

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

DELMA DO CARMO KER E AGUIAR

**ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES AUTISTAS
NA ÓTICA DE EDUCADORES E FAMILIARES**

SÃO MATEUS-ES

2021

DELMA DO CARMO KER E AGUIAR

ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES AUTISTAS
NA ÓTICA DE EDUCADORES E FAMILIARES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

A282e

Aguiar, Delma do Carmo Ker e.

Escolarização de adolescentes autistas na ótica de educadores e familiares / Delma do Carmo Ker e Aguiar - ES, 2021.

107 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof. Dr. Edmar Reis Thiengo.

1. (TEA) Transtorno do Espectro Autista. 2. Educação inclusiva. 3. Adolescência. I. Thiengo, Edmar Reis. II. Título.

CDD: 371.92

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES.

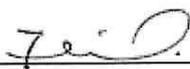
DELMA DO CARMO KER E AGUIAR

**ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES AUTISTAS NA ÓTICA
DE EDUCADORES E FAMILIARES**

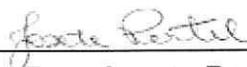
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração a Educação e a Inovação.

Aprovado em 18 de novembro de 2021.

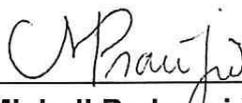
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Profa. Dra. Josete Pertel
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araujo
Faculdade de Educação -
Universidade Federal de Goiás (UFG)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho de uma forma especial ao meu filho Hugo Ker de Aguiar, foi por ele, para ele que pude aprender a buscar novos caminhos e olhar a vida com mais generosidade, acolhimento e compreensão de que somos seres ímpares, únicos e singulares. Hugo é minha inspiração diária, também é meu desafio constante para pesquisas, para aprender formas diferentes de observar e para construir cada dia mais uma mãe melhor, uma profissional mais generosa e disposta a compartilhar com os demais o que sabe e sempre atenta a aprender com todos. Dedico também de forma especial a minha filha que, em muitos momentos, não esteve em meu colo para que o irmão o ocupasse por mais tempo; ao meu marido e mãe, que sempre estiveram comigo, me apoiando, me ouvindo e também dispostos a aprender e readequar o universo familiar para que todos aprendessem mais sobre diferenças, deficiências, respeito, igualdade e equidade. Dedico a todos os profissionais de educação da rede municipal de Barra de São Francisco, pois foi com a escuta das experiências vivenciadas e compartilhadas comigo que fui buscando desbravar outros caminhos e olhares em favor da educação inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus todos os momentos em que Ele me sustentou, me fez forte e frágil, sensível e firme, quando assim demandava o momento. A Deus, minha gratidão, minha fé e a certeza que sem a sua mão jamais chegaria até aqui.

Registro ainda minha dedicação e gratidão ao meu orientador Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo, pois desde a primeira vez em que o conheci, entendi que estava diante de alguém que seria mais um instrumento de lapidação na minha busca por conhecimento, aprendizado e leveza para enfrentar os desafios da vida.

Agradeço à minha filha Jhulia Keren e ao meu marido Nilton Cesar Menegasso Aguiar, por me perdoarem sem precisar que eu pedisse perdão, pelas muitas ausências que tive com os dois, enquanto estudava, enquanto chorava ou, simplesmente, me irritava por eles não corresponderem a uma "expectativa comportamental" com o Hugo, que eles sequer imaginavam que era esperado deles. Agradeço por continuarem comigo, mesmo quando muitas vezes eu quis ir sozinha.

Gratidão a minha mãe que, mesmo sem instrução acadêmica, me ensinou a ser justa e correta nas minhas ações pessoais e profissionais e, também, por isso me transformei em quem sou.

Agradeço à Associação de Pais e mães dos Autistas de Barra de São Francisco por servirem como inspiração e sustentação para que muitas famílias jamais desistissem ou desacreditassem do potencial de desenvolvimento de seus filhos.

RESUMO

AGUIAR, DELMA DO CARMO KER E. **Escolarização de Adolescentes Autistas na Ótica de Educadores e Familiares**. 2021. 107 fl. Dissertação (Mestrado). Faculdade Vale do Cricaré, 2021.

O presente estudo trata da vivência de famílias e uma escola que têm em seu cotidiano adolescentes autistas; tem como objetivo discutir os processos de escolarização e a socialização desses estudantes, à luz de teóricos que discutem a temática, e com base em depoimentos e experiências de familiares e educadores. O estudo visualiza a possibilidade de colaborar com a transição da fase de criança para a adolescência, etapa esta tão desafiadora na cronologia biológica e que ganha uma ênfase maior quando se trata de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Traz como proposta o desenvolvimento de um canal de comunicação por meio dos hiperfocos de um adolescente autista, para que sejam utilizados como eixo motivador no processo educacional. Para desenvolver esta pesquisa, que assume a perspectiva qualitativa, do tipo estudo de caso, e cujo embasamento teórico se fundamentou na teoria de Robert K. Yin, foram utilizadas observações e entrevistas como estratégias e instrumentos de produção de dados. O referencial teórico selecionado objetivou desmistificar o autismo como sinônimo de genialidade ou de pessoas que vivem em um “mundo próprio”, isolados do contexto real, que, geralmente, são criados no imaginário popular. Os principais autores utilizados foram Lev Vigotski, que trata do desenvolvimento intelectual das crianças em função das interações sociais e condições de vida; Sílvia Esther Orru, que enfatiza os eixos de interesses e as possibilidades de se transformarem em condições propulsoras de aprendizado; Maria Tereza Eglér Mantoan que discute a inclusão de forma mais ampla e objetiva; Ana Beatriz Barbosa Silva, Mayra Bonifacio Gaiato e Leandro Thadeu Reveles, que orientam em relação a um olhar mais atento aos detalhes e a avanços na compreensão de que cada caso de autismo é único, específico e precisa ser estudado sob essa ótica. Como resultados, a pesquisa reúne vários tipos de percepções e a conceituação científica sobre o autismo, desde a origem, o diagnóstico, o tratamento, a legislação e o papel da escola na educação desse sujeito. Além disso, apresenta relatos de sucesso, apesar das inúmeras dificuldades impostas pelo TEA ao indivíduo que vivencia essas experiências, e também a sua família, a escola e demais pessoas e instituições que o cercam. A proposta do presente trabalho tem como produto final compartilhar através de formação para professores como é possível utilizar os pontos fortes de interesse do adolescente autista como norteador de adaptações curriculares propostas para construção de conhecimento escolar.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva. Adolescência.

ABSTRACT

AGUIAR, DELMA DO CARMO KER E. **Escolarização de Adolescentes Autistas na Ótica de Educadores e Familiares**. 2021. 107 fl. Dissertação (Mestrado). Faculdade Vale do Cricaré, 2021.

This study deals with the experience of families and a school that have autistic adolescents in their daily lives; aims to discuss the processes of schooling and socialization of these students, in the light of theorists who discuss the subject, and based on testimonies and experiences of family members and educators. The study visualizes the possibility of collaborating with the transition from childhood to adolescence, a stage that is so challenging in biological chronology and that gains greater emphasis when it comes to people with Autism Spectrum Disorder (ASD). It proposes the development of a communication channel through the hyperfocus of an autistic teenager, so that they can be used as a motivating axis in the educational process. To develop this research, which takes a qualitative perspective, of the case study type, and whose theoretical basis was based on Robert K. Yin's theory, observations and interviews were used as strategies and instruments for data production. The theoretical framework selected aimed to demystify autism as a synonym for genius or for people who live in a "world of their own", isolated from the real context, which are generally created in the popular imagination. The main authors used were Lev Vigotski, who deals with the intellectual development of children in terms of social interactions and living conditions, Sílvia Esther Orru, who emphasizes the axes of interests and the possibilities of transforming themselves into driving conditions for learning; Maria Tereza Eglér Mantoan who discusses inclusion in a broader and more objective way; Ana Beatriz Barbosa Silva, Mayra Bonifacio Gaiato and Leandro Thadeu Reveles, who advise on a closer look at details and advances in understanding that each case of autism is unique, specific and needs to be studied from this perspective. As a result, the research brings together various types of perceptions and scientific concepts about autism, from its origin, diagnosis, treatment, legislation and the role of schools in educating this subject. In addition, it presents reports of success, despite the numerous difficulties imposed by the TEA on the individual who experiences these experiences, as well as their family, school and other people and institutions that surround them. The purpose of this work is to share, through training for teachers, how it is possible to use the strong points of interest of the autistic adolescent as a guide for curricular adaptations proposed for the construction of school knowledge, as a final product.

Keyword: Autistic Spectrum Disorder. Inclusive Education. Adolescence.

LISTA DE SIGLAS

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo
Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
CID – Classificação Internacional de Doenças
USP – Universidade de São Paulo
PNE – Plano Nacional de Educação
AEE – Atendimento Educacional Especializado
BPC – Benefício de Prestação Continuada
ONU – Organização das Nações Unidas
MMR – Meales, Mumpsrand e Rubéola
OMS – Organização Mundial da Saúde
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
RAPS – Rede de Atenção Psicossocial
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Arte, linguagem e conhecimentos gerais	65
Figura 2 - Dragão chinês	66
Figura 3 - Curiosidade: animal em conexão com a tecnologia	67
Figura 4 - Adaptação curricular	68
Figura 5 - Adaptação curricular: DNA	69
Figura 6 - Adaptação curricular: linguagens	70
Figura 7 - Adaptação curricular: arte e ciência	71

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA	13
1.2	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	DA FAMÍLIA PARA A ESCOLA: CONSTRUINDO PONTES	24
2.2	A ESCOLA NA VIDA DO ADOLESCENTE AUTISTA	30
2.3	HIPERFOCO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	34
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	37
3.1	ALGUNS CUIDADOS E RISCOS	40
3.2	COLABORADORES DA PESQUISA	41
3.3	LÓCUS DA PESQUISA	45
3.4	PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	46
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	50
4.1	ESCOLARIZAÇÃO DO ADOLESCENTE AUTISTA: VISÃO DOS FAMILIARES	50
4.2	OS PROFESSORES E A ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES AUTISTAS	60
4.3	UM ADOLESCENTE AUTISTA: HUGO	64
5	PRODUTO EDUCACIONAL	73
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	80
	APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL	83
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS A PROFESSORES	101
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS A FAMILIARES	103
	ANEXO A - TCLE DO RESPONSÁVEL LEGAL	104
	ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	107

1 INTRODUÇÃO

Nascida em uma família simples e interiorana dos recantos das Minas Gerais, cresci encantada com o poder de transformação que a educação pode fazer na vida das pessoas. Sempre tive o prazer pela leitura bem presente em mim. Tudo isso me desafiou a saber mais, assim, o conhecimento me impôs o desafio de superar a mim mesma no âmbito escolar e pessoal.

Desde muito cedo, tinha o desejo de trabalhar com o mundo das letras, pois sonhava ser escritora. Desse desejo e por experiência, acabei escrevendo um livro que contém minha motivação pessoal, ímpar, em estudar e desmistificar o universo da educação especial, especificamente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), por lidar com essa realidade em família. Sou mãe de dois filhos: uma jovem, que hoje já é universitária, minha companheira e, às vezes, confidente, e um menino, forte, saudável, curioso, adolescente, que vive a complexidade do mundo autista. Meu filho amado Hugo Ker de Aguiar fortaleceu em mim a menina curiosa, a jovem sonhadora e a professora do campo que amava a leitura e o processo de ensinar e aprender que um dia vivenciei e ainda vivencio.

Desde criança, lia muito e pegava livros emprestados, já que não podia comprá-los. Pela leitura, eu vivia em muitos mundos além deste que queria me fazer acreditar que era único. No antigo curso de Magistério, descobri Ruth Rocha, Paulo Freire e Rubem Alves (por quem me apaixonei!). Formei-me no início da década de 1990 como professora e fui feliz e confiante ao enfrentar as salas das escolinhas multisseriadas do campo. Nelas, me deparei pela primeira vez com o grito das diferenças: aquele barulho, às vezes, sem voz propriamente dita, ecoava em meus ouvidos. Tudo era mais difícil e desafiador para aquelas crianças, pois elas não tinham acesso a muitos meios de aprendizagens, além de estudarem todas juntas em uma mesma sala, do primeiro ao quarto ano. Eu me desdobrava em ser professora, faxineira e cozinheira, mas sempre acreditei que aqueles alunos poderiam sonhar com um futuro melhor.

Diante de tantos obstáculos, constatei que sabia muito pouco ainda e minha força de vontade não era suficiente para ajudar meus alunos. Como minha família tinha pouquíssimos recursos econômicos, falar em um curso superior era quase um pecado capital, mas arrisquei e isso me custou caro, a ponto de conviver com a fome e com a escassez de recursos, foi necessário trabalhar para suprir o básico de minhas necessidades. Assim, durante os quatro anos de curso superior, fiz adequações para

conciliar trabalho e estudos, mas manteve o tão sonhado curso de Pedagogia.

Após formada e concursada, passei a trabalhar e morar na cidade de Barra de São Francisco, já casada e mãe de dois filhos. Minha maior concorrência sempre foi comigo mesma: a busca por superar minhas limitações e me tornar um ser humano e profissional melhor tornaram-se meus desafios diários. Atualmente, sou pedagoga efetiva e minha primeira especialização foi em Psicopedagogia Clínica Institucional, pois eu queria entender por que algumas crianças não aprendiam ou por que alguns professores não conseguiam ensiná-las.

É importante destacar que minha primeira experiência com a maternidade mudou minha forma de ver o mundo, enquanto a segunda me transformou como pessoa, mulher e profissional. Jhulia veio ao mundo como a filha ideal, mesmo não sendo, pois entendi que os filhos não têm a missão de cumprir a idealização dos pais, enquanto Hugo veio, literalmente, como filho real, aquele que não atenderia as minhas idealizações. Entre as características únicas dele, descobri o autismo. Assim, compreendi que todas as minhas experiências e inquietações anteriores foram apenas um estágio para aprender a amar, a aceitar e a ser ponte para as pessoas que não correspondem ao padrão exigente de normalidade criado pela sociedade.

Desde um ano e seis meses, ele começou a demonstrar comportamentos totalmente atípicos para uma criança de sua faixa etária, apesar de já mostrar indícios nos meses anteriores. Isso me conduziu a uma maratona de buscas por pediatras, neuropediatras, neurologistas e neuropsiquiatras, até obter o diagnóstico de autismo, em 2009, quando ele estava próximo dos cinco anos. Na ocasião, vivi o processo dolorido do luto, ao qual sobrevivi e que me impulsionou a viver a intensidade de uma mãe típica para minha filha e uma mãe atípica para o meu filho. Procurei participar colaborativamente com as escolas em que ele estudou, entendendo que nem sempre o problema significava uma rejeição do professor de não aceitá-lo em sala de aula, mas, geralmente, estava na falta de conhecimento do professor quanto à forma de trabalhar com a criança ou o adolescente autista.

Diante disso, comecei a pesquisar, escrever, ministrar palestras, adaptar objetos e materiais pedagógicos, caminhando lado a lado com meu filho e com a escola, para que as construções feitas no seio familiar servissem de base para desenvolver conexões com os conteúdos escolares. O fato de eu ser pedagoga há quase duas décadas quando do diagnóstico do meu filho resultou em estudar com mais afinco e sensibilidade o universo da educação especial e da educação inclusiva.

Passei a observar mais foco as ações e as atitudes dele diante de coisas simples do cotidiano familiar e de pequenos desafios para uma criança da sua idade. Para documentar essas observações, comecei a registrar em redes sociais e em blocos de notas como ele demonstrava perceber e sentir o mundo e as pessoas a sua volta, o que resultou em um pequeno livro, intitulado “Minha Pérola, Minha Vida!” Essa produção tem auxiliado famílias e escolas a compreenderem melhor o processo do luto materno e o renascimento de uma mãe e de um filho real - e que, além de ser real, tem autismo. Com essa publicação e por meio de palestras, compartilho com as pessoas os conhecimentos e experiências vivenciadas no universo azul do autismo.

Atualmente, estamos vivenciando a complexa transição da infância para a adolescência dele. Nesse contexto único, busco proporcionar condições para que ele passe por essa fase tão delicada e se reconheça como um adolescente com autismo que pode utilizar os próprios hábitos e conhecimentos da rotina familiar para se apropriar de conteúdos curriculares adaptados. Isso posso, a busca desafiadora será como eu, como mãe e educadora, poderei compartilhar com a escola saberes adquiridos na vivência familiar diária com um autista, de forma a contribuir, em parceria com a escola e com outros familiares de estudantes autistas, com as adaptações de conteúdos e eixos propostos no currículo escolar.

No universo da saúde e da educação, o autismo tem revelado, a cada dia, uma realidade multiforme e variável, considerando-se como as diferenças nas diversas fases da vida exigem menos ou mais cuidado e apoio. Cada momento é único em termos de percepções, ideias, suposições, às vezes, mitos e desafios apresentados sob vários olhares em filmes, séries de TV, livros, blogs ou, até mesmo, relatos de experiências, com o intuito de colaborar com as pessoas que vivem e convivem com o desconhecimento sobre esse universo. Trata-se de um assunto pouco esclarecido para as famílias e para as escolas, o excesso de informações nem sempre responde os questionamentos ou contribui para a construção de uma rede de apoio, mesmo que seja familiar e escolar, para essa criança ou adolescente autista.

Os estudiosos do TEA afirmam que cada caso é único, singular, ou seja, não há dois autistas iguais. Por conseguinte, na vivência com o autismo e do próprio autista, deve-se evitar compará-lo ou rotulá-lo com base em roteiros de filmes, experiências com familiares e conhecidos ou até relatos de experiência. Como todo ser humano, ter autismo está muito além de receber uma classificação internacional de doenças (CID). Existe, inclusive, uma abordagem crítica quanto a nomear os

sujeitos como "autistas", pois eles são pessoas únicas, com peculiaridades e outras características para além do autismo, o que lhes torna seres muito especiais que precisam, sim, de adaptações ambientais, pedagógicas e, principalmente, sociais (SILVA, GAIATO, REVELES, 2012).

Eu, como mãe, pedagoga e psicopedagoga, enfrento o dilema como tantas outras de conviver com a dificuldade de “encaixar” o filho com autismo no dia a dia da escola. Isso porque ele cresceu, tornou-se muito forte, está com a sexualidade aflorada e me causa medo o fato de ele não saber lidar com seus instintos nos ambientes educacionais, fato comum a todos nessa fase da vida. Nessa idade, ele incomoda mais pelo tamanho, peso e suas estereotípias, como o balanço do dorso, o andar de um lado para outro ou alguns barulhos com a boca, o que já não é tão tolerado pelas outras pessoas, como era quando ainda criança. Há uma percepção equivocada de que o autismo desaparecerá como mágica com o crescimento, e isso gera uma intolerância em relação ao comportamento da pessoa com TEA em outras etapas da vida.

Ao adentrar no campo de questões relacionadas à escolarização de estudantes com TEA, é possível perceber dificuldades referentes ao atendimento a esse público pelas escolas e por profissionais da educação. De acordo com Pimentel e Fernandes (2014), a ausência de profissional especializado e de formação continuada fragiliza o processo de ensino aprendizagem para crianças com TEA. Os professores sentem-se despreparados, necessitam de melhores orientações e apoio de outros profissionais para atender esses estudantes (NASCIMENTO, CRUZ e BRAUM, 2016). Pimentel e Fernandes (2014) comentam que são visíveis as dificuldades das instituições de ensino em trabalhar o processo educacional de estudantes autistas, diminuindo, dessa forma, a frequência destes às aulas, muitas vezes, por vontade própria.

1.1 DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta investigação pretende se firmar nas seguintes bases: aporte teórico, observação participante da vida de um adolescente com autismo, entrevistas com famílias de crianças e adolescentes com autismo e com professores que atuam com o adolescente autista. A relação entre família e escola, principalmente na identificação dos hiperfocos do adolescente com autismo, pode favorecer a adaptação de

conteúdos da organização curricular com base nos interesses cotidianos desses alunos.

Essa crença parte de conhecimentos empíricos construídos na experiência particular da pesquisadora como mãe de criança autista que, ao longo dos anos, buscou trabalhar em parceria com a escola. Essa colaboração mútua gerou resultados positivos para ele nos aspectos cognitivo, comportamental e social, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, a sugestão de intervenção nesta pesquisa implica continuar esse diálogo junto à equipe pedagógica da escola, para que o ambiente escolar sistemático se constitua para além de um espaço de aprendizagem formal e rigorosa, e se torne um espaço /tempo em que o currículo e os hiperfocos do estudante com TEA estejam entrelaçados, visando tornar a aprendizagem significativa e instigante, em um ambiente de afeto, respeito e acolhimento.

Assim, a ideia é fazer uma análise mais profunda do momento em que uma criança autista ingressa na adolescência, com todos os questionamentos comuns a essa faixa etária, mas que ainda precisa encarar o rompimento do olhar mais tolerante e mais afetivo que recebia quando era apenas uma criança com comportamentos diferentes.

Nesse contexto e na fase de quase adulto, esse adolescente (sujeito desta pesquisa) cresceu em estatura e ganhou mais peso do que o comum, devido ao uso de medicamentos para controle da ansiedade. Todavia, continua mostrando ingenuidade, ausência de malícia e dificuldade para entender códigos sociais. Ele tem contra seu desenvolvimento de forma mais natural o tamanho, os instintos comuns a todos adolescentes, principalmente o sexual, porém não pode contar mais com a brandura ou tolerância dispensada às crianças, mais fáceis de controlar fisicamente e emocionalmente.

Desse modo, o presente trabalho norteia-se pela seguinte pergunta: como acontece o processo de escolarização de estudantes adolescentes autistas, na visão dos familiares e dos educadores?

Ao buscar respostas para essa pergunta, traçamos, por objetivo geral: compreender os processos de escolarização de estudantes adolescentes autistas, na visão de familiares e educadores.

Desse objetivo mais amplo surgiram os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o comportamento de um adolescente autista nas atividades

educativas vivenciadas no cotidiano dentro e fora da escola.

- Verificar como o uso de materiais pedagógicos produzidos a partir dos hiperfocos de um adolescente autista pode colaborar com sua escolarização e socialização.
- Discutir as relações que se estabelecem entre familiares e educadores em prol da educação do estudante em questão.
- Propor uma formação inicial para educadores que trabalham com adolescentes autistas.

Essa formação proposta aos educadores tem como principal meta desmistificar alguns estigmas relacionados aos autistas e prepará-los para compreender melhor as capacidades de construção cognitiva dos adolescentes autistas, tendo como foco principal seus pontos de interesse. Assim, o que viria primeiro na construção do plano de trabalho de aprendizado desses alunos não seria a linearidade curricular, mas os temas que lhes parecem significativos.

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A educação inclusiva é um desafio para uma sociedade que convive com padrões humanos estereotipados e conceitos de normalidade definidos com base em comportamentos e características consideradas por determinados grupos sociais como adequadas. Algumas pessoas destoam desses padrões, como aquelas acometidas por deficiências físicas e sensoriais, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e outros Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), cujas particularidades distintivas ainda são incompreendidas em alguns ambientes de grande convivência, como o familiar e o escolar.

