

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SAGRADO CORAÇÃO UNISAGRADO

Centro de Ciências Humanas - Psicologia

GEOVANA MARCIANO DOS SANTOS

EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: DIRECIONAMENTOS PARA PSICOLOGIA ESCOLAR

BAURU/SP
2021

GEOVANA MARCIANO DOS SANTOS

EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: DIRECIONAMENTOS PARA PSICOLOGIA ESCOLAR

Monografia de Iniciação Científica
Voluntária, Centro Universitário Sagrado
Coração (UNISAGRADO), curso de
graduação em Psicologia, orientação da
Prof.^a M.^a Ana Carla Vieira Ottoni.

BAURU/SP
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

S237e

Santos, Geovana Marciano dos

Experiências educacionais de pessoas com transtorno do espectro autista: direcionamentos para a Psicologia Escolar / Geovana Marciano Dos Santos. -- 2021.
58f.

Orientadora: Prof.^a M.^a Ana Carla Vieira Ottoni

Monografia (Iniciação Científica em Psicologia) - Centro Universitário Sagrado Coração - UNISAGRADO - Bauru - SP

1. Transtorno do espectro autista. 2. Educação. 3. Neurodiversidade. 4. Inclusão escolar. I. Ottoni, Ana Carla Vieira. II. Título.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de neurodesenvolvimento descrita por características como dificuldades na comunicação social e interesses, assuntos ou comportamentos restritos e repetitivos. Adultos autistas, especialmente com nível de suporte 1, fundaram um movimento social político chamado Neurodiversidade, devido à frequente exclusão da participação de discussões pautadas em temáticas relacionadas às suas vidas, como trabalho, sexualidade e educação. Nesta perspectiva, o presente trabalho, tem como objetivo descrever, a partir dos relatos de adultos diagnosticados com TEA/SA, como ocorreram seus respectivos processos de escolarização e identificar sugestões de como educadores e mediadores podem promover melhorias no processo de inclusão educacional. A pesquisa, de caráter qualitativo descritivo, foi realizada com cinco adultos diagnosticados com TEA/SA, utilizando uma entrevista dirigida a partir de um roteiro semi-estruturado, no qual foram questionados sobre suas experiências escolares. Após a análise destes dados, por meio da Análise de Conteúdos, foi identificado que os participantes não tiveram o direito à inclusão garantido devido ao diagnóstico tardio, exigindo destes o processo de integração, ou seja, a responsabilidade de se adaptar ao meio sem nenhum tipo de suporte. Também foram levantadas discussões sobre gênero, e a falta de informação dos professores sobre TEA/SA enquanto fator de risco para identificação precoce. Possíveis sugestões de melhoria no processo educativo, que podem ser utilizadas pelo psicólogo escolar educacional em seu trabalho, envolvem capacitação de professores para identificação do autismo, mudança de suas ações cotidianas frente ao manejo das adaptações pedagógicas e sociais com este público, intervenção com familiares e investimento em políticas públicas específicas. Indica-se a necessidade de novos estudos sobre a temática discutida, com outros níveis de suporte do espectro e métodos científicos variados.

Palavras-chaves: Transtorno do Espectro Autista. Educação. Neurodiversidade. Inclusão. Escola.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental condition described by characteristics such as difficulties in social communication and restricted and repetitive interests, subjects or behaviors. Autistic adults, especially with support level 1, founded a political social movement called Neurodiversity, due to the frequent exclusion from participating in discussions based on themes related to their lives, such as work, sexuality and education. In this perspective, this work aims to describe, from the reports of adults diagnosed with ASD/AS, how their respective schooling processes occurred and to identify suggestions on how educators and mediators can promote improvements in the educational inclusion process. The research, of a descriptive qualitative character, was carried out with five adults diagnosed with ASD/AS, using an interview directed from a semi-structured script, in which they were asked about their school experiences. After analyzing these data, through Content Analysis, it was identified that the participants did not have the right to inclusion guaranteed due to late diagnosis, requiring from them the integration process, that is, the responsibility to adapt to the environment without any support. Discussions about gender were also raised, and teachers' lack of information about ASD/SA as a risk factor for early identification. Possible suggestions for improvement in the educational process, which can be used by the psychologists in their work, involve training teachers to identify autism, changing their daily actions in the face of handling pedagogical and social adaptations with this audience, intervention with family members and investment in specific public policies. It indicates the need for further studies on the topic discussed, with other levels of support from the spectrum and varied scientific methods.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Education. Neurodiversity. Inclusion. School.

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 Caracterização do participante	16
Tabela 2: Categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos relatos.	19

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
4. MÉTODO	15
4.1 Natureza do estudo	15
4.2 Participantes	16
4.3 Instrumentos	17
4.3.1 Roteiro de Entrevista Semi-estruturada “Relatos de Experiências Escolares e Sugestões para Profissionais da Educação com Relação ao Público com TEA”	17
4.4 Procedimento de coleta de dados	17
4.5 Procedimentos de análise de dados	20
4.7 Questões éticas	20
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	21
5.1 Experiências negativas em contexto escolar	22
5.2 Aspectos do TEA que influenciaram suas vivências	22
5.3 Sugestões de diretrizes para mudanças na educação	
5.4 Experiências positivas em contexto escolar	23
5.5 Influência da família nas dinâmicas voltadas à escola e educação	24
REFERÊNCIAS	32
APÊNDICES	34

Dedico esse trabalho a todas as pessoas da comunidade TEA que lutaram para que hoje muitos autistas tivessem a oportunidade de ter uma história diferente, com seus direitos à educação garantidos. Sou apenas porta voz.

AGRADECIMENTOS

Paulo Freire já dizia que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Em tempos difíceis como esse, pesquisar é um ato de coragem e amor à ciência e compromisso com a transformação social sociedade. A educação transformou a minha vida e me permitiu trilhar caminhos que eu jamais imaginei desbravar, com gratidão e amor agradeço a Deus e devolvo a comunidade, que através de seus trabalhos e impostos permitem que meu sonho de se tornar psicóloga seja possível através do programa PROUNI. Tudo aquilo que consegui aprender ao longo dessa jornada voltará pra vocês.

Gostaria de agradecer aos meus pais por todo amor, carinho e motivação que me deram ao longo dessa jornada. A minha querida avó que faleceu durante o desenvolvimento dessa pesquisa e me mostrou que poderia ser mais forte e resiliente do que eu imaginava, você faz parte disso, vovó! E também agradeço a toda minha família, no geral.

A minha melhor amiga e irmã Beatriz, que sempre acreditou em mim, e minha sobrinha que trazia alegria ao ambiente durante as longas horas de estudo.

Agradeço a minhas amigas Hiasmin e Daniela pelas risadas e aprendizados ao longo desses 3 anos e principalmente a minhas amigas Amanda e Mariana, companheiras de estudo que seguraram minha mão durante toda essa jornada.

Ao meu professor do ensino médio, Elvis, que mesmo quando todos disseram que eu jamais conseguiria chegar a uma universidade, ele, como um maravilhoso educador, não me deixou desistir de sonhar. Ao cursinho Ferradura que me ensinou e me mostrou esse mundo maravilhoso que é a pesquisa.

A minha Psicóloga, profissional exemplar que caminhou comigo e me ajudou a me manter saudável durante essa jornada.

Por último vai o meu agradecimento eterno, e mais que especial, a minha orientadora Ana Carla, pesquisadora admirável, educadora incrível, aceitou meu pedido de orientação e permitiu que eu realizasse os meus maiores sonhos me ensinando com amor e respeito e esteve sempre do meu lado. Ana querida, você transformou a minha história.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido pela Associação Americana de Psiquiatria (DSM-5) como categoria neuroatípica pertencente ao grupo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento Humano. Esta categoria é definida como uma condição que, de modo geral, se manifesta precocemente durante a infância, e acompanha o indivíduo por toda sua vida. Suas características centrais são a presença de déficits persistentes na comunicação social, somados a comportamentos e interesses repetitivos e restritos. Este quadro pode influenciar a dinâmica pessoal, social, acadêmica ou profissional dos indivíduos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Ao decorrer desta introdução serão abordadas discussões sobre a representatividade e lugar de fala da pessoa com TEA mediante aos seus direitos civis, mais especificamente, no que se refere à educação. Portanto, serão tratados os aspectos gerais do TEA, seguidos de uma breve historiografia da legislação responsável por assegurar o direito à inclusão social deste público, do movimento da Neurodiversidade e como este pode agregar nas discussões sobre a educação inclusiva e, por fim, quais são os paradigmas e desafios para que a educação do público referido aconteça de maneira satisfatória.

Embora os estudos epidemiológicos, especialmente brasileiros, sejam escassos ou insuficientes para medidas de prevalência do TEA na população, nota-se que a condição, antigamente descrita como rara, tem sido diagnosticada com maior frequência nos últimos anos. Alguns estudos apontam, por exemplo, prevalência era de 16,8 por 1.000 (uma a cada 59 com 8 anos de idade em 2014 (CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2014)

Na edição do DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), assim como nas anteriores, o atual TEA era fragmentado em diversas condições nomeadas

como: Autismo Infantil Precoce, Autismo Infantil, Autismo de Kanner, Autismo de Alto Funcionamento, Autismo Atípico, Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno de Asperger (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Após intensas discussões entre a comunidade científica foi estabelecido que, apesar de possuírem alguns aspectos pontuais divergentes, havia uma semelhança significativa em suas características e estes elementos seriam, na verdade, diferentes nuances da mesma condição (ARAÚJO; NETO, 2014).

O diagnóstico do TEA ocorre de acordo com a observação clínica associada aos relatos da história de vida oferecida por pais ou responsáveis (VIEIRA, 2016). Além disso, deve ser realizado um protocolo de diagnóstico, adequado, através do uso de instrumentos, avaliações essencialmente, os dois aspectos centrais supracitados - interação social em múltiplos contextos e padrões de comportamentos repetitivos, restritos de forma socialmente estereotipados, além das características indicadas pelo DSM-V, como hiper ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais.

Outras características identificadas em casos de pessoas com TEA são a inflexibilidade, apresentando rigidez em relação às mudanças como, por exemplo, rotina, alimentação e vestimentas. Dificuldade em se apropriar das regras socialmente estabelecidas e compreender metáforas, busca pelo significado literal de expressões cotidianas, sinceridade exacerbada, argumentações e linhas de pensamento racionais, e hiperfocos, ou intenso interesse em determinado assunto ou atividade (VIEIRA, 2016). Uma importante ressalva é que, para a devida qualificação como transtorno, é preciso haver prejuízos funcionais em âmbitos: pessoais, sociais, acadêmicos ou ocupacionais – e que estes se tornem fatores de risco para a produtividade cotidiana do indivíduo. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

É necessário pontuar que tanto o diagnóstico, como atendimento terapêutico de pessoas com TEA, deve ocorrer de forma interdisciplinar por uma equipe multiprofissional formada por neurologista, psiquiatra, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros, conforme a necessidade de cada um (SANTOS; ANDRADE; BUENO, 2015). Embora não haja registros científicos de tratamentos a partir dos quais as pessoas tenham saído do quadro do TEA, é por meio das intervenções que se busca promover melhores condições de qualidade de vida a este público, sendo, portanto, essenciais.

Sobre a etimologia da nomenclatura TEA, o termo espectro foi escolhido para compor a sigla, pelo transtorno ser dividido em níveis que variam de acordo com alguns indicadores como, por exemplo, a intensidade dos critérios de diagnósticos e nível de desenvolvimento atual do indivíduo. Estes níveis são divididos em três: exigindo apoio muito substancial; exigindo apoio substancial ou exigindo apoio. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Devido à necessidade de comunicar de forma mais clara, ao decorrer do trabalho, sobre qual nível do TEA está sendo tratado, serão utilizadas as siglas: TEA para referenciar a todos os espectros do autismo, e TEA/SA para as pessoas que, especificamente, possuem níveis de linguagem e independência mais desenvolvidos, e até a publicação no DSM-V, eram diagnosticadas com Síndrome de Asperger (SA) (VIEIRA, 2016).

Segundo Pacheco e Alves (2007) durante a história, a pessoa com deficiência foi estigmatizada, marginalizada, segregada e eliminada de seus direitos como cidadãos em diversos ambientes. Surgiu, então, a necessidade da criação de políticas e leis específicas, bem delimitadas, que assegure o direito dessas pessoas em diversos espaços sociais - inclusive na escola regular, com acesso à educação de qualidade, desenvolvendo o máximo possível de seus potenciais, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, segundo suas características, interesses e necessidades, e dentro das suas possibilidades.

A pessoa com deficiência, como quaisquer outras cidadãos, tem direito à educação. É através de seus pilares que o indivíduo constrói e desenvolve processos cognitivos, conhecimentos em âmbitos gerais e aprendizagem. Além disso, são trabalhados aspectos como habilidades sociais e afetivas durante o convívio com os pares e professores, sendo assim, o início dos processos de socialização fora dos círculos familiares (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018). Trata-se, entretanto, de incluir, e não somente integrar: o termo inclusão tem como o objetivo, acolher, abranger e compreender pessoas que devido às suas condições pessoais, sociais e culturais estejam em algum aspecto sendo socialmente colocadas em desvantagem (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018).

Pacheco e Alves (2007) apontam que a inclusão social da pessoa com deficiência é muito mais do que a integração do sujeito em questão, ou seja, inseri-lo em um meio fazendo com que a mudança ocorrida venha do próprio sujeito. Segundo as autoras, este “[...] é o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas com deficiência em seus sistemas, ao mesmo tempo em que estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”

(PACHECO; ALVES, 2007, p. 246). Ainda a partir da fala das autoras essas adaptações devem “[...] Levar em conta a necessidade de preparar o meio (recursos físicos/ tecnológicos), as pessoas (recursos humanos) e conscientizar a comunidade local.” (PACHECO; ALVES, 2007, p. 244).

