, para ela ter um acompanhante, porque precisa, né. [...] Na creche tem duas professoras, né, tem duas monitoras. Então eu não sei se isso por conta disso também [ser filantrópica], às vezes não é uma obrigação, não sei, né. Mas elas têm duas monitoras lá, então ali ainda fica um pouco mais tranquila, porque são

duas, né. E eu vejo que eles têm uma atenção maior comigo, do que a escola mesmo em si, né. Assim, de escutar, de acolher, tal, né.

P1 e P5 demonstraram preocupação com esse acompanhamento específico do filho na Educação Infantil, já que o serviço não era ofertado. P3 relatou que ainda não achava necessário nessa fase, somente nas próximas etapas (Ensino Fundamental). Frequentemente, a relevância da Educação Infantil é subestimada, o que resulta na falta de procura e oferta de serviços especializados. Nesse contexto, muitas vezes, a ênfase recai apenas no cuidado, deixando de lado o planejamento pedagógico e a ausência do Atendimento Educacional Especializado. Enquanto P2 entendia que a escola não tinha iniciativa para oferecer esse apoio, que seria possível, em sua perspectiva, somente por meio de uma ordem judicial.

O Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado para as crianças do Público-Alvo da Educação Especial desde a Educação Infantil. Estudos mostram a importância do atendimento para estimulação das diferentes áreas do desenvolvimento infantil, para além de auxiliar em questões comportamentais (Milanesi; Cia, 2017). Chama a atenção de um participante relatar não sentir necessidade de suporte para a criança na Educação Infantil, pode ser que a criança tenha um desenvolvimento esperado para a sua faixa etária e, dessa forma, não precisa de suporte, ou mesmo que o participante desconheça a importância do serviço e que a Educação Infantil não é somente um espaço de cuidados.

Na sequência, foi questionado se as escolas fizeram adaptações para receber as crianças. Os pais destacaram a falta de preparo da instituição para atender alunos com deficiência, indicando uma ausência de esforços sistemáticos por parte da escola:

P1: Sim, é o que eu falei. Há um esforço, sim, tudo que a T.O. [terapeuta ocupacional] e a psicóloga sugerem, a professora faz. A professora tem feito um esforço muito grande...

P5: Não, não tem preparo nenhum. [depois de levar o diagnóstico] Nada mudou, continuou sendo a rotina que eles tinham.

Todos os pais indicaram que a escola não se preparou. P1 concluiu que na escola de seu filho, havia apenas um esforço individual por parte da professora regente, mas que era barrado pela gestão. P2, P3, P4 e P5 observaram que o ambiente escolar não estava preparado para atender de maneira satisfatória os alunos do Público-Alvo da Educação Especial. P2 acrescentou que percebia que o autismo ainda era visto como algo novo, que a escola estava aberta a ouvir, mas que era resistente em fazer mudanças. Enquanto P3 percebeu que todos os alunos tinham que seguir o mesmo ritmo na sala.

Ao questionar se as aulas eram acessíveis para as crianças com deficiência, os participantes P1, P3 e P4 indicaram a questão da acessibilidade das aulas para os alunos com deficiência como positiva. No primeiro caso, após conversa com outros profissionais que atuavam com a C1, foi implementada uma rotina para todos os alunos da sala. Em outra perspectiva, P3 retratou que a acessibilidade ocorria porque as aulas ainda eram um pouco mais fáceis, mas que eram os próprios alunos quem deveriam se adaptar. P4 informou que havia uma aluna com deficiência visual e outro aluno com TEA em um nível de suporte mais elevado que o de sua filha na mesma sala, mas somente as atividades da aluna com deficiência visual eram ampliadas, nenhum outro tipo de adequação era realizada. Em contrapartida, P2 e P5 definiam as aulas como não acessíveis, pois a mesma metodologia era seguida por todos os alunos, fazendo com que eles tivessem que se adaptar, como identificado pelos trechos:

P3: Ainda sim, eu acredito que sim, porque é uma coisa que ainda é um pouco mais fácil, querendo ou não, só mais desenhos, e ela já sabe escrever o nome dela, então ela tá indo bem, sabe?