Para Mantoan (2006), conhecer os conceitos de educação inclusiva e educação especial é fundamental. A autora explica que a modalidade da educação especial engloba estudantes com deficiências e transtornos, visíveis ou não, enquanto a educação inclusiva abrange todos os alunos, com e sem deficiências, e transtornos em espaços coletivos nos quais todos convivem e aprendem juntos, adequando-se, porém, dentro da proposta de Educação Especial, instrumentos físicos e/ou pedagógicos necessários, conforme o grau ou complexidade da deficiência. A autora denomina isso de cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e

valoriza as diferenças.

Mantoan (2006, p. 24) ainda enfatiza que “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a apenas aos alunos com deficiências ou com dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Assim, é possível procurar nessa proposta a relevância de trabalhar a mudança do olhar antes, provavelmente estigmatizado do professor para o aluno adolescente diagnosticado no TEA, pois esse aluno tem dificuldades para encarar uma novidade, mesmo que ela seja indiscutivelmente necessária para sua aprendizagem. É preciso ter cautela porque o que é novo pode gerar nele angústia e repulsa, por não compreender o motivo de tal imposição, pois a síndrome compromete sua função simbólica, agravando as alterações em sua comunicação (ORRÚ, 2007).

Portanto, é fundamental desmistificar as diferenças para a inclusão dentro do próprio diagnóstico do TEA, que apresenta graus diferenciados dentro do espectro. No Brasil, a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por dez anos a partir da data de sua publicação, em seu inciso III, ressalta o desafio de superar as desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Ainda, no artigo 8º e no inciso III, estabelece, para o Distrito Federal, estados e municípios, a garantia do atendimento às necessidades específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Além disso, a meta 4 do PNE prevê que todas as crianças e adolescentes, entre 4 e 17 anos, com algum tipo de deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente, por meio da rede regular de ensino e de um sistema efetivo de educação inclusiva.

Somando-se a isso, em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira da Inclusão (Lei n. 13.146), a qual visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Um de seus capítulos confirma a implementação e a articulação de um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades de ensino.

Desse modo, a inclusão configura-se um avanço enfatizar o ensino das pessoas com deficiência, ao invés de observar a deficiência. Além de fomentar a busca de novas formas de aprendizagem, provocando a escola a prover recursos e apoios necessários para o sucesso escolar do estudante com alguma deficiência/transtorno, respeitando a diversidade entre os estudantes.

No caso de alunos com TEA, estes, de acordo com a Lei nº 12.764, de 22 de dezembro de 2012 (Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno Espectro Autista), tem o direito de ingressar nas escolas regulares (BRASIL, 2012). Esse direito é enfatizado na Nota Técnica nº24/2013/MEC/SECADI/DPEE, onde o mesmo salienta que

Para a garantia do direito à educação básica e, especificamente, à educação profissional, preconizado no inciso IV, alínea a, do artigo 3º da Lei nº 12.764/2012, os sistemas de ensino devem efetuar a matrícula dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular, assegurando o acesso à escolarização, bem como ofertar os serviços da educação especial, dentre os quais o atendimento educacional especializado complementar e o profissional de apoio (BRASIL, 2013, p. 04).

O que muitos desconhecem é que, para além dos desafios da inclusão em nível educacional, há uma labuta diária nos bastidores das famílias que convivem com as deficiências e os transtornos do desenvolvimento; elas precisam criar estratégias relacionais, sociais, financeiras e, principalmente, socioafetivas para amenizar as dificuldades de crianças e adolescentes com essas condições e lhes garantir segurança. Exemplo disso são as adaptações na alimentação, no mobiliário e no acesso da criança às atividades físicas, situações que demandam condições econômicas favoráveis por parte das famílias, já em grande parte comprometidas com tratamentos médicos.

As demandas podem ser mais impactantes para essas famílias quando chega o momento de encaminhar essas crianças para a escola, pois além da mudança de rotina, passam a lidar com a expectativa de aprendizagem que recai sobre elas por parte dos familiares e dos professores. Nesse novo contexto, há o risco de o foco se direcionar para as limitações em detrimento das potencialidades, além de se tratar de um ambiente nem sempre estruturado com as mesmas adequações providenciadas pelas famílias em casa.

O PNE vai ao encontro dessa realidade complexa ao ressaltar a necessidade de garantir o AEE nas escolas com salas profissionais, recursos multifuncionais e

atendimento pedagógico adequado às especificidades de cada aluno. E, ainda, a escola deve atender além dos horários individualizados os alunos da faixa etária estabelecida na meta 4 - crianças e adolescentes entre 4 a 17 anos. Cabe ressaltar que, para isso, o governo federal destina recursos específicos, inclusive para adaptações físicas, a fim de garantir a mobilidade das pessoas com deficiência.

Até o ano de 2012, as famílias que viviam o complexo mundo do TEA – foco desta pesquisa – não encontravam apoio, visto que esse transtorno não era reconhecido legalmente como deficiência. Com isso, os sujeitos com autismo e, conseqüentemente, as famílias, ficavam à margem social, por exemplo, em relação às dificuldades para corresponder às demandas e expectativas escolares e à falta de direito ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), auxílio assistencial pago a idosos a partir dos 65 anos e a pessoas com deficiência de qualquer idade comprovem baixa renda.

A aprovação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno Espectro Autista, mudou esse cenário quando o autismo foi classificado como deficiência e, por conseguinte, as famílias receberam mais suporte nos campos social, financeiro, educacional e na saúde. A lei estabelece que: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, Lei 12.764, art. 1º, inc. II, parágrafo segundo).

Nesse sentido, com o propósito de registrar os caminhos percorridos por alguns familiares de pessoas autistas e seu processo de escolarização, definiu-se o objeto deste estudo, ou seja, pesquisar a realidade de pessoas com autismo, uma deficiência nem sempre visível, por ter um viés profundamente comportamental. O foco está em compreender como ocorre a transição da infância para a adolescência no ambiente escolar e doméstico, buscando identificar as implicações e as demandas surgidas nesses espaços nesse estágio da vida desses sujeitos.

De fato, quando a escola trabalha em uma proposta inclusiva, ela promove o cumprimento da lei e valoriza o ser humano como único e singular em todos os aspectos. Nesse sentido, oferece a oportunidade de todos os envolvidos compreenderem e aprenderem dentro de um ambiente diverso e no qual se trabalha, junto aos conteúdos curriculares, o respeito e a tolerância na convivência de todos. Desse modo, o autismo e as demais deficiências deixam de ser tabu e se tornam temas de discussão como objetos de pesquisas e conhecimentos científicos, o que

contribui para a tomada de decisões que podem minimizar e, até mesmo, romper com alguns mitos criados em torno dessas deficiências, por exemplo, o mito de uma suposta genialidade – tão explorada em produções filmicas – ou de uma incapacidade generalizada.

A palavra “autismo” deriva do grego “autos”, e significa “voltar-se para si mesmo”, de acordo com Eugen Bleuer, psiquiatra austríaco que, em 1908, foi o primeiro a utilizar esse termo ao se referir a um dos critérios adotados em sua época para fazer um diagnóstico de esquizofrenia (SILVA, 2010). Posteriormente, os estudiosos Hans Asperger e Leo Kanner trabalharam separadamente em pesquisas, nos anos 40, em busca de respostas para esse desafio já então constatado como realidade de algumas crianças. Asperger focou em um grupo de crianças descritas por ele como muito capazes, enquanto Kanner (1943) descreveu crianças que eram severamente afetadas. As constatações desses dois cientistas foram úteis para outros pesquisadores continuarem, durante as três décadas seguintes, a aprofundar conhecimentos sobre o tema, à época já considerado complexo. Assim, as teorias sobre o autismo foram alimentadas por novas pesquisas e as descobertas científicas que, algumas vezes, refutaram estudos anteriores.

De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012), o TEA é um transtorno global do desenvolvimento que se manifesta no indivíduo antes dos três anos de idade e se prolonga por toda a vida. Ele abrange um conjunto de sintomas e afeta as áreas da socialização, da comunicação e do comportamento, comprometendo, principalmente, a integração social. Os autores explicam que a pessoa com autismo sente, olha e percebe o mundo de maneira muito diferente da que não tem autismo.

Convém destacar que, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), “[...] cerca de 70 milhões de pessoas no mundo são acometidas pelo transtorno que, em crianças, é mais comum do que o câncer, a Aids e o diabetes” (2012, p. 11). Por isso, pais, professores, profissionais e a sociedade, como um todo, precisam mergulhar no universo particular desses sujeitos, a fim de tentar perceber o mundo sob a ótica deles. Colocar-se no lugar do outro é um desafio desde os primórdios e é imprescindível para a inclusão na família, na escola, na igreja e na sociedade de forma geral.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os debates acerca do TEA são recentes e atuais, foi na primeira década do século XX que o conceito se firmou cientificamente, embora sua trajetória histórica seja longa. Para Bodgan e Biklen (1994), independentemente do diagnóstico dentro do espectro, o indivíduo com TEA é um ser humano relacional e seu desenvolvimento deve ser situado em seu contexto familiar e social. Assim, discutir questões acerca do TEA e o processo de escolarização remete à necessidade de compreender os fundamentos conceituais e teóricos acerca dessa temática, sendo necessário também o olhar para os processos educacionais direcionados a esses indivíduos. Nesse contexto, apresenta-se neste capítulo as bases teóricas e conceituais do Transtorno Espectro Autista, visando contribuir com o processo de reflexão do ponto de vista educacional e da escolarização dos estudantes com TEA, bem como o contexto social e familiar em que eles estão inseridos.

Como explicado anteriormente, a palavra autismo, que significa “voltar--se para sí mesmo”, foi utilizada pelo psiquiatra Eugen Bleuler para se referir a um dos critérios adotados na época para fazer um diagnóstico de esquizofrenia. Esses critérios, conhecidos como “os quatro ‘A’s de Bleuler”, são: “[...] alucinações, afeto desorganizado, ambivalência e autismo” (SILVA, 2010, p. 1). O autismo estaria relacionado à propensão de o esquizofrênico “ensimesmar--se”, fazendo--se alheio ao mundo social e fechando-se em seu mundo, como até hoje creditado ao comportamento autista.

Segundo Mello *et al.* (2013), o autismo foi retratado pela primeira vez em 1943, nos Estados Unidos, pelo médico austríaco Leo Kanner. Em 1944, Hans Asperger, também médico e austríaco, descreveu na Áustria os sintomas de autismo de forma bem semelhante à de Kanner, mesmo não havendo nenhum contato entre ambos:

Em 18 de outubro de 1961, no Reino Unido, Helen Allison falou ao programa “Women’sHour” da BBC de Londres sobre Joe, seu filho com autismo. Apesar de o autismo ser praticamente desconhecido na época, a entrevista de Helen provocou uma tremenda repercussão: ao término do programa seguiu--se muitas cartas de pais que identificaram, em seus filhos, os mesmos sintomas descritos por Helen (MELLO *et al.*, 2013, p. 13).

Paralelo a isso, Silva (2010) registrou que, em 1943, o psicólogo norte- americano Leo Kanner estudou onze pacientes com diagnóstico de esquizofrenia. O fato de ele ter observado nesse grupo o autismo com traços mais marcantes originou a expressão

“Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” para se referir ao transtorno dessas crianças.

O psicólogo chegou a mencionar que as crianças autistas já nasciam assim, dado o fato de que o aparecimento da síndrome era muito precoce. À medida que foi tendo contato com os pais dessas crianças, ele foi mudando de opinião. Começou a observar que os pais destas crianças estabeleciam um contato afetivo muito frio com elas, desenvolvendo, então, o termo “mãe geladeira” para referir-se às mães de autistas, que com seu jeito frio e distante de se relacionar com os filhos promoveu neles uma hostilidade inconsciente, a qual seria direcionada para situações de demanda social (SILVA, 2010, p. 1).

Essa teoria foi desconstruída pelo próprio Kanner, em 1969, durante uma conferência realizada pela *National Society for Autistic Children*, em Washington. O cientista argumentou que, desde o início, defendeu a origem orgânica do autismo, e criticou os “dedos acusadores” em relação às mães. A participação dele em um evento organizado e assistido por familiares de crianças autistas marcou um momento importante na história desse transtorno, visto que foi nessa ocasião que Kanner pediu, oficialmente, desculpas em relação aos elementos em sua teoria que colaboraram para a criação da figura da “mãe-geladeira”.

Dentro desse contexto histórico-cultural, as pesquisas buscavam por uma resposta ou uma forma de culpabilização de algum fator ou alguém. Surgiu, assim, também a teoria - que não passou de um mito - que relacionava as vacinas ao autismo. Iniciou-se quando o médico Andrew Wakefield apresentou uma pesquisa preliminar, publicada na conceituada revista *Lancet*, descrevendo doze crianças que desenvolveram comportamentos autistas e inflamação intestinal grave. Em comum, dizia o estudo, as crianças tinham vestígios do vírus do sarampo no corpo.

Wakefield e seus colegas de estudo levantaram a possibilidade de um "vínculo causal" desses problemas com a vacina *Measles, Mumps and Rubéola* (MMR), que protege contra sarampo, rubéola e caxumba e havia sido aplicada em onze das crianças estudadas. Contudo, Wakefield reconhecia que se tratava apenas de uma hipótese de que as vacinas poderiam causar problemas gastrointestinais, os quais levariam a uma inflamação no cérebro e, talvez, ao autismo.

Entretanto, em 2004, o Instituto de Medicina dos EUA concluiu que não havia provas de que o autismo tivesse relação com o componente timerosal. A conclusão foi reforçada por análises na Califórnia, onde o timerosal foi tirado da composição das vacinas no início dos anos 2000. Dessa forma, mais uma teoria sobre a origem do TEA foi desconstruída, e a própria Organização Mundial da Saúde (OMS) destacou

que não havia evidências relacionando-o a qualquer vacina infantil como causa.

A teoria mais sustentada é a da relação genética: nesse caso, o causador do autismo seria uma base genética, quer seja hereditária, em que os pais passam para o filho, quer seja uma mutação nova que acomete somente a criança. “A complexidade é que existem centenas de genes”, explica o psiquiatra Estevão Vadasz, criador do “Programa Transtornos do Espectro Autista”, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP).

Estudos apontam que já foram identificados entre 700 e 800 genes descritos como responsáveis por alguns casos de autismo (STOCK, 2018). Segundo ele, “os estudos estão avançando e, provavelmente, daqui a poucos anos, a gente vai conseguir descobrir um número maior de genes e mapear melhor esses indivíduos que têm autismo e talvez entender quais foram as causas de cada um” (STOCK, 2018, p. 24).

Embora várias associações possam estar correlacionadas à causa do TEA, na genética, os pesquisadores conseguem trabalhar com elementos mais objetivos. A comparação de gêmeos idênticos (que compartilham 100% do mesmo material genético) e não idênticos (que compartilham 50% do mesmo material genético) é uma das metodologias utilizadas para esclarecer o aspecto genético do transtorno.

O que intriga cientistas do mundo inteiro, no entanto, é o porquê do aparecimento dessa síndrome. Apesar de tantos estudos concluídos e em andamento, não se alcançou, ainda, uma conclusão única e específica; alguns demonstram certo avanço quanto ao tratamento de crianças autistas por meio da prática da equoterapia. De acordo com a Associação Nacional de Equoterapia (2012), essa técnica consiste em um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma proposta interdisciplinar, nas áreas de saúde, equitação e educação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiências. No Brasil, contudo, ainda é difícil o acesso a atividades tão significativas como essa para crianças e adolescentes com autismo.

Apesar de tudo isso e da realidade brasileira, uma conquista significativa no país em favor das pessoas com autismo e suas famílias é a Lei nº 13.861/19, a qual obriga o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a inserir no Censo de 2020 perguntas sobre o autismo. Isso contribuirá para mapear os milhares de brasileiros autistas que ainda sofrem para encontrar tratamentos específicos para a saúde, como terapias ocupacionais, fonoaudiologia e atividades físicas adequadas,

como equoterapia, natação e outras práticas adaptadas (BRASIL, 2019). Segundo Marques (2000), a inserção desse dado no censo é muito importante não apenas para os autistas, mas para suas famílias que, ao se depararem com o diagnóstico, experimentam um sentimento de perda da “criança idealizada”.

Soma-se a isso a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764, que reconhece que as pessoas com esse transtorno têm os mesmos direitos de todos os outros pacientes com necessidades especiais no Brasil. Entre outros aspectos, a legislação garante aos autistas a frequência a escolas regulares, bem como solicitar acompanhamento especializado nesses locais (BRASIL, 2012).

A Lei nº 12.764, denominada Berenice Piana, é o resultado do trabalho, luta e conquista da autora que, por ter um filho com autismo, não verbal, enfrentou inúmeras dificuldades para inseri-lo em um contexto escolar e social no Brasil, pois, até então, nas escolas não havia espaços para crianças com esse perfil e os demais alunos. Foi a convicção e a persistência de Berenice Piana, apoiada por várias associações de mães de autistas no Brasil, que garantiu a elaboração dessa lei (BRASIL, 2012).

O fato é que várias famílias ainda enfrentam, de acordo com a faixa etária de seus filhos no TEA, mais ou menos dificuldades devido ao pouco conhecimento dessa realidade pela escola, pela própria família e pela sociedade de forma geral. Para Gómez e Terán (2014), toda a família sente o impacto e se mobiliza em torno da criança com TEA, tornando-se, assim, uma “família com autismo”. Mas o que significa dizer que uma família tem autismo? Isso pressupõe que ela deverá “aprender uma forma diferente de comunicação, uma maneira diferente de se relacionar socialmente: abrirá uma nova dimensão para sentir, controlar e pensar a vida” (GÓMEZ;; TERÁN, 2014, p. 529).

Quando uma família recebe o diagnóstico que um de seus filhos, ou talvez o único filho está no Transtorno do Espectro Autista, é importantíssimo o poder público contemplar cada fase que essa família vai passar, desde o total desespero de não saber o que fazer, o luto e as frustrações relacionadas ao respeito e à adaptação à realidade do filho por parte dos próprios familiares e das instituições públicas.

O autismo tem sido desafio imenso na área clínica, com vertentes que ampliam conceitos anteriores ou ressignificam seu surgimento em mais de setenta milhões de pessoas no mundo. Porém, nas últimas décadas, alguns movimentos sobre o tema tem ultrapassado a visão clínica médica para uma percepção mais aproximada na

neurociência. Esta, em seu seu campo de estudo, tem grupos com posições antagônicas, como movimentos pró-cura ou movimentos de estudos da deficiência que defendem não a cura do autismo, pois não se trata de uma doença, e sim de uma diversidade como tantas outras no mundo, entre elas, questões, raciais, sexuais, étnicas.

Neste estudo, não se pretende afirmar se um grupo que busca terapias, tratamentos, ou até treinamentos comportamentais, a maioria organizados em movimentos ativistas por pais ou alguns autistas de nível leve a moderado, esteja correto, bem como também não é defender o movimento da cultura autista fundamentado na ideia de “NADA SOBRE NÓS SEM NÓS”.

Esse movimento, formado também por um grupo de pesquisadores dentro do Transtorno do Espectro Autista, com altas habilidades, compreende dentro do tema que a ideia da deficiência é fortalecida por uma sociedade convicta de que seus padrões típicos de vivência são os únicos considerados normais. Dessa forma, automaticamente, desabilita pessoas com algum tipo de lesão ou deficiência, tirando delas o direito de viver seu cotidiano e conviver nele dentro da sua maneira peculiar de enxergar o mundo e as pessoas.

Diante dessa realidade, o presente trabalho direciona-se a outros paradigmas para além da parte clínica. Assim, considera-se que não apenas a neurociência, sob o aspecto da diversidade de conexões e sinapses que resultam em conhecimento estão totalmente corretos, pois o autismo traz um espectro que varia muito de uma pessoa para outra.

Compete, também, ao processo de formação pedagógica ampliar seu olhar e suas adaptações pedagógicas para além de um laudo médico, bem como compreender a relevância de fazer adaptações ambientais, pedagógicas e sensoriais, para que o aluno seja respeitado além do que um código médico diz que ele é ou tem. É fundamental a escola enxergar esse aluno também sob o aspecto da neurodiversidade, a qual não se aplica apenas aos autistas ou a outra deficiência, mas a todo aluno que ingressa no sistema educacional.

2.1 DA FAMÍLIA PARA A ESCOLA: CONSTRUINDO PONTES

Quando uma criança começa a apresentar comportamentos não comuns para a sua faixa etária, por exemplo, não manter contato visual com a mãe durante o

processo da amamentação, preferir o berço ao colo dos familiares ou cuidadores, atrasar o seu processo de linguagem ou paralisar sua fala sem razão específica, muitos pais já entram em alerta e começam – principalmente quem tem condições financeiras para isso – uma trajetória de consultório em consultório, em busca de orientações, medicações ou um diagnóstico.

Uma vez diagnosticado o TEA, geralmente, a figura materna passa por um período denominado "luto". Literalmente, ela passará pela morte da idealização de um filho e de sua identidade de mãe, para renascer como mãe real para aquela criança. Ela precisará reconhecer que o filho não é "a idealização natural" da maioria das mães para seus filhos, mas "é o filho real", que precisa de amor, afeto e aceitação incondicional.

O sofrimento referente à deficiência é uma dor inevitável, difícil de ser esquecida, e tampouco modificada. É algo com o qual se deve aprender a conviver, porém será preciso modificar a maneira de viver habitual e seus sentimentos, com o objetivo de adequá-los, pois não será possível escapar dele, estarão sempre presentes (BUSCAGLIA, 1993).

Ao superar esse estágio, não significa que o luto não poderá voltar, ao contrário, essa mãe fará um esforço enorme para se manter em equilíbrio. Sobre isso, com base nos relatos de mães e na minha realidade, lidar com uma criança autista é muito diferente de lidar com um adolescente autista. Para a família, trata-se da mesma criança, mas para a escola e para a sociedade, já não se trata da mesma pessoa.

Diante de uma criança bem cuidada, sempre sob controle dos pais, a escola não se sente acuada ou intimidada porque o que se apresenta "diferente" está sob controle físico e emocional. Entretanto, diante de alguém que mede um metro e oitenta, pesa acima de três dígitos e não tem o controle integral de suas ações, surge um estranhamento em alguns professores e em colegas em ambientes e momentos diversos da aprendizagem, como no recreio e nas atividades interativas na sala de aula.

Convém esclarecer que muitas pessoas imaginam a criança autista isolada, fechada em seu mundo, realizando movimentos repetitivos com embalo de corpo, sem abertura para interagir com outras pessoas. Porém, seria irresponsabilidade como ser humano se fechar somente a esse estereótipo. Para Ramos (2011), há pessoas com TEA que conseguem se comunicar muito bem, porém com dificuldades de socialização e também os que não conseguem falar, mas buscam afeto no contato

com outras pessoas. Assim sendo, há uma diversidade de manifestações do autismo, que varia de pessoa para pessoa, dependendo da condição apresentada.

Nesse contexto, toda essa diversidade também vai estar presente no cotidiano escolar. Com isso, mais um ambiente precisa se adaptar, ou seja, a escola precisará realizar o processo de inclusão considerando as especificidades, necessitando, para isso, de intervenções qualitativas, que incentivem o desenvolvimento da criança, suas habilidades e competências, bem como qualifiquem sua escolarização, o que exige um professor com conhecimentos sobre o tema.