Ao se tratar dos processos inclusivos nas escolas, é presente e estabelecido na constituição brasileira de 1988, Art.6º a educação como direito humano fundamental básico, e por dever, garantido por lei (BRASIL, 1988). É presente na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96, derivada da constituição de 1988 e publicada em 1996, o Art. 2º que enfatiza a educação como direito de todos, e de responsabilidade do estado e da família. (BRASIL, 1996).

Ainda se tratando do cenário legislativo, em 6 de julho de 2015, ocorreu um marco muito importante em relação a busca pelos direitos desse público: foi institucionalizada a lei de nº 13.146/2015 nomeada como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência que garante, em seu texto, diversos direitos como a igualdade, saúde, moradia, trabalho, atendimento prioritário, lazer, cultura, acessibilidade e educação. Sobre este último o Art. 27º capítulo IV traz o seguinte trecho:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Durante o contexto de formação legislativa que apoia a pessoa com deficiência e a auxilia a ter direito um processo educacional inclusivo e não discriminatório ao ensino regular - que respeite suas necessidades, os desenvolvam e explore suas potencialidades - foi instituída, em 27 de dezembro de 2012, a Lei de Nº 12.764, específica para o direito de pessoas com TEA. Esta é denominada como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece em sua diretriz políticas públicas sobre o direito e acesso a saúde, lazer, educação, o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados para o trabalho com esse público e estímulo à produção científica que tenha como foco o TEA (BRASIL, 2012).

Mesmo com leis específicas sendo desenvolvidas e garantidas pelo Estado como suporte às pessoas com TEA, é identificado que, no geral, este público ainda sofre de forma cotidiana preconceito, segregação, discriminação e não cumprimento das leis (PACHECO;

ALVES, 2007). As autoras reforçam a importância de uma mudança de paradigma social, segundo elas “[...] para que as leis possam de fato serem colocadas em prática, é necessário que haja a superação de barreiras e preconceitos arraigados” (PACHECO; ALVES, 2007, p. 246).

Em relação à superação desses preconceitos é emergente a demanda de uma nova ressignificação sobre a deficiência. Estas e outras questões são pautas discutidas por movimentos políticos formados pelo público em questão um desses grupos é o da Neurodiversidade formado por pessoas neuroatípicas que possuem condições como TDAH, Dislexia e o TEA.

Para compreender o movimento da Neurodiversidade, é importante considerar a discussão proposta por Ortega (2009) sobre dois termos paradoxais: lesão e deficiência, que configuram o contexto da pessoa com deficiência. O primeiro é um fator orgânico, físico e biológico, o qual leva o indivíduo a se enquadrar como tendo uma deficiência. Já o segundo é descrito como uma construção histórico-social e cultural formada e imposta pelo discurso dominante que impõe um olhar normativo e limitante sobre os indivíduos, sendo assim negada a variabilidades existentes dos corpos humanos em sociedade, e tudo que foge ao padrão típico socialmente é descriminalizado.

Em oposição a esse ideal de “normalidade”, foram criados grupos socialmente marginalizados levantando pautas e questionando sobre os padrões impostos. Um desses grupos foi formado por pessoas com deficiência em busca de empoderamento e ressignificação de suas condições, retirando à carga socialmente negativa de incapacidade a pessoa com deficiência substituindo por uma ótica de respeito à diferença humana e que suas limitações devam ser aceitas e respeitadas. (ORTEGA, 2009).

Judy Singer, mulher, TEA/SA, socióloga e militante dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, empregou em 1999 pela primeira vez o termo neurodiversidade, movimento formado majoritariamente por pessoas com TEA de alto funcionamento, ou seja, TEA/SA. A partir da perspectiva da autoadvocacia, este grupo tem como objetivo promover o empoderamento da pessoa com deficiência e tem como premissa a ideia de que o autismo deva ser tratado como diferença a ser aceita como quaisquer outras (raça, etnia, gênero, religião e orientação sexual), e não uma patologia que necessita de cura (ORTEGA, 2009).

Além dos argumentos já citados, outros lemas importantes são o “nada sobre nós sem nós” (*nothing about us without us*) ou “Por autistas para autistas” (*byautistic for autistics*) o que enfatiza a necessidade política de pessoas com TEA serem protagonistas de suas próprias histórias e estejam presentes em debates que dizem respeito a suas próprias vivências em relação ao meio social, político, científico e educacional (ORTEGA, 2009). Armstrong (2017) diz que o paradigma da educação especial deve ser construído a partir de uma visão neurodiversa nomeada pelo autor como construção de um nicho positivo, que significa construir ambientes nos quais os alunos neuroatípicos aprendam a deslocar o foco de suas fraquezas, para que possam prosperar suas potencialidades focar em seus pontos fortes.

Como já exposto, é direito garantido e protegido por lei que pessoas com quaisquer tipos de deficiências tenham acesso à educação inclusiva que respeite as especificidades, abrangendo também alunos com TEA (MAGALHÃES *et al.*, 2017). Monteiro e Ribeiro (2018,p. 917) enfatizam que “[...] as escolas e os velhos paradigmas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os alunos”. A partir de uma perspectiva neurodivergente deve-se, então, levar em consideração não só os relatos de professores como usualmente vem sendo feita a produção científica, e sim como o movimento da Neurodiversidade defende que este público, também participe dessas discussões e falem por si dentro, obviamente, de suas possibilidades. (ORTEGA, 2009).

O rompimento com o estigma incapacitante atrelado a pessoas do espectro, a substituição por uma compreensão que o enxerga como nova categoria de diferença humana e atribuir a devida importância ao seu local de fala são alguns dos principais objetivos do movimento da Neurodiversidade que podem ser aplicados no ambiente escolar de maneira a potencializar as dinâmicas de ensino.

É importante pontuar que a maior crítica feita ao movimento da Neurodiversidade, por pais de pessoas com TEA é que grande parte destes não é TEA/SA, ou seja, não tem condições cognitivas ou de linguagem suficientes para se expressarem (ORTEGA, 2009). Desta forma o presente trabalho irá optar por trabalhar especificamente a perspectiva do público TEA/SA, partindo dos princípios da Neurodiversidade, que giram em torno da inserção de pessoas com TEA/AS, nas discussões que visam uma melhoria da educação inclusiva para esse público. Portanto, segundo a ótica de pessoas com TEA/SA, pretende-se elucidar: quais são os desafios enfrentados por alunos autistas durante suas vivências do período escolar, em instituições de ensino regular e, a partir disso, quais ações inclusivas são

tidas, por eles, como importantes para que os desafios da inclusão sejam superados? Imagine-se que estes dados possam contribuir, de forma geral, com a comunidade científica e, de maneira específica, com a Psicologia Escolar Educacional, área do conhecimento e atuação do psicólogo focada nas relações que se estabelecem durante a escolarização, comprometida com a educação democrática e, portanto, acessível a todos (ANTUNES, 2008).

Configura-se como objetivos desta pesquisa identificar nos relatos de adultos diagnosticados com TEA/SA, sobre suas vivências escolares anteriores, indicações de como educadores e mediadores podem promover a inclusão educacional, sintetizando-as em material de trabalho para Psicologia Escolar Educacional.

Considerando que a inclusão escolar de alunos do TEA compõe um quadro preocupante e deficitário da educação brasileira (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018), é importante que áreas como a Psicologia Escolar Educacional tenham acesso a informações descritas pela própria população sobre como ser apoiada durante a escolarização. Como elucidado pelo movimento da Neurodiversidade, apoiar pessoas com TEA deve significar compreender sua ótica, necessidades e identidades, de forma que organizar escolas inclusivas deve perpassar, necessariamente, por suas ideias e opiniões. As pessoas com TEA/SA vivenciam o espectro e possuem a possibilidade de representar politicamente tanto a si mesmos, como seus companheiros com outros níveis de condição, como idealizado pelos grupos dos movimentos da Neurodiversidade (ORTEGA, 2009).

A síntese das ações vistas como importantes para a escolarização de pessoas com TEA deve ser acessível a profissionais de diversas áreas, especialmente a Psicologia Escolar Educacional, que tem como interesse fomentar relações melhores na escola, embasada nos conhecimentos da Educação e da Psicologia. Este estudo pretende, portanto, possibilitar disseminação de informações científicas produzidas pela própria população, respeitando questões do movimento da Neurodiversidade, como representatividade, inclusão e lugar de fala, incluindo os participantes em discussões científicas e processos de tomada de decisões nos espaços sociais educativos.

4. MÉTODO

4.1 Natureza do estudo

Este projeto é de natureza qualitativa descritiva, que segundo Gil (p. 42, 1991) “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. O autor também afirma que estas pesquisas fazem parte do grupo que busca o levantamento de opiniões, crenças ou atitudes de uma determinada amostragem da população. Uma das características mais importantes sobre esse método é a presença de técnicas padronizadas de coletas de dados como, por exemplo, a utilização de questionários (GIL, 1991).

4.2 Participantes

Participaram deste estudo 5 adultos, com idades entre 18 e 60 anos, diagnosticados por profissional médico com Transtorno do Espectro Autista, identificados com comportamento verbal suficiente para participação nesta pesquisa, ou seja, localizados no TEA/SA. Os critérios de inclusão dos participantes eram, além dos citados: ter frequentado escolas regulares ao longo da infância e adolescência e aceitar voluntariamente a participação na presente pesquisa.

Foi previsto como principais riscos envolvidos na participação dessa pesquisa sentir-se constrangido ou incomodado pelas perguntas ou respostas a serem dadas; sensibilizado pela revivência das experiências, e caso houvesse danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora responsável assumiria os encaminhamentos dos participantes a serviços especializados e gratuitos de Psicologia.

Ao todo participaram desta pesquisa 5 colaboradores. Os 5 participantes nomeados como (P1;P2;P3;P4;P5). Destes, foram 4 mulheres (P1;P2;P3;P5) e 1 homem (P4) com idades entre 26 e 42 anos, no momento da coleta de dados. Todos os participantes eram identificados como TEA exigindo apoio, ou seja, TEA/SA e se enquadraram nos critérios de inclusão do presente estudo. Abaixo segue a relação dos participantes já com informações socioeconômicas entrevistadas.

Tabela 1: Caracterização dos participantes

Participante	Idade	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Etnia Cor	Idade Diagnóstico	Instituição de ensino fundamental/médio
P1	33	Feminino	Bissexual	Branca	27	Privado
P2	42	Feminino	Bissexual	Branca	41	Privado
P3	33	Feminino	Heterossexual	Branca	32	Privado/público
P4	25	Masculino	Bissexual	Branca	25	Privado/público
P5	26	Feminino	Heterossexual	Branca	26	Privado

Fonte: Elaborado pelas autoras.

4.3 Instrumentos

Foram utilizados, para esta pesquisa, dois instrumentos específicos criados pelas autoras a partir dos objetivos propostos.

4.3.1 Ficha de Caracterização do(a) Participante

Este instrumento derivou diretamente dos critérios de inclusão da amostra, descritos no item “Participantes”, incluindo confirmações de informações dos voluntários e de seus contatos (APÊNDICE A).

4.3.2 Roteiro de Entrevista Semi-estruturada “Relatos de Experiências Escolares e Sugestões para Profissionais da Educação com Relação ao Público com TEA”

O roteiro de entrevistas foi criado a partir dos objetivos específicos estabelecidos, transformados, até o momento com os dados obtidos, no eixo: a) Relatos de vivências escolares retrospectivas, no contexto das escolas regulares; b) Apontamento de informações acerca do TEA (APÊNDICE B).

Considerando que, comumente, as pessoas com TEA/SA apresentam dificuldades na comunicação social relacionadas à compreensão de informações longas (OTTONI; MAIA, 2019), as questões foram organizadas com palavras simples e frases curtas, e opções de complementação delas por parte do entrevistador. Os participantes eram, naturalmente,

diversos em termos de repertório comunicacional, de forma que optou-se por questões simples, e em alguns momentos distantes da norma culta de linguagem, que foram submetidas à análise piloto com relação à sua adequação para o público. A primeira participante, P1 foi submetida à coleta piloto do instrumento, cuja transcrição foi analisada após a coleta pelas pesquisadoras para verificação de necessidade de mudanças e adequações do instrumento. Após a entrevista piloto foi diagnosticada a necessidade de inclusão de mais uma pergunta no roteiro sobre experiência no ensino superior. Para, além disso, nenhuma necessidade de alterações e devido a isso e as pertinentes contribuições dos dados obtidos seu relato foi incluído nos dados a serem analisados. Os dados foram transcritos integralmente pela pesquisadora, gerando um texto descritivo para posterior análise.

4.4 Procedimento de coleta de dados

A princípio, os participantes seriam contatados na Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE/Bauru), instituição de apoio à pessoa com deficiência que possui grupos de atendimentos para TEA/SA, e por meio do Instituto Paulina Raphael, que viabiliza pesquisas, desde que as mesmas estejam previamente aprovadas pelo Comitê de Ética, via Plataforma Brasil¹. Porém, ao decorrer da execução do atual estudo, ocorreu a pandemia de COVID-19, e conseqüente crise global de saúde pública, implicando o cumprimento de orientações para distanciamento social, como método protetivo. Assim, a entrevista que seria de forma presencial com apoio da instituição supracitada, ocorreu de maneira remota, por meio de recursos *online*.

Após obtenção de aprovação por parte do Comitê de Ética em Pesquisa, o convite para participação voluntária no presente estudo foi realizado em uma amostra selecionada por conveniência: primeiramente, via publicação em um grupo da rede social *Facebook* denominado “jovens Autistas Aspergers”¹, fórum *online* em que as pessoas com TEA/SA compartilham suas vivências, comentam dúvidas, angústias, e dividem informações. Uma das pesquisadoras responsáveis solicitou, por meio de contato com os moderadores do fórum, autorização para ler, comentar e publicar no grupo. Para as pessoas que demonstravam interesse em participar, foi solicitado o endereço de *e-mail* para o envio de mais detalhes e informações sobre o projeto de pesquisa (APÊNDICE D), encaminhamento do termo de

¹ O grupo foi selecionado dentre outros com a mesma temática devido à abrangência, com média móvel entre 8 e 10 mil participantes.