P5: Não, eu acho que não, não tem preparo para isso. Eles não sabem lidar com autista. Existe muita comparação entre um autista e outro autista.

Por meio dos relatos dos participantes, ainda se encontra um despreparo das escolas para receber os alunos com autismo. Nota-se que muitas escolas têm iniciativas isoladas de professores, não sendo promovido um trabalho em equipe ou antecipado para receber os alunos com deficiência. Cursos de formação continuada ou mesmo uma equipe com Educadores Especiais seriam iniciativas importantes das instituições de ensino (Marins; Cia, 2019).

Soma-se o fato, que muitas vezes as atividades, principalmente na Educação Infantil, não requerem adaptações significativas. O que as tornará acessíveis a todos serão as estratégias/metodologias empregadas pelo professor mediador, algo que não é visível para as famílias, mas que cabe às escolas transmitir tais informações para os pais.

Sobre os serviços oferecidos pela escola e a acessibilidade, a realidade, de modo geral, era que os alunos tinham que se adaptar às propostas da escola e não o contrário. Ao mesmo tempo que não há preocupação por parte da escola ao não adaptar os materiais, alguns dos pais participantes não veem necessidade disso, pois consideram a Educação Infantil mais fácil e não veem a especificidade do filho como requerendo adaptações. Muitos responsáveis por alunos com deficiência compreendem a matrícula da criança aceita pela escola como sinônimo de inclusão (Castro; Reagattieri; 2009).

Desse modo, destaca-se a importância de uma compreensão por ambas as partes das condições específicas dos alunos com deficiência, potencialidades e limitações das crianças. Além do maior preparo por parte das instituições de ensino, na adequação do suporte educacional às necessidades individuais de cada criança e na elaboração de estratégias individualizadas pensando nos aspectos emocionais do aluno (Dentz *et al.*, 2022), que favoreçam o processo adaptativo, o tempo de permanência e a boa relação dos estudantes com o ambiente escolar também devem ser priorizados.

Nesse sentido, a falta de iniciativa e o preparo da escola foi indicada pelos pais, sendo substancial o treinamento, a formação continuada e a presença de profissionais especializados, como cuidador e educador especial.

Percepção de mudanças no desenvolvimento do filho após o ingresso na Educação Infantil

Ao considerar as mudanças no desenvolvimento do filho após ingressarem na escola, todos os participantes indicaram que foram percebidas mudanças no desenvolvimento dos filhos, como nos excertos de fala a seguir:

P4: Bastante. No pegar no caderno, querer mais brincar de caderno, de tinta [...] ela sabe assim que, primeiro chegar lá nesse projetinho [AEE] é contar a história, aí depois do contar a história faz um desenho em cima dessa história. Aí aconteceu tudo isso tem mais uma atividade. Acabou, guardou tudo, aí é livre, ela pode rabiscar a lousa, fazer um desenho no papel. Então ela já sabe que tem todas essas sequências. De primeiro ela não aceitava, ela queria fazer tudo correndo para poder brincar. Agora já não, ela começa e termina tudo. [...] Agora ela mudou bastante, ela aceita os outros chegarem perto dela, conversar mais...

P5: Ele é mais nervoso, tem muito medo de ficar sozinho. Isso gerou um medo nele que ele não fica sozinho de jeito nenhum, até para ir no banheiro tem que ir junto. [...] Ele não é verbal, não fala. Então ele tem um desenvolvimento.. agora ele começou a brincar mais com os outros colegas, antes ele não brincava, não se sentava perto de criança, ele escolhia as pessoas que ele queria ficar, hoje ele consegue, ele chora, mas ele fica.

P1, P2, P3 e P4 indicaram que as mudanças no desenvolvimento foram de maneira positiva. A C1 desenvolveu a fala e a socialização, a C2 desenvolveu a interação e a fala, a C3 a independência, a socialização e a comunicação e a C4 o pegar no caderno, a conclusão de uma tarefa e as regras (habilidades trabalhadas pela professora de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado). Em contrapartida, P5 informou que a C5 estava mais nervosa e tinha medo de ficar sozinha. Além disso, ao brincar com outras crianças, acabava chorando.