Cabe aos professores e à escola como um todo, entender que o autismo precisa ser concebido como um fator social mais do que biológico, dessa forma, seu estudo, deve ser feito fundamentado em análises de características particulares e específicas de cada sujeito, e não por meio de exames clínicos (SCMIDT e BOSA 2003).

De acordo com Orrú (2019), ser uma pessoa autista não é o mesmo que ser uma pessoa com autismo. O autismo não se define pelo fechamento de um diagnóstico estabelecido, porque em cada ser em que ele se instala, assume formas mutantes e características que vão além da definição e das consequências do seu quadro original.

Nesse caminho, de acordo com Orrú (2019), existe uma preocupação exacerbada no fato de que os critérios de diagnóstico são fundamentados no déficit, na doença, no que falta ao indivíduo. E esses são elementos que classificam, rotulam, estigmatizam e promovem a marginalização, de modo que a criança já não é mais vista como a “Ana” ou o “Mateus”, mas sim como a/o autista. Desse modo, o quadro sintomático se materializa de tal forma na criança, a ponto de ocultar sua identidade.

Segundo Grandin (1999), nesse contexto, a criança passa pelo preconceito de ser “coisificada”, muitas vezes pela própria família, pela escola e pela sociedade, e, com base em um laudo, tem uma visão limitada de todas as potencialidades da criança, focando naquilo que lhe falta, ou seja, em suas fragilidades. Ao chegar à adolescência, a conceituação de pessoa com TEA torna-se profundamente estigmatizante. Grandin (1999) cita, em sua obra, um dos depoimentos que ouviu ao longo de seus estudos. Em um deles, a jovem relatou que, na infância, era imperativa e que, após a menarca, passou a ter alterações sensoriais e assaltos de ansiedade. Na mesma obra, Grandin (1999) registrou outro depoimento a respeito das turbulências hormonais da adolescência em uma pessoa com autismo, no qual ela

citou que essa fase melhorou quando terminou o curso superior na universidade e passou a tomar alguns medicamentos antidepressivos para se tranquilizar.

Com base nos relatos de quem vivencia o autismo com todas as suas mutações e nuances, e sabedores de que a adolescência por si só já causa um tumulto psicológico e emocional em grande parte dos neurotípicos, urge esclarecer como é importante a família e a escola compreenderem essa fase transitória, para quem já vive um cotidiano atípico.

O discurso de inclusão e de equidade nos ambientes sociais - da família, da escola ou de qualquer outro - continua sendo um grande desafio nas construções comportamentais e relacionais primárias da vida humana. Apesar de a inclusão ser intensamente debatida e defendida em dissertações e teses, ainda corre o risco de se restringir ao campo das ideias, com pouco impacto na melhoria da qualidade de vida dos autistas e dos seus familiares.

É muito comum observar nas redes sociais, algumas publicações de revistas, programas de TV e blogs muitas informações sobre o Autismo, porém, geralmente, sobressai a divulgação do autismo considerado leve, com pessoas com algumas habilidades notáveis. Contudo, a grande maioria das famílias que vive essa realidade não experimenta exatamente essa vivência cheia de encantos, com filhos apresentando altas habilidades/superdotação. O que realmente se vive são dificuldades imensas e, nesse caso, a sociedade nem sempre está disposta a ouvir e aprender sobre o assunto. Isso torna a vida desses jovens e das famílias mais reclusa e introspectiva, nem sempre por escolha, mas pela exaustão de buscar a aceitação e o respeito pelas diferenças.

Pensar um ambiente familiar e um ambiente escolar saudável e possível para a escolarização de qualquer criança autista é desafiador. Quando recebem as devidas intervenções de forma positiva e construtiva, estes espaços podem colaborar com a mudança dos autistas, melhorando a qualidade de vida, seja na fase da adolescência ou mesmo na vida adulta, desde que paradigmas sejam revistos pelos políticos, pela sociedade e pelos educadores, conjunto esse responsável pela formação dessa pessoa desde a infância. Orrú (2019) relata alguns casos que podem inspirar pais e professores a reverem e a readequarem a rotina doméstica e escolar da criança, para que ela atravesse os desafios da adolescência com mais segurança.

Orrú (2019) traz o caso do fotógrafo Elijah, pai de Timothy Archibald, em que registra imagens do filho aos cinco anos de idade, em razão de suas frustrações e

tristezas por vivenciar o desespero de ser pai de um autista. As fotografias íntimas e originais, antes pertencentes ao pai, passaram a ajudar Elijah em seu desenvolvimento. Segundo Timothy, nenhuma das imagens foi planejada, ao contrário, foram rapidamente capturadas em situações em que o filho estava à procura de novas ocupações.

Assim como Elijah, os familiares de crianças e adolescentes autistas observam nessas pessoas a procura por novos conhecimentos e descobertas, detalhes que passam despercebidos para os neurotípicos. Em uma entrevista à *British Broadcasting Corporation* (BBC), Timothy disse que:

O que aconteceu com Eli e eu, é que logo conseguimos uma base, uma história compartilhada. É como quando você sofre um acidente de carro e só você e seu amigo sobrevivem, é criado um vínculo, ocorre uma aproximação. Aconteceu quando Echolia (nome da série fotográfica) nasceu e não existia nenhuma ligação entre nós (BBC, 2013, p. 61).

É fundamental, nesse contexto, existir uma relação de confiança entre a pessoa com TEA, a família, bem como a escola que recebê-la.

Atualmente, Eli está vivendo a fase da adolescência, mas o relato de construção da base de relacional de confiança e apoio entre ele e os pais desencadeou um processo de desenvolvimento mais natural dentro das complexidades da adolescência.

Este presente trabalho reforça a ideia de que cada pessoa com autismo é um caso único e cada família vive em universos também singulares. Por isso, é imprescindível que, desde a infância, se desenvolva uma relação de troca, de cumplicidade, apoio e confiança, para que família, escola e sociedade entendam que essa criança não oculta suas características do TEA durante a puberdade e a fase adulta. Essas particularidades precisam ser trabalhadas para amenizar as angústias tão comuns em todas as pessoas nessa fase. Se essa transição não for bem acompanhada, a vida do adolescente no TEA pode se tornar muito mais dolorosa e isolada para ele e para a família, motivando o abandono escolar. Muitas vezes, o próprio sistema escolar o exclui do processo de aprendizagem, que ele se recolhe com sua família.

A obra de Orrú (2019) também relata a trajetória de uma personagem que poderia ter vivido no anonimato, se não tivesse encontrado alguém com conhecimento para construir uma ponte entre o diagnóstico estabelecido como “destino”, para as possibilidades de uma vida melhor e que inspiraria tantas outras. Trata-se do caso de

Stephen Willshire, nascido em Londres, em 1974, filho de pais indianos. Ele foi diagnosticado com autismo aos três anos de idade, quando apresentava pouca interação social e nenhuma linguagem oral. Posteriormente, as primeiras palavras ditas por ele foram papel e lápis. Somente com nove anos sua linguagem oral se consolidou. Com cinco anos, ele passou a frequentar a Queenmill Scholl, uma escola para crianças com autismo, em Londres, na qual professores perceberam seu interesse e inigualável habilidade para desenhos. Esse talento também era sua forma de comunicação com o mundo.

A princípio, Stephen se interessou por desenhar animais, posteriormente, passou a ilustrar carros londrinos que trafegavam em frente à sua escola; e, finalmente, o que o tornaria conhecido em todo o planeta: seus desenhos de edifícios, representações magistrais de cidades, como Londres, Nova York e Rio de Janeiro. Com sua genialidade, bastava alguns minutos em um voo de helicóptero sobre uma cidade para ele conseguir retratá-la de modo minucioso e admirável, dado o seu altíssimo nível de detalhamento. Alguns os nominaram, à época, de “câmara humana” ou “câmara vivente”, pela sua capacidade de desenhar cenas vistas por alguns segundos.

Porém, o médico, professor de neurologia e psiquiatria da Universidade de Columbia, Oliver Sacks (1995), que sempre o acompanhava, relatou que Stephen teve muitas dificuldades no desenvolvimento motor, não brincava com outras crianças e gritava muito ou se escondia quando as pessoas se aproximavam. Stephen aparentava não ter consciência das outras pessoas ao redor e não demonstrava interesse pelo que havia à sua volta. Para Sacks (1995), embora o adolescente, aos 13 anos, fosse famoso em toda a Inglaterra, capaz de desenhar fabulosamente qualquer rua visualizada por ele, não era capaz de atravessá-la sem a ajuda de outra pessoa. Podia ver Londres inteira na imaginação, mas os espaços humanos da cidade lhe eram ininteligíveis. Não conseguia manter uma conversa com ninguém, embora cada vez mais mostrasse uma espécie de conduta pseudossocial, “[...] falando com estranhos de maneira indiscriminada e esquisita” (SACKS, 1995, p. 143).

Discutindo o universo da pessoa autista, vale destacar que nem todos são iguais e nem tudo é diferente destaca que “[...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza” (SANTOS, 2003, p. 56). Ao respeitar todas as particularidades vividas por um adolescente com TEA, pois cada caso é muito

específico e com características únicas, é importante enfatizar o pensamento de Temple Grandin mais uma vez, de que tanto a família quanto a escola precisam observar aquilo que a criança ou adolescente ama e tem facilidade. Isso porque esse pode ser o eixo fundamental para construir estratégias direcionadas ao processo de ensinar e aprender tanto em espaços escolares como não escolares.

2.2 A ESCOLA NA VIDA DO ADOLESCENTE AUTISTA

A cada ciclo de desenvolvimento da humanidade em termos de tecnologia, ciência, neurociência, humanidade, inteligência artificial, deficiências e diferenças, a escola é provocada por novos desafios e precisa se posicionar para enfrentá-los. O que se espera desse ambiente educacional é que ele se distancie do discurso de que “não foi preparado para receber crianças com deficiência” ou de que “os professores não foram ensinados a como lidar com estudantes com deficiência ou com transtornos”.

Convém ressaltar que as pessoas têm dificuldades para lidar com a complexidade humana, independentemente da presença de deficiências e transtornos ou não, mas justamente por se tratar de um desafio, espera-se que os profissionais se sintam instigados a buscar conhecimentos e se empenhem na produção de novas formas de ensinar e de aprender.

O estudante com TEA, de acordo com Cunha (2014, p. 86), “[...] apresenta um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldade na interação social e atividades restrito-repetitivas”. Vale destacar que, por vezes, professores não desconhecem o que fazer com esse aluno que externaliza condutas nem sempre vistas com naturalidade em ambientes sociais. Cunha (2015) cita algumas dessas condutas, orienta quanto à atuação do professor nesses episódios comuns a crianças e adolescentes com autismo, destacando os seguintes comportamentos:

Retrair-se e isolar-se de outras pessoas: como o professor poderá pensar em formas de inserir esse aluno na rotina diária da sala de aula se quase sempre ele quer ficar só e, não tão facilmente, se aproxima de seus pares ou de seus próprios professores? (CUNHA, 2014, p. 86).

O comportamento retraído e, às vezes, isolado do adolescente com TEA, geralmente é compreendido como se fosse uma escolha do aluno e nem sempre ele

escolhe ficar sozinho, o que ocorre na maioria das vezes é não conhecer os dominar os códigos sociais para manter uma conversação após a aproximação, então, o comportamento também pode ser entendido como uma forma de auto-proteção.

Evitar contato visual ou resistir ao contato físico. Isso demanda pesquisas e parceria entre escola, família e equipe multidisciplinar -- como fonoaudiólogo, psicólogo e terapeutas. Apesar de isso ser fundamental, é difícil de ser articulado na rede pública. Em decorrência disso, professores buscam romper as barreiras do não saber por conta própria, mas nem sempre a boa vontade é suficiente nesse processo (CUNHA, 2014, p. 86).

O contato visual durante alguns minutos ou segundos é muito desafiador para o o adolescente no TEA, pois essa troca de linguagens visuais, por vezes, pode se tornar invasivas; o contato físico é muito relativo a questões táteis, olfativas e o tempo que pode ser tolerado ficar dentro de um abraço. Portanto, quando é possível construir possibilidades com a equipe multidisciplinar, isso auxilia muito, mas na maioria dos casos na rede pública, nem sempre é possível contar com essa equipe. Assim, é preciso observação e sensibilidade com as respostas voluntárias dadas pelo adolescente autista mediante essas proximidades.

Resistir ao aprendizado: algumas crianças e adolescentes com TEA vivenciam o medo de “ter” que aprender e a possibilidade de “não” o conseguirem. Com isso, eles resistem a mudanças na rotina de conhecimento, o que impacta na aprendizagem. Mais uma vez, cabe ao professor e ao profissional de apoio (quando há) criar caminhos pela via da arte, da tecnologia e da ludicidade para que esses alunos aprendam sem que esse processo represente para eles um labirinto de inseguranças (CUNHA, 2014, p. 86).

Ao considerar que o aprendizado nos moldes “lineares sistemáticos “ do sistema escolar é muito desafiador para um adolescesente autista, visto que seus conhecimentos são muitas vezes fragmentados por “ilhas do saber em seus hiperfocos”, é importante haver a mediação do professor ou do psicopedagogo ou auxiliar (quando há), para que esses conhecimentos aparentemente “desconexos” para muitos, se encontrem e se entrelacem sem a pressão do “ter” que aprender algo, bem como fazer com isso aconteça de forma natural.

Não demonstrar medo diante de perigos reais: apesar de não ser regra a todos os autistas, muitos têm dificuldades de pensar em situações de tensão, como diante de um movimento brusco ou de um carro em movimento. Por isso, os profissionais da escola também precisam trabalhar nesses alunos a atenção e a autonomia, sem deixá-los por conta própria de maneira desorientada (CUNHA, 2014, p. 86).

Nesse caso, vale a pena ressaltar que os profissionais da educação, assim

como a família, devem conhecer os direitos das crianças e adolescentes autistas, principalmente no se refere a um auxiliar, acompanhante ou até profissional especializado, como citado no parágrafo único da Lei 12.764, em seu artigo terceiro. Após analisar a pessoa autista, é preciso entender o risco de deixá-la sozinha em qualquer ambiente, pois ele corre o risco de ficar desorientada devido a algum fato interno ou externo e se colocar em dificuldades.

Fazer “birras”, rejeitar as mudanças de rotinas, aproveitar-se das pessoas para pegar objetos: esses comportamentos são constantes e interferem na rotina de uma sala de aula com mais de trinta alunos; portanto, cabe aos profissionais presentes perceber sinais dessas condutas e encaminhar o aluno para outro ambiente por alguns minutos para que ele possa focar em outra direção (CUNHA, 2014, p. 86).

Prossegue o autor:

Apresentar hiperatividade física e agitação desordenada: isso é comum em adolescentes com TEA, por isso, os demais alunos e toda a comunidade escolar precisam ser conscientizados a respeito, para que as reações sejam direcionadas a acalmar o estudante e a aguardar pacientemente o fim desse episódio. Trata-se de uma mudança intensa no paradigma de aluno ideal. Sensibilizar-se com barulhos, apresentar estereotípias, ecolalias e dificuldades para compreender subjetividades ou linguagem figurada: são também desafios que exigem do professor conhecimento para organizar o ambiente do trabalho pedagógico de forma que não distraia o aluno ou o incomode. O docente precisa conhecer que alguns comportamentos, como flap (balançar das mãos), funcionam como recurso de autorregulação por parte do aluno para se acalmar diante da proposta de aprendizado; e que as ecolalias ficam no repertório de memória do aluno com TEA, de forma que ele repete diálogos aleatoriamente, mesmo em situações comunicativas que não condizem com aquelas falas. Além disso, o aluno no TEA não compreende facilmente a linguagem do professor, que pode chegar para o estudante de maneira ambígua, carregada de figuras de linguagem (CUNHA, 2014, p. 86).

Diante desse últimos três tópicos, que destacam , birras, rejeição a mudanças de rotinas, hiperatividade física e agitação desordenada, extrema sensibilidade a barulhos, estereotípias, ecolalias e dificuldade de compreensão de situações subjetivas, é relevante ressaltar a orientação de que cada autista é único, porém alguns comportamentos podem se assemelhar e, geralmente, referem-se à busca de autorregulação ou controle de uma ansiedade interna ou total insegurança em enfrentar situações ou ambientes desconhecidos.

Assim, cabe aos profissionais da educação estudar um pouco mais de forma individualizada quais gatilhos podem desencadear comportamentos inusitados ou pouco compreendidos pelos que estão ao redor do autista. É extremamente importante tentar acalmá-los usando um tom de voz baixo, porém firme e objetivo,

explicando a mudança do ambiente, reduzir o som ou o barulho e, se não for possível, retirar-se com o adolescente para um espaço mais calmo e permitir que a estereotipia seja usada até que o autista se autorregule.

Para Cunha (2014), conhecer o universo da pessoa com TEA possibilitará aos professores identificarem pontos “de forte interesse” desses alunos, bem como os campos de hiperfoco, que podem se direcionar à natureza, à tecnologia, às artes manuais e visuais. Por meio dessa porta, a educação sistemática poderá estar presente para auxiliar esse aprendiz a realizar conquistas que lhe sejam prazerosas.

Contudo, o problema ocorre quando o conhecimento clínico a respeito do autismo por parte dos profissionais da educação é utilizado como argumento para imprimir aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com TEA “[...] um cunho unicamente adaptativo” (GATTO, 2012, p. 58), como se o papel da escola com esses alunos fosse apenas o de propiciar a socialização e a convivência. Porém, o que se intenta na proposta a respeito da inclusão das crianças e adolescentes com TEA nas escolas objetiva e prioriza a formação humana, intelectual, cultural e social desses estudantes e de todos os demais - com ou sem deficiências.

Embora o tema Transtorno do Espectro Autista tenha sido muito divulgado e estudado nos últimos anos, essa diferença de como funciona o cérebro de um autista e como ele constrói aprendizados nas diversas áreas já foi alvo de estudos de muitos pesquisadores desde o séc. 20. Entre eles destaca-se Vigotski, teórico bielo-russo, que foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das condições de vida diferenciam os conhecimentos produzidos na vida cotidiana na elaboração de conceitos espontâneos e dos conhecimentos aprendidos e produzidos na escola - conceitos científicos (VIGOTSKI, 1983, 1997, 2000). Os primeiros estariam vinculados às interações sociais, as conexões entre diferentes agrupamentos não perpassados por relações lógico abstratas, enquanto os segundos partem de um sistema organizado de conhecimentos e envolvem funções psíquicas, mas que também ocorrem na interação, pois, segundo Vigotski, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo.

A escola, portanto, é um ambiente em que a intervenção pedagógica intencional e planejada desencadeia o processo de ensino e de aprendizagem dos conceitos científicos acumulados pela humanidade ao longo da história, e esse processo precisa acontecer em diálogo com os conhecimentos cotidianos já consolidados pelo estudante ao longo da vida, em especial, quando se trata da criança

ou do adolescente com autismo.

Diante desse contexto, têm-se Mantoan (2006) como uma referência para trazer o aluno com deficiência para dentro do ambiente familiar e escolar como alguém ativo e não dependente da ação dos demais integrantes desses ambientes. Dessa forma, é possível começar a debater como a família, e escola constrói esse novo paradigma das diferenças na convivência, na interação, e isso, aos poucos, conduzirá a um novo olhar para a ideia da inclusão.

Para Mantoan (2006), a busca pela inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiências e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, de forma que alcancem sucesso na vida escolar. Entretanto, ainda há muito a aprender referente a conceitos e paradigmas sobre a educação especial e a educação inclusiva, visto que a sociedade evolui constantemente com as pessoas ditas diferentes, pois são as diferenças que nos humanizam e nos tornam únicos.

Nessa perspectiva, todo aluno, criança ou adolescente da educação especial necessita de adaptações pedagógicas e físicas específicas para atender as suas necessidades básicas de desenvolvimento. Além disso, todos os alunos, independentemente de sua condição, são abarcados pelo direito à educação inclusiva, que pressupõe igualdade e equanimidade de forma imparcial.

Faz-se necessário refletir sobre a postura dos profissionais da educação a respeito de uma educação para todos, educação essa que pode influenciar as futuras gerações. Para Mantoan (2006, p. 36), “[...] não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados”.

Mantoan (2006) explica ainda que a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem em seus limites e, se o ensino for bem direcionado, o professor vai considerar esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

2.3 HIPERFOCO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As pessoas com transtorno espectro autista mostram interesses nas coisas que

gostam, e a forma de gostar dessas coisas, em alguns momentos, pode atrapalhar e, em outros, contribuir para a socialização do sujeito autista. Esse gosto, ou interesse, é denominado por alguns estudiosos de hiperfoco, sendo que os temas que o hiperfoco ajuda a sustentar são chamados de “interesses obssecivos de alto nível” ou, ainda, “interesses especiais (SOUZA, 2017).

De acordo com Kerches (2019), hiperfoco pode ser definido como uma forma intensa de concentração em um mesmo assunto, tópico ou tarefa, e é bastante frequente em pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), sendo um padrão de comportamento restrito e repetitivo. O hiperfoco também pode estar presente em outras condições, como o TDAH. Podem ser alvo do hiperfoco: músicas, livros, filmes, um personagem, letras, números, uma disciplina, entre outras infinitas possibilidades. O cérebro no autismo é hiperexcitado, sendo assim, o hiperfoco pode ser um refúgio durante o estresse, em situações desconfortáveis ou momentos de ociosidade.

Crianças, adolescentes e adultos com TEA podem ter hiperfoco quando trabalham intensamente em coisas que lhes interessam. Em essência, o hiperfoco é o oposto de outro sintoma que é a falta de interesse, ou seja, a distração. A pessoa que passa por um episódio de hiperfoco pode, às vezes, perder o interesse sem qualquer explicação. Autistas que tem hiperfoco são especialistas no assunto que lhes interessam, por exemplo, um menino que gosta de carros, será super entendido sobre esse assunto, conhecerá marcas, modelos, anos de fabricação etc (NEVES, 2020, p. 65).

A medicina define hiperfoco como um tipo de concentração mental ou visualização que foca a consciência em uma tarefa, tópico ou assunto, podendo estar relacionado, por exemplo, com produtos tão difusos quanto séries televisivas, músicas, livros e filmes.

O excesso de hiperfoco pode causar o desvio da concentração em relação a tarefas importantes (exemplos: higiene pessoal, alimentação, compromissos com estudos, trabalho, família etc.); mas também pode te levar a tomar atitudes que podem ter consequências a médio/ longo prazo (como começar um projeto baseado no alvo do hiperfoco). Mas não só autistas “de alto funcionamento” e/ou Aspergers podem ter tal característica. Ela também seria relacionada ao Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH) (SOUZA, 2017, p. 01).

Esses interesses especiais são os temas sustentados pelo hiperfoco. Eles podem se tornar profissões ou gostos e traços de personalidade no futuro. Deve-se considerar que, do século XX em diante, as pessoas começaram a se reunir cada vez mais com base em interesses e gostos, em especial, aqueles relacionados a produtos culturais variados (SOUZA, 2017).