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C) e solicitação do preenchimento da Ficha de Caracterização do Participante.

Devido à baixa adesão neste primeiro método de recrutamento, optou-se por convidar diretamente adultos participantes de outro estudo, conduzido pela professora orientadora desta pesquisa², que manifestaram interesse em participar de estudos futuros disponibilizando seus contatos. O convite seguiu o mesmo protocolo de envio de e-mail formalizado TCLE e Ficha de Caracterização do Participante.

A entrevista foi realizada pela plataforma *google meets*, via entrevista por chamada de vídeo ou áudio e teve duração média de 1 hora e 20 minutos.

4.5 Procedimentos de análise de dados

Os dados foram descritos em texto a partir da transcrição das entrevistas e tratados por meio da Análise de Conteúdos, que de acordo com Bardin (2011, p. 15) propõe análise de “discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Inicialmente, os dados foram organizados, de modo a suprimir a identidade dos participantes, e nomeá-los pela letra em seguindo uma ordem numérica crescente. Depois, foi realizada a leitura de todo o material, em busca de categorias emergentes de análise, ou seja, agrupamento das respostas dadas pelos participantes a partir de sua similaridade.

Além disso, foram levantadas literatura, acerca do tema, em periódicos e bases de dados diversas como Pubmed, *Scielo*, *Portal de Periódicos da Capes*, para embasar as discussões da relação entre a teoria e a pesquisa em campo. Os dados encontrados, presente nesta pesquisa, foram comparados entre si, e com os achados da literatura, culminando, ao final das análises, em um breve roteiro indicativo para psicólogos escolares educacionais, a partir das informações obtidas, para que possam trabalhar com educadores sobre a inclusão educacional de pessoas com TEA.

² Este estudo é uma pesquisa de doutorado denominada “A sexualidade de adultos com Transtorno do Espectro Autista: Revisões Bibliográficas, Análises Descritivas e Proposta de Material Informativo”, em fase de elaboração final e defesa no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, conduzido pela professora orientadora desta iniciação científica.

4.7 Questões éticas

Além dos cuidados éticos relacionados ao envio e aprovação do CEP, as pesquisadoras se comprometem a oferecer devolutiva aos participantes, por meio do envio do relatório final de pesquisa, e material explicativo com linguagem acessível aos públicos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a leitura exaustiva dos resultados obtidos nas entrevistas com os participantes, os dados foram transcritos de maneira íntegra e passaram pelo processo de análise de conteúdos, sendo organizados em seis grandes categorias temáticas emergentes, que se fragmentaram internamente em subcategorias. A seguir serão apresentadas as categorias resultantes e posteriormente discussões dos principais resultados obtidos (Figura 1).

Tabela 2: Categorias e subcategorias da análise de conteúdo dos relatos.

Categorias	Subcategorias
1. Experiências negativas em contexto escola	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Bullying</i> através de violência, Isolamento e rejeição entre pares ● Relatos de experiências aversivas envolvendo educadores e equipe pedagógica. ● Eventos geradores de estresse
2. Experiências positivas em contexto escola	<ul style="list-style-type: none"> ● Relatos de experiências, positivas, em contexto educacional envolvendo pares. ● Relatos de situações experienciadas como positivas envolvendo equipe pedagógica e educadores
3. Aspectos do TEA que influenciaram suas vivências	<ul style="list-style-type: none"> ● Características autísticas, alvos de exclusão ● Bom desempenho escolar como fator de apagamento ● Diagnóstico tardio, camuflagem e mascaramento do TEA ● comorbidade com TDAH ● Comportamentos internalizantes como via de invisibilidade
4. Sugestões de diretrizes para mudanças na educação	<ul style="list-style-type: none"> ● Políticas públicas de apoio à educação e inclusão

	<ul style="list-style-type: none"> ● Ações do professor ● Apoio à socialização ● Sensibilidade à inclusão ● Participação da família no processo de ensino e aprendizagem ● Estratégias e adaptações pedagógicas facilitadoras para o processo de aprendizagem
5. Influência da família nas dinâmicas voltadas à escola e educação	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além dos eixos temáticos supracitados, a pesquisa identificou alguns dados para complementar as discussões e análises. A seguir será apresentada uma breve descrição do perfil dos participantes que serão nomeados com a letra P em seguida um número natural referente a ordem da coleta dos dados (P1; P2; P3; P4; P5).

P1 é uma mulher de 33 anos de idade que se autodeclara branca e de orientação sexual bissexual; recebeu o diagnóstico TEA tardiamente, aos 27 anos, por parte de uma médica com especialidade em neurologia. Frequentou, durante sua história de vida escolar, instituições de ensino regular e privado iniciando o ensino fundamental em 1996. Seu nível de ensino atual é o superior pós-graduação *stricto sensu*, com título acadêmico de mestrado.

A participante nomeada como P2 é uma mulher de 42 anos de idade que recebeu o diagnóstico de transtorno do espectro autista de forma tardia aos 41 anos e o responsável pelo diagnóstico foi um médico com especialização não detalhada pela participante. Frequentou, durante sua história de vida escolar, do ensino infantil ao ensino médio o mesmo colégio, uma instituição de natureza particular e regular. Em um período posterior ao ensino de base frequentou cursinho preparatório para o vestibular. Iniciou os estudos em instituições de ensino superior privado nos cursos de direito, contabilidade, relações internacionais e logística. No exterior cursou técnico em nutrição. Atualmente, encontra-se cursando letras em EAD e um curso na naturopatia.

P3 é uma mulher cisgênero de 33 anos, que se autodeclara branca, de orientação sexual heterossexual. A participante recebeu o diagnóstico do transtorno do espectro autista aos 32 anos, ou seja, no ano anterior à execução da presente pesquisa. P3 cursou, durante o ensino fundamental, três escolas: uma de ensino Municipal, uma de ensino Estadual e uma não especificada pela participante. Já o ensino médio, P3, lecionou todo em apenas uma escola, Estadual. Ao todo, a participante, durante sua história de ensino básico, frequentou quatro escolas. Sua escolaridade, até o momento da pesquisa, consiste em Doutorado,

cursando. Tanto na graduação, como nas pós-graduações *Stricto Sensu* a participante frequentou Instituições de ensino superior pública. Em relação a sua profissão, a participante compartilhou que durante alguns anos de sua vida exerceu a função de docente universitária e atualmente se dedica integralmente a sua pesquisa de Doutorado.

P4, seguindo a sequência cronológica da coleta dos dados foi o quarto participante a ser entrevistado, bem como único homem cisgênero. Ele se identifica com a orientação sexual bissexual. Seu histórico escolar é formado por uma escola municipal, duas escolas Estaduais, uma de ensino médio técnico e nos últimos anos do ensino médio uma escola de ensino privado. No momento da coleta dos dados, o participante, se encontrava com 25 anos formado em Licenciatura em Letras. P4 recebeu o diagnóstico de TEA/SA aos 25 anos após avaliação neuropsicológica validado por neurologista, ou seja, a participação da pesquisa foi muito próxima ao momento que teve seu diagnóstico fechado.

Por fim, a última participante foi P5, mulher cisgênero branca, orientação sexual heterossexual, ao todo, frequentou 3 escolas de ensino regular, todas de natureza privada. Atualmente, com 27 anos, a participante recebeu seu diagnóstico com 26 anos por um profissional médico psiquiatra infantil. Formada em Letras, P4 tem como profissão a de professora, além de formação também em educação especial, a mesma chegou a iniciar o Doutorado, contudo não chegou a concluir.

Todas as informações citadas em relação ao perfil de idade, étnico, racial, socioeconômico, escolar, foram obtidas através do preenchimento da Ficha de Caracterização do (a) Participante (APÊNDICE A) e relatados ao decorrer da entrevista pelos participantes. Os principais dados descritos sobre a caracterização do participante são gênero, orientação sexual, identificação étnico-racial e natureza das instituições de ensino (pública e particular). Estes pontos foram escolhidos para conter a ficha de caracterização, pois compreende variáveis importantes na identidade tanto de autorreconhecimento como de apresentação ao mundo, do sujeito, além de ser informações que indicam se os participantes se enquadram em grupos minoritários para a construção de uma análise de dados que considere aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos em contexto escolar educacional.

Outrossim, é de que todos os participantes possuem um nível de escolaridade alto entre graduação e doutorado e todos atuavam profissionalmente, ou atuaram em algum momento de suas respectivas histórias profissionais, como docente do ensino regular básico, cursos de idioma e até mesmo superior, ou seja, atuação profissional voltada à educação, uma

hipótese sobre este ponto é a que o tema sensibilizou profissionais por estarem nas duas posições - tanto discente como docente.

Os passos citados no item sobre a metodologia deram origem a 5 categorias temáticas e subcategorias as quais foram apresentadas e seus achados principais discutidos ao longo deste item.

5.1 Experiências negativas em contexto escolar

Em diversos trechos compartilharam que a partir de suas percepções a escola era um lugar bom se o referencial adotado for as potencialidades de aprendizagem que ela oferece, contudo, aspectos sociais com os pares, relações com os professores e a instituição, como um todo, faz com que este se torne um local aversivo em suas memórias (P1;P2;P4;P5). A categoria temática *experiências negativas em contexto escolar*, reuniu falas dos participantes que abordavam os episódios aversivos vivenciados por eles nos ambientes escolares desde o ensino infantil ao superior. Nesta, foram identificados 3 tópicos, subdivididos em subcategorias: *bullying entre pares*, *relatos de experiências aversivas envolvendo educadores e equipe pedagógica* e *eventos geradores de estresse*.

Bullying entre pares

O *Bullying* é um complexo fenômeno psicossocial envolvendo crianças, jovens e adultos que ocorre frequentemente em ambientes e espaços com finalidades educacionais. A palavra *Bullying* vem do inglês e não há uma tradução literal que abarque o significado do que o fenômeno representa, devido a isso, a literatura nacional faz uso do termo não traduzido. O *bullying*, se configura como uma prática de violências promovidas por um ou mais alunos de forma repetida e comumente intencional durante longos períodos de tempo, gerando sofrimento e uma intensa problemática social. As pessoas envolvidas no *bullying* podem ser pares na mesma faixa etária. Esta dinâmica envolve o agressor (que executa a ação) e a vítima (que recebe a ação) e o agressor-vítima, este último pode assumir, transacionar ou alternar entre esses dois papéis (ANTUNES, 2008).

Em diversos momentos das entrevistas, os participantes apresentaram, relatos de episódios de *bullying* durante a vida escolar tanto de forma indireta como nomeando a prática (P1;P2;P4;P5) com exceção da participante P3 que, embora se lembrasse de experiências aversivas, relata que foram episódios pontuais e não sistêmicos. Isso é um importante ponto,

pois o *bullying* não é a presença de um episódio isolado de conflito entre pares e sim um fenômeno de violência sistêmica e intencional. Os dados do presente estudo indicam que, ser uma pessoa na condição de TEA/SA é um fator de risco que contribui para a vitimização em episódios de *bullying*. Esse apontamento vai de encontro com os achados da literatura atual que chegaram à mesma conclusão (HUMPHREY; LEWIS, 2008; ANTUNES, 2008; SILVEIRA, 2013; EMERICH; CARVALHO; MELO, 2017).

As maneiras de *bullying* presente nos relatos dos participantes foram: física através de bater, puxar, empurrar, entre outros tipos de atos direcionados para a agressão física (P5). Há as formas de *bullying* expressadas pela linguagem verbal (P1;P2;P5). Social que acontece quando a intenção é isolar ou excluir alguém espalhando: difamações morais, rumores, ignorando, humilhando ou outros métodos de estragar ou manipular relações (P1;P2;P4;P5). Estes relatos foram evidenciados nas sensíveis falas dos participantes algumas, serão apresentados, a seguir, com a finalidade de ilustrar como o fenômeno acontece de forma prática.

P1: O fato de não ter amigo nenhum, por muito tempo, assim né, vamos dizer, do pré a oitava série não ter amigos e, então assim, esse isolamento [...] Eles me afastava [...] Eu acho que sim, as crianças né, hoje é, assim, hoje, eu não culpo tanto, as crianças, porque eu sei que somos produto né da sociedade em que vivemos do mundo em que vivemos né, dos conceitos que a gente aprende, mas é o fato de que elas me achavam uma criança esquisita [pausa breve] e elas não queriam passar o tempo delas comigo.

O relato acima, compartilhado pela P1, fala sobre uma sensação de isolamento e exclusão que sofreu durante sua tentativa de interação com os pares. Esta é uma forma caracterizada como *Bullying* indireto, pois ocorre quando uma pessoa é excluída de um grupo social, levando a um processo de isolamento ou exclusão promovido de maneira intencional. Essa é uma manifestação velada devido à "sutileza" pois ocorre sem chamar tanto à atenção para o ato (ANTUNES, 2008).

O tema isolamento da pessoa autista, devido a condição de déficits nas interações sociais que a condição neurodiversa apresenta, pode ser normalizada e tido como uma escolha da pessoa TEA em se abster das relações sociais. Contudo, percebe-se, na fala dos participantes, que esta condição era imposta a eles, através do comportamento de exclusão sistemática emitido pelos colegas e isso gerava muito sofrimento, pois a relação social, segundo eles, era algo desejado e muitas vezes descrito como fator de proteção.