No que diz respeito à percepção de mudanças no desenvolvimento do filho após o ingresso na Educação Infantil, fica claro que o ambiente escolar tinha uma relação

diretamente proporcional com o desenvolvimento da criança. Contudo, deve-se considerar a complexidade e a singularidade dos processos de desenvolvimento em crianças com diferentes necessidades, ressaltando a importância de abordagens individualizadas no ambiente educacional. Como identificam Marins e Cia (2019) baseando-se em estudos de Mendes (2010), é dever da escola objetivar o desenvolvimento pleno do aluno, disponibilizando todo o suporte necessário. A Educação Infantil é um espaço de socialização e de aquisição de diferentes saberes (Paniagua; Palácios, 2007). Ela é um ambiente importante para a estimulação do desenvolvimento, em suas diferentes áreas, e tais questões foram expressas pelas falas dos diferentes participantes.

Opinião dos responsáveis sobre a importância da relação família e escola

Quanto a importância da relação família e escola, na opinião dos participantes, todos os responsáveis destacam a importância dessa troca, sempre visando o desenvolvimento pleno e o bem estar do aluno, como expresso pelos relatos:

P1: Eu acho que é essencial a gente estar ali acompanhando, observando... não é para cobrar, não é isso que a gente faz. Infelizmente, eu tive também que ter esse papel, né? Mas não é para cobrar. Eu acho que antes de cobrar, a gente tem que participar e ajudar, né? Então, acho que está junto ali e apoiar, talvez ter um processo mesmo da criança entender que a gente está perto ali, que está todos os dias ali. Então, acho que esse papel é importante, não entender a escola como um lugar que você despeja seu filho e pega mais tarde, né? Mas entender como uma parceria que a gente faz e essa presença constante mesmo [...] Desse diálogo mesmo. Não é só uma cobrança, mas um diálogo, da escola permitir esse diálogo. Que é isso que eu falei que falta nas instâncias superiores. O diálogo fica só entre nós e a professora. Esse diálogo é bastante importante, evidente e positivo. Mas não vai para as instâncias superiores. Não houve apoio nenhum. E a minha preocupação não é com o meu filho só, com as outras crianças que passam por ali e com essa diferença entre o que aparece nas redes sociais e que aparece no discurso oficial e não aparece no dia a dia.

P5: Um ajuda o outro. Se eles fizessem o que eu faço em casa, painéis sensoriais, esse tipo de coisas, eu acho que ajudaria muito ele na creche. Entendeu? E é muita mentira para poder não ficar com ele. Inventar que está com diarreia para você buscar e você chega em casa e não tem diarreia. Então, algumas professoras, nem todas, as que ficam no período da manhã são super tranquilas. Mas as que ficam de tarde, tipo “leva ele embora que ele dá muito trabalho”. Então você sente aquela diferença entre as outras crianças. Antes de ter o diagnóstico dele, já tinha catado ele duas vezes na cadeirinha amarrado, como se ele fosse um bebê e todas as crianças sentadas no chão e ele tentando sair da cadeirinha. Ainda reclamei com ela [professora] e ela falava: “não, mas ele gosta” e falei, não, ele não gosta. Ele estava tentando sair, ele estava chorando para sair da cadeirinha. Aí eu peguei e falei para ela que isso era crime e se continuasse eu ia procurar meus direitos. Aí isso parou, mas dá para ver a diferença entre umas crianças e ele muito grande [...] Tipo assim, a diretora ainda me acolhe, mas as professoras não. Muitas professoras estão ali, tipo assim, vou ganhar meu salário e tipo, deixa a criança pra lá, sabe? Tipo assim, não é assim. Algumas crianças entendem isso mas umas não entendem.

P1, indicou que essa relação era essencial, os pais deveriam participar, acompanhar e apoiar a escola, não apenas cobrar. P2 entendia que a troca entre as duas esferas era a base de tudo, um trabalho em equipe no qual todos estejam trabalhando em busca do mesmo objetivo. P3 indicou que a relação família e escola tinha que estar 100% alinhada para que as

expectativas fossem alcançadas. P4 retratou que essa troca era tudo, pois eram os profissionais da escola que tinham conhecimento, e que todo o dia conversava com as professoras. Enquanto P5 demonstrava insatisfação, já que não ocorria essa interação com a escola de seu filho, ainda acrescentou que se a equipe docente fizesse o que ela faz em casa, ajudaria no desenvolvimento de seu filho.