Há aspectos positivos em se ter um hiperfoco, desde que ele seja explorado corretamente. O hiperfoco pode ajudar a desenvolver novas habilidades, pode também se tornar a própria profissão da pessoa, além de ser um importante meio de aumentar a autoestima, considerando-se que a partir do momento em que o sujeito se descobre bom em algo, seja encorajador. Um hiperfoco em filmes, por exemplo, pode ser o ponto de partida para uma pessoa com TEA desenvolver sua habilidade de escrita e escrever um roteiro de filme quando adulto. Muitos profissionais e educadores utilizam o hiperfoco da criança com TEA a favor de sua educação e da aquisição de novas habilidades e aprendizados (KERCHES, 2019).

Para Kerches (2019), o cérebro incorpora novos aprendizados através de redes neuronais de preferência que vão se firmando através de experiências vividas com significado e/ou repetidas. Assim, a estratégia deve ser para agregar a essas redes formadas, por meio do hiperfoco, novas informações, ampliando o interesse e o conhecimento da criança. Isso deve ser feito através de atividades interessantes, motivantes e reforçadoras (KERCHES, 2019).

O hiperfoco é uma ferramenta importante que vem sendo utilizada na educação inclusiva, “no âmbito da deficiência intelectual, tanto para autistas, pessoas com transtorno global do desenvolvimento e outras possibilidades” (MASCARENHAS, 2018, p. 01). Para a autora, consiste no assunto de principal interesse da criança, adolescente, jovem ou adulto, no qual a temática atrai a atenção dele acima do comum, despertando uma grande curiosidade, interação, observação e socialização. Nesse sentido, utilizar o hiperfoco na educação é lançar mão de um recurso atrativo que, se relacionado a contextos e conteúdos, promove a integração, a conexão com diferentes áreas de conhecimento, a observação e a produção acadêmica.

Contudo, Kerche (2019) alerta que o hiperfoco não deve ser utilizado como uma estratégia para manter a criança quieta, entretida, longe do contexto social, o que acabaria por restringir ainda mais o repertório de interesses, anulando oportunidades de contato com outros temas e atividades. É uma ferramenta que se bem utilizada, estimula a construção do conhecimento e a ampliação do interesse e da aprendizagem do estudante com transtorno de espectro autista.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A produção de dados desta pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso, definido por Yin (1994, p. 24) como “[...] um inquérito empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando as fronteiras entre fenômeno e contextos não são claramente evidentes”.

O autor também diferencia o estudo de caso da história, explicando que o primeiro “[...] confia em muitas das mesmas técnicas que a história, mas adiciona duas fontes e provas normalmente não incluídas no repertório do historiador: observação direta e entrevistas sistemáticas” (YIN, 1994, p. 18).

Nesta pesquisa, foram utilizadas as seguintes estratégias e instrumentos de produção de dados: a) a observação participante da rotina de um adolescente autista no cotidiano da vida familiar e escolar; b) entrevistas a quatro professores desse adolescente; c) entrevistas a seis pessoas, podendo ser mães, pais ou responsáveis de adolescentes que são diagnosticados no Transtorno do Espectro Autista. No sentido de humanizar um tema tão sensível e carregado de simbologia como lutas, conquistas, frustrações e algumas vitórias, todos os entrevistados receberão um nome “fictício” para melhor identificar a pessoa que acompanha e vive os desafios junto ao adolescente autista.

O critério de seleção para os entrevistados foram professores da escola acolhedora, aqueles que trabalharam em sala de aula, no mínimo, um ano com o adolescente autista como regentes de sala. No caso de pais, mães ou responsáveis, foram pessoas que tem convívio cotidiano familiar com um adolescente autista, limitando a participação a apenas um membro da família.

A coleta de assinaturas do TCLE foi enviada aos professores por e-mail, sendo devolvidas assinadas envelopadas ou digitalizadas. No caso dos pais, mães ou responsáveis, o contato foi via Whatsapp, enviando o teor e a explicação do trabalho por videochamada. Após a anuência deles foram enviados os termos imprimidos para a coleta da assinatura, e pesquisadora os retirou em suas residências, respeitando-se, assim, todos os protocolos de saúde.

No estudo de caso desta pesquisa, o intuito foi analisar a transição do mundo infantil de uma criança autista para a adolescência e os impactos causados por ela na vida escolar. Segundo Yin (1994), os estudos de caso podem ser causais/exploratórios ou descritivos. Os primeiros não se resumem à exploração, mas

possibilitam ao pesquisador reunir elementos para diagnosticar uma situação com perspectivas de generalização naturalística; os segundos permitem ao pesquisador descrever fenômenos contemporâneos em um contexto real.

Para o presente trabalho, optou-se pelo estudo de caso descritivo, baseado em um convívio diário com o sujeito de pesquisa. As observações cotidianas dentro do contexto real e diário com a família possibilitaram identificar as potencialidades e fragilidades dele que, nesse caso, trata--se do filho da pesquisadora, Hugo Ker de Aguiar, que atualmente tem 16 anos e foi diagnosticado desde os 5 (cinco) anos com TEA.

Um dos principais desafios ao realizar o estudo de caso foi torná-lo acessível não apenas para famílias que vivem essa realidade com seus filhos ou para escolas que têm alunos com TEA matriculados. Isso porque um estudo de caso visa provocar a sociedade a conhecer melhor a população/caso em análise, quais suas potencialidades e dificuldades e, nesse sentido, ajudar a construir novos paradigmas de vida e de respeito às diferenças.

Segundo Yin (1994), um estudo de caso “atraente” deve reunir características básicas, como “engajamento, instigação e sedução”. Desse modo, “Produzir um estudo de caso como esse exige que o pesquisador seja entusiástico em relação à investigação e deseje transmitir amplamente os resultados obtidos” (YIN, 1994, p. 197).

O estudo de caso tem sido uma ferramenta recorrente para o campo de pesquisas e estudos na área educacional. Para Yin (1994), ele é uma importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas “a olho nu”. Além disso, esse tipo de pesquisa proporciona uma percepção sobre o ser humano ou sobre o “problema” em sua complexidade, de forma profunda, destacando seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos. Para Yin (1994, p. 39), “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. O desenvolvimento da pesquisa deu-se de acordo com o previsto no Quadro 1.

Quadro 1 - Quadro das etapas da pesquisa

ETAPAS	TÉCNICAS DE PESQUISA	AÇÕES
Etapa 01	Pesquisa Bibliográfica	Levantamento bibliográfico de artigos científicos em periódicos, livros, teses e dissertações que discorrem sobre Transtorno do Espectro Autista e escolarização.
Etapa 02	Observação no ambiente familiar	Registro por meio de relatos, vídeos ou fotos do período quinzenal.
Etapa 03	Observação na escola	Observação pela escola e família do interesse e aprendizado do aluno, conforme sua capacidade e execução das atividades propostas. Compartilhamento dos interesses (hiperfocos) que estão sendo significativos para o adolescente autista com a equipe pedagógica da escola e professores da classe do aluno.
Etapa 04	Entrevistas	Entrevistas semiestruturadas com quatro professores da EMFA “Normília Cunha dos Santos” e seis familiares (pai ou mãe) que frequentam a Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Barra de São Francisco.
Etapa 05	Análise de dados	Organização dos dados da investigação. Interpretação dos dados da pesquisa. Análise de conteúdo.
Etapa 06	Canal de comunicação com a escola	Estabelecer um canal de comunicação com a escola e os professores que têm contato mais direto com ele, sobre quais os temas mais interessantes para o adolescente autista. Escola e família com a orientação da professora da sala de AEE. Atendimento Educacional Especializado, para adaptação de conteúdos e atividades usando como eixos motivadores os hiperfocos do aluno para trabalhar os conteúdos curriculares das áreas específicas do conhecimento. Avaliação dessa articulação (trabalhos realizados, desempenho em avaliações, conversas, artes produzidas, uso de eletrônicos, avanços e dificuldades na realização de tarefas).
Etapa 07	Formação para professores do Ensino Fundamental	Realização de formação continuada, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Barra de São Francisco (SEMED), para os professores de estudantes autistas do Ensino Fundamental – anos finais.

Fonte: Quadro elaborado pela autora baseado no Projeto de Pesquisa

Ao desenvolver o estudo de caso, um dos principais instrumentos de produção de dados foi a observação participante, tendo como foco a organização diária de Hugo durante 40 dias do ano letivo de 2021 (provavelmente, em caráter remoto, devido à pandemia do novo coronavírus). Nesses quarenta dias, a proposta foi fazer uma observação natural do dia a dia do Hugo dentro de casa, registrando por meio de vídeos ou anotações quais eram os temas que mais lhe chamavam a atenção naquela

etapa vivida. Ele ficou curioso com o coronavírus, com questões sobre como surgiam as vacinas. Assim, de acordo com o foco de interesse dele naquele momento, eu, como mãe, compartilhava com escola, depois de conversar com ele e perguntar podia falar sobre suas curiosidade para seus professores. Surgiu daí um diálogo sobre como adaptar os conteúdos escolares tendo como referência base esses focos.

Além disso, também foram foco de observação no ambiente doméstico: a) o relacionamento do adolescente com o outro, incluindo a empatia e a percepção dos sentimentos do outro ao falar com ele; b) o enfrentamento de perdas de entes queridos, incluindo a interpretação da morte (caso aconteça ao longo da pesquisa); c) a relação com as doenças de pessoas com quem ele se relaciona.

3.1 ALGUNS CUIDADOS E RISCOS COM O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Ao considerar que se trata de observação de um adolescente autista com 16 anos, matriculado no nono ano do Ensino Fundamental e o fato dele ser filho da pesquisadora, poderia surgir algum tipo de constrangimento pela deficiência por parte dos colegas de turma caso a pesquisa fosse mal compreendida ou divulgada de forma incorreta. Para amenizar esses riscos, uma reunião foi realizada com os envolvidos explicando o que é o TEA com o objetivo de desconstruir muitos mitos que circulam em torno do tema. No que tange aos riscos inerentes à produção de dados baseada na pesquisa documental, o maior deles estava associado ao vazamento de informações pessoais. Dessa forma, como forma de amenizar o risco, assegurou-se o anonimato das pessoas, sendo os dados atribuídos sempre a uma identificação por número e/ou letra (esta, referindo-se ao gênero). Ainda assim, os dados foram acessados apenas pelos pesquisadores, sendo vedada o acesso deles a alunos (as) e/ou profissionais não diretamente ligados ao processo de produção do conhecimento. Em relação aos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, poderia ocorrer o risco de transmissão do coronavírus. Portanto, para minimizar esse risco, a proposta de entrevistas ou conversas com professores ou familiares foi realizado virtualmente (Google Meet e/ou WhatsApp).

Outro risco associado aos participantes referia-se à interferência na vida e na rotina. Assim, como forma de minorar o risco considerou-se a disponibilidade dos sujeitos, sendo também facultado a eles, sempre que desejassem, interromper ou suspender sua participação.

Havia também riscos aos entrevistados como, por exemplo:

- Invasão de privacidade.
- Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE).
- Identificar dados de alterações genéticas e ou condições de saúde sem tratamento definido – angústia.
- Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista.
- Risco à segurança dos prontuários.
- Interferência na vida e na rotina dos sujeitos.

Para amenizar os riscos aos entrevistados, manteve-se o máximo de sigilo e ética a respeito da identidade e a não divulgação de dados pessoais, evitou-se fazer perguntas extensas e muito complexas, bem como foram observados todos os cuidados recomendados pelo protocolo de saúde em prevenção à Covid-19.

3.2 COLABORADORES DA PESQUISA

Esta pesquisa é do tipo estudo de caso, envolvendo um adolescente diagnosticado com TEA. O adolescente em questão é o principal sujeito da pesquisa, filho da pesquisadora, e estudante de uma escola que trabalha na perspectiva dos princípios da Pedagogia da Alternância.

O diagnóstico aponta que o TEA de Hugo é moderado. Desde a infância, ele recebeu acompanhamentos especializados na área médica e também usa medicação para melhorar algumas comorbidades que acompanham seu quadro do autismo, como insônia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e instabilidades de humor. Desde a infância, frequentou salas de aula regular e, em 2021, está cursando o nono ano do Ensino Fundamental. Desde o começo da busca por um diagnóstico, Hugo foi cercado de muito afeto, aceitação e adaptações na casa, inclusive com ambiente específico para desenvolver suas pinturas, esculturas e maquetes. Por ele, a iluminação da casa foi reduzida, considerando sua dificuldade com o excesso de luz. Também houve redução de aparelhos eletrônicos ligados, devido à sua sensibilidade sensorial auditiva. Além disso, ele sempre teve acesso a tecnologias, jogos e documentários sobre assuntos que despertam seu interesse em determinada fase de sua vida.

Além de Hugo, para enriquecer a pesquisa foram convidadas para a entrevista

semiestruturada seis mães e pais que frequentam a Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Barra de São Francisco, com suas identidades preservadas por meio de nomes fictícios, cujos filhos receberam diagnóstico de TEA. Todas concordaram com as condições estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas com essas mães e pais foram no intuito de investigar quais são as dificuldades enfrentadas pela família na transição da infância para a adolescência do familiar com TEA no cotidiano doméstico e escolar; como a família lida com a dificuldade de acesso a serviços de apoio, como fonoaudiologia, psicoterapia, terapia ocupacional, equoterapia, fisioterapia e outros; como avalia a relação e a comunicação entre ela e a escola; e como ela compreende o papel e o trabalho da escola na vida do familiar com TEA. No Quadro 2 apresentamos um resumo dos colaboradores da pesquisa.

Quadro 2- Colaboradores da pesquisa

Familiar	Responsável	Filho (a)	Idade
Mãe	Ana	Masculino	14 anos
Mãe	Maura	Masculino	12 anos
Pai	Isaque	Masculino	14 anos
Mãe	Doracy	Masculino	14 anos
Mãe	Paula	Masculino	15 anos
Mãe	Maria	Masculino	15 anos

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora a partir das entrevistas

Essas entrevistas aconteceram na modalidade *on-line*, devido à pandemia do novo coronavírus, com mães cujos filhos frequentam a escola regular, já que a proposta principal deste trabalho é construir uma ponte entre os pontos de interesse dos alunos com TEA e o trabalho inclusivo na escola.

O outro eixo consistiu em entrevistas com quatro professores que atuam na turma do sujeito desta pesquisa. A hipótese é a de que os professores, ao conhecerem os hiperfocos desse estudante (temas geradores) na vida cotidiana, possam articular os conteúdos curriculares com as experiências provenientes do seio familiar, tornando o currículo mais significativo e funcional para a vida desse e dos demais estudantes.

Quadro 3 - Professores que colaboraram com a pesquisa

Professor (a)	Disciplina	Formação	Tempo de trabalho com Hugo
Paulo	História Geografia	Licenciatura em Geografia	3 anos e 6 meses
Sandra	Língua Portuguesa	Letras Português/Inglês	3 anos e 10 meses
Roberto	Ciências	Ciências Biológicas	3 anos
Norma	Agricultura Zootecnia	Licenciatura em Educação do Campo com Ênfase em Ciências Agrárias	1 ano e 5 meses

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora a partir das entrevistas

Convém ressaltar que não se deve ser ingênuo e exigir que alunos com TEA, de diversos níveis, tenham condições de aprender todos os conteúdos propostos, mesmo com adaptações. Por outro lado, como ambiente de aprendizagem não se destina apenas à socialização ou à prática de fazer colagens, tem a responsabilidade de construir um currículo funcional para a vida do estudante, preparando-o, assim, para a vida de adulto que já está próxima.

É fato que, por maior que seja a participação da família nos estudos da criança e do adolescente, ela não está sempre presente no cotidiano escolar e nem sempre encontra um caminho dialógico. Neste caso, o objetivo das perguntas feitas, de forma *on-line*, a cada professor, foi compreender qual é o sentimento dele ao receber um aluno com TEA na sala de aula; se ele recebe orientações ou formação da (o) pedagoga (o) ou de outro profissional ou instituição para adaptar atividades; como ele avalia a interação dos demais alunos com o estudante com TEA em sua sala de aula e como é a comunicação dele com a família do estudante com TEA. Nas entrevistas, inicialmente, apresentou-se o projeto de pesquisa, explicando os objetivos e a metodologia de investigação.

Em um primeiro momento, foi feita uma pesquisa bibliográfica atualizada sobre artigos científicos, livros e periódicos que abordam os desafios de estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista. Após o estudo e a leitura reflexiva dessas referências, o segundo momento foi dedicado à observação participativa do adolescente Hugo Ker de Aguiar, de 16 anos, matriculado na Escola Municipal Família Agrícola Normilia Cunha do Santos, de forma natural, enquanto o aluno realizava as atividades

escolares enviadas às vezes impressas, outras vezes na plataforma. Também foram observados seus momentos de laser e sua curiosidade, principalmente, direcionada para as questões relativas a arte. Essas observações, produziram registros em vídeos, escritos e áudios. Essas observações foram realizadas por mim, mãe e pesquisadora, bem como pela escola por meio da correção das atividades do aluno Hugo. Quando possível, os professores faziam também em algumas chamadas de vídeo, pois era difícil para o aluno participar da aula *on-line* em conjunto com toda a turma.

No terceiro momento, as famílias e professores foram convidados a conhecer o projeto e, caso desejassem auxiliar nessa pesquisa, poderiam fazer concedendo um momento de entrevista sobre o tema. Após as entrevistas, todas com o devido consentimento dos colaboradores, passou-se, então, para a análise de dados, visando investigar melhor como estava acontecendo a transição para a adolescência do aluno autista na perspectiva da família e da escola.

Após o convite para participarem e, em caso de aceite, foram enviados por e-mail duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pela pesquisadora, para que eles assinassem e devolvessem também por e-mail, formalizando o interesse em participarem do estudo. O TCLE (Apêndice B), detalha os objetivos da pesquisa, a forma de participação, os riscos e benefícios aos participantes, o compromisso com o anonimato deles, a forma de divulgação dos resultados, os dados para contactar pesquisadora e Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que aprovar o projeto. Além disso, o TCLE deixará claro que o participante poderá desistir de permanecer no estudo a qualquer momento sem que isso lhe acarrete quaisquer consequências.

Havia outras questões a serem investigadas junto à escola, por exemplo, se o laudo médico (quando há) é documento que contribui para a definição de metodologias de ensino e de preparo de materiais, com o foco na aprendizagem, e não somente na socialização. Outro aspecto é se os profissionais conseguem detectar previamente situações em que o adolescente se sente desconfortável ou recorre a alguma estereotipia (como balançar o dorso na cadeira, fazer o conhecido flap com as mãos para se autorregular, repetir constantemente diálogos de programas televisivos, prática conhecida como ecolalia, para evitar um diálogo funcional). E, em caso de episódios de inquietação ou frustração, buscou-se entender o procedimento da escola nesses casos.

A ideia é que a família compartilhe com a escola a forma como lida com esses episódios em casa, somando conhecimentos que possam auxiliar os profissionais a trabalhar o currículo escolar com esse estudante, pois um dos desafios do professor é o de incentivar esse aluno a permanecer o máximo de tempo possível em sala de aula com os demais colegas. Geralmente, no primeiro sinal de crise, é comum o estudante ser retirado de sala, ficando desconectado do trabalho pedagógico realizado com os demais alunos.

Uma vez que o professor, estagiário ou acompanhante já saiba como evitar que o adolescente entre em crise de agitação devido à sobrecarga sensorial do ambiente, é possível reduzir esses episódios. O canal e a periodicidade de comunicação entre a família e a escola a respeito dos hiperfocos e dos comportamentos atípicos devem ser definidos entre as partes, da forma como for melhor para ambas.

Além de Hugo e dos familiares, foram entrevistados também quatro professores, todos regentes de classe que trabalham na Escola Municipal Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos”, situada no município de Barra de São Francisco – ES, onde o adolescente, sujeito desta pesquisa, reside e estuda. Foi criada pela Lei municipal nº 058/1992, com base no artigo 181 da Lei Orgânica, e oferta os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), na modalidade Pedagogia da Alternância e Educação do Campo. A escola foi uma conquista da articulação do movimento dos agricultores da região que, diante do processo de urbanização e de modernização da agricultura, com consequente êxodo rural, percebeu a necessidade de uma educação voltada para a realidade do campo.

3.3 LÓCUS DA PESQUISA

A observação participante aconteceu no ambiente doméstico onde vive o adolescente Hugo, de 16 anos, diagnosticado com TEA. Foram observadas e descritas sua relação com o pai, a mãe (eu), a irmã, a secretária que auxilia nos cuidados, a avó materna que participa do seu dia e a interação com a cachorrinha Lola, que contribui para o seu fortalecimento afetivo e emocional.

Parte da pesquisa foi realizada também na Escola Municipal Família Agrícola “Normília Cunha dos Santos”, escola na qual o adolescente investigado (Hugo) cursa o 9º ano das séries finais do Ensino Fundamental. Essa escola trabalha com os

princípios da Pedagogia da Alternância, sendo que funciona integrando sessão escolar e sessão estadia, em que, na primeira, o estudante passa a maior parte do tempo no ambiente escolar e, na segunda, o estudante passa um tempo maior no meio sociofamiliar. No caso do Hugo, que estuda no 9º ano, a segunda e a terça-feira é vivenciada no meio sociofamiliar, e a quarta, quinta e sexta-feira, das 7h às 17h, no ambiente escolar. A escola funciona em tempo integral, realizando um trabalho de bastante proximidade com as famílias dos estudantes.

No censo escolar do município de Barra de São Francisco, os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontam que, da segunda etapa do Ensino Fundamental, o número de alunos com TEA diminuiu e, raramente, eles são encontrados no Ensino Médio .

Assim, ao comparar o número de crianças autistas matriculadas no Ensino Fundamental com o número de adolescentes matriculados no Ensino Médio, é visível a grande discrepância entre ambos, sendo uma questão importante a ser investigada. Essa constatação permite refletir que esses estudantes não deixaram de existir, o que possivelmente acontece nesses casos é que algumas famílias são vencidas pelas intempéries, pela inoperância de adaptações físicas e pedagógicas para esses adolescentes nas escolas. Desse modo, eles passam a viver confinados nos quartos de suas casas, estritamente no universo doméstico, com a família sentindo o isolamento social e as limitações provenientes da falta convivência do adolescente em outros ambientes, os quais poderiam contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

3.4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como 2021 foi um ano quase totalmente comprometido pela pandemia do coronavírus, o ambiente com mais possibilidades de observação diária do aluno foi o ambiente doméstico, isto é, o quarto do Hugo, sua relação com a família, com cachorrinha de estimação e como desenvolvia as atividades propostas pela escola. Assim, as etapas de observação transcorreram da seguinte forma:

- a) o relacionamento do adolescente com o outro, incluindo a empatia e a percepção dos sentimentos do outro enquanto fala com ele;
- b) o enfrentamento de perdas de entes queridos, incluindo a interpretação da morte (caso acontecesse ao longo da pesquisa);

- c) a relação com as doenças de pessoas com quem ele se relaciona;
- d) as dificuldades em executar e compreender as atividades encaminhadas pela escola;
- e) as facilidades ou maiores motivações para realizar os estudos quando estes partiam de pontos significativos para ele.

A observação do aluno adolescente autista no ambiente doméstico foi feita pela pesquisadora quando ele estava realizando tarefas escolares, assistindo televisão, assistindo jogos digitais pela internet, em momentos de realizações da sua arte, pois quase diariamente ele desenha ou pinta. Ele foi observado nessas atividades e os registros foram anotados em um caderno de campo, juntamente com fotos tiradas nos momentos em que desenvolvia tarefas escolares ou atividades relacionadas aos hiperfocos ou pontos de interesse.