Outro ponto de atenção, na fala da participante, foi a maneira como ela contextualiza hoje a violência discriminando que o contexto social, familiar, história de vida que a criança está envolvida é um dos fatores que podem fazer com que ela se torne um agressor. Tal ponto também é identificado na fala da participante P5:

P5: tinha uma menina na escola que ela me provocava muito, nem era da sala, mas ela fazia *bullying* com todo mundo da escola sabe? E eu era só mais uma que sofria com o *bullying* dela. Só que ela falava comigo as coisas e eu respondia na cara dela né, porque, eu falei, não, não é assim. Eu não tinha uma postura muito assertiva, mas eu nunca xinguei ninguém, nunca falei palavrão, mas eu sempre, humor negro que a professora quis dizer, é que observava a pessoa, eu sou muito observadora, quando tem muita gente eu geralmente observo bastante, então eu observava qual era o ponto mais triste daquela pessoa e na hora que a pessoa viesse falar comigo eu jogava na cara dela. Então foi isso que aconteceu, mas a pessoa estava me enchendo o saco né, então infelizmente houve isso, mas essa menina encheu o saco de todo mundo e tal, era geral isso dessa menina e tals, porém teve uma época que ela começou a me chamar de adotada dizendo que eu era mal amada por que era adotada. E a situação dessa menina era que o pai, os pais eram separados e nem o pai nem a mãe aguentava o pai mandava para lá a mãe mandava para cá e ficava nisso aí, então também era uma menina que tinha problemas em casa, só que na escola ela fazia *bullying* com todo mundo só que nesse dia que essa professora na época era essa professora na época professora de história falou pra essa aluna, essa aluna entrou na minha sala ela era de outro ano um ano mais velha que eu, ela entrou na minha sala e falou: mal amada sua adotada.

A fala aborda episódios em que a participante passou de vítima a vítima-agressora vivenciando os dois papéis. A prática do *bullying* diante da violência sofrida pela colega de turma foi reconhecida como um suporte de defesa para a participante que, assim como P1, reconheceu a influência de aspectos contextuais, sociais e familiares que resultam no comportamento de sua agressora. Portanto, é preciso reforçar o *bullying*, como um ato complexo e que requer a consideração de várias variáveis envolvendo, por exemplo, dinâmica familiar, para uma intervenção efetiva e satisfatória. Outra topografia de práticas de *bullying*, presente no relato dos participantes, foi a presença de julgamentos morais acerca das escolhas e comportamentos da participante (P2)

P2: e hoje eu entendo que eu tenho assunto pra mim que são muito claros, e pra mim são muito naturais de serem falados, pra outras crianças era reprimido[...] então se eu falasse, "aí porque é, ah, se eu quiser beijar fulano o problema é meu, não tem problema de achar fulano bonito", mas eu tinha 7, 8 anos e as crianças mas é vagabunda, entendeu? E não tinha a ver com isso, mesmo assim, eu penso assim, se eu quiser dormir com o meu namorado, e eu tenho 14 anos, o problema é meu, eu sou responsável e eu sei fazer e eu quero esse é um problema meu. Então na escola "aí ela dorme com o namorado" "aí ela fuma" sabe essas coisas que ninguém tem nada a ver com a vida do outro e mesmo assim né, se vocês olharem pela ficha onde tem a orientação sexual eu pus o xizinho no lugar que é e isso também é uma coisa complicada de você ter claro na sua cabeça, mas todo mundo achar que você vai para o inferno, entendeu.

P4, ao ser questionado sobre experiências de *bullying*, compartilhou sua experiência quando seus colegas tratavam o seu modo de se comportar como uma doença que era transmitida a partir de uma “brincadeira” e que essa situação durou muito tempo sem nenhum profissional intervir de maneira efetiva.

P4: Sim sofri, eu tive dois períodos muito densos, disso, na primeira série até a quarta série eu estudei basicamente com a mesma turma, então com os mesmos alunos. E existia uma brincadeira, não sei se posso usar esse termo, que se chamava doença do P4 que se consistia em um pega-pega, mas antes de começar eles relavam em mim, assim. Então eles passavam a mão no meu braço e saía transmitindo a doença para os outros. É, eu me lembro que eu era muito indiferente a isso né, na época eu não visualizava isso como um abuso. Hoje eu, isso me traz lembranças não muito boas, e também é estranho o fato de que isso percorreu durante quatro anos e nenhum profissional conseguiu visualizar isso [...]

Um estudo transversal, desenvolvido a partir da abordagem analítica com uma amostra de 133 indivíduos, 63 pais (97% do sexo feminino), 51 professores de Ensino fundamental (56,9% homens e 78% lecionando em escolas públicas) e 19 alunos com TEA (18 do sexo masculino) utilizou o relato de quatro professores que contribuíram para esse estudo. Estes afirmaram que não havia, nas escolas em que trabalhavam, episódios de *bullying* entre os alunos e justificaram dizendo (FALCÃO; PEREIRA; ALVES, 2021):

Esses professores que não mencionaram qualquer forma de *bullying* em suas escolas assim se justificaram: “Isso de *bullying* é tudo invenção, não passa de brincadeira de criança.”; “Aqui na escola trabalhamos fortemente este tipo de violência, e não permitimos esses tipos de comportamentos, principalmente com as crianças deficientes.”; “Ficam dando importância demais pra essas coisas de *bullying*, não vejo eles fazendo isso não, o que vejo são coisas de meninos que brincam como meninos e depois fica tudo resolvido, nada demais.”; e “Rapaz, sinceramente não consigo entender porque tanto alarde pra esse assunto, isso é coisa de criança” (FALCÃO; PEREIRA; ALVES, 2021, p.8)

A participante P5 em um trecho traz uma fala muito semelhante ao estudo, porém, a partir da perspectiva de quem sofre e de quem tem o sofrimento invalidado em forma de oposição e crítica ao comportamento de seus professores

P5: E também a questão do *bullying*, né? Os professores não achem que é normal brincar com o colega. Não é uma brincadeira, né? [...]

A experiência escolar da infância e adolescência, vai além dos objetivos acadêmicos, a escola possui função social de desenvolvimento humano, de habilidades necessárias para a socialização (SILVEIRA, 2013). O *bullying*, em suas mais variadas formas, é uma violência, sendo assim, algo que não pode ser naturalizado ou negligenciado por professores. Este dado, obtido através de relatos dos professores, (FALCÃO; PEREIRA; ALVES, 2021) indo de

convergência às percepções dos participantes da presente pesquisa, mostra a necessidade de intervenções com professores em relação a esta temática.

Falcão, Pereira e Alves (2021) também identificaram particularidades dos estudantes com TEA contribuintes para o envolvimento como vítimas de *bullying* de acordo com os professores de educação física sendo elas: poucos amigos, isolamento social, falta de empatia, falta de interesse nas aulas de educação física, agressividade, outros.

Poucos amigos e isolamento social foi uma narrativa muito presente na fala dos participantes, principalmente não como uma característica do TEA a se privar do contato social e sim de uma exclusão sistemática, como já foi discutido anteriormente. Falta de interesse nas atividades de educação física foi algo trazido por alguns participantes (P1;P2) como algo realmente aversivo por ser um momento em que o processo de exclusão era evidenciado nas interações com colegas de turma, por exemplo, no momento de escolha dos times de jogos. Também era um momento que evidenciada suas dificuldades motoras e dificuldade na compreensão de regras sociais implícitas aos jogos.

O termo “falta de empatia”, é muito utilizado na literatura sobre pessoas TEA, contudo, neste estudo seguimos a crítica levantada por Ottoni e Maia (2019) de que deva ser utilizado com cautela, pois pode gerar confusões a respeito de juízo de valor a caráter da pessoa com TEA/SA, pois a dificuldade em compreender alguns contextos e sentimentos, de terceiros, bem como se expressar diante dessas situações não significa que as pessoas com TEA são incapazes de se compadecer pelo outro ou se identificar com outra pessoa e de presumir o que ela pode estar sentindo. Mais adiante nessas discussões retomaremos esse ponto ao falar das características de pessoas TEA/SA.

Relatos de experiências aversivas envolvendo educadores e equipe pedagógica

Relatos de experiências aversivas envolvendo educadores e equipe pedagógica foi a subcategoria que reuniu relatos de experiências aversivas vivenciadas pelos participantes, em contexto educacional. Estas experiências foram mediadas por figuras de autoridade como educadores, equipe pedagógica e funcionários da escola. Os relatos foram identificados nas falas dos participantes P2;P4;P5. Violências veladas ou diretas em forma de *bullying* não são algo exclusivo de relações horizontais, entre pares, mas também podem ocorrer quando se fala de ações dos professores direcionadas aos alunos em forma de *bullying* educacional. Este fenômeno é descrito por Antunes (2008) como situações em que uma figura de autoridade, na

escola, representada como equipe pedagógica, educadores e funcionários no geral, usa o seu poder para magoar, com ou sem intenção, um estudante causando nele sofrimento (ANTUNES, 2008).

P5: Eu me recordo, por duas vezes, dois professores na verdade em períodos distintos no ensino fundamental II é, em que eles falaram pra mim, de maneira agressiva que os outros alunos perguntavam pra eles se eu tinha problemas mentais [...] Alguns professores não gostavam, isso eu lembro que eles falavam, assim: tipo o pessoal não fica fazendo isso o pessoal fica perguntando se você tem problema mental não dessa forma tão calma assim, foi mais agressivo, então isso me passa a ideia de que eles não tinham essa percepção tão intensa do que poderia ser alguma atipicidade e tudo.

P4 afirma que esta postura do professor pode derivar da falta de conhecimento deste sobre a condição do TEA/SA e a literatura confirma essa hipótese de que existe essa falta de informação dos professores sobre o tema (MAGALHÃES *et al.*, 2017). Esta problemática é identificada na voz dos professores e mediadores o despreparo durante sua formação acadêmica inicial, juntamente com a ausência de uma formação continuada reflete diretamente na atuação em campo do profissional. Em alguns casos, como esses, citados por P4, pela falta de preparo e informação adequada se colocam contra o processo inclusivo se tornando fatores de risco em potencial (MAGALHÃES *et al.*, 2017; RAMOS; LEMOS; SALOMÃO, 2019).

Eventos geradores de estresse

Eventos geradores de estresse indicaram possíveis situações cotidianas da escola, que podem gerar um alto nível de desconforto para as pessoas com TEA/SA. Os principais foram dois relatos que despertaram atenção: a festa junina e sessão de fotografias na escola

P2: Se eu falar pra você que eu lembro do meu ensino fundamental ou médio feliz assim com alguma festa de escola, é mentira, eu odiava a quermesse da festa junina que tinha que dançar quadrilha. [...] P3 O que eu não gostava era da fotografia no dia que tinha que tirar a fotografia porque a roupa pinicava, tudo era horrível, tudo era incômodo e tinha a foto ainda por cima então eu lembro que eu não gostava

Por ser um evento presente na tradição brasileira é muito comum escolas promoverem festas juninas com festas e danças típicas da data comemorativa. Contudo, pessoas com TEA/SA que possuem dificuldades em relação a socialização podem experienciar este evento de uma forma não agradável, principalmente o momento da dança intitulada quadrilha que exige um nível íntimo de contato social e físico. P3 citou o momento de fotografia na escola,

como algo aversivo em suas lembranças, segundo a mesma a roupa a incomodava. Sabe-se que pessoas com TEA possuem hiper e hipo sensibilidade atípica perante estímulos sensoriais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; OTTONI; MAIA, 2019) o contato durante uma dança, o volume de músicas, e uso de vestimentas/ fantasias, para algumas crianças, pode ser algo corriqueira e divertido, mas para crianças com desenvolvimento atípico pode ser algo gerador de profundo desconforto e sofrimento.

5.2 Aspectos do TEA que influenciaram suas vivências

A categoria *aspectos do TEA que influenciaram suas vivências*, organizou os momentos em que os participantes falaram direta ou indiretamente sobre as questões ligadas ao TEA e como estas questões influenciaram seus respectivos processos de escolarização. A categoria se estruturou em subcategorias: *Características autísticas alvos de exclusão, Bom desempenho escolar como fator de apagamento e comorbidade com TDAH*. A seguir será realizada discussões sobre os principais temas geradores dessa categoria,

Características autísticas alvos de exclusão

Crianças com TEA/SA podem apresentar alguns comportamentos que podem ser vistos com estranheza por seus pares, a subcategoria *Características autísticas alvos de exclusão*, reuniu falas dos participantes que apontaram comportamentos típicos de pessoas TEA/SA. A categoria demonstra alguns comportamentos que deveriam ter sido observados pelos professores e equipe pedagógica, mas que na verdade foram invisibilizados e foram alvo de exclusão.

Características singulares especiais e Facilidade com aprendizagem lógica: Existe a possibilidade de algumas pessoas que estão inseridas no espectro do TEA/SA terem habilidades acima da média e facilidades como excelente memória visual, memória numérica, facilidade com cálculos e ciências no geral, inteligência acima da média em alguma área específica ou em várias (OTTONI; MAIA, 2019; OTTONI; BORTOLOZZI, 2021). Lembrando que nem todas as pessoas autistas terão essas habilidades comportamentais de superdotação. O fato de alguns dos participantes terem habilidades especiais acadêmicas, como domínio em exatas, foi um dos pontos que auxiliaram no mascaramento da condição TEA dos participantes. Como cita a participante P2

P2: O que tem de interessante nessa história é que eu com 6 anos eu já cantava as músicas do rádio que as empregadas escutavam músicas de rádio só que eu cantava em inglês e eu tinha 6 anos então eu aprendi idiomas muito depressa e quando eu cheguei no Canadá eu falava inglês fluente sem nunca ter estudado e isso foi o que abriu a porta pra minha profissão, hoje eu sei que inglês, idiomas, é o meu hiperfoco, tá? não tinha a noção de quanto isso era importante pra mim na época eu nunca, em nenhum segundo da minha existência até um ano atrás eu não imaginava que meu diagnóstico era autismo porque eu tenho, eu odeio a frase, odeio, você é inteligentíssima eu odeio ser rotulada de inteligentíssima porque minha vida é um fiasco, é, de diversas formas as pessoas han me sobrecarregarem com coisas de você tem de ser desse jeito você tem que fazer dessa forma então é muito forte, mas eu sou inteligentíssima que as pessoas acham né a forma como veem e eu tenho facilidades então idioma e matemáticas são as minhas facilidades eu guardo informação muito depressa eu gosto muito de coisas de: comida, de planta, de cheiro, então tudo que tem a ver com naturologia, aromaterapia, fitoterapia e é medicina natural, medicina cognitiva nanana eu tenho uma ligação muito forte com tudo isso, né.