Os participantes foram unânimes em suas respostas no que se refere à importância da relação família–escola. Apesar das diversas vivências, os relatos das experiências positivas indicavam como resultado a troca efetiva de informações, o apoio mútuo e a participação dos pais no processo educacional. Por outro lado, as falas em que são identificadas a falta de interação e a insatisfação, expõem a importância de uma maior comunicação e colaboração entre as famílias e a escola para o benefício dos alunos.

O envolvimento dos pais na escola, refletido em resultados positivos para seus filhos, é uma razão significativa para justificar o investimento na colaboração entre todos os agentes educativos e as famílias. Embora a escola esteja em constante evolução, é crucial manter-se atenta para determinar a quantidade e qualidade das intervenções necessárias, caminhando gradualmente para uma relação de “dupla de partilhas e de aprendizagens” entre as famílias e a comunidade (Assis Loureiro, 2017).

Um processo que promova a adaptação dos alunos na Educação Infantil é aquele que reconhece e respeita todas as etapas pelas quais passam: desde a fase inicial de estranhamento e choros até a completa aceitação. Essa transição pode ser mais suave quando realizada de forma gradual, com períodos reduzidos nos primeiros dias e progressivamente aumentados, adicionando a presença dos pais. Estabelecer uma base sólida de parceria entre família e escola desde o início promoverá a confiança dos pais no trabalho dos profissionais e incentivará uma comunicação contínua, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento das crianças dentro e fora da escola.

Diante disso, é notória a significância de estudos posteriores que abrangem a perspectiva dos professores sobre o processo de adaptação escolar e quais são suas percepções de abertura dos pais quando ocorrem conversas individuais sobre as necessidades acadêmicas dos filhos. Ampliar a amostra para incluir mais participantes, especialmente pais ou responsáveis de regiões distantes e até mesmo de diferentes estados, com um foco em deficiências em geral, é fundamental. Ainda, é crucial investigar as diferenças nas adaptações entre crianças típicas e atípicas, assim como entre aquelas matriculadas em escolas públicas e privadas, sob a perspectiva dos pais.

4. Considerações finais

A presente pesquisa possibilitou uma valiosa interseção entre teorias e práticas no contexto do processo de adaptação de crianças com autismo na Educação Infantil. No entanto, é crucial mencionar algumas limitações, como a reduzida quantidade de participantes, a coleta de dados online e a uniformidade da especificidade das crianças estudadas. As entrevistas revelaram que a legislação vigente ainda não é devidamente respeitada na maioria das situações, evidenciando lacunas a serem superadas.

O estudo possui uma grande relevância para a área da Educação Especial, pois auxilia na compreensão da percepção dos professores sobre a relação entre família e escola, com foco nos responsáveis por crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este enfoque é particularmente importante devido à crescente demanda por atendimento inclusivo, concentrado no alto índice de diagnóstico de alunos com TEA, na Educação Infantil e em todas as etapas da Educação Básica.

Para uma comunicação eficaz e colaborativa entre a família e a escola, algumas propostas são: investir em formação continuada dos professores e em cursos que abrangem toda a equipe escolar, principalmente à luz da educação inclusiva; estabelecer um canal efetivo entre ambas as partes, por meio de reuniões periódicas e o uso de aplicativos de mensagens para facilitar e promover um contato mais rápido; fomentar uma cultura escolar inclusiva, que considere todas as particularidades, incluindo deficiências, e diferenças sociais e culturais e criar espaços abertos e acolhedores para que os pais possam expressar suas preocupações e angústias de forma livre e respeitosa. Essas medidas atuam como favorecedoras a uma colaboração mais horizontal e construtiva, que beneficia tanto os alunos quanto suas famílias e a comunidade escolar como um todo.