As entrevistas com os professores aconteceram de forma on-line, via plataforma Google Meet ou chamada pelo WhatsApp, de forma coletiva. No caso dos pais, mães ou responsáveis, a entrevista foi realizada também de forma on-line para garantir mais segurança, visto que no momento da realização das entrevistas, o município ainda estava passando por muitos casos de pandemia. Nesse sentido, para evitar o risco de contaminação, as entrevistas foram por vídeo chamada via *WhatsApp*.

Durante esse processo, os dados foram organizados para, em seguida, analisá-los. De acordo com André e Ludke (1986, p. 45), “[...] analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições das entrevistas, as análises dos documentos e as demais informações disponíveis”.

A análise de dados foi realizada com base nos conteúdos gerados durante a pesquisa, e serviu de base para a análise qualitativa das entrevistas e das observações. Essa análise buscou compreender o significado dos dados coletados, cujo objetivo foi facilitar a compreensão dos conteúdos por meio de alguma classificação apresentada de forma sistematizada, que pode ser por divisão em categorias ou pela contagem de palavras e termos contidos nas respostas (BARTELMÉBS, s.d).

A análise das informações obtidas no decorrer das investigações é uma fase fundamental da pesquisa, “Dela depende a obtenção de resultados consistentes e de respostas convincentes às questões formuladas no início da investigação”

(FIORENTINI e LORENZATO, 2012, p. 133). Os dados produzidos no decorrer da pesquisa, precisam ser analisados e organizados.

As pesquisas de natureza qualitativa geram um volume significativo de dados e, por isso, esses dados precisam ser organizados e compreendidos, o que requer um processo continuado, “em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (TEIXEIRA, 2003, p. 194).

Ressalta-se que não é um processo mecânico e linear, demandando, pelo contrário, um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória da pesquisa e percorre todo o processo da investigação. Nesse sentido, optamos pelo método de análise de conteúdo. Este, de acordo com Minayo (1994), é a expressão mais comumente utilizada para realizar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa. Surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, e na atualidade é conhecida como uma técnica cuja principal função é descobrir o que há por trás de uma mensagem, de uma comunicação, de uma fala, de um texto ou de uma prática (FIORENTINI e LORENZATO, 2012). A análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Dentro da técnica análise de conteúdo, optamos em trabalhar com a estratégia de emparelhamento ou associação, a qual, de acordo com Laville e Dionne (1999), é uma estratégia que consiste na análise das informações com base em um modelo teórico prévio. Assim, a análise foi feita por meio do emparelhamento ou associação entre o quadro teórico e o material empírico coletado na pesquisa de campo, verificando se há correlação entre eles. Os dados produzidos nas entrevistas também permitiram analisar se essa experiência ocasionou uma transformação na prática e no olhar dos professores e das famílias relacionadas à forma de lidar com a educação da pessoa com TEA.

Como possibilidades de trabalhar com o projeto apresentado, a ideia é ter como um ponto de partida as observações do cotidiano doméstico de um adolescente autista, registrando por vídeos, fotos e relatos escritos e verbais a reação dele a assuntos que lhe parecem instigantes, bem como reage a temas que não têm

significado para ele. Além de procurar estabelecer um canal de comunicação com a escola e seus professores com contato mais direto com ele sobre quais os temas mais interessantes para o adolescente autista naquele período e, com base nesses temas, criar estratégias para adaptar conteúdos curriculares previstos para a turma na qual o adolescente está matriculado. A finalidade é fazer com que esse adolescente desenvolva conhecimentos acadêmicos que contribuirão para sua formação cognitiva, social e afetiva, mas partindo do campo de interesse dele.

Como exemplo, em uma determinada semana, ao observar o comportamento do adolescente autista, como mãe e pedagoga, observamos que ele estava hiperfocado em como os donos de lanchonete ganhavam dinheiro vendendo sanduíches saborosos. Diante desse contexto, a escola e os professores da área de linguagem poderiam criar uma lanchonete fictícia, trabalhar um nome criativo para ela; com o apoio do professor de arte, trabalhar uma fachada bem atrativa para o ambiente, enquanto o professor de ciência poderia utilizar as imagens dos alimentos para trabalhar a importância da alimentação saudável e como montar um sanduíche com menos danos à saúde. Dentro do mesmo tema, os professores de história e geografia poderiam inserir o contexto cultural dos lanches e comidas compradas prontas e, em apoio a esse trabalho de construção de conhecimentos, o professor de matemática criaria junto com o aluno uma tabela de valores e ajudaria a organizar um cardápio, de forma que a lanchonete fictícia tivesse opções para os possíveis clientes e, ainda, rendesse algum lucro ao proprietário.

Entretanto, nem sempre tudo resultará em aprendizado previsto pela família e pela escola, mas em compensação, essas construções abrem links para outras áreas de conhecimento baseadas nas inferências do aluno. Embora nem sempre estejam no planejamento da família ou da escola, elas poderão por meio desses trabalhos entrelaçados estimular o surgimento de novos focos que, às vezes, rendem uma quinzena de trabalhos escolares, com conhecimentos diversos desde a cidadania, formação de autonomia e aprendizados da proposta curricular.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Orrú (2019), deve-se compreender que a criança com autismo é um sujeito aprendente, e isso faz toda a diferença no processo de ensinar e na qualidade das relações sociais dialógicas favorecidas nos diversos espaços de aprendizagem. Este trabalho vem no sentido de trabalhar e defender práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes alicerçadas no eixo de interesse. Tratar de práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes vem no sentido de dar aos aprendizes a possibilidade de participar no desenvolvimento dos planejamentos de suas próprias aprendizagens, como também na construção das normas sociais e de maior autonomia em suas próprias ações realizadoras, tendo no educador o seu mediador, facilitador da aprendizagem (ORRÚ, 2019, p. 168).

A presente pesquisa tem como objetivo discutir os processos de escolarização de estudantes adolescentes autistas, na visão de familiares e educadores. Foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, intencionalmente feitas a mães de adolescentes autistas que estudam em escolas da rede municipal de Barra de São Francisco e a professores regente de classe da Escola Municipal Família Agrícola Normília Cunha dos Santos, escola na qual o adolescente autista Hugo estuda. Na pesquisa também foi realizada a observação da rotina de Hugo, bem como a realização de atividades pedagógicas.

Nesse sentido, a seguir, com base nas entrevistas, na observação realizada do ponto de vista de mãe, pedagoga e psicopedagoga, dialogando com os embasamentos teóricos apresetados até aqui, discutiremos de que forma acontece o processo de escolarização de adolescentes autistas, abordando os eixos de interesse como uma prática pedagógica inovadora e não excludente. O método de análise escolhido foi a análise de conteúdo, por meio da qual se fez a assimilação, a associação e a aproximação dos dados coletados nas técnicas de pesquisa utilizados.

4.1 ESCOLARIZAÇÃO DO ADOLESCENTE AUTISTA: VISÃO DOS FAMILIARES

Esta pesquisa contou com a participação de cinco mães e um pai de adolescentes autistas, sendo que eles se prontificaram generosamente em contribuir com o nosso projeto, pois perceberam a oportunidade de ter um olhar para seus filhos, os quais, muitas vezes, passam despercebidos. Desse modo, viram nesta

pesquisa uma esperança de evolução e avanço no processo de aprendizagem para seus filhos.

Conforme já foi colocado no capítulo Metodologia, foi atribuído às mães e ao pai um nome “fictício” para não numerar ou distanciar as vivências de cada um de uma forma distante ou apenas estatística. Sendo assim, a primeira recebeu o nome de “Ana” e é mãe de um adolescente do sexo masculino, com idade de 14 anos de idade; a segunda recebeu o nome de “Maura” e é mãe de um adolescente do sexo masculino de 14 anos de idade; o terceiro entrevistado é um pai, identificado como “Isaque”, e é o pai de um adolescente de 14 anos de idade e do sexo masculino; a quarta entrevistada recebeu o nome de “Doracy”, é a mãe de um adolescente do sexo masculino, com 14 anos de idade; A quinta pessoa identificada como “Paula”, é mãe de um adolescente de 15 anos de idade, do sexo masculino e, por fim, a sexta mãe recebeu o nome de “Maria”, e é mãe de um adolescente do sexo masculino de 15 anos de idade.

A escolha desse público para este procedimento de pesquisa ocorreu devido à importância do papel da família no processo de inclusão dos filhos na escola, considerando que estas realizam um acompanhamento de perto de seus filhos portadores de deficiência no processo de ensino aprendizagem. O papel da família e da escola no que se refere ao processo educativo dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é de suma importância para educação e deve garantir que a aprendizagem dos alunos especiais aconteça de forma ética, democrática e cidadã. A família e a escola devem formar uma equipe e ambas devem seguir os mesmos princípios em relação aos objetivos que desejam alcançar (VASCONCELOS, 1994).

Diante do exposto, ao prosseguir com a coleta de dados, na entrevista com os familiares, foram feitos alguns questionamentos referentes à a dificuldade que eles encontram no processo de transição da infância para adolescência de seus filhos com TEA.

As mães “Ana”, “Maura” e “Paula” disseram que encontram dificuldades na orientação relacionada a questões da sexualidade, sendo que a mãe “Ana” ponderou um pouco mais dizendo que,

Nessa fase de transição, o desenvolvimento biológico é comum como nas demais crianças, e seu filho não tinha a percepção sobre a privacidade para questões referentes a masturbação.

ANA - mãe, entrevista em setembro de 2021¹

Já o terceiro entrevistado o pai “Isaque”, traz que:

A maior dificuldade é ensinar meu filho a lidar com a questão da sexualidade e noções de privacidade, pois, nessa fase, os hormônios dele estão muito alterados e sempre precisa de orientação em relação a esse assunto e isso causa mais preconceito das pessoas.

ISAQUE – pai, entrevista em setembro de 2021

É importante destacar que mais do que um período cronológico, a adolescência pode ser compreendida como uma fase ou etapa marcada por modificações, as quais vão das biológicas até as psicológicas e sociais, e também se referem a mudanças no relacionamento do indivíduo com objetivos e metas que faz para a vida (OLIVEIRA e MACHADO, 2018). Dessa forma, de acordo com Meeus (2016), ao entrar na segunda década de vida, o indivíduo passa por um período crítico de desenvolvimento psicossocial, pois os sujeitos estão encontrando sua identidade, conhecendo os mecanismos de relações pessoais e aprendendo a lidar com comportamentos problemáticos para, enfim, assumir uma personalidade estável.

Para Beddows e Brooks (2015), adolescentes com TEA têm necessidades sexuais, visto que esses indivíduos passam pelo período da puberdade e esta se manifesta e se desenvolve normalmente neles. Porém, apontam que esses sujeitos podem não ter um correto entendimento do corpo e um inadequado desenvolvimento emocional, resultando em um comportamento sexual considerado impróprio para a sociedade.

Assim, devido às dificuldades das famílias com relação à sexualidade dos filhos com TEA, um programa abrangente de educação sexual poderia acolher suas demandas específicas e orientar os membros familiares, discutindo possibilidades de ações educativas em casa (OTTONI e MAIA, 2019), visto que a educação sexual recebida na família, na escola e nas matrizes cartografam tabus, mitos, estigmas, valores e normas de como expressar o desejo sexual (NASCIMENTO e BRUNS, 2020).

Embora considerada como a melhor solução para esses casos, a educação sexual baseada em evidências para indivíduos com TEA ainda é subdesenvolvida. Contudo, sua necessidade aumenta à medida que o amadurecimento se consolida e

¹ Sempre que aparecer uma citação com recuo 4cm, espaçamento simples, fonte 10 e justificado à direita, trata-se da fala de um colaborador da pesquisa.

os déficits sociais começam a ser manifestados, pois o conhecimento inadequado sobre os limites pessoais, em conjunto com o fascínio sensorial, complica ainda mais a resposta às mudanças de seus corpos (GINEVRA *et al.*, 2016).

Outra dificuldade apontada pelos familiares dos adolescentes autistas foi a dificuldade de socialização e convivência. Isaque relatou que

Uma das maiores dificuldades é que meu filho não consegue se relacionar bem com os colegas da mesma turma por não entender bem o que eles falam. Isso atrapalha ele aprender”

ISAUQUE – pai, entrevista em setembro de 2021).

Já a mãe Maura manifestou a inquietação quando percebe que

As pessoas, tanto na escola como nas igrejas ou na sociedade, passam a ter mais “preconceito” ou, até mesmo, “medo” à medida que eles vão crescendo.

MAURA – mãe, entrevista em setembro de 2021

O Familiar 6 afirmou que:

Um dos maiores desafios é ver meu filho tentando se comunicar e participar das conversas com os colegas da escola, mas como ele tem interesses em assuntos que a maioria dos colegas não gosta, fica muito isolado e isso dificulta o aprendizado e compromete a autoestima dele.

MARIA – mãe, entrevista em outubro de 2021

Ao longo dos tempos, tem se percebido o esforço de pesquisadores em desenvolver estudos e discussões para facilitar o desenvolvimento da interação social em crianças e adolescentes autistas e o outro, principalmente, em espaços de socialização como escolas, igreja etc. Para Bosa (2002), o comportamento social do adolescente com TEA, para além de um isolamento proposital, pode decorrer, principalmente, do comprometimento por não compreenderem que se quer dele, ou seja, existe uma dificuldade de compreender intenções e outras manifestações sociais e culturais dos sujeitos, como crenças, pensamentos e sentimentos.

Essa dificuldade na sociabilidade ficou evidente no momento da entrevista com as famílias, realizada de forma on-line por meio chamada de vídeo via WhatsApp. Em alguns momentos sobressai o desejo dos familiares entrevistados de que seus filhos vivenciem interações sociais e se socializem de maneira natural com outros indivíduos. É importante classificar essa vivência de interação social, de acordo com Sanini, Sifuentes e Bosa (2013), como “Competência Social”, definida como um conjunto de comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais,

especialmente nas interações com os sujeitos.

Desse modo, o desenvolvimento dessa competência social em uma perspectiva organizacional-relacional possibilita criar uma variação de soluções adaptativas, empregadas em diferentes contextos e situações que permitem ao sujeito o seu desenvolvimento social. Retomando Vigostsky em nosso processo investigativo, destacamos que o desenvolvimento intelectual está ligado às interações sociais. Segundo esse autor, o sujeito não se limita somente a ação, mas também perpassa as relações de interação social.

Em relação às interações sociais das crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), em situação de inclusão escolar, as pesquisas apontam para aspectos práticos que precisam ser considerados, a fim de que a inclusão possa ser real e efetiva. Entre eles, destaca-se a necessidade de que o processo inclusivo seja realizado o mais cedo possível na vida de uma criança (FULLER e JILL, 2006), especialmente, no caso de crianças com autismo, cuja característica central, como já mencionado, é uma dificuldade na habilidade para formar e manter relações com pares.

Convém ressaltar que, nos últimos anos, importantes conquistas ocorreram em prol das pessoas com TEA no âmbito das políticas públicas no Brasil, como a criação da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), que compartilha os princípios e as diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da Portaria nº 3088, de 23 de dezembro de 2011. A RAPS estabelece pontos de atenção para atendimento de pessoas com problemas mentais, sendo composta por equipamentos e serviços variados, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) em suas diferentes modalidades, segundo as diretrizes do Ministério da Saúde.

Embora se tenha alcançado avanços importantes no campo de serviços e de políticas públicas de apoio às pessoas com Transtorno Espectro Autista, de acordo com Rossi *et al.* (2018), a dificuldade de acesso a serviços de saúde para atendimento a pessoas com Autismo tem sido apontada como um dos fatores contribuintes para a diminuição da qualidade de vida, o aumento do estresse dos cuidadores, a postergação da definição diagnóstica e do estabelecimento do tratamento adequado, configurando um desafio para a Saúde Mental. Soma-se a essas dificuldades de acesso, barreiras de cunho cultural, social, econômico, geográfico e funcional.

Para contextualizar essa situação, durante a entrevista, ao questionarmos os familiares sujeitos da pesquisa sobre o acesso a serviços de apoio como, por exemplo,

Fonoaudiologia, Psicoterapia, Terapia Ocupacional, Equoterapia, Fisioterapia e outros, para adolescentes com TEA, 90% das famílias disseram que o acesso a esses serviços no município é muito dificultado. Nesse sentido, a mãe “Maura” disse que tem muitas dificuldades para acessar esses serviços de apoio para o filho, visto que o município não oferta e o custo é alto.

Na nossa cidade, ter acesso a esses serviços de apoio é muito difícil, pois nem sempre é oferecido pelo SUS, e muitos de nós não temos como pagar.

MAURA – mãe, em entrevista, 2021

É muito difícil, pois no município só tem uma fonoaudióloga, e a prioridade é para as crianças menores. Os outros profissionais não temos, tem que ir para outra cidade e nem sempre a gente consegue.

ISAQUE – pai, em entrevista, 2021

As crianças e adolescentes com TEA requerem serviços de apoio, como terapia ocupacional, fisioterapia e fonoaudiologia, mas são 1,4 vezes mais propensas a relatar uma necessidade não atendida de terapia, em comparação com outras necessidades especiais. De acordo com Rossi *et al.* (2018), é notória a importância dos serviços de apoio para crianças e adolescentes com TEA. Nesse sentido, defendemos compreender os fluxos de informação e o papel dos diversos atores envolvidos nas redes de modo mais amplo, para a elaboração de políticas públicas de acesso, inclusão e geração de bem-estar, incorporando ferramentas úteis e sem custos adicionais. Sendo assim, criar uma rede de apoio dotada de ações comunitárias, que seja organizada para favorecer a comunicação entre os diferentes serviços e facilitar o acesso aos serviços de atendimento, mostra-se uma estratégia acessível e prática.

A escola pode ser um canal de comunicação, ao mesmo tempo, pode ser considerada uma rede de apoio às famílias que convivem diariamente com crianças e adolescentes com TEA. Nesse sentido, na pesquisa bibliográfica detectamos a importância do papel da família no processo de inclusão dos filhos na escola, considerando que ela acompanha de perto seus filhos portadores de deficiência no processo de ensino aprendizagem.

O papel da família e da escola no que se refere ao processo educativo dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é relevante para a educação e deve garantir que a aprendizagem dos alunos especiais aconteça de forma ética, democrática e cidadã. A família e a escola devem formar uma equipe, e ambas devem seguir os mesmos princípios em relação aos objetivos que desejam alcançar (VASCONCELOS, 1994).

Assim sendo, diante o processo de investigação, perguntamos aos familiares dos adolescentes com TEA de que forma avaliam a relação entre a escola e a família, considerando a importância do diálogo e da parceria entre elas. Os familiares disseram que o diálogo entre a escola e a família tem alcançado avanços importantes, visto que a escola tem procurado cada vez mais estabelecer canais de comunicação com as famílias dos estudantes com TEA.

A escola, de forma geral, procura manter um bom diálogo com a família, porém o aluno, nesse caso, meu filho, tem melhor atendimento na sala de Atendimento Especializado – AEE, visto que o barulho é menor do que na sala regular.

PAULA – mãe, entrevista em outubro de 2021

Ultimamente, a comunicação da escola com as famílias dos adolescentes autistas tem melhorado bastante, pelo menos na escola do meu filho eles têm disponibilizado um acompanhante individual para ele, que o ajuda nas tarefas e o acompanha para outros ambientes quando ele se estressa.

MAURA – mãe, entrevista em setembro de 2021

É importante ressaltar que a Rede Municipal de Educação de Barra de São Francisco disponibiliza acompanhantes (cuidadores ou estagiários) em sala regular para auxiliar os estudantes que necessitam de apoio na realização das atividades em sala de aula. Também disponibiliza atendimento em Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendem os alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizado no contraturno da matrícula do ano regular em curso do aluno. Nessas salas, um(a) ou mais professore(a)s com graduação e especialização na área da educação especial acolhe esses alunos para um atendimento individualizado. Esses profissionais mantêm diálogos constantes com as famílias dos estudantes, estabelecendo uma comunicação importante entre a família e escola, produzindo resultados notórios no processo de ensino e de aprendizagem desses estudantes.

Algumas falas dos entrevistados corroboram essa informação, conforme a seguir:

Nos últimos anos, temos percebido que a escola está se esforçando para melhorar essa comunicação com a família e como pode ajudar o aluno.

ISAQUE – pai, entrevista setembro de 2021

A escola sempre mantém contato com a família, e quando ele apresenta alguma crise mais séria de irritabilidade, entram em contato e, geralmente, busca na escola para casa.

MARIA – mãe, entrevista em outubro de 2021

A escola tem mantido um bom canal de comunicação comigo e com meu filho, mas,, de fato a pandemia e o isolamento social comprometeu bastante o desenvolvimento dele.

PAULA – mãe, entrevista em outubro de 2021

Em consonância com as falas das famílias dos estudantes autistas com TEA entrevistados, Cunha (2014) faz uma reflexão relevante acerca da comunicação entre escola e família, afirmando que:

É essencial que haja unidade, pois à família, cabe correção dos filhos, à escola, o ensino. Quando a família, por qualquer motivo, ainda que justificável, não consegue cumprir a sua parte, o aluno fica desprovido de atributos que o preparam para a aprendizagem escolar, principalmente aqueles que estabelecem os limites da convivência social e que deságuam no comportamento. Em razão disso, será na escola que ele descobrirá preceitos comportamentais imprescindíveis para a aprendizagem (CUNHA, 2014, p. 126).

O autor também afirma que, em contrapartida, a escola precisa compreender a família, seus anseios e inseguranças. A ação que mais contribui para o trabalho pedagógico constante é a de compreensão mútua. Assim, ela se coloca, nesse sentido, como uma via duas mãos, ou seja, a família precisa estar em comunicação com a escola, e a escola, por sua vez, estabelecer essa mesma comunicação com a família. Desse modo, o processo de ensino aprendizagem, bem como a socialização e o desenvolvimento dos estudante, certamente, serão beneficiados, e os avanços serão nítidos. Para Cunha (2014), o empenho da escola poderá implicar mudança na família.

Percebe-se que educar para a inclusão social, inserindo também a família, é fortalecer esses dois núcleos básicos da sociedade. Assim, a partir do momento em que a ação educativa da escola faz a inclusão do estudante no meio escolar, é imprescindível fazer também a inclusão da sua família nos espaços de atenção e atuação pedagógica (CUNHA, 2014).

Ao se aproximar do final das entrevistas com os familiares, eles foram questionados sobre como a família avalia o trabalho da instituição de ensino na construção do conhecimento e da autonomia como cidadão do adolescente autista.

[...] a escola tem melhorado aos poucos sua percepção e a necessidade de estudar e compreender o aluno no TEA, isso tem sido percebido nas adaptações curriculares que eles têm feito. Nesse sentido, o aprendizado tem evoluído e automaticamente a autonomia e confiança do aluno ficaram um pouco maior.

MARIA – mãe, entrevista em outubro de 2021

[...] a escola tem contribuído bastante para o desenvolvimento dele, principalmente, a professora da sala de atendimento especializado, pois ele está confiante em sair de casa, comprar as coisas e fica feliz em fazer isso sozinho.