Porém, ao serem identificadas, essas facilidades, podem ser consideradas potencialidades com o devido suporte, podem ser desenvolvidas pelos professores e utilizadas como ferramentas para auxiliar no processo de aprendizagem. Assim os hiperfocos que são interesses especiais podem constituir fonte de prazer e motivação, propiciando vias de educação e emprego mais tarde (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 54)

Características motoras específicas: A presença de comportamentos repetitivos e estereotipados faz parte dos principais requisitos de critérios diagnóstico do TEA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) e pode se manifestar como dificuldades para aprender brincadeiras e habilidades como andar de bicicleta, jogar bola, escrever e pintar (OTTONI; MAIA, 2019; OTTONI; BORTOLOZZI, 2021). Identificamos estes pontos nas falas P1;P5:

P5: agora e aí entra uma história que essa minha amiga surda reparava que eu ficava fazendo movimento de pêndulo e eu não percebia que eu tinha começado, mas eu embarcava ali no estímulo minha filha e ia e aí né Outra coisa que ninguém nunca percebeu na escola né mas eu entrava numa onda ali e ficava naquele movimento repetitivo até que ela virava e falava para fica quieta [risos].

P1: A, eu acho que não, acho que assim, é, foi isso mesmo é, talvez tô pensando aqui, talvez acrescentar apenas que eu era uma negação em educação física sobre aquela questão da relação com os professores eu acho que eles viam que eu não tinha coordenação motora que eu não conseguia acompanhar os jogos de equipe eu não conseguia absorver as regras o jogo e nada e o que é que acontecia, as outras crianças não queriam, me queriam no time delas era aquela pessoa que sobra no e as pessoas brigam entre si nos dois times porque ninguém me queria então isso era uma sensação muito ruim.

A *inflexibilidade* está relacionada ao desafio para flexibilizar rotinas, rituais, e

costumes. Este é um modo de estabelecer uma rotina, de se organizar, para evitar imprevistos que podem gerar um intenso mal estar (OTTONI, MAIA; 2019; OTTONI; BORTOLOZZI, 2021). P5 compartilhou diversos momentos que prezava por manter pequenos detalhes em sua rotina como sentar na mesma cadeira, no mesmo lado da sala, e quando aconteciam episódios de conflito com seus pares e ocorria a possibilidade de mudança no ambiente, este fato, fazia com que ela tivesse uma crise emocional intensa.

Segundo Ottoni e Maia (2019, p.18) *Déficits na compreensão da comunicação humana*, também pertence características que são comuns em pessoas com TEA, segundo os exemplos das autoras:

Situações que envolvem piadas, chistes e indiretas são difíceis envolvimento com situações perigosas ou danosas, devido à dificuldade para compreender situações sociais – comumente descrito como ingenuidade. Dificuldade para entender o ponto de vista alheio - pode fomentar conflitos de difícil resolução em contextos como trabalhos em grupo, relacionamentos interpessoais, etc [...]

Podem também estar presente na fala dos participantes:

P2: Mas era coisas que eu tinha que levantar a mão e falar assim professora a tua conta ta errada e muitas vezes aconteceu e era péssimo você não saber que tava fazendo isso e a pessoa ta se ofendendo entendeu? Então não, eu não gostava de ir pra escola de jeito nenhum [...]

P4: Então você imagina o quanto eu gostaria de ter feito esta viagem, e, eu me recordo que quando vieram falar pra gente que não ia dar pra ir para o museu de futebol aí eu comentei, olha que legal então a gente pode ir para o museu da língua portuguesa, aí todo mundo zoou vaiou e aquilo não fez qualquer sentido pra mim assim né, aí eu falei, caramba era uma das possibilidades e eu falei, seria também uma viagem interessante e tudo mais [...] Eu sentia uma falta muito grande de clareza nas regras, então eu sofria bastante com isso por que eu sempre gostei muito de regras, mas eu gosto de saber o porquê delas, e eu sentia muita falta dessa transparência. Então pro exemplo assim, então uma coisa que eu demorei muito pra entender, não pode jogar baralho na sala de aula, e eu falava tá, por quê? Porque não pode um exemplo bem aleatório que eu to te dando. Só senti falta dessa transparência.

Outras características identificadas foram: distração (P2;P5), pouco interesse por pares da mesma idade e interesses por se relacionar com pessoas mais velhas (P4), comportamentos de impulsividade (P5) (ANTUNES, 2008).

O propósito de destacar esses comportamentos não é modificar sua frequência ou topografia, essa seria uma visão baseada no paradigma da integração social que insere a pessoa com deficiência ao meio social e a culpabiliza pelas barreiras sociais que enfrenta exigindo seu ajustamento diante de exigências do ambiente (ARANHA, 2001). Contudo, esse

trabalho tem como objetivo a inclusão social expandir as informações que educadores e escola possuem a respeito do TEA/SA e como ele se manifesta em ambiente escolar, para que estes possam pensar em ações diárias de adaptação das barreiras ambientais para melhor receber este público desenvolvendo, assim, o processo de promoção da inclusão escolar. Além disso, tendo informações necessárias podem ter um olhar mais atento ao perceber um aluno com essas características e auxiliar no processo de diagnóstico precoce. Com isso também podem ser ensinadas novas habilidades para esse aluno, não com o objetivo de apagamento das características autísticas, mas expansão de seu repertório de aprendizagem.

Como a característica ligada a *interesses em objetos e assuntos específicos*, o indivíduo TEA/SA, tem tendência a iniciar longos diálogos sobre o temas tidos como de interesse (os chamados hiperfocos), linguagem excêntricas e rebuscadas e tendência ao isolamento. Além disso, apresentam facilidades para se relacionarem melhor com adultos do que com os pares da mesma idade (WEISHEIMER, 2017; OTTONI; MAIA, 2019;).

Essas características estão presentes nos indivíduos com perfil de Apresentação Social Evitante/Passiva como é o caso de algumas características compartilhadas pelo participante P4, que ao longo da entrevista dizia que não compreendia o não interesse pela turma nos assuntos que o agradava, que tinha preferência em socializar com pessoas mais velhas e gostou da experiência universitária por ser a distância em EAD (ANTUNES, 2008). Entretanto, também existem os com perfil nomeado por Antunes (2008) como Representação Social Envolvente, estes são crianças que são impulsivas, imaturas, vistas como problemáticas e “mal-educados”, ou seja, mal vistas por alguns adultos com autoridade, incluindo professores.

Diagnóstico tardio, camuflagem e mascaramento do TEA

No que diz respeito à educação, os trabalhos científicos descrevem que o ensino a pessoas com TEA acontece de maneira deficitária (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018), embora seja descrito pelo Ministério da Educação, desde 2001, nas Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica, que ao em vez de tentar encaixar alunos em um padrão de “normalidade”, a escola tem como dever o princípio da inclusão social, ou seja, se adequar às necessidades de seus diversos discentes. Contudo, são observadas evidências na literatura que, mesmo com leis que assegurem os direitos das pessoas com TEA, o cenário atual brasileiro tem sido insuficiente (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018). Sendo assim, a

mudança de um paradigma de integração que insere o sujeito na sociedade, mas exige dela mudanças e esforços para se adaptar deve ser superada pela ideia de que os contextos devem ser pensados e adaptados para uma inclusão de todas diversas maneiras de habitar e existir no mundo, como já foi reforçado neste item.

Contudo, mesmo que o conceito de inclusão social, considerando o contexto escolar, seja um direito garantido por Lei, ainda são necessários meios legais que sigam as leis sobre este tema e que validem e garantam esse direito para pessoa e este meio é o diagnóstico. Um dos principais pontos de atenção identificados neste estudo e que aborda a temática de diagnóstico é o fato de que todos os participantes tiveram o diagnóstico tardio, ou seja, na idade adulta, e com data muito próxima a da presente coleta, indicando que todos, durante suas experiências escolares, passaram a infância, adolescência e início da vida adulta sem seu diagnóstico que forneceria apoio, adaptações, estratégias pedagógicas e suportes necessários para inclusão escolar.

Então, ao retomarmos a um dos tópicos levantados no item objetivo, que foi descrever, a partir dos relatos de vivências escolares de adultos com TEA/SA, ações inclusivas tidas como importantes, em suas histórias retrospectivas de vida; chega-se à conclusão que não ocorreram práticas inclusivas de suporte à inclusão para esse grupo e sim um processo de integração social. Ao serem invisibilizada sua condição de pessoa com TEA os participantes passaram por um processo compulsório de ajustamento e suas necessidades, dificuldades foram invisibilizadas e camufladas.

Portanto, na categoria Diagnóstico Tardio, Camuflagem e Mascaramento do TEA/SA foram identificadas falas dos participantes sobre o processo de invisibilização de sua condição e três variáveis principais foram identificadas: O processo de camuflagem devida a intersecção do TEA e o gênero feminino, (P2) o estigma em torno da pessoa deficiência como "incapaz" e bom desempenho acadêmico como fator de invisibilidade (P2;P3;P4;P5) e estes pontos resultam ao diagnóstico do TEA na idade adulta, nomeado na literatura como diagnóstico tardio (P1;P2;P3;P4;P5). A seguir serão apresentadas algumas falas desta categoria que ilustram esses pontos levantados:

P4: Olha, eu vou ser sincero, eu creio que não. Hoje, que eu estou dentro, não necessariamente dentro da educação, mas um pouco mais presente nesse contexto, eu visualizo que alunos que têm boas notas são muito pouco visualizados lá. Então a preocupação é com aquele aluno que não consegue aprender, que fala muito, que é indisciplinado, que falta muito nas aulas, que não era o meu perfil, então eu não era um aluno que os professores lançavam tantos olhares, né, porque eu tinha um desenvolvimento acima da média e não era uma preocupação para eles.

A fala acima traz o relato do participante (P4) a partir de dois pontos de vista: De aluno e de professor, uma vez que, sua formação acadêmica é em licenciatura. O participante afirma acreditar que o desempenho acadêmico é um dos principais indicadores para a mensuração do nível de dificuldade escolar de um aluno. Portanto, segundo ele, alunos que apresentam um bom desempenho acadêmico acabam sendo invisibilizados, mesmo que apresentem indicadores de dificuldades de outras naturezas, como dificuldades nas interações sociais e linguagem formal que podem ser confundidos no, dia a dia, com timidez e arrogância (ABREU, 2017).

O TEA é uma condição neurodiversa do desenvolvimento humano, embora sua natureza espectral atribui a característica de não padronização de um referencial do modo de vivenciar a condição neurodiversa do autismo. Os achados da literatura apresentam a ideia de que indivíduos com nível menos evidente das dificuldades relacionadas aos critérios diagnósticos de comunicação social e comportamentos e interesses restritos nomeados como pessoas com nível 1 de suporte “exigindo apoio” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) podem passar despercebidos pelos familiares, amigos, pares, educadores e profissionais da saúde (ABREU, 2017).

Outro ponto levantado nessa categoria é sobre as discussões de TEA e gênero uma vez que mulheres são subdiagnosticadas quando apresentam quadros de TEA e passam por um fenômeno de processo de invisibilidade da mulher autista por camuflarem suas dificuldades (LEEDHAM *et al.*, 2019). A seguir, breve relato, porém muito importante, compartilhado pela participante P2 sobre as discussões de autismo em mulheres, e que durante sua formação escolar esta era uma temática pouco discutida e muitas vezes, nada discutida.

P2 [...] eu entendo que o autismo de mulheres no grau Asperger começou a ser estudado na década de 80 então quando eu era criança nem existia essa possibilidade de uma mulher ser autista então não tinha como.

De acordo com as orientações realizadas pela APA (2014), que estão presentes no DSM V sobre gênero e o transtorno do espectro autista, é identificado em amostras clínicas que mulheres, cisgênero, diagnosticadas com TEA, apresentam deficiência intelectual concomitantemente em seus quadros. Portanto, mulheres que estão dentro do espectro definidos como autismo nível 1 de suporte, ou seja, sem um comprometimento intelectual concomitante e que demonstram um nível sutil nos déficits em relação aos critérios diagnósticos, de comprometimento na comunicação social, comportamentos e interesses

repetitivos e restritos, pode não ter o transtorno identificado (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). A discussão sobre TEA vai além dos dados acima trazidos pela APA e pode estar relacionada a uma questão social e cultural de gênero, sendo necessárias reflexões acerca do tema.

Um estudo recente produzido por Leedham *et al.* (2019) colheu os dados, através de entrevista semiestruturadas, de onze mulheres autistas diagnosticadas com TEA com idade acima de 40 anos constatou que o TEA em mulheres é uma condição oculta visto que estas tiveram que mascarar, em suas respectivas histórias de vidas, de maneira inconsciente e em alguns caso deliberadamente os traços autísticos se desdobrando em esforços dolorosos para aprender regras sociais com a finalidade de ajustamento social ao padrão normativo socialmente imposto em busca de uma tentativa para desenvolver interações sociais, gerando todo um processo de infelicidade, exaustão e sofrimento.

De acordo com a literatura nacional sobre intersecção de gênero e autismo, mais especificamente as reflexões levantadas por Ottoni e Bortolozzi (2020), durante anos foi sustentado, pela comunidade científica, a predominância de homens (sexo biológico) com o diagnóstico dos transtornos globais de desenvolvimento que hoje em dia foram unificados nos manuais de Classificação Internacional de Doenças (CID, 10^a e 11^a edições) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM, 4^a e 5^a edições) com o termo transtorno do espectro autista. Entretanto, as autoras apontam que, alguns estudos, inclusive um de natureza qualitativa desenvolvido pelas mesmas, refletem uma hipótese de provável ocorrência de subnotificação de mulheres autistas. As autoras trouxeram, como argumentação, fatores que permeiam uma imposição no processo de construção de gênero normativa como fator de risco no desenvolvimento de critérios diagnósticos do TEA; em uma sociedade sexista aspectos culturais, linguísticos e simbólicos associam o TEA a uma ideia de padrões de gênero tidos como masculinos.