Observou-se um comprometimento dos pais com a educação, pois os filhos frequentaram a Educação Infantil desde a creche, sendo a carga horária de trabalho um fator determinante para a matrícula. Apesar disso, os relatos destacaram uma comunicação ineficiente com a escola que pode decorrer da escassez de tempo dos professores e da sensação de impotência dos pais, resultando em sentimentos negativos e falta de confiança na instituição de ensino.

Apesar das variações no processo de adaptação entre os participantes, este cumpriu seu papel. Contudo, evidenciou-se um déficit significativo nos serviços oferecidos e nos processos educativos em geral, carecendo de adequações que permitam a inclusão plena de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas atividades escolares.

Em uma perspectiva mais ampla, é inegável que a Educação Infantil é um agente primordial no desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de serem tidas típicas ou atípicas. A relação horizontal entre família e escola é entendida como imprescindível para impulsionar essa trajetória, mantendo o foco no principal objetivo: a criança e todas suas possibilidades.

5. Referências

- Assis Loureiro, M. (2017). Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?. **Revista INFAD De Psicologia**. International Journal of Developmental and Educational Psychology., v.3, n.1, p. 103–114, 2017.
- BORGES, Laura ; CIA, Fabiana. Intervenção com profissionais de pré-escolas: concepção sobre famílias de alunos público-alvo da Educação Especial. **EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA**, v. 32, p. 1-18, 2022.
- BOSSI, Tatiele Jacques; BRITES, Sílvia de Andrade Neves Dias; PICCININI, Cesar Augusto. Adaptação de Bebês à Creche. **Suplemento Especial: Pesquisa Qualitativa em Psicologia**, Porto Alegre–RS, v. 27, p. 2, 2017.
- BOSSI, Tatiele Jacques; JUNGES, Ana Paula Pedroso; PICCININI, Cesar Augusto. Fatores que interferem no processo de inclusão de bebês com deficiência física no berçário. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 377-384, 2018.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998.
- BRITO, Dorca Soares de Lima; SILVA, Aline Maira da. Famílias de Crianças com Deficiência e Escola Comum: Necessidades dos Familiares e Construção de Parceria. **Revista Eletrônica de Educação**, v.13, n.3, p. 1116-1134, 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2684/893>.
- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação Família Escola**: Subsídios para Práticas Escolares. UNESCO, MEC, p. 36, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192.

CIA, Fabiana; SILVA, Aline Maira. **Relação família e escola: Pesquisas em Educação Especial**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

COSTA, Andrize Ramires. As crianças e o brincar no contexto escolar: tempos (in)sensíveis. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, n. 42, p. 2-7, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/jDzRmcYQ6shy36D3FGzPqpg/?format=pdf&lang=pt>.

DENTZ, Marisa von; CASTRO, Cíntia Regina Czysz de; NEDER, Kaira; AMORIM, Kátia de Souza. Processos de transição com ingresso de bebês na educação infantil: revisão bibliográfica. **Psicologia USP**, v. 33, n. 33, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/gJXWHy7LvmHBX9y3Y8cnfFL/?format=pdf&lang=pt>.

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRAZ, Marcela Pereira. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: M. A. Dessen; A. L. Costa Júnior (Eds.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**, Porto Alegre, p. 113-131, 2005.

FANTINATO, Aline Costa; CIA, Fabiana. Habilidades Sociais Educativas, Relacionamento Conjugal e Comportamento Infantil na Visão Paterna: Um Estudo Correlacional. **Psico**, v. 46, n. 1, p. 120–128, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/17330>.

FIAMENGHI JR, Geraldo A.; MESSA, Alcione A. Pais, Filhos e Deficiência: Estudos Sobre as Relações Familiares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n.2, p.236-245, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/G88Kn76nWhwGZrCddBgkTMF/?format=pdf&lang=pt>.

FERRONI, Giovana Mendes; CIA, Fabiana. Estado da arte em revistas educacionais sobre estudos feitos com famílias de crianças com necessidades educacionais especiais no período de 2002 a 2011. **Revista Educação Especial (UFES)**, v. 27, p. 185-200, 2014.