PAULA – mãe, entrevista em outubro de 2021

De acordo com a LDB, a capacidade de aprender deve ser adquirida, tendo em vista a apropriação de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores. Para além desse aspecto, ressalta-se a necessidade de fortalecer os vínculos familiares, os laços de solidariedade humana e de reciprocidade (CUNHA, 2014). Nesse sentido, aponta-se a necessidade de “construção de um currículo funcional para a vida prática, compreendendo atividades executadas em sala de aula e que terão reflexos na vida familiar e social do educando” (CUNHA, 2014, p. 27). O autor ainda aponta que o currículo deve expressar o cotidiano do aprendente, bem como a dialogicidade com o dia a dia. Por isso, é essencial considerar quais habilidades necessitam ser conquistadas e quais aptidões motoras e acadêmicas precisam ser desenvolvidas de acordo com a realidade pedagógica de cada estudante, considerando que cada um se desenvolve de forma específica e em ritmos muito particulares.

[...] a escola e a família, quando trabalham juntas, têm mais chances de alcançar sucesso no aprendizado e na autonomia do adolescente autista, mas é preciso entender que cada caso é diferente e cada um tem um ritmo para aprender.

DORACY – mãe, entrevista em setembro de, 2021

Para Cunha (2014, p. 31), “Montessori começou pela educação especial. Seus ensinamentos buscavam a complexidade do saber, dialogando com as necessidades pessoais e sociais do indivíduo”. Desse modo, é importante considerar as especificidades de cada estudante e suas necessidades, tanto de aprendizagem quanto de afetividade e socialização.

Os familiares ainda destacaram o prejuízo no desenvolvimento dos estudantes devido à pandemia que assolou a humanidade em 2020, porém, mesmo assim, ainda reconhecem o esforço da escola em atender as demandas educacionais de seus filhos.

Atualmente, tivemos muitos prejuízos na questão do aprendizado devido à pandemia. Meu filho já tinha dificuldades de aprendizado, mas não posso dizer que a escola não se esforçou enviando material, vídeos, material xerocado e outras formas para tentar ajudá-lo. Portanto, tem sido bom o compromisso da escola em ensinar o aluno.

ISAQUE – pai, entrevista em setembro de, 2021

Embora esse familiar tenha apontado o compromisso da escola com a aprendizagem dos estudantes com TEA, pois elas têm buscado cada vez mais se organizar para atender as demandas educacionais desses estudantes, uma mãe, Ana, chamou a atenção para a formação dos professores, de forma que possam auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos estudantes com TEA.

[...] a escola enfrenta ainda muitos obstáculos, considerando que alguns professores não têm formação e também pouca empatia e confiança para trabalhar com os alunos no TEA.

ANA – mãe, entrevista em setembro de 2021

Somado a isso, ao adentrarmos no campo das questões que atravessam a escolarização de alunos com TEA, percebemos que há uma dificuldade no atendimento desse público por parte das escolas e dos profissionais da educação. De acordo com Pimentel e Fernandes (2014), a falta de profissional especializado e de formação continuada faz com que o processo de ensino aprendizagem para crianças com TEA esteja fragilizado. Nesse contexto, os professores sentem-se despreparados, necessitam de orientações direcionadas e do apoio de outros profissionais para atender a esses alunos (NASCIMENTO, CRUZ e BRAUM, 2016).

Diante do exposto, é relevante a educação pensar qual posição a escola e o professor têm adotado frente às ações desenvolvidas em sala de aula com alunos autistas. Urge expandir esse conhecimento e aprimorar a capacitação dos profissionais das instituições, para que eles recebam dignamente esses alunos nas escolas e a inclusão realmente se concretize (RAMOS, 2014).

Ademais, o processo de formação referente ao atendimento escolar especializado aos estudantes autistas apresenta-se como potencializador na aprendizagem, visto que possibilita um olhar diferenciado para as necessidades dos estudantes, estimula uma organização pedagógica do tempo educativo alicerçada no fazer, no viver, no pensar, na ação e transformação e na relação entre teoria e prática, que não pode ser dissociada. A formação para professores para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, se coloca nesse processo como elemento importante para o processo de atendimento e de ensino aprendizagem desses estudantes.

4.2 OS PROFESSORES E A ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES AUTISTAS

No processo de construção desta investigação, foi imprescindível a participação dos professores de Hugo, sujeitos que estão diretamente ligados ao processo de escolarização e acompanham de perto o processo de socialização do aluno.

Assim sendo, durante o movimento da construção da pesquisa, a preocupação foi dialogar com os professores sobre o desenvolvimento cognitivo e social do adolescente com TEA. É importante ressaltar que os professores entrevistados pertencem ao quadro da Escola Municipal Família Agrícola Normília Cunha dos Santos, uma escola que trabalha com os princípios da Pedagogia da Alternância, em que o estudante alterna tempos e espaços de estudos entre sessão escolar e sessão estadia. Durante a sessão escolar, o estudante passa a maior parte do tempo na escola, no caso do Hugo, estuda de quarta a sexta-feira, das 7h às 17h da tarde, e cumpre estadia na segunda e terça-feira. Durante a estadia, são encaminhadas atividades para serem realizadas no meio sociofamiliar.

Vale ressaltar que a EFA “Normilia Cunha dos Santos” é fruto de uma pedagogia de ação e reflexão, e vem concretamente respondendo aos apelos de mudanças, tanto pela pedagogia de ensino quanto pela prática de transformação desenvolvida no município. Desse modo, a formação trabalhada pela EMFA fundamenta-se em princípios direcionados ao desenvolvimento sustentável e solidário, enfatizando o papel do estudante pesquisador, que aplica em seu dia dia os novos conhecimentos, bem como compreende que o meio onde vive é indispensável para sua aprendizagem, a partir da formação social, política, econômica e cultural.

A metodologia trabalhada pela EMFA Normília Cunha dos Santos faz com a família participe ativamente do processo de ensino aprendizagem dos estudantes, visto que muitas atividades desenvolvidas pela escola requerem a participação direta da família.

As entrevistas com os professores aconteceram de forma on-line devido às medidas de prevenção do Covid-19. Os professores também foram identificados por nomes fictícios, para manter suas identidades em sigilo. Assim, foram identificados na pesquisa como professor “Paulo”, professora “Sandra”, professor “Roberto” e professora “Norma”.

O diálogo com os professores no momento da entrevista iniciou-se quando

perguntamos se têm observado mudanças comportamentais muito intensas no dia a dia escolar de alunos autistas que estão na adolescência. Segundo eles, observaram um comportamento romântico, carinhoso e, por vezes, melancólico. Essa mudança de comportamento, na concepção do professor “Paulo”, está ligada à puberdade e ao descobrimento do corpo adulto. Conforme já mencionado em outros momentos deste trabalho, a transformação do corpo e a descoberta da sexualidade, típicos da fase da adolescência, faz com que os adolescentes, principalmente os com TEA, às vezes, mostrem mudanças comportamentais abruptas.

O tema sexualidade é considerado um tabu em vários contextos e ambientes de vivência, porém, tratar desse tema relacionado às pessoas com algum tipo de deficiência, limitação ou necessidade especial é ainda mais complexo, embora fundamental para questionar equívocos, mitos e exclusões. Diante disso, a professora “Sandra” disse que:

[...] tenho observado algumas mudanças. A transição de criança para a adolescência já traz mudanças, físicas e comportamentais. São outros gostos, outros interesses, pensamentos, atitudes típicas de adolescente (é uma nova fase). Adolescência é, por si só, uma fase cheia de desafios (escola, sexualidade, entre outros). Mas para alguns, essas mudanças são mais leves, não muito intensas.

SANDRA – professora, entrevista em outubro de 2021

Os professores ainda disseram que observam um desempenho melhor no aprendizado dos estudantes adolescentes com TEA com a convivência com outros estudantes, professores e estagiários, dentro e fora da sala de aula. Assim, a interação social, o conviver com o outro, estabelecendo uma relação social, é importante para o processo do desenvolvimento cognitivo, bem como para o ensino aprendizagem.

No que se refere ao tema relação entre a escola e a família, os professores foram questionados se a relação da escola com os pais ou responsáveis por esses alunos adolescentes dentro do TEA tem sido efetiva para construir um trabalho de parceria voltado ao desenvolvimento cognitivo e social desses alunos. De acordo com as respostas dadas, eles acreditam que a parceria entre escola e família é o caminho para conseguir estimular no aprendente a aquisição de conhecimentos, a socialização e a qualidade de vida. Um deles disse que:

[...] é de suma importância a interação entre escola x família para troca de informações sobre o desenvolvimento do aluno para que ambos possam acompanhar suas ações e reações diante das diversas situações

enfrentadas tanto no meio familiar quanto na escola.
ROBERTO – professor, entrevista em outubro de 2021

De acordo com Cunha (2014, p. 126), “Não há possibilidade de tratar de inclusão escolar sem haver primeiramente, inclusão familiar. Não há como afirmar a existência de uma inclusão social, se ela, de fato, não ocorrer na família e na escola”. o primeiro contato que o estudante tem com as regras de comportamento social é na família. “Quando a família, por motivos ainda que justificável, não consegue cumprir a sua parte, o estudante fica desprovido de atributos que preparam para a aprendizagem escolar, principalmente aqueles que estabelecem os limites de convivência social que deságuam no comportamento” (CUNHA, 2014, p. 126). Nesse sentido, este estudo chama a atenção para a importância do diálogo entre a escola e a família, pois é imprescindível estabelecer pontos de comunicação entre essas duas instituições, para o desenvolvimento de um processo assertivo de desenvolvimento em todas as dimensões do estudante adolescente com TEA. No caso da escola na qual Hugo estuda, pode-se dizer que existe a comunicação da família com a escola e os professores, o que possibilita um desenvolvimento maior dele, percebida tanto pelos professores quanto por mim, que sou mãe.

A proposta curricular e o acompanhamento do estudante foram pontos de questionamentos nesta pesquisa, principalmente no que diz respeito aos professores. Para eles, é fundamental a equipe pedagógica e docente fazer as adaptações necessárias, para que o aluno consiga acompanhar. É um trabalho importantíssimo para que o aluno possa sentir-se bem e acompanhar seus estudos.

A equipe escolar recebe formação da Secretaria Municipal de Educação e também busca essa formação pessoal, através de cursos, palestras, videoaulas, pós-graduação.

ROBERTO – professor, entrevista em outubro de 2021

[...] o estudante adolescente autista tem mais, dificuldade para acompanhar na íntegra as propostas curriculares do sistema formas de ensino da escola. Por isso, é necessário fazer adaptações. A equipe recebe formação para trabalhar com estudantes portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, porém não é o suficiente para os grandes desafios encontrados nesse campo, é necessário formação com teoria e prática.

NORMA – professora, entrevista em outubro de 2021

[...] a escola também conta com outros integrantes da equipe, como professores da sala de AEE e estagiários ou auxiliares que estão sempre buscando capacitação para ajudar o aluno na compreensão dos conteúdos, facilitando, assim, no desenvolvimento do trabalho junto ao aluno, às vezes utilizando vários recursos pedagógicos para esse fim.

SANDRA – professora, entrevista em outubro de 2021

Pelo fato de estabelecer um diálogo com equipe docente da escola, as atividades de Hugo são adaptadas, em muitos casos, de acordo com o que é dialogado junto à equipe de professores. Eles buscam adaptar as atividades a partir dos interesses de Hugo e eu, como mãe e pedagoga, utilizo essas atividades para trabalhar outros assuntos, para além do que está proposto nas atividades. Contudo, percebemos que há uma lacuna no campo de formação para realizar o trabalho com esse público. Assim, para que os professores consigam desenvolver um trabalho que traga resultados no processo de escolarização dos estudantes com TEA, e mais do que isso, no processo de proporcionar que estes estudantes tenham acesso ao conhecimento, promover e ofertar formação na área é relevante e urgente.

Para finalizar a entrevista, os professores foram questionados se como profissionais da educação eles entendiam a inclusão escolar do aluno adolescente autista como um desafio maior ou menor do que quando esse mesmo aluno ainda era uma criança.

[...] pela experiência obtida, vejo a inclusão escolar do aluno adolescente autista um menor desafio, tendo em vista a participação efetiva da família, o que faz com que o adolescente tenha uma certa autonomia, favorecendo o seu desenvolvimento individual e coletivo.

PAULO – professor, entrevista em outubro de 2021

[...] a inclusão escolar do aluno adolescente autista é um desafio um pouco maior devido aos desafios próprios da adolescência, (vida de grupo, aceitação dos outros adolescentes). Adolescência já é uma fase um pouco complicada para alguns, o que pode gerar alguns desafios maiores para o adolescente autista.

SANDRA – professora, entrevista em outubro de 2021

[...] o desafio é grande em todas as faixas etária, entretanto, se torna maior o desafio quando este estudante é uma criança. O adolescente já tem uma bagagem de formação que torna mais suave e agradável, facilitando a dinâmica do aprendizado.

NORMA – professora, entrevista em outubro de 2021

Pelo exposto e pelas experiências vivenciadas, pode-se afirmar que, independentemente da faixa etária do estudante, o trabalho com o público com Transtorno Espectro Autista é uma experiência desafiadora para o educador, por se tratar de um indivíduo que carrega suas peculiaridades e singularidades que nem sempre são compreendidas e nem consideradas em seu processo de formação como sujeito. A falta de tato ou de sensibilidade para atendê-los, muitas vezes pode ser fruto da ausência de conhecimento a respeito desses indivíduos e, conseqüentemente, de como lidar e ensinar para esse público. Isso reforça a ideia de que a formação

continuada é fundamental para proporcionar aos professores que convivem diariamente com alunos diversos e únicos, inclusive os adolescentes com TEA, preparo pedagógico para compreendê-los, considerando suas especificidades, bem como conhecer bem seus pontos de interesse, de forma que o aprendente sinta prazer em aprender e quem ensina sinta-se bem sucedido na missão de ensinar.

4.3 UM ADOLESCENTE AUTISTA: HUGO

Durante o processo de construção da pesquisa, nos propomos a realizar a observação de Hugo, meu filho, que foi diagnosticado aos três anos de idade com Transtorno Espectro Autista. O diagnóstico aponta que o nível de comprometimento no Transtorno do Espectro Autista de Hugo é moderado. Desde a infância, ele recebeu acompanhamentos especializados na área médica e também usa medicação para melhorar algumas comorbidades que acompanham o seu quadro do autismo, como insônia, hiperatividade e instabilidades de humor.

Contudo, ele cresceu e, pela estrutura física muito forte, apesar de não ser adepto de atividades físicas, ele é visto hoje como um homem adulto. Nunca foi uma pessoa agressiva com os outros e nem consigo mesmo, embora tenha crises de ansiedade e dificuldades de concentração por um longo tempo, porém sempre reage a essas dificuldades com comportamentos estereotipados.

A cada novo ponto de interesse mostrado por ele, eu, como mãe e professora, procuro articulá-lo com os conteúdos curriculares, respeitando seu tempo e seu foco na etapa da vida e de maneira lúdica, pois sua idade mental não acompanha a idade cronológica. Dessa forma, registrei por fotos e relatos cada mudança de interesse que ele apresentava. Alguns assuntos são de interesse mais constante, como o mundo da pré-história, a mitologia grega, a robótica, as plantas e os animais gigantes. Por meio desses temas ele foi e é estimulado a pintar suas ideias, desenhar caricaturas e expor suas emoções por meio da arte.

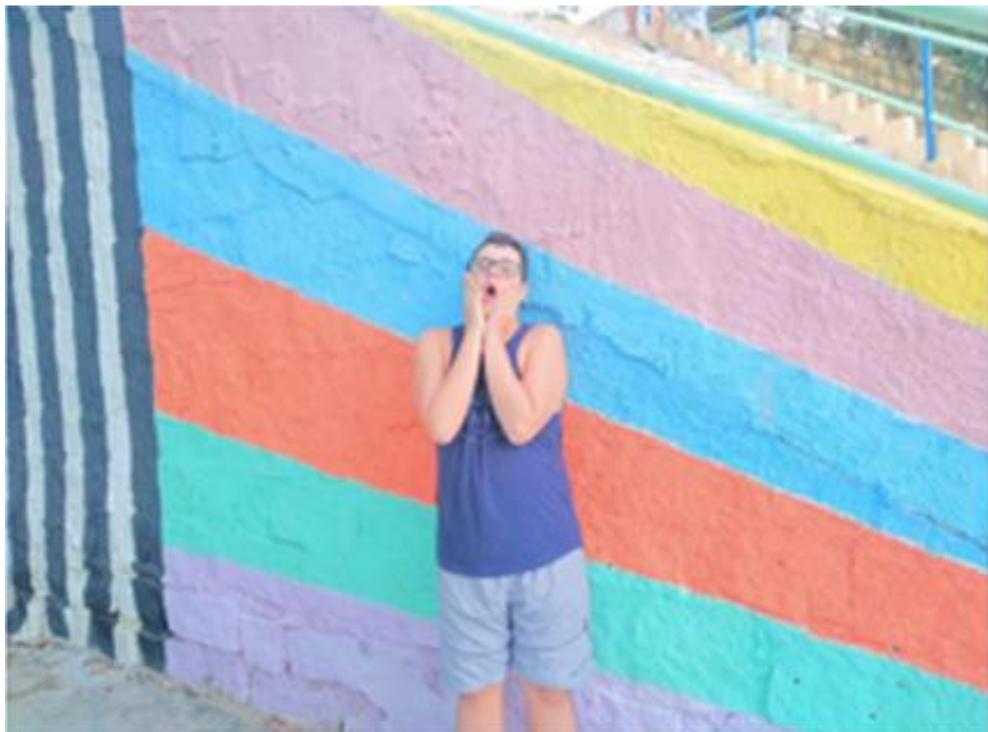
O ambiente doméstico tem uma rotina, então, para evitar o desequilíbrio psicológico de Hugo, todos que convivem com ele realizam os afazeres ao mesmo tempo e interagem com ele durante o dia. Ele também tem atribuições, como cuidar e alimentar a cachorra, retirar o lixo da casa, ajudar na cozinha, de forma que ele contribua como pessoa única e especial que é.

O dia a dia do Hugo no ambiente doméstico, na fase adolescente, já não é tão

enrijecido pela rotina como era quando criança. Por esse caminho, as observações diretas foram realizadas desde o seu estado de humor pela manhã; na maioria das vezes, ele acorda bem disposto e ansioso para saber se terá algo diferente naquele dia, como viagens, mesmo que seja ao médico, ou uma volta na casa da avó, ou simplesmente se será um dia comum de ficar no quarto brincando com seus jogos eletrônicos, fazendo suas artes com pinturas, se vai ouvir seus rocks (músicas preferidas). No meio dessas atividades, há picos de ansiedade acompanhados por estereótipias ou apenas conversas conosco, atenção e afagos na sua cadelinha Lola.

Durante o processo da pesquisa, fiz a observação e o acompanhamento das atividades realizadas pelo Hugo, por estar estudando em casa devido à pandemia, pois as atividades também foram realizadas no ambiente familiar. Como mãe, pedagoga e psicopedagoga e, após muitos estudos, auxilio Hugo nas atividades dos conteúdos trabalhados pelos professores. Além do acompanhamento das atividades enviadas pela escola, trabalho com Hugo formas diferenciadas de atividades com os conteúdos desde os seus pontos de interesse, ou seja, realizo um trabalho baseado no hiperfoco. Mantenho constante comunicação com os professores de Hugo, passando para elas os pontos de interesse de Hugo, sendo que adaptam o conteúdo de acordo com os focos de interesse dele.

Figura 1 - Arte, linguagem e conhecimentos gerais



Fonte: Acervo da autora

Para exemplificar, Hugo teve uma aula de arte na escola que trabalhou a pintura de Edward Munch, de 1983, chamada O Grito. Por ser uma pintura de destaque do movimento expressionista e por ele, como autista, ser muito interessado em questões artísticas, procurou reproduzir uma foto (Figura 1) diante de uma escadaria com pinturas com cores vivas da cidade de Barra de São Francisco que se assemelhasse à imagem da pintura para expressar sua emoção. Nessa atividade, trabalhamos com ele o nome da arte, o que um artista faz e as diversas formas de arte, como, por exemplo, pintura, música, cartun, grafit, cerâmica e tantas outras.

Hugo mostra também muito interesse por animais exóticos, lendas e culturas de países diferentes. Após assistir um documentário sobre países asiáticos e ver o símbolo das pessoas vestidas em uma fantasia de um grande dragão, ele quis desenhar e saber um pouco mais sobre essa manifestação cultural.

Figura 2 - Dragão chinês



Fonte: Acervo da autora

No Oriente é um símbolo tradicional de alguns países como China ou Japão e

significa sabedoria, força, poder, proteção e riqueza. Tem aparência de uma serpente gigante com quatro garras. Antigamente, na China, o dragão, indicado na Figura 2, era símbolo do poder imperial. Diante desse contexto de aprendizagem, comunicamos a escola, a qual trabalhou com ele várias possibilidades de construção de conhecimento baseadas nesse ponto de interesse.

Nessa oportunidade, o professor de geografia trabalhou com ele noção de continente, onde fica a China e o Japão no mapa mundi e alguns hábitos e costumes dos povos do oriente. Ele ficou muito impressionado, principalmente, pelos hábitos alimentares. Então, a professora de língua portuguesa pôde auxiliá-lo na escrita e no significado desses nomes de alimentos diferentes.

Figura 3 - Curiosidade: animal em conexão com a tecnologia



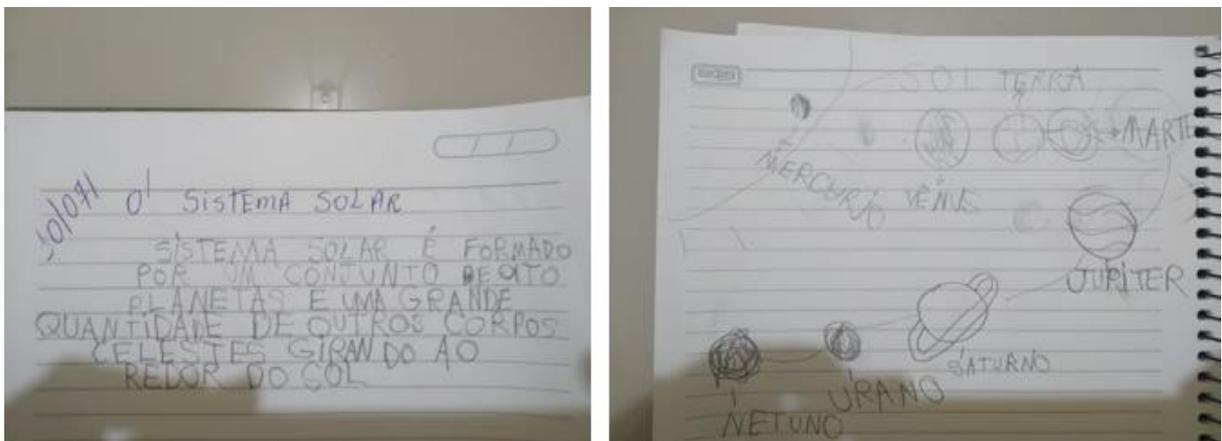
Fonte: Acervo da autora

Ainda temos em seguida a análise da atividade da figura 3, o professor de ciências trabalhou a preservação das matas e a importância de equilíbrio no meio ambiente, questões relacionadas à cadeia alimentar. A professora de português ajudou a produzir um pequeno texto sobre uma grande corrida na selva, na qual os

animais em duplas disputavam o prêmio, dando, assim, ao aluno Hugo, mais oportunidades para relatar suas aventuras de forma verbal também. E o professor de matemática trabalhou com ele os prejuízos causados em termos financeiros cada vez que alguém destrói a natureza, explicando que a terra fica mais empobrecida de matéria orgânica e os produtos, quando colhidos, ficam mais caros e de difícil aquisição para as pessoas mais carentes.