Não há um marcador biológico que indique a etiologia do TEA, então, os critérios diagnósticos são pensados através de estudos qualitativos e quantitativos e durante uma avaliação clínica, com os pacientes e familiares são identificados, a partir dos relatos sobre a história de desenvolvimento do público em questão. Sendo assim quanto menos mulheres recebem o diagnóstico, menos mulheres são incluídas nas amostragens dos dados destas pesquisas científicas que servem como base da construção de critérios diagnóstico e assim se estabelece um ciclo retroalimentado de negligência diagnóstica “Ciclo da Invisibilidade de

mulheres autistas” um ciclo que as privam de direitos (PASCHOAL, 2019; PEREIRA; SOUTO, 2019, OTTONI; BORTOLOZZI, 2020).

Ter o diagnóstico acaba se tornando um dos tantos privilégios que envolve a problemática gênero, gerando assim a perda de oportunidades de suporte necessário para a inclusão, culpa por atribuições de diagnósticos errôneos e confusões contínuas de identidade (LEEDHAM *et al.* 2019). Nascer em um corpo designado e socializado como feminino é um dos fatores de risco atuais para a invisibilidade da pessoa autista.

A literatura atual sobre a capacitação de professores indica que durante o processo de formação estes profissionais não recebem formação necessária para atuar de maneira inclusiva efetiva, principalmente em demandas específicas do TEA. Sendo assim, torna-se evidente a demanda por uma formação continuada aos professores que seja centralizada na identificação dos sinais de alerta do TEA e a difusão de práticas de intervenção (SCHMIDT, 2017). É preciso que professores estejam atentos e sejam treinados, através de formação continuada e atualizações profissionais, para esse olhar crítico sobre as pautas de gêneros e neurodiversidade para que não atuem como profissionais que reforcem o processo de camuflagem que este público sofre, inclusive, em contexto escolar.

Presença de comorbidade com TDAH e Comportamentos internalizantes como via de invisibilidade

Outros dois pontos que compuseram esta categoria foi a *presença de comorbidade com TDAH e Comportamentos internalizantes como via de invisibilidade*. Algumas observações gerais sobre a característica do TDAH:

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implica atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. Na infância, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtornos em geral considerados “de externalização”, tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 32).

Em diversos momentos a participante P5 trouxe relatos sobre seus comportamentos alternando em associações com TDAH e com o TEA/SA e a dificuldade em fechar um

diagnóstico devido a presença das suas condições comórbidas. A mesma expressou que o TDAH foi algo identificado precocemente em sua história de vida, diferentemente do TEA/SA. Esse é um ponto que vai de encontro nas falas dos participantes segundo estes, alunos que não possuem um problema expressivo de comportamentos inadequados, ou de atenção ou desempenho escolar como são alguns casos do TDAH são pouco visualizados. Existem dados na literatura que apontam a presença de agressividade em quadros de TEA, segundo Almeida *et al* (2021) levantam a hipótese de que esse ponto pode ser resultado de uma estratégia de defesa diante de estímulos que excedam a capacidade de processamento sensorial do indivíduo do hiper ou hiporreatividade a estímulos. Os autores reforçam a necessidade de que os profissionais da saúde e educação busquem conhecimento a respeito das alterações sensoriais no TEA e avaliem cuidadosamente as dificuldades atencionais de maneiras individuais caso a caso para que não sejam atribuídos diagnósticos errôneos de TDAH.

Sobre a presença de aspectos internalizantes são comportamentos relacionados a ansiedade, depressivos e somático, retraimento, depressão e sentimento de inferioridade e são muito presentes também nos diagnósticos de TDAH (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) e nos quadros de TEA segundo dados presentes na literatura (ALMEIDA *et al*, 2021).

5.3 Sugestões de diretrizes para mudanças na educação

Um dos objetivos traçados neste estudo foi identificar sugestões de ações para melhorar o processo de inclusão escolar de pessoas com TEA/SA. Ao longo da entrevista os participantes compartilharam em diversos momentos sugestões de soluções que deveriam ser implementadas no cotidiano das escolas dando origem a categoria *Sugestões de diretrizes para mudanças na educação* contendo nela 5 tópicos sendo eles: *Políticas públicas de apoio à educação e inclusão, Ações do professor, Apoio à socialização, Sensibilidade à inclusão, Participação da família no processo de ensino e aprendizagem.*

Políticas públicas de apoio à educação e inclusão

São observadas evidências na literatura que, mesmo com leis que assegurem os direitos das pessoas com TEA, o cenário atual brasileiro tem deixado a desejar sobre um

processo que seja realizado de forma satisfatória (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018). Este dado da literatura vai de encontro com uma das falas da participante P5 na subcategoria sobre o tema Políticas públicas de apoio à educação e inclusão:

P5: a escola precisa aprender sobre seu aluno sim, porém é uma iniciativa do governo, precisa de vontade na escola pública a gente não tem muito acesso a material,então, tudo que a gente faz nós temos que pagar do nosso bolso então fala assim, a então ensinar é amar mesmo porque todo material adaptado que você faz você geralmente tira do seu bolso porque as escolas geralmente não tem esse apoio que deveriam ter. Então a escola e o professor tem que se informar, porém isso tá acima disso, né, a gente, não se resume a isso, não é só isso, não começa aí o problema não começa com o professor que não sabe é o Estado que não trata de, né, não promove curso sobre inclusão [...]

Segundo a participante P5 é dever da escola promover a inclusão social dos alunos, contudo, as escolas, principalmente pensando na educação pública, depende de recursos financeiros e estruturais providos pelo Estado para que algumas iniciativas sejam tomadas como adaptações dos materiais e elaboração de atividades. Muitas vezes a responsabilidade é depositada no professor que está na linha de frente do processo educativo. Portanto, para além de pensar em práticas a nível micro é necessário, dar um passo para trás e rever e evidenciar o papel do sistema educacional. O mais interessante desse trecho é que a participante além de pessoa com TEA/SA é professora e especializada em educação especial e traz uma visão muito coerente e crítica da realidade entendendo como são as dificuldades e os desafios dos dois pólos envolvidos.

Ações do professor, apoio à socialização e sensibilidade à inclusão.

Compreende-se, portanto, que alguns desafios estão para além das possibilidades práticas dos recursos disponíveis ao professor, entretanto, foram identificadas algumas sugestões em relação às práticas destes que deram origem às subcategorias: *ações do professor, apoio à socialização e sensibilidade à inclusão*.

Sobre a subcategoria *ações do professor*, P1 trouxe a discussão sobre estigma e preconceito como fator limitante à inclusão. Um dos pontos desse estudo é de que todos os participantes tiveram o diagnóstico de TEA/SA na vida adulta, embora isso tenha sido um fato que priva todos os participantes do acesso a recursos para a inclusão a participante levantou um ponto importante, o diagnóstico ao mesmo tempo que abre possibilidades pode também gerar estigmas e preconceitos em relação às capacidades dos envolvidos .

P1: Mas assim, o mais, o principal conselho que eu daria é o seguinte, se você recebe uma pessoa ou um aluno que tem esse diagnóstico que você procure entender o que é e não fique presos a estereótipos do tipo a essa pessoa não vai conseguir realizar nada não posso esperar nada dela ou pensar a coitada dessa criança assim se livrar desses estereótipos eu acho que esses professores conseguem, e psicólogos, também infelizmente conseguem se livrar dessa visão e isso daí já, seria um é um baita caminho andado sabe? Conseguir se livrar das visões preconceituosas que se tem de um aluno que tem esse diagnóstico, né quando o professor que recebe o aluno e fala pra ele você não tem autismo ele já cria tantas fantasias a respeito de quem é esse aluno e ele esquece de olhar pra realmente quem é esse aluno na verdade, é [prolongado] ele não consegue ultrapassar essas barreiras que ele mesmo coloca pra tentar entender como aquele aluno é [prolongado], funciona, né. Como entender, então né o meu principal conselho é esse que as pessoas tentem olhar além dos preconceitos que elas ainda têm a respeito das pessoas com deficiência o que às vezes os preconceitos são tantos que foi melhor pra mim ter estudado sem diagnóstico do que com, por que, talvez os professores estivessem sabido, olha essa aluna aqui tem autismo ainda que leve você entendeu eles, vai saber, quantas coisas, eles teriam pensados que teria barrado minhas possibilidades de desenvolvimento não por que elas não existissem, mas por que eles não conseguiam enxergar então esse é o meu, seria o meu conselho.

Estereótipos classificam-se como pressupostos relacionados às características comportamentais de um grupo de pessoas. Sendo assim, estereótipo é o conjunto de ideias que dão uma visão geral de um grupo, a partir de uma característica pré-definida, (WEISHEIMER, 2017). Um estereótipo é uma ideia que pode conceber a realidade do indivíduo, contudo é algo que vem a priori. Prioriza-se antes o conceito concebido ao sujeito não considera as subjetividades que tornam cada pessoa única que mesmo que compartilhe uma característica comum, entre um grupo, pode necessitar de demandas específicas relacionada a sua história de vida. O estereótipo pode ser limitante devido a isso sua ocorrência deve ser avaliada com cautela.

Sabe-se que a condição de ser pessoa com TEA têm diversas características, porém, os dois principais critérios diagnósticos são: presença de déficits persistentes na comunicação social, somados a comportamentos e interesses repetitivos e restritos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) tantos esses comportamentos quanto outros ainda sim vão se distinguir de maneira muito singular em cada indivíduo por isso se fala em Espectro. Ainda é muito comum, o autismo, ser tratado de forma estigmatizada no imaginário coletivo da sociedade sempre associando a condição ao perfil de pessoas TEA nível 3 “exigindo apoio muito substancial” que são as pessoas com níveis de déficits mais intensos e até algumas comorbidade como deficiência intelectual (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Um exemplo é a ideia de que pessoas autistas não possuem empatia, devido aos Déficit na compreensão da comunicação humana, esse público, apresenta

dificuldades em prever, diante de uma interação social, como o outro se sentirá em situações diversas (OTTONI; MAIA, 2019). Esta é uma habilidade social, que mesmo com dificuldade, pode ser desenvolvida com acompanhamento e treinos específicos, como discutido anteriormente neste trabalho, nomear essa dificuldade como “não ter empatia” pode ser associado a um aspecto a nível de valor e caráter de uma pessoa. Assumindo esse estigma como regra e verdade absoluta e imutável pode levar a um afastamento e bloqueio das relações.

A experiência de vivenciar o TEA é muito singular, a condição de neurodesenvolvimento pode ser comum ao grupo, contudo a maneira como será experienciada, história de vida, e o espectro das características serão únicos. É indispensável que professores, ao buscarem informações sobre o tema, tenham esse aspecto consolidado para que em sua prática educativa priorize a necessidade do aluno que estiver em sua sala de aula e consiga também visualizar suas potencialidades.

Sendo, a socialização uma das áreas com mais comprometimento, quando falamos de pessoas com o neurodesenvolvimento atípico, intervenções sobre *apoio à socialização* com alunos TEA/SA e seus pares é um aspecto fundamental e indispensável para a promoção de um processo de inclusão social. Para ilustrar segue abaixo fala da participante (P1) que evidencia essa demanda emergente:

P1: O que eu acho que poderia ter sido melhor? Bom com certeza a parte que eu gostaria que tivesse sido melhor é a parte da socialização eu acho que teria sido excelente se os professores soubessem, assim, eles não precisavam nem saber do diagnóstico, mas eu acho que eles poderiam ter se interessado mais: professores, direção, funcionários, qualquer pessoa envolvida.

Estratégias e adaptações pedagógicas facilitadoras para o processo de aprendizagem

Esta categoria também tratou de identificar possíveis estratégias e adaptações pedagógicas facilitadoras para o processo de aprendizagem, do público TEA/SA. As seguintes temáticas foram sugeridas pelos participantes: técnicas objetivas no ensino de matérias como matemática P1, já P2 sugeriu algo mais ligado ao relacionamento aluno e professor e a um ensino sem castigos ou punições dizendo que coloca essa estratégia em prática com seus alunos, P4 sugere uma maneira de ensino mais sistematizada e integrando com a realidade do aluno para que não seja só um segmento de regras e sim algo que faça sentido com a realidade e o mundo. P5, sugere flexibilidade de extensão de tempo para finalizar atividades e contribui reforçando para necessidade de avaliações adaptadas, além disso, ela traz um ponto

importante, as escolas são avaliadas a partir do desempenho de seus alunos em provas aplicadas em níveis municipais, estaduais e federais. Escolas que têm baixo rendimento nessas avaliações são classificadas como ruins e recebem menos incentivo fiscal, dificultando ainda mais os recursos disponíveis para os professores. Alunos com deficiência, precisam realizar provas que estejam de acordo com suas demandas específicas. As sugestões trazidas pelos participantes vão de encontro aos achados da literatura (SILVEIRA, 2013). Alguns participantes disseram que ao longo de sua jornada no ensino básico precisavam com frequência pedir cadernos dos pares emprestados, pois não conseguiam acompanhar o ritmo do professor, Silveira (2013) sugere em seu artigo sobre inclusão escolar o uso de meios digitais. Este é um ponto que pode estar longe da realidade atual do país, com tudo é algo que deve ser evidenciado como uma potencialidade a ser considerada.