FIGUEIREDO, Shirley Elias de; LIRA, Mirtes Ribeiro de. O ingresso da criança com deficiência/transtorno na escola: os desafios da família-escola. In: **IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva (Edição Digital)**, 10 a 12 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA5_ID717_04102021220335.pdf.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

HANSEL, Ana Flávia; VIEIRA, Mauro Luís. O Envolvimento Parental em Programas de Estimulação Precoce. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, p. 1-6, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/149.pdf>.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Jovens com transtorno autista, suas mães e irmãos: vivências familiares e modelo bioecológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 38, p; 1-11, 2022.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association, APA] tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [*et al.*]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre, 2014.

MARINS, Danielli Gualda; CIA, Fabiana. O envolvimento entre família-escola de pré-escolares com deficiência, dificuldades escolares e desenvolvimento típico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n.1, p. 883–899, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12213>.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA F. Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.19, n.2, p.349-358, 2015.

MILANESI, Josiane Beltrame; Cia, Fabiana. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil. **Revista de Educação Especial**, v. 30, p. 69-82, 2017.

MORAES, Anna Victória Pandjarjian Mekhitarian; BIALER, Marina Martins; LERNER, Rogério. Clínica e Pesquisa do Autismo: Olhar Ético para o Sofrimento da Família. **Psicologia em Estudo**, v. 26, p. 1-13, 2021.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; COITINHO, Adriane Cássia Silva; COSTA, Neli Terezinha; BARCELOS, Anna Regina Grings. Família e Escola da Criança com Deficiência. **Interfaces Científicas**, v.8, n.3, p. 661 - 675, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7932/4403>.

PACCO, Aline Ferreira Rodrigues; CIA Fabiana. Funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: descrição da opinião de pais e professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p.1-16, 2020, Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2687/900>.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: C. COLL; A. MARCHESI; L. PALÁCIOS (Eds.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação - transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 330-346.

PANIAGUA, Gema; PALÁCIOS, Jesus. **Educação Infantil - Resposta educativa a diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, n. 33, p. 78-95, 2009.

RODRIGUES, Maria Socorro Pereira; SOBRINHO, Elísio Holanda Guedes; SILVA, Raimunda Magalhães da. A Família e sua Importância na Formação do Cidadão. **Família, Saúde e Desenvolvimento**, v. 2, n.2, p. 40-48, 2000. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/refased/article/viewFile/4934/3754>.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de Crianças com Deficiência e Profissionais: Componentes da Parceria Colaborativa na Escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.14, n.2, p.217-234, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XCsMXPGwSndbZYprkdjRfmn/?format=pdf&lang=pt>.

TOURINHO, Naira Barreto. Bebê a bordo: O papel da Creche. **PetPedagogia UFBA**, 2011. Disponível em: <https://petpedagogia.ufba.br/bebe-bordo-o-papel-da-creche>.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Mãe, pai e ou responsável)

Eu, Luana Sposito Bueno, estudante de Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, sob orientação da Prof^o. Fabiana Cia, o (a) convido a participar da pesquisa intitulada: **ADAPTAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: RELATOS DAS FAMÍLIAS.**

O motivo que nos leva a estudar esse tema é em decorrência da importância do processo de adaptação escolar bem sucedido para as crianças e suas famílias. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é: analisar a adaptação escolar de crianças com deficiência, segundo a opinião das famílias e, como objetivos específicos têm-se: (a) identificar os sentimentos vivenciados pelas famílias no processo de adaptação escolar; (b) descrever quais os serviços de apoio que a escola oferece à criança e quais os impactos que a escola trouxe para a criança no seu desenvolvimento e (c) caracterizar a relação família e escola, segundo a opinião das famílias.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é pai, mãe ou responsável por uma criança com deficiência, que esteja matriculada na pré-escola há menos de um ano.

Sua participação consistirá em responder uma entrevista semiestruturada com questões acerca da adaptação da criança adotada na educação infantil e do processo de adoção. A coleta de dados ocorrerá de forma remota e durará cerca de 40 minutos a 1 hora. Você ficará livre para escolher a ferramenta em que será realizada a entrevista, considerando seus conhecimentos e acesso aos recursos tecnológicos.