Alguns compartilharam que tinham facilidades com matemática, outros apontaram facilidades com humanidades e linguagens, tiveram os que apontaram dificuldade com exatas e ciências de natureza e outros dificuldades intensas em linguagens. Este é um indicativo que faz-se necessário adaptações curriculares individuais através da elaboração de PDI (Planos de desenvolvimento individual), que são instrumentos usados para realizar a adaptação do currículo escolar às necessidades do aluno no processo de inclusão escolar focando na prática pedagógica do professor, avaliação e no atendimento ao aluno. Este tem como base o currículo regular e através de formas progressivas e sistemáticas busca-se adequá-las às demandas emergentes dos alunos com deficiência (SILVEIRA, 2013).

Silveira (2013) descreve alguns pontos a serem considerados na elaboração de um PDI: Adequar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação de acordo com as demandas e condições do aluno. Embora o objetivo do aluno deva estar sempre em acompanhamento com o do grupo (sala) é preciso traçar objetivos individualizados que contemplem a deficiência do aluno. Não esquecer de que o aluno com deficiência têm o potencial de alcançar os objetivos comum do grupo que está inserido isso pode acontecer de forma rápido ou demanda um pouco mais de tempo e intervenções, o processo de ensino e aprendizagem pode demandar tempos variados e por fim flexibilidade no número de disciplinas a serem cursadas,

Apoio à socialização e Sensibilidade à inclusão

Outras demandas levantadas pelos participantes foram: *Apoio à socialização e sensibilidade à inclusão*. Apoio a socialização identificou a necessidade de ações junto aos

alunos para promoção da construção de relações interpessoais saudáveis necessárias para o processo de inclusão. Sensibilidade a inclusão fala sobre a necessidade de ser afetado por esse tema não normalizando condutas excludentes que prejudicam o processo de inclusão.

Participação da família no processo de ensino e aprendizagem

Participação da família no processo de ensino e aprendizagem é uma subcategoria formada por uma única fala da participante P2, mas com uma contribuição muito importante para os objetivos deste trabalho. Esta categoria aborda sugestões de como a família pode auxiliar nos processos ensino e aprendizagem. Diferente da categoria influência da família nas dinâmicas voltadas à educação, maneiras como a família influenciou a jornada dos participantes, esta é uma sugestão envolvendo figuras parentais proposta pela participante. A seguir o trecho que compõe a categoria

P2: Sabe por que esse bando de pai lazarento não fez? Sentar do lado do filho e ajudar o filho a fazer mais rápido “filho é assim que se estuda” então os meus pais cobraram de mim uma coisa que eles não conseguiam fazer, estragaram a ideia de aprendizado estudo, né, e eu acho que agora eu consigo te dar um conselho sim: professores, educadores, coordenadores, ensinem os pais que o processo de aprendizagem do filho é a coisa mais legal que eles podem dar pra essa criança e não é obrigação não, não tem que fazer lição porque é obrigação tem que fazer lição por que é muito legal aprender. Então se você não sentar com teu filho e não tiver alegria em ensinar ele o teu filho não vai ter alegria. Então o meu conselho principal seria esse pai senta com a criança, curte, ensina técnicas, aprende técnicas, esse não é o momento da criança é o crescimento do futuro da tua nação, então quando você ensina o seu filho você está ensinando a próxima geração e vai ser melhor que você. Você não está ensinando o mesmo lixo que ensinaram pra você, não transforme lição, escola, trabalho em grupo em castigo, transforme em up grade para a tua geração e a próxima ser melhor usa isso ao teu favor. É isso, eu falava muito isso para os pais dos meus alunos, sabe por quê? O teu filho vai fazer inglês? Sei porque é muito importante. Não, por que inglês é a coisa mais legal ele vai cantar, vai jogar, vai ver filme, tem que transformar isso em paixão e eu sou apaixonada em dar aula porque eu amo a criança que tá ali e eu entendo o que ela passa, isso é muito legal.

Nesta categoria a participante aborda a importância da educação não ser tratada de maneira punitiva ou como um castigo. A necessidade de atribuir valor ao ato de aprender, a reforçar com a criança/jovem o sentido da aprendizagem e suas possibilidades

5.4 Experiências positivas em contexto escolar

A categoria *experiência positiva em contexto escolar* reuniu falas dos participantes sobre atitudes tidas como importantes que agregaram valor positivo às vivências, ou seja, práticas de acolhimento que fizeram com que estes se sentissem incluídos no ambiente

escolar. Os relatos foram divididos em duas subcategorias: *Relatos de experiências, positivas, em contexto educacional envolvendo pares* e *Relatos de situações experienciadas como positivas envolvendo equipe pedagógica e educadores*.

Sobre as experiências positivas envolvendo pares foi evidenciado, a partir dos relatos da P1, que ao longo dos anos ela foi conseguindo construir relações com pares no ensino médio e na graduação e segundo a mesma isso tornou o processo de escolarização bem mais agradável:

P1: Ó, as melhores experiências eu acho que a partir do colegial, como eu disse, que foi finalmente ter amigos né poucos mas tive, e todas as experiências que você vivencia com eles né, como estudar estar naquele ambiente se torna mais leve mais divertido quando se pode estar com eles, como assim, também tem a experiência de se interessar por alguém, assim, se apaixonar por alguém na escola também foi algo que né, é uma experiência muito legal mas mesmo essas experiências se você não tem ninguém com quem compartilhar ela não é tão interessante então assim, a partir do colegial tive minhas melhores experiências que eu resumiria como sendo essas, tudo aquilo que acontece quando você finalmente tem amigos com quem compartilhar seu tempo ali [...] A parte boa é que nas faculdades além de eu continuar normalmente dando conta é, de ser uma boa aluna eu já conseguia fazer amizades então e as pessoas me recebiam melhor então eu não tenho o que reclamar em relação a graduação

P2 também segue a mesma linha ao compartilhar que durante a graduação suas habilidades acadêmicas eram vistas com admiração pelos colegas de sala e isso tornava ela mais “badalada” no sentido de popular e isso proporciona a ela mais oportunidades de formação de vínculos e amizade. Abaixo o trecho do relato citado:

P2: mas enfim com a minha idade você pega um pouco desse status da mais velha a pessoa vem porque sabe que você sabe mais e de repente, é assim, ao mesmo tempo em que teve esse sofrimento porque quando eu era criança eu sabia muita coisa agora quando eu to adulta os outros a molecada tipo admira né, é diferente quer ser seu amigo, então agora na faculdade é um pouco mais badalado

P3 compartilhou que uma das melhores experiências de sua vida escolar foi ser escolhida como representante de sala e ter sido chamada de popular por um amigo. P5 falou sobre as viagens e passeios realizados pela escola e o P4 compartilhou que no ensino superior optou por cursar a distância e por não haver esse contato social direto esse foi um ponto que tornou sua graduação mais agradável. Contudo, antes desse momento em sua vida, frequentou um curso técnico e que neste momento se reconhecia uma pessoa mais amadurecida e que frequentava a terapia e isso o auxiliou a desenvolver habilidades para construir relações interpessoais mais saudáveis.

P4: porém, depois do ensino médio eu fiz mais cursos técnicos em contabilidade e administração e nesse 6º período eu já estava um pouco mais amadurecido eu já fazia terapia, então eu tava um pouco mais similar a minha pessoa então eu conseguia me socializar um pouco mais não era de maneira muito intensa mas eu conseguia me socializar é, meu senso de humor mudou muito, então eu sentia que as pessoas passaram a sentir um pouco mais a vontade conforme eu fazia comentários essas coisas, assim, é uma coisa muito minha, assim, eu sempre gosto de amenizar muito a situação fazendo [corte] Trocadilhos é uma coisa muito minha assim, muitas vezes não é bom, mas senti que isso ficou um pouco mais [corte] Sabe? É em relação ao momento certo em fazer comentários engraçados ou, [risos] mas eu senti que houve uma interação maior depois em um técnico quando eu já era maior de idade fazia terapia, eu senti que houve uma interação, com a turma de maneira mais intensa e agradável

A conclusão obtida nesta categoria foi de que bons laços afetivos de relacionamento entre pares é um fator de proteção e vai de encontro à categoria discutida anteriormente *Sugestões de diretrizes para mudanças na educação - apoio à socialização*. É frisada, portanto, a necessidade de professores em suas salas de aulas trabalharem aspectos de habilidades de socialização para otimizar as relações em ambiente escolar.

Esta categoria também abrangeu os Relatos de situações experienciadas como positivas envolvendo equipe pedagógica e educadores.

5.5 Influência da família nas dinâmicas voltadas à escola e educação

Neste Item será apresentada e discutida a subcategoria responsável reunir relatos, dos participantes, sobre os fatores ligados à relação familiar que influenciam os percursos escolares, para uma reflexão sobre o papel, concomitante, da escola e da família no desenvolvimento da inclusão no meio escolar. P2, em diversos momentos, ao longo da entrevista citou a família, o relacionamento com a mãe e inclusive sua sugestão de melhoria é relacionada a participação da família. Percebe-se que as relações parentais, para a participante, é uma importante variável na maneira como a criança vai se estabelecer na escola. Nesta categoria a mesma citou que nos momentos em que ela foi punida quando algumas pessoas deram alguns indícios a família sobre uma possível condição atípica. Também relatou sobre o papel da escola que ao tentar intervir não teve sucesso ao contatar seus pais. Já P3 trás uma experiência oposta, durante toda a entrevista a mesma destacou que não considerou o período escolar como uma experiência aversiva ou em algum nível traumático. E nesta categoria, em específico, a mesma destacou que seus pais sempre foram muito presente em sua trajetória escolar, sendo estes profissionais da educação (professores)

sempre interagiram com ela e a estimularam no processo de aprendizagem. Já a participante P5 puxa o tema para a não aceitação familiar e como isso deve ser algo a ser considerado e trabalhado em conjunto com a escola.

6. CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou identificar e descrever, a partir dos relatos de adultos diagnosticados com TEA/SA, sugestões de como educadores e mediadores podem promover a inclusão educacional. Para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco adultos diagnosticados com TEA. O principal desdobramento esperado para este estudo era construir discussões sobre educação e o paradigma da inclusão social a partir de uma perspectiva neurodiversa, que entende o autismo como uma diversidade humana e um aspecto identitário, reforçando a necessidade de pessoas com TEA contribuírem em discussões como saúde, trabalho, identidade, sexualidade e como é o caso desse estudo, educação.

Os dados obtidos foram transcritos de maneira integral e tratados a partir da metodologia de análise de conteúdo, classificando os dados em categorias, para posterior análise e discussão o que a literatura atual tem produzido sobre estas temáticas. Além dos dados encontrados nos materiais das entrevistas, foi utilizado um instrumento (APÊNDICE A) de caracterização do participante para enriquecimento das discussões propostas.

O estudo identificou que os participantes, da presente pesquisa, não passaram por um processo de inclusão social, uma vez que todos, tiveram a constatação de seu diagnóstico tardiamente, portanto não foram incluídos e sim integrados ao sistema de ensino regular tendo suas necessidades e direitos civis e políticas públicas de inclusão escolar negligenciados.

Uma das hipóteses levantadas, a partir das constatações feitas, foi a de que o fenômeno de camuflagem de mulheres com TEA e o pouco conhecimento dos professores sobre autismo, principalmente TEA/SA, devido à ausência de discussões sobre essa temática durante sua formação profissional/ acadêmica e a falta de uma formação continuada. Além disso, foram discutidas as experiências negativas em contexto escolar como ponto de atenção e intervenção para o profissional educador e também experiências positivas em contexto escolar que podem ser exploradas e utilizadas como instrumentos para otimizar o processo de inclusão.

Outro ponto levantado é que a escola era um lugar bom se o referencial adotado fosse as oportunidades de aprendizagem que ela oferece, entretanto, aspectos sociais com os pares,

relações com os professores e as dinâmicas institucionais, como um todo, deixavam a desejar fazendo com que este período da história dos participantes fosse marcado por um histórico de situações aversivas.

Através da categoria *Aspectos do TEA que influenciaram suas vivências* os participantes puderam descrever características ou questões diagnósticas que os professores e mediadores necessitem saber sobre o TEA/SA. E para completar os objetivos propostos, as categorias: *sugestões de diretrizes para mudanças na educação e influência da família nas dinâmicas voltadas à escola e educação, experiências positivas em contexto escolar e Participação da família no processo de ensino e aprendizagem* dispuseram sugestões de ações escolares para serem aplicadas como práticas facilitadoras para inclusão. Bem como as categorias *experiências negativas em contexto escolar* contribuíram para demonstrar o que não fazer, ou seja, episódios do contexto escolar que podem ser prejudiciais para pessoas TEA/SA.

Dentre as limitações da presente pesquisa foi que este estudo foi realizado com uma pequena amostra, não podendo ser feita uma generalização das afirmações aqui propostas bem como a ausência de perfis mais diversos em relação a nível de escolaridade, raciais, condições socioeconômicas sabe que essas são variáveis importantes para compreender o processo de socialização de pessoas em ambiente escolar, bem como oportunidades. Assim propõe-se que novos estudos na temática neurodiversidade e educação sejam propostos com um número maior de pessoas e com um recorte nos mais diversos perfis participantes. Também se propõe que sejam feitos estudos com crianças, adolescentes e jovens que estejam frequentando, atualmente, a escola e possam contribuir com as percepções do paradigma atual sobre a temática identificando se houve alguma mudança significativa sobre as discussões levantadas.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. F. de. Sujeitos com Síndrome de Asperger lidam com invisibilidade e preconceito. *Revista Polyphonia*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 175–180, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/43456>. Acesso em: 11 set. 2021.

ALMEIDA, F. S. *et al.* Avaliação de aspectos emocionais e comportamentais de crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Aletheia*, [S. l.], v. 54, n. 1, p.85-95 Jan/jun. 2021.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, n. 21, p. 160-173, 2001

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

ANTUNES, P. D. M. Síndrome de Asperger e o Bullying 2008 Dissertação (Mestrado Integrado em Medicina) - Universidade da Beira Interior Faculdade de Ciências da Saúde Covilhã, 2008.

ARAÚJO, A. C.; NETO, F. L. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.

ARMSTRONG, T. Neurodiversity: The Future of Special Education? **Educational Leadership**, [S. l.], v. 74, n.7, p. 10-16, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2011

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais de desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, 28 de dezembro de 2012.

CAMARGOS JR, W; TEIXERA, I. A. Síndrome de Asperger em mulheres. In: CAMARGOS JR., W. **Síndrome de Asperger e outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento: da avaliação ao tratamento**. Belo Horizonte: Artesã, 2013. p. 87-106.

Center for Disease Control and Prevention. Prevalence of autism spectrum disorders among children aged 8 years: autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. **Surveillance Summaries**, v. 63, n. 2, p. 1-21, 2014.

EMERICH, D. R.; CARVALHO, F. A.; MELO, M. H. S. Rejeição e vitimização por pares em crianças com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. **Revista Educação Especial**. v. 30, n. 58, p. 389-404, maio/ago. 2017.

FALCÃO, C. S. N.; PEREIRA, A. C. S. ALVES, D. L. G. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 47, e217359, 2021

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo. Atlas. 2002.

MAGALHÃES, C. J. S.; MORAES, C. S. D.; CRUZ, J. G. M.; SAMPAIO, L. M. T. Prática inclusivas de alunos com TEA: Principais Dificuldades na voz do professor e mediador: **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 1031-1047, nov. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação; 2001.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. N. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 905-919, dez. 2018.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade, **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009.

OTTONI, A. C. V.; BORTOLOZZI, A. C. Autismo Azul? Questionamentos sobre identificação e diagnóstico de mulheres no espectro. In: BORTOLOZZI, A. C.; CARVALHO, L. R. S. D.; BOSCO, M. ; COSTA, T. G. (Orgs). **Saberes e atuações em sexualidade**. São Carlos: Pedro e João, 2020.I, p. 13-40

OTTONI, A. C. V.; MAIA, A. C. B. Série “Atypical”: vivências sociais, afetivas e sexuais de um jovem com autismo. Em: CARVALHO, L. R. S.; MAIA, A. C. B. (Org.) **Leituras sobre a sexualidade em filmes**, v.2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 15-37.

LEEDHAM, A. et. al. The experiences of females receiving an autism diagnosis in middle to late adulthood. **Autism**. [S.I.], v. 24, n. 1, p. 134-146, 30, mai, 2019.

PACHECO K. M. B.; ALVES V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, [S. l.], v.14, n. 4, p.242-248, 9 dez. 2007.

PASCHOAL, A. Autismo em mulheres: o mito do 4 para 1. Comunicando Direito, [s.l]. Disponível em:[http://comunicandodireito.com.br/autismo\[1\]em-mulheres-o-mito-do-4-para-1](http://comunicandodireito.com.br/autismo[1]em-mulheres-o-mito-do-4-para-1). 2019. Acesso em 25 de março de 2021.

PEREIRA, A. K. M.; SOUTO, V. T. A cor do autismo e sua relevância na representação simbólica de mulheres. Anais do 9º Congresso Internacional de Design da Informação, p. 1403-1411, 2019.

RAMOS, C. S. A.; LEMOS, E. L. D. M. D.; SALOMÃO, N. M. R. School Vivências Escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que Dizem as Crianças? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 3, p.453-468, Jul/Set., 2019.

SANTOS, F. H. D.; ANDRADE, V. M; BUENO, O. F. A. (org.). **Neuropsicologia Hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

VIEIRA, A. C. **Sexualidade e Transtorno do Espectro Autista**: relatos de familiares. Dissertação (Dissertação em Psicologia) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2016.

WEISHEIMER, I. C. Criança com a síndrome de asperger: estereótipos, preconceitos e discriminação no âmbito escolar. **Revista Thêma et Scientia**. [S. l.], v. 7, n. 2, jul/dez, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Ficha de Caracterização do(a) Participante

Nome do(a) participante
Data de Nascimento

Qual a sua etnia/ cor <input type="checkbox"/> branca <input type="checkbox"/> preta <input type="checkbox"/> parda <input type="checkbox"/> indígena <input type="checkbox"/> amarela.

Identifica-se com qual gênero? Feminino () Masculino () Outro ()
Identifica-se com qual orientação sexual? Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Assexual () Outro ():
Contatos (telefone, e-mail e endereço)
Descrição do histórico escolar (nome das escolas que frequentou, a escola era de ensino regular ou especial? De ensino público ou privado? Qual foi o ano que iniciou o ensino fundamental e até que ano frequentou a escola?)
Informações sobre diagnóstico (Qual foi a idade do diagnóstico? E qual foi o médico responsável?)

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada “Relatos de Experiências Escolares e Sugestões para Profissionais da Educação com Relação ao Público com TEA”

<p>1) Iremos falar um pouco sobre a época em que frequentava a escola. Quando era criança e adolescente, gostava de ir à escola? - <i>Após a resposta inicial a esta questão, complementar: Por quê?</i></p>
<p>2) Quais foram as melhores experiências que viveu na escola? - <i>Após a resposta inicial a esta questão, complementar: Por quê?</i></p>
<p>3) Quais foram as piores experiências que viveu na escola? - <i>Após a resposta inicial a esta questão, complementar: Por quê?</i></p>
<p>4) Como você era tratado(a) por seus professores na escola? - <i>Após a resposta inicial a esta questão, complementar: O que você achou dessa forma de tratamento?</i></p>
<p>5) Você sofreu <i>bullying</i> na escola? - <i>Se a resposta for “sim”, complementar: Como os professores e direção agiram nessa situação?</i></p>
<p>6) Você acha que os professores sabiam ensinar a matéria para você?</p>
<p>7) Na sua opinião, os professores e direção da escola entendiam bem o que é autismo?</p>
<p>8) Nas escolas que estudou, as pessoas ofereciam apoios extras? - <i>Se o participante não entender ou pedir exemplo, complementar: Aulas em outros períodos, mais tempo para realizar uma tarefa, sair mais cedo da aula, ensinar a matéria de um jeito que você gostasse, ter um professor a mais ou cuidador.</i></p>
<p>9) O que você acha que poderia ter sido melhor nas escolas que estudou? - <i>Caso o participante peça especificações, complementar: Para que aprendesse melhor ou se sentisse mais confortável.</i></p>

10) Em nossa pesquisa, iremos oferecer a professores e psicólogos ideias de como eles podem ajudar melhor crianças e adolescentes com autismo. Que conselho você poderia dar a esses profissionais?

- Caso o participante peça especificações, complementar: *Para que ajudem crianças e adolescentes com autismo na escola.*

11) Você cursou o nível de ensino superior? Caso a resposta seja sim, perguntar como foi a experiência.

12) O que mais gostaria de contar sobre suas experiências escolares?

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar do estudo intitulado “EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:

DIRECIONAMENTOS PARA PSICOLOGIA ESCOLAR”, que será desenvolvido por Geovana Marciano dos Santos e Ana Carla Vieira Ottoni.

O objetivo principal do estudo é compreender como foram as experiências de pessoas com autismo na época da escola. Sabendo quais foram os desafios e dificuldades principais que enfrentou, poderemos ajudar os profissionais da escola a criarem um ambiente melhor às crianças e adolescentes que também são autistas. Nesta pesquisa, o(a) senhor(a) será convidado a falar sobre questões particulares de sua vida, de quando era estudante. Assim, considera-se como principais riscos envolvidos na participação dessa pesquisa sentir-se constrangido ou incomodado pelas perguntas ou respostas a serem dadas; sensibilizado pela revivência das experiências, e caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora responsável assumirá os encaminhamentos dos participantes a serviços especializados e gratuitos de Psicologia.

Para participar deste estudo o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

No presente estudo, os participantes irão responder a uma entrevista, conduzida pela pesquisadora, com questões sobre as vivências escolares. Primeiramente, iremos encaminhar o presente documento TCLE para que o(a) senhor(a) possa estar ciente dos processos do presente estudo, bem como seus direitos como participante voluntário. Será encaminhado também um documento nomeado como ficha de caracterização do participante para ser preenchido esse material também será utilizado pelas pesquisadoras. Em relação ao momento da entrevista o participante irá entrar na sala de atendimento *online* (por chamada de vídeo em plataformas como *whatsapp*, *skype*, *google meet*). A pesquisadora responsável por conduzir a entrevista irá realizar a leitura do TCLE junto ao participante para que possíveis dúvidas sejam esclarecidas. Em seguida, o(a) senhor(a) responderá às perguntas feitas. As respostas serão registradas em um gravador de áudio com sua autorização.

Solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área científica e publicá-los em revista científica ou outro meio de divulgação científica, mas garantimos que seu nome, caso faça parte dos dados do estudo, será mantido em sigilo absoluto quando da divulgação dos resultados. Informamos, também, que, em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz, esses materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável.

Note que sua participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora.

Da mesma forma, caso decida não participar do estudo, ou tomar a decisão, em qualquer momento, de desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, penalidade ou constrangimento, e não haverá modificação na assistência que vem recebendo nesta instituição.

Fique certo que as pesquisadoras estarão sempre à sua disposição para qualquer esclarecimento que considerem necessário em qualquer etapa da pesquisa e, para tal, no final deste documento se encontram seus nomes e forma de contato.

Eu,, portador(a) do documento de Identidade fui informado(a) dos objetivos deste estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei

solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, _____

Pesquisadoras:

Ana Carla Vieira Ottoni anavieiraottoni@gmail.com

Geovana Marciano dos Santos geovanamarcianosantos@gmail.com

Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP UNISAGRADO – Comitê de Ética em Pesquisa do UNISAGRADO.

Centro Universitário Sagrado Coração

Rua Irmã Arminda 10-60, Bauru – SP, Fone: (14) 2107260

APÊNDICE D

Prezada, boa noite!

Somos Geovana e Mariana, orientandas da professora e pesquisadora Ana Carla Vieira Ottoni, somos do 4º período do curso de psicologia da instituição UNISAGRADO e estamos realizando duas pesquisas de iniciação científica sobre vivências, uma sobre inclusão TEA/SA na educação e uma sobre a inclusão no mercado de trabalho. O objetivo é que adultos

diagnosticados tenham um espaço seguro, para falar sobre suas ideias, sentimentos e necessidades em relação a vivências escolares e a inserção no mercado de trabalho. A pesquisa será realizada por meio de uma entrevista online (por Skype, Google Meets ou Vídeo do Whatsapp).

Gostaríamos de saber se você tem interesse em ser um dos participantes das nossas pesquisas e contribuir compartilhando conosco em uma entrevista, suas vivências escolares e no mercado de trabalho, para que possamos explicar mais detalhes sobre o projeto e esclarecer dúvidas, pedimos que nos responda esse e-mail com a frase **“tenho interesse” e nos envie também seu número whatsapp** para que possamos entrar em contato com você.

A pesquisa tem compromissos éticos com os participantes, por isso, todos os dados serão preservados (ou seja, ninguém saberá o nome ou características que poderiam identificar a pessoa participante), e somente nós, pesquisadoras responsáveis, teremos acesso ao material coletado e identificado.

Os dados da entrevista serão utilizados para elaborar monografias, ou seja, publicar cientificamente a opinião de adultos com TEA/SA. Além disso sua participação irá contribuir para a construção científica sobre o tema, será produzido materiais para a criação de programas sobre inclusão social que considerem o protagonismo e lugar de fala de pessoas com TEA/SA. Tudo isso será disponibilizado publicamente a quem se interessar.

Agradecemos a atenção, nos colocamos à disposição para esclarecimentos

Abraços

ANEXO A

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
SAGRADO CORAÇÃO -
UNISAGRADO**



Continuação do Parecer: 3.934.636

necessitem saber sobre o TEA, bem como sugestões de ações escolares inclusivas; c) Sintetizar estes dados em um material de apoio no formato de cartilha, voltado para a orientação dos educadores, por meio da Psicologia Escolar Educacional.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Da forma como apresentado no corpo do projeto e no TCLE, os riscos do estudo são mínimos, envolvendo desconforto ou incômodos, decorrentes do procedimento de coleta de dados (entrevistas) que poderá explorar perguntas que gerem algum tipo de constrangimento ou sensibilização do participante. Quanto aos benefícios, possibilitará explorar aspectos da experiência e trajetória escolar de pessoas com TEA, auxiliando no subsídio a eventuais intervenções em contextos escolares e educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo promoverá levantamento de dados por meio de entrevistas, conduzidas a partir de roteiro preliminar, e que serão gravadas, transcritas e analisadas em seu conteúdo. O delineamento proposto se mostra coerente aos objetivos do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE apresentado é completo, apresentando a pesquisa, objetivos, riscos e benefícios, bem como os cuidados éticos de acordo com a legislação vigente.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está adequado, bem como os procedimentos metodológicos considerando-se o aporte teórico apresentado. Adicionalmente, o projeto está adequado com relação aos aspectos e procedimentos éticos e, por essa razão, recomenda-se sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1510406.pdf	12/03/2020 09:06:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_IC_Geovana_final.pdf	12/03/2020 09:04:37	Ana Carla Vieira	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Bairro: Rua Irmã Arminda Nº 10-50

CEP: 17.011-160

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)2107-7340

E-mail: comitedeeticadahumanos@usc.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO SAGRADO CORAÇÃO - UNISAGRADO		Ati Ace
--	--	------------

Continuação do Parecer: 3.934.636

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_geovana_atualizado.pdf	12/03/2020 09:04:20	Ana Carla Vieira	Aceito
Folha de Rosto	autorizacao.pdf	13/02/2020 17:31:12	Ana Carla Vieira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 25 de Março de 2020

Assinado por:
Marcos da Cunha Lopes Virmond
 (Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação		
Bairro: Rua Imã Arrinda Nº 10-50	CEP: 17.011-100	
UF: SP	Município: BAURU	
Telefone: (14)2107-7340	E-mail: comtadeeticadefhumanos@uoc.br	