Se a coleta de dados ocorrer de forma síncrona (Google Meet, por exemplo), a pesquisadora irá te encaminhar um link de acesso com data e hora marcada. Caso a conexão seja perdida durante a entrevista, a pesquisadora entrará em contato com você para marcar uma nova data para dar finalidade na coleta de dados. Neste formato, a coleta de dados seguirá os seguintes passos:

1. Reunião para esclarecer objetivos da pesquisa e as etapas das coletas de dados;
2. Aplicação da entrevista semiestruturada: será feita a leitura de uma pergunta por vez e o responsável responderá de forma aberta.

Suas informações e seus dados estarão em segurança, pois a pesquisadora estará seguindo as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e pela lei federal LGPD 13709/2018, dessa forma, a pesquisada evitará os riscos de vazamento de informações de seus dados.

Durante sua participação, a pesquisadora coletará algumas informações pessoais que serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Todos os dados coletados durante o estudo serão identificados apenas através de um número, dessa maneira garantindo a sua confidencialidade e o sigilo nas informações coletadas, assim como a identidade pessoal.

Sua participação na pesquisa poderá apresentar riscos como: perda da conexão com a pesquisadora e desconfortos relacionados ao tempo despendido com aplicação dos instrumentos e/ou a algumas questões dos instrumentos de coleta. Portanto, sua participação poderá ser interrompida, se for de seu interesse, a qualquer momento. No entanto, ressalta-se que a mesma trará benefícios, como a compressão dos processos de adaptação da criança na Educação Infantil.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e serão apresentados em forma de relatórios, reuniões científicas, congressos e publicações com a garantia de seu anonimato, e serão enviados para você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e e-mail da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Luana Sposito Bueno

E-mail: luanabueno@estudante.ufscar.br

Contato telefônico: (19) 997089454

Local e data

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS:

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

IDADE: _____

PROFISSÃO: _____

GRAU DE PARENTESCO: _____

IDADE DA CRIANÇA: _____

DEFICIÊNCIA DA CRIANÇA: _____

NÚMERO DE FILHOS E ADULTOS QUE RESIDEM JUNTOS (COLOCAR GRAU DE PARENTESCO): _____

SOBRE O INGRESSO NA ESCOLA:

1. Com qual idade a criança ingressou na educação infantil?
2. Por que vocês decidiram matricular a criança na educação infantil?
3. Antes do início das aulas, a escola chamou vocês para conversar? Em caso de resposta positiva:
 - a) Quais membros da equipe escolar conversaram com você?
 - b) Que informações você recebeu?
 - c) Que informações você passou para a escola?
4. Quais sentimentos foram vivenciados pela família durante o processo de adaptação na escola?
5. Como aconteceu o processo de adaptação escolar?
6. Como a escola conduziu o processo de adaptação escolar?
7. A escola oferece algum tipo de serviço de apoio para o seu filho/filha (como por exemplo: atendimento na sala de recursos multifuncionais, apoio de professor da Educação Especial, auxiliar/acompanhante em sala de aula)?
 - a) Se sim, como esses serviços de apoio funcionam?
 - b) qual é a sua opinião sobre a qualidade dos serviços de apoio ofertados para o seu filho?
8. Após o ingresso na Educação Infantil, você observou alguma mudança no desenvolvimento do seu filho? Em caso positivo, quais mudanças você observou?
9. A escola se preparou para receber alunos com deficiência? Em caso de resposta positiva:
 - a) quais mudanças foram realizadas?
10. Você considera que as aulas são acessíveis para os alunos com deficiência?
 - a) Em caso de resposta positiva, quais mudanças foram realizadas para tornar as aulas acessíveis para os alunos com deficiência?
11. Qual a sua opinião sobre a importância da relação família e escola no processo de adaptação escolar?

Baseado em:

FIGUEIREDO, S. E. de; LIRA, M. R. de. O ingresso da criança com deficiência/transtorno na escola: os desafios da família-escola. In: IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva (Edição Digital), 10 a 12 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_S A5_ID717_04102021220335.pdf