À noite, Hugo gosta de olhar o céu, contemplar as estrelas, tentar identificar os planetas e constelações com uma luneta que pediu de presente. Na semana em que ele esteve mais focado sobre o universo e curioso se existia ou não vida em outros planetas, compartilhamos isso com a escola. Os professores, então, o auxiliaram na produção de texto informativo sobre o assunto, e ele procurou desenhar como imaginava os planetas girando em torno do sol após assistir pelo Youtube aulas sobre esse conteúdo. Agora, ele sabe os nomes dos planetas e as características de cada um.

Figura 4 - Adaptação curricular



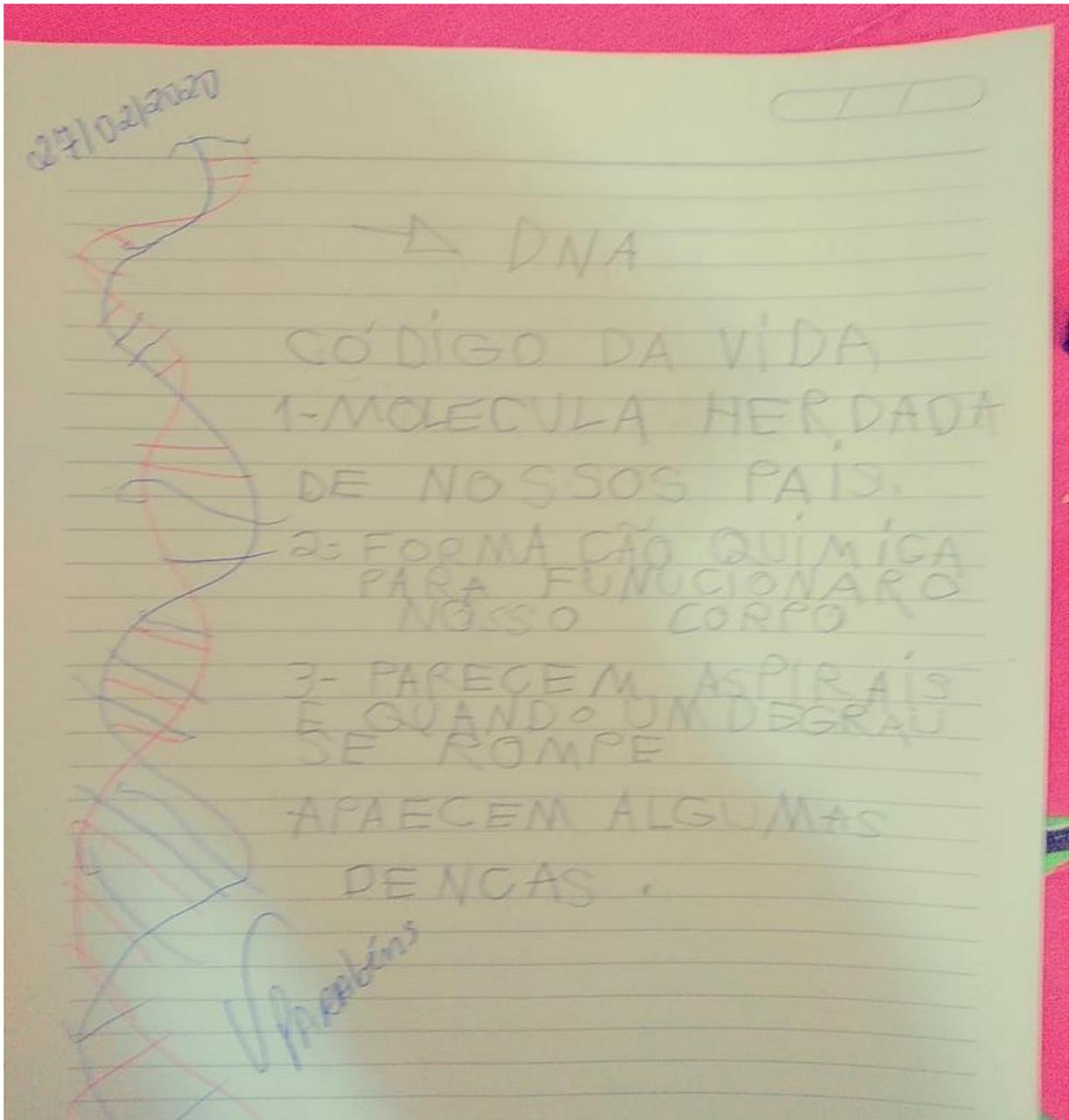
Fonte: Acervo da autora

Além de artes, Hugo também é muito curioso com a tecnologia e o campo das ciências! Ao ouvir uma reportagem na TV sobre uma criança que precisou fazer o DNA para descobrir quem seria seu pai, ele decidiu investigar sobre o assunto. Após várias conversas, vídeos e imagens a respeito de como funciona esse código na vida dos seres vivos, ele foi para a escrita e, auxiliado por mim em casa, pois estávamos em período pandêmico, ele conseguiu colocar no papel todas as informações de forma sintetizada e isso foi motivo de muita alegria.

Hugo também adora gibis, aos quais sempre teve acesso desde criança,

entende o significado dos balões, quando significa grito, fala ou pensamento. Desse modo, ao ver um desenho nesse formato, passei para a professora de arte e de língua portuguesa para aproveitar como ponto de partida essa curiosidade e trabalhar suas habilidades com desenhos e interpretação, também das emoções e falas que, às vezes, é um pouco complicado para o autista.

Figura 5 - Adaptação curricular: DNA



Fonte: Acervo da autora

Nesse desenho (Figura 6), ele mostra o pensamento do macaco e como poderia ficar feliz se alguém o atendesse. Dentro desse universo, várias possibilidades

objetivas e diretas sobre a vida desse animal foram trabalhadas com ele, assim, ele aprendeu sobre características básicas e, baseado no desenho, entende perfeitamente o que são animais mamíferos.

Figura 6 - Adaptação curricular: linguagens.



Fonte: Acervo produzido pela autora

Hugo expôs uma obra (Figura 7) em uma exposição realizada em um município vizinho da nossa cidade. Essa pintura surgiu em questões de minutos porque ele queria saber a diferença entre um réptil e um anfíbio. Essa curiosidade súbita foi passada para o professor de ciências, que adaptou o conteúdo do assunto, trabalhando com ele muitas informações curiosas e divertidas sobre esse animal e outros da mesma família.

Figura 7 - Adaptação curricular: arte e ciências



Fonte: Acervo produzido pela autora

Assim sendo, ao trabalhar dessa maneira, estabelecendo uma comunicação constante com a escola, observei um avanço no processo de ensino aprendizagem de Hugo, assim como também a motivação e o interesse dele em adquirir conhecimento. Pode-se dizer que essa maneira de trabalho segue na linha de práticas pedagógicas inovadora e não excludentes. Trabalhar dessa forma é compreender que a educação e o aprendizado ocorrem em qualquer lugar e a todo instante, ou seja, é dizer que a sala de aula não é o lugar de privilégio para acontecer esse processo (ORRÚ, 2019).

A autora ainda enfatiza que “Espaços de aprendizagem constituídos de práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes requerem um comprometimento e disponibilidade duradoura, contínua da comunidade escolar (professor, demais funcionários, aprendizes, pais)” (ORRÚ, 20219, p. 169). Trabalhar por meio de eixos de interesses permite construir com o estudante o percurso de aprendizagem, o que possibilita a ele imergir de forma individual e coletiva no universo da aprendizagem, bem como vivenciar a experiência do prazer de aprender. Assim, há assimilação e favorecimento da troca de experiência, articulação dos saberes, compartilhamento de ideias, curiosidade e criatividade, com uma exposição do que está sendo aprendido.

Em suma, por meio das pesquisas bibliográficas realizadas e da experiência ao acompanhar Hugo nas atividades, pode-se afirmar que trabalhar com eixos de interesse como ponto de partida, valorizando os assuntos de interesse do estudante com autismo é aproveitar o máximo aquilo que ele mostra ser capaz de fazer, é respeitá-lo em suas limitações e possibilitar a ele sempre avançar, progredir, conquistando e vencendo etapa por etapa, procurando integrar novos saberes e novos conhecimentos.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Após fazer leituras aprofundadas do referencial teórico e analisar os dados coletados, esta pesquisa culminou no desenvolvimento de uma proposta pedagógica, visando contribuir com a formação dos profissionais das escolas no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (APÊNDICE A).

Assim, a questão da formação e aperfeiçoamento de profissionais por aqueles que trabalham com educação e, principalmente, com educação especial e inclusiva, é imprescindível e relevante. Nessa perspectiva, o professor da educação básica tem se tornado cada vez mais investigador, especificamente, a respeito de temáticas e complexidades relativas às práticas de ensinar e aprender. Diante desses desafios, o professor se transforma em pesquisador com capacidade de utilizar de forma crítica o conhecimento acadêmico, tomando-o um instrumento de compreensão, problematização e transformação de sua atividade docente (NIEZER *et al*, 2015).

Nesse sentido, com os estudos realizados durante o mestrado profissional, os conhecimentos adquiridos em relação à escolarização e socialização dos estudantes com transtorno espectro autista na educação, visando o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades, foi elaborada uma proposta pedagógica formativa, direcionada a professores que atuam no Ensino Fundamental – anos finais, que trabalham com estudantes autistas.

Para elaborar a formação, implementa-se, primeiramente, a pesquisa bibliográfica, por meio de publicações relacionadas ao TEA e ao atendimento de estudantes com transtorno espectro autista, realizada durante o percurso deste mestrado e a produção desta dissertação. A formação pedagógica tem como título “Adolescentes autistas: Os eixos de interesse como potencializador do processo de ensino aprendizagem na educação inclusiva”.

A formação ocorreu de forma continuada, para que os professores do Ensino Fundamental – anos finais que trabalham com adolescentes autistas compreendessem o universo desses estudantes e entendessem a proposta de trabalhar com atividades voltadas para hiperfocos, ou seja, trabalhar utilizando os eixos de interesse do estudante autista e, assim, trabalhar os conteúdos com o estudante. Essa proposta baseia-se na ideia de práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes, defendida por Orrú (2019).

Tem-se como pressuposto que o produto do mestrado profissional configura-

se como uma prática social, uma forma de garantir a aproximação entre teoria e prática, e uma maneira de contribuir para que a comunidade local tenha um retorno da comunidade acadêmica, possibilitando, nessa perspectiva, uma maior aproximação entre esses dois mundos, muitas vezes, paralelos e distantes. Por isso, o produto desenvolvido foi disponibilizado aos professores da rede municipal de educação de Barra de São Francisco, visto que os professores necessitam de formação para lidar com o público autista.

Ao compreender que a escola tem papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos autistas, porém, muitas vezes não há ferramentas para realizar um trabalho eficaz com esse público e na ação pedagógica para formação destes indivíduos, pode-se afirmar que este estudo contribuirá para o avanço do trabalho com crianças portadoras de deficiência, principalmente, as com Transtorno Espectro Autista. Além de possibilitar que as escolas, bem como seus profissionais, trabalhem de forma mais direcionada com esses estudantes especiais. Nesse sentido, este produto, além de estar articulado com o cenário profissional, precisa ainda atender uma demanda feita à universidade, a da inserção social.

Participar dessa formação, além de oferecer informações sobre esse transtorno, é relevante para as questões de inclusão que envolvem adolescentes autistas dentro do processo de ensino e aprendizagem. Isso para que, de fato, elas sejam incluídas e tenham seu direito à educação, garantido pela Constituição Federal, efetivado na prática pedagógica e educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a esta etapa do estudo, olhamos para trás e nos colocamos a refletir e analisar os passos dados até aqui. É momento de recordar todo o processo de desconstrução, reconstrução e construção originadas das nossas intencionalidades desde o início deste estudo. Tem-se o reconhecimento de que o processo no decorrer dessa jornada a tornou única não apenas na vida como autora desta pesquisa como profissional da educação, mas também como sujeito e mãe. É preciso lembrar que para a construção deste trabalho, tais experiências profissionais e de vida foram a motivação inicial do problema estudado.

A necessidade de refletir sobre o escolarização e a socialização de adolescentes com Transtorno Espectro Autista, no processo de ensino e aprendizagem na rede municipal de ensino de Barra de São Francisco – ES perpassa a discussão da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Isso porque elatem como objetivo garantirum ensino de qualidade a toda e qualquer criança ou adulto, incluindo aqueles com algum tipo deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesta pesquisa, procuramos compreender e discutir os processos de escolarização e socialização de estudantes adolescentes autistas, na visão de familiares e educadores. Foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, intencionalmente feitas a mães de adolescentes autistas que estudam em escolas da rede municipal de Barra de São Francisco e a professores regentes de classe da Escola Municipal Família Agrícola Normília Cunha dos Santos, escola na qual o adolescente autista Hugo estuda. Procurou-se também refletir sobre os eixos de interesse do estudante, em especial dos que são portadores do Transtorno Espectro Autista, por ser uma ferramenta importante para o processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa aponta a importância do papel da família e da escola no que se refere ao processo educativo dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para educação, devendo garantir que a aprendizagem dos alunos especiais ocorra de forma ética, democrática e cidadã. A família e a escola devem caminhar juntas, pois ambas devem seguir os mesmos princípios em relação aos objetivos que desejam alcançar.

Observou-se também durante o processo da pesquisa que o papel da escola

como, de ato, inclusivo, ainda está em processo de ensino aprendizagem e o atendimento escolar dos estudantes autistas precisa ser repensado, para que a instituição cumpra com seu papel formativo frente aos alunos autistas incluídos, bem como contribua com a prática docente de seus professores.

As entrevistas com os professores de um estudante adolescente com Espectro Transtorno Autista do Ensino Fundamental – anos finais, revelaram que o processo de socialização possibilita um desenvolvimento maior do estudante, visto que a convivência com outros estudantes, professores e estagiários, dentro e fora da sala de aula, faz com que eles tenham mais oportunidades de aprendizagem e sociabilidade.

As entrevistas com os familiares apontaram que lidar com a sexualidade dos filhos adolescentes com Transtorno Espectro Autista é desafiador, pois elas reconhecem que essa questão faz parte do desenvolvimento biológico dos sujeitos, mas eles não têm percepção referente à privacidade para lidar com as reações comuns do corpo ao alcançarem o período da puberdade. Nesse sentido, este estudo aponta que sexualidade é um aspecto fundamental no processo de construção da identidade, construindo possibilidades de potencializar o desenvolvimento humano, que não se reduz ao ato sexual ou à potencialidade reprodutiva e traz como indicativo a necessidade de elaborar um programa de educação sexual específico que acolha suas demandas específicas e oriente os membros familiares, discutindo possibilidades de ações educativas em casa.

Apontamos a importância da interação social e da socialização como um potencializador do processo de desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento humano do indivíduo. Assim, defende-se o processo de socialização dos adolescentes autistas para que, assim, consigam alcançar um desenvolvimento mais significativo na aprendizagem e no desenvolvimento social, visto que as famílias revelam a dificuldade de socialização enfrentadas por seus filhos adolescentes autistas. Destaca-se, nesse sentido, a necessidade de que o processo inclusivo seja realizado o mais cedo possível na vida de uma criança (FULLER e JILL, 2006), especialmente no caso de crianças com autismo, cuja característica central, como já mencionado, é uma dificuldade na habilidade para formar e manter relações com pares.

Observou-se também neste processo de investigação a necessidade e importância de serviços de apoio, como, por exemplo: Fonoaudiologia, Psicoterapia, Terapia Ocupacional, Equoterapia, Fisioterapia e outros, para adolescentes no TEA.

A pesquisa revelou que poucas famílias conseguem acesso a esses serviços de apoio, visto que no município a oferta desses serviços é limitada, dificultando bastante o acesso desses adolescentes a eles.

Manter o canal de comunicação entre a família e a escola é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, para estudantes com Transtorno Espectro Autista. Nessa perspectiva, a escola pode se colocar como um canal de comunicação com a família, ao mesmo tempo em que se coloca como um ponto de apoio para os familiares do estudante com TEA, dividindo com a família a responsabilidade da escolarização e da socialização do indivíduo autista, e a família divide com a escola esse mesmo processo. Assim, adquire relevância a unidade entre escola e família, pois o processo de ensino e aprendizagem se torna mais possível de ser efetivado.

Entendemos que o processo de formação relacionada ao atendimento escolar especializado aos estudantes autistas apresenta-se como potencializador na aprendizagem, já que permite um olhar diferenciado para as necessidades dos estudantes, é uma organização pedagógica do tempo educativo fundamentada no fazer, no viver, no pensar, na ação e transformação, e na relação entre teoria e prática, que não pode ser dissociada.

A formação para professores para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, torna-se, nesse processo, então, elemento importante para o processo de atendimento e de ensino e aprendizagem desses estudantes. No caso específico do município de Barra de São Francisco, a Secretaria Municipal de Educação trabalha com formação para professores e gestores para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação das escolas municipais por meio de capacitações para gestores, professores, estagiários da educação, encontro de pais e orientações para a sociedade. Embora a secretaria ofereça essas formações, de acordo com a pesquisa, a formação e a capacitação ainda é uma questão a ser resolvida para desenvolver o trabalho com esse público.

Apesar disso, a formação pedagógica para professores, de acordo com a análise documental e as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, contribui para desenvolver um trabalho eficiente para além do processo de ensino aprendizagem, e também o processo de acolhida desses sujeitos.

Os dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa reforçam a importância das

leis que amparam o acesso ao ensino regular de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, e o processo de formação revela sua contribuição para a construção da identidade dos sujeitos autistas na atualidade. Nessa perspectiva destaca-se a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que ampara os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ainda que não seja uma prática efetiva nas escolas, porém é um avanço considerável na luta pela inclusão escolar.

No campo das políticas de inclusão, ao estudar a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, ela orienta sobre o direito dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à educação nas escolas regulares. Reafirma também o dever do Estado de estabelecer todo o apoio e suporte necessários para garantir uma escolarização de qualidade para estudantes com essas especificidades. Essa lei trata do processo de oportunizar o ingresso aos que estiveram, na maioria das vezes, à margem da sociedade no sistema regular de ensino, assim como aqueles incluídos naturalmente no sistema educacional comum.

No que se refere à prática pedagógica para alunos da educação especial, a caminhada é longa. Nesse sentido, ao acompanhar Hugo em suas tarefas, na condição de pedagoga, psicopedagoga e mãe de um adolescente com TEA, estudante do Ensino Fundamental – anos finais, surgiram questionamentos e foi preciso analisar com afincos as metodologias de trabalho e, principalmente, a forma de ensino que estava sendo aplicada. Após muito estudo e muitas leituras, observação e convivência com Hugo, observei seus interesses em relação a assuntos envolvendo arte, cinema, processos biológicos, entre outros. Dessa vivência e dos estudos realizados apareceram os eixos de interesse como uma possibilidade de sucesso mais significativos para o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, pode-se afirmar que o trabalho pedagógico fundamentado em eixos de interesses permite construir com o estudante o caminho da aprendizagem. Faz com que o sujeito seja mergulhado de forma individual e coletiva no universo da aprendizagem, permitindo-lhe vivenciar a experiência do prazer de aprender.

Convém ressaltar que a constituição de uma escola inclusiva é um processo que exige articulação, criação e adoção de propostas e investimentos, demanda tanto do gestor quanto do professor, bem como de toda comunidade escolar,

posicionamentos claros, coerentes, e conduza todos à reflexão que esse processo precisa. Nesse sentido, tem-se como pressuposto de que a inclusão escolar requer posturas não restritas aos documentos formais, mas englobem uma releitura das orientações, adequando-se a cada realidade experienciada.

Nesse sentido, ao constatar nas análises dos resultados, que mostraram ausência de conhecimento teórico, a importância e a necessidade de capacitações e formações além das já oferecidas pelo setor de educação especial, a proposta deste estudo é ofertar uma formação pedagógica apresentando a ideia de trabalhar o processo de ensino e aprendizagem com base nos eixos de interesse. Com essa formação e estudos, espera-se que os educadores adquiram autonomia em seus planejamentos, incluindo para os autistas, saibam definir a melhor estratégia de trabalho que contemple as especificidades dos sujeitos, compreendam que cada autista é único, e o ponto de partida para um trabalho efetivo é conhecê-lo e considerar suas necessidades e a sua realidade.

Ademais, a questão do atendimento e da inclusão escolar dos estudantes com Transtorno Espectro Autismo, perpassa todo o espaço escolar, incluindo família e comunidade, sendo a escola um precursor para incluí-los na sociedade como um todo. Desse modo, é preciso promover e dar continuidade a estudos nessa área para responder tantas outras questões acerca desse tema. Entre esses questionamentos destacam-se a formação do autista para ocupar outros espaços na sociedade, para além do espaço escolar, e qual a contribuição da escola para que ele seja incluído de forma efetiva em uma sociedade tão excludente, pautada em valores tradicionais que, por vezes, acaba negando o diferente.

Diante do exposto, é relevante a educação pensar como a escola e o professor estão se posicionando frente as ações desenvolvidas em sala de aula com alunos autistas. É preciso expandir esse conhecimento e ofertar capacitação aos profissionais das instituições, para que os alunos com necessidades especiais sejam recebidos com dignidade nas escolas e a inclusão realmente aconteça em todos os espaços, sendo eles escolares ou não.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARTELMÉBS, R. C. Analisando os dados na pesquisa qualitativa. In: **Metodologias de Estudos e Pesquisas em Educação III**. Disponível em: http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1453/1/Texto_analise.pdf. Acesso em: 2 maio 2021.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Associação Nacional de Equoterapia (ANDE)**. Brasil, 2012. Disponível em: equoterapia.org.br/ Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL, Ministério da educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017. **Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL, Ministério da educação. Lei13.005, de 25 de Junho de 2014, **Plano Nacional de Educação-PNE**, de 25 de junho de 2014 . Brasília, DF, 2014.

BRASIL, Ministério da Justiça e Segurança Pública. Lei13.861, de18 de Julho de 2019, **Inclusão, censo demográfico, características, pessoa portadora de deficiência, autismo**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Brasília, DF, 2019.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Trad. Raquel Mendes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6ª ed. Rio de Janeiro: WAK Ed. 2015.

GATTO, D. P. **Teoria de L. S. Vigotski e o atendimento educacional aos transtornos globais do desenvolvimento**: da identificação da conduta desviante à formação do homem cultural. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá--PR, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisas**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002
GOMES, Alberto Albuquerque. Estudo de caso: Planejamentos e Métodos. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215--221, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7041143--Estudo--de--caso--planejamento--e--metodos--1.html>. Acesso em: 9 jan. 2021.

- GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. **Uma menina estranha**. 6 edição Cia das Letras, estante virtual ,1999.
- CORKER, M. FRENCH, S. Reclaiming discourse in disability studies. In: Corker M, French, S. (Org.). **Disability discourse**. Buckingham: Open University Press; 1999. p. 1--11.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. – 3. ed. ver. – Campina, SP: Autores Associados, 2012.
- GOMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Ed. Grupo Cultural, 2014.
- GOMES, A. A. Estudo de caso - planejamento e métodos. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215--221, jan./dez. 2008.
- GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. **Uma menina estranha**. Trad. de Sérgio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- LAVILLE C.; DIONNE, J. A. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settieri. Adaptação: Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artes Médicas/UFMG, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- KERCHES, D. **Hiperfoco no autismo**. 2019. Disponível em: <https://dradeborahkerches.com.br/hiperfoco-no-autismo/>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão: o que? Por quê? E como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MELLO, A. M.; HO, Helena; DIAS, I. ANDRADE, M. **Retratos do autismo no Brasil**, 2013. 1ª ed. São Paulo: AMA
- MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAAUN, P. **Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na ScieloBrasil (2005--2015)**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(125). 2017.
- NEVES, R. S. **Transtorno do Espectro Autista: conhecer, diagnosticar, intervir e orientar**. Souza e Neves Edições. Clube de Autores. 1ª edição. São Paulo, 2019.
- ORRÚ, S. E. **Aprendizes com Autismo**. 2. E. Rio de Janeiro: Vozes, 2019
- OTTONI, A. C. V.; MAIA, A. C. B. (2019). **Considerações sobre a sexualidade e**

educação sexual de pessoas com transtorno do espectro autista. Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, 14(2), 1265 – 1283.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo.** Audiology Communication Research, 19(2), 171-178. 2014.

RAMOS, F. dos S. **A inclusão escolar dos alunos com transtorno do espectro autismo em municípios da 4ª colônia de Imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas** – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte:** sete histórias paradoxais. Trad. Bernardo Carvalho. Revisão de Carmen Simões da Costa e Ana Maria Barbosa. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHMIDT, C.; BOSA, C.A. **Investigação do impacto do Autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo.** Interação em Psicologia, 2003.

SILVA, A. C. **Autismo - um breve histórico,** 2010. Disponível em: <https://www.comportese.com/2010/09/autismo--um--breve--historico/>. Acesso em: 10 set. 2020.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo Singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOUZA, T. **Hiperfoco e interesses específicos.** Disponível em <Hiperfoco e interesses específicos> Acesso em: 27 de agosto de 2021.

STOCK, A. **Quais são as teorias e as pesquisas sobre as possíveis causas do autismo,** 2018. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-->

TEIXEIRA, E. B. A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais. **Revista Desenvolvimento em questão.** Editora Unijuí, ano 1, n. 2, jul./dez. 2003.

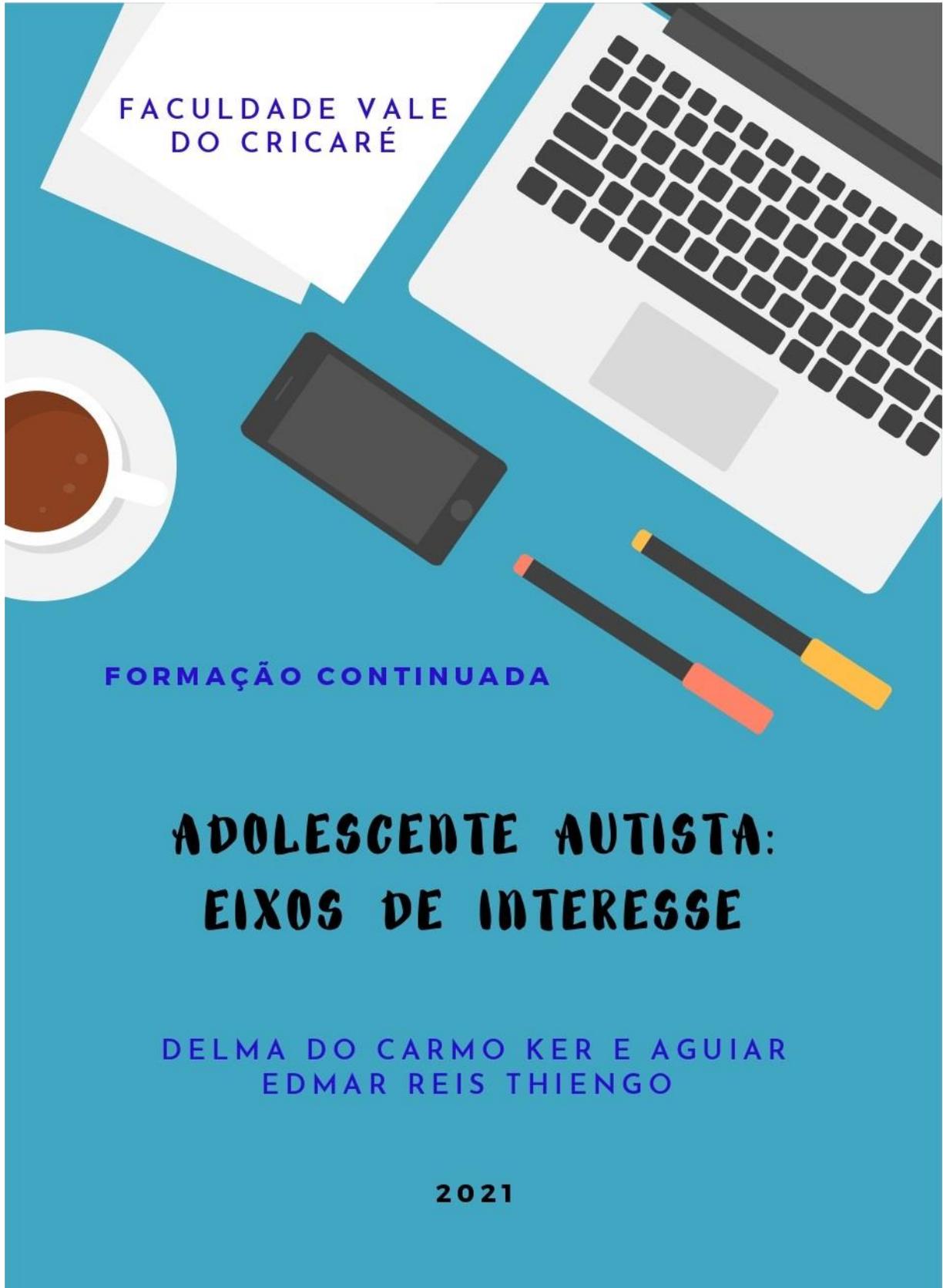
VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III:** historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V:** fundamentos da defectologia. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 29. **Educação e Sociedade,** Campinas, Cedes, n. 71, p. 21-44, 2000.

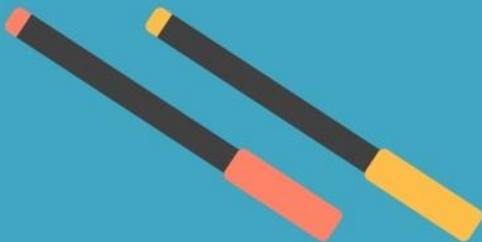
YIN, Robert K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 1994.

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL



O conhecimento é
poder. Utilize parte do
seu tempo para educar
alguém sobre o autismo.
Não necessitamos de
defensores.
Necessitamos de
educadores.

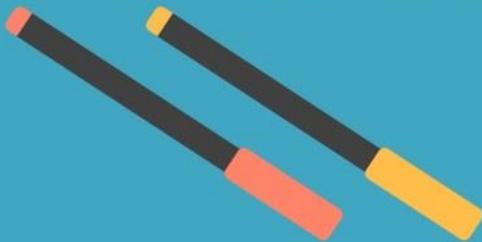
ASPERGER WOMEN ASSOCIATION



APRESENTAÇÃO

Este projeto é fruto das pesquisas realizadas sobre a escolarização e socialização dos alunos adolescentes com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas públicas da Rede Municipal De Educação De Barra De São Francisco- ES, desenvolvidas através de entrevistas semi-estruturadas, intencionalmente feitas com familiares (pai e mãe) de adolescentes autistas da rede municipal de Barra de São Francisco, devidamente autorizadas, e com entrevistas com professores de uma escola Ensino Fundamental - Anos Finais que funciona sob regime de alternância, escola a qual o adolescente Hugo estuda.

Hugo é sujeito da pesquisa, filho desta pesquisadora, o qual foi observado e acompanhado durante o processo de realização desta pesquisa. Trata-se de um adolescente de 16 anos, que foi diagnosticado com TEA, nível moderado aos três anos de idade. Desenvolve um gosto e interesse pela arte, cinema, animais, plantas, entre outros temas. Eu, enquanto mãe de um adolescente autista, pedagoga e psicopedagoga sempre me preocupei com o desenvolvimento cognitivo e socialização de criança com TEA, e por isso, sempre me dediquei a estudos para compreender o universo destes indivíduos e pelo processo de ensino aprendizagem dos mesmos.

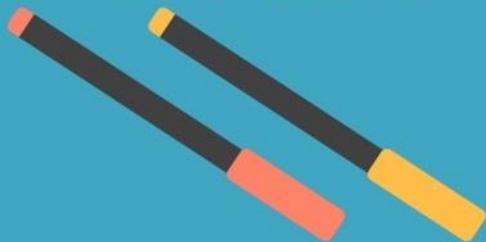


Diante da complexidade do tema e da análise dos resultados, que pontuou falta de conhecimento teórico, necessidade e pedidos de capacitações e formações além das já oferecidas pelo setor de educação especial, foi planejada uma formação pedagógica que além de fornecer conteúdo teórico contará com o estudo de caso de 03 alunos autistas da escola, de preferência um de cada grau do TEA (leve, moderado e severo), caso tenha.

Defendemos neste trabalho, o desenvolvimento cognitivo de estudantes com TEA, a partir de eixos de interesse, o qual podem ser chamados também de hiperfocos. De acordo com Orrú (2019), o trabalho pedagógico por meio dos eixos de interesse possibilita o reconhecimento das potencialidades de qualquer estudante, incluindo aquele aluno com diagnóstico de TEA de modo a valorizar seu 'ponto ótimo' e desenvolver as habilidades as quais ele ainda apresente alguma dificuldade, respeitando suas limitações e valorizando também a integração de novos conteúdos com aquilo que é de seu interesse, resignificando suas "[...] formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas e suas subjetividades" (Orrú, 2016, p. 169).

Neste sentido, a proposta do Produto Final deste Mestrado, é trabalhar com Formação Cotinuada para professores de adolescente diagnosticados com TEA, que estão regularmente matriculados no Ensino Fundamental - Anos Finais, da rede muncipal de educação de Barra de São Francisco. A formação foi ofertada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A proposta é desenvolver um trabalho de apoio aos professores de salas regulares, que recebem estudantes com TEA, e muitas vezes não tem uma formação de como trabalhar com este público, ficando muitas vezes perdido e nem sempre dando sentido ao processo formativo destes estudantes.

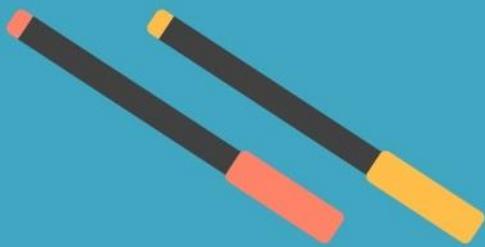


JUSTIFICATIVA

O movimento em defesa da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é, além de pedagógica, uma ação política, social e cultural, que vem trabalhando em defesa dos direitos de todos os estudantes acessarem uma educação de qualidade em todos os níveis sem que haja nenhum tipo de discriminação. O acesso à educação de qualidade é um direito de todos, previsto no capítulo III da Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 206 garante que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Em seu Artigo 206, prevê que todo cidadão brasileiro tem direito a educação, e responsabiliza o Estado a ofertar este ensino e oferecer condições de igualdade para acesso e permanência na escola, este mesmo documento prevê gratuidade do ensino público.

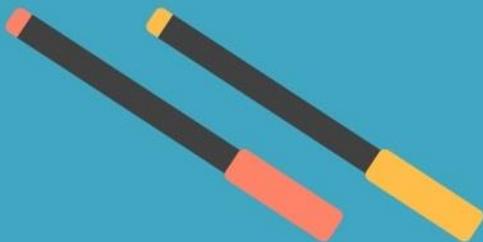
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).



Garcia (2008) e Pletsh (2010) se atêm em pontuar tensões, ainda construídas no cotidiano escolar, frente às condições de implementação de uma política educacional que contemple estes estudantes. Vale destacar ainda, o estudo de Laplane (2014) que chama a atenção para o fato de que, embora tenha se alcançado avanços nas políticas de apoio a escolarização de estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mesmo com a expansão de recursos para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda assim, a organização da forma escolar não consegue fazer com que estes estudantes alcancem sucesso no sistema de ensino (DAINEZ e SMOLKA, 2019).

Neste sentido, o projeto trás por justificativa a necessidade de formação e conhecimento sobre TEA- Transtorno do Espectro Autista, demonstrada pelos professores de adolescentes autistas da Rede Municipal de Ensino de Barra de São Francisco.

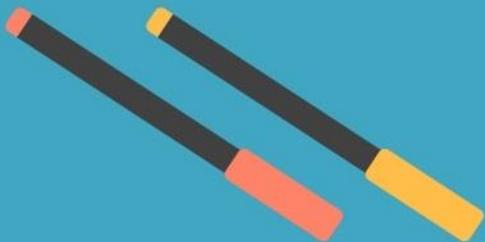
O número de crianças diagnosticadas com autismo tem crescido muito no município de Barra de São Francisco, segundo a APAE local, hoje são atendidos em média 90 autistas por mês. A política educacional é que todas essas crianças estudem inclusas em escolas regulares, logo precisamos que toda a comunidade escolar esteja preparada para recebê-los da melhor forma possível. Há a necessidade de mudança de comportamento e do modo como o autismo é encarado nas salas de aula.



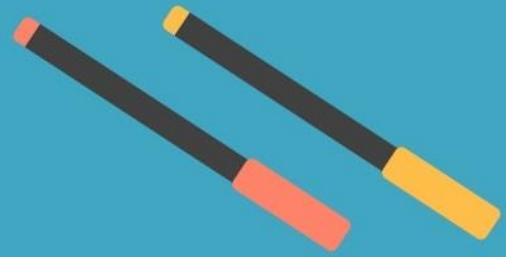
O tema da Formação Continuada: Escolarização e Socialização de adolescentes autistas da Rede Municipal de Barra de São Francisco com foco em eixos de interesse do estudante, surgiu das pesquisas realizadas no processo de construção desta produção, que apontaram a necessidade de uma reflexão e construção de uma base sólida da formação de educadores. Pensar em uma formação continuada relacionada aos aspectos cognitivos e socializadores de estudantes adolescentes diagnosticados com TEA, pensando nos pontos de interesse, se apresenta como uma alternativa e uma prática pedagógica que potencializa o processo de ensino aprendizagem para os indivíduos autistas, se aproximando a oferta de uma educação que lhe propiciem o desenvolvimento da aprendizagem bem como o acesso ao conhecimento.

O "Projeto Formação Continuada: A Escolarização e socialização dos adolescentes com Transtorno Do Espectro Autista (TEA) Nas Escolas Públicas Da Rede Municipal De Educação De Barra De São Francisco - ES" é uma proposta de trabalho que será realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), visando promover o avanço na qualidade do ensino oferecido no município, através de capacitação dos profissionais para a inclusão, não só de alunos autistas, mas também com outras deficiências, já que grande parte do conhecimento pode ser aplicada para qualquer situação, seja com uma criança ou adolescente típica ou atípica.

Pretende-se que o projeto plante nos envolvidos uma reflexão do quanto precisamos fazer a inclusão, em qualquer espaço, mas que a escola deve ser o exemplo na forma como o tratamos os autistas e que a mesma traga mudança de comportamento em todos que tiverem a oportunidade de participar.



OBJETIVOS



GERAL

Compreender o estudante como protagonista da educação, seja ele típico ou atípico, para lançar assim, um novo olhar sobre sua atuação com este público e façam da prática educativa inclusiva um compromisso com a transformação de indivíduos e da sociedade.

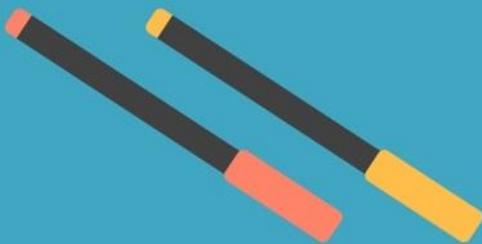
ESPECÍFICOS

- Proporcionar conhecimento teórico sobre o Autismo aos professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Barra de São Francisco a fim de aprimorar suas habilidades e competências para a sua evolução enquanto pessoas, cidadãos e gestores de um determinado espaço escolar;
- Demonstrar, através da formação, que os autistas são únicos;
- Conscientizar que não existem profissionais prontos para os alunos, que o profissional se constrói junto com o estudo de caso para cada perfil de autista;
- Formar a equipe escolar para que possam, através dessa experiência que envolverá teoria e prática, absorver e adaptar o que for necessário à sua realidade em sala de aula;
- Oferecer aos professores a oportunidade conhecer e aplicar diferentes métodos para o ensino dos autistas;
- Apresentar aos professores da Rede Municipal de Barra de São Francisco os Eixos de interesse enquanto uma prática pedagógica inovadora e não excludente;
- Apresentar atividades que podem ser trabalhadas a partir do ponto de interesse.

METODOLOGIA

É de senso comum afirmar que as pessoas são diferentes, que cada um é cada um, que cada qual gosta do que gosta. Contudo, no cotidiano escolar esses sábios dizeres nem sempre cabem quando a questão maior é ensinar conteúdos predeterminados, para uma mesma turma, num mesmo tempo, com o objetivo de cumprimento do plano de aula já traçado antes de conhecer os alunos da turma no início do semestre e já tendo dia certo para concluir a transmissão de todos os conhecimentos elencados sem dever nada para o próximo ano letivo que, possivelmente, será com outro professor (Orrú, 2019, p. 159).

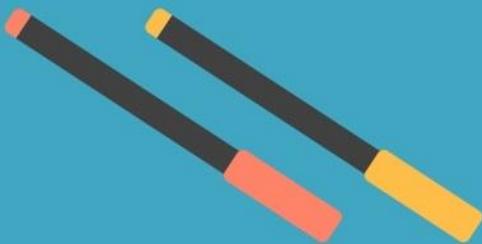
Totalmente emergida no processo de investigação da escolarização e socialização dos adolescentes com TEA, a partir de leituras e técnicas de pesquisa de campo, percebemos a partir das entrevistas com os familiares deste adolescentes e com os professores dos mesmos, que há uma lacuna no campo da formação para os profissionais da educação que atendem o público autista, que dificulta o processo da comunicação, introsamento e conseqüentemente o processo de ensino aprendizagem entre professor e estudante adolescente com TEA.



Neste sentido, numa prosa informal, com o Setor de Educação Especial Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Barra de São Francisco, apresentamos a nossa investigação, bem como os rumos que esta estava tomando, e a partir desta conversa, surge a pretensão de trabalhar com uma formação continuada, destinada para professores de adolescentes com TEA das escolas municipais de Barra de São Francisco, tendo como foco da formação o trabalho a partir de eixos de interesse do estudante.

Após esta conversa informal, nos organizamos para organização da formação continuada para os professores que atendem os estudantes diagnosticados com TEA, adolescentes que estão matriculados no ensino regular do Ensino Fundamental - Anos Finais da Rede Municipal de Barra de São Francisco.

Assim, ficou definido que a Formação Continuada acontecerá em três dias de estudo, conseguimos garantir no calendário escolar de 2021 estes três dias de formação, com duração de 8 horas cada encontro, sendo 24 horas de formação presencial e mais uma atividade para a Avaliação contando 8 horas, totalizando 32 horas de formação. Conseguimos uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, onde esta garantiu o espaço da Formação, sendo em seu auditório. A SEMED também contribuiu com material didático para a realização desta formação. O Setor de Educação Especial Inclusiva da SEMED também contribuiu de forma significativa com as reflexões e a organização da formação.



Deste modo, a Formação se intitula: Formação Continuada - Escolarização e Socialização de adolescentes com TEA: Ensino a partir de Eixos de Interesse do estudante. Esta formação se dá na perspectiva de trabalhar, discutir e lançar um olhar aos estudantes adolescentes com TEA, matriculados na sala regular de ensino do município de Barra de São Francisco, tendo como proposta de ensino os eixos de interesse do estudante.

O primeiro encontro traz como tema: "Conhecendo o adolescente e o TEA". A proposta deste tema tem o objetivo de compreender a fase da adolescência, sendo uma fase bastante peculiar e que precisa que sejam lançados olhares no campo da socialização, das relações sociais e familiares, bem como o olhar pedagógico. Neste mesmo encontro será apresentado também o TEA, para proporcionar a compreensão destes indivíduos, para assim, facilitar o entendimento da realização do trabalho pedagógico com estes estudantes. De acordo com Nogueira e Orrú (2019, p. 03)

Tanto no meio educacional como social em geral, entender o que é o TEA e quais são suas singularidades, é um passo importante para não se prender a preconceitos e estigmas e, conseqüentemente, estabelecer uma relação mais humanizada para com essas pessoas. O cuidado para não engessar o sujeito com TEA às características predeterminadas do diagnóstico também é necessário, pois isso desumaniza e desconsidera sua individualidade e subjetividade. No meio educacional, isso diz respeito ao se pensar estratégias e metodologias promotoras da aprendizagem de todas as pessoas, considerando que o laudo diagnóstico que carregam é apenas uma parte de sua constituição subjetiva que, também, constitui-se de desejos, frustrações, encantos e desencantos, dificuldades, habilidades, preferências e demais singularidades.



No segundo encontro foi trabalhado o tema de "Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista". Neste encontro foi trabalhado os Eixos de Interesse enquanto práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes. Este tema foi pensado partindo do princípio que a construção de propostas pedagógicas mais dinâmicas, e que levam em conta as particularidades e especificidades dos sujeitos e seus pontos de interesse, contribui para o estabelecimento de uma relação mais aproximada entre o estudantes e o conteúdo a ser aprendido. Tendo em vista uma proposta pedagógica inclusiva, humanizada e sensível, que considera todo estudante como ser aprendente suscetível a adquirir conhecimento (NOGUEIRA e ORRÚ, 2019).

No terceiro encontro trabalhamos: "Sugestões de atividades a partir dos eixos de interesse: Fazer proveito do que é prazeroso como ponte para o aprendizado". Neste encontro trabalhou-se com sugestões de atividades a partir dos eixos de interesse, onde fizemos o compartilhamento das experiências as quais tenho vivenciado com Hugo na realização das atividades a partir dos pontos de interesse de Hugo, bem como o canal de comunicação que se instalou entre mim, enquanto mãe com a escola.

Ao final deste encontro foi realizado trabalho em grupo, onde os grupos se reuniram e discutiram as possibilidades do trabalho pedagógico a partir dos pontos de interesse, realizaram uma pequena sistematização da discussão e após este momento de discussão e sistematização, foi feita a socialização da discussão. Para completar as 32 horas, a atividade de avaliação foi a realização de uma produção científica, com embasamento teórico e pesquisa bibliográfica, que contemple o conteúdo trabalhado durante a Formação continuada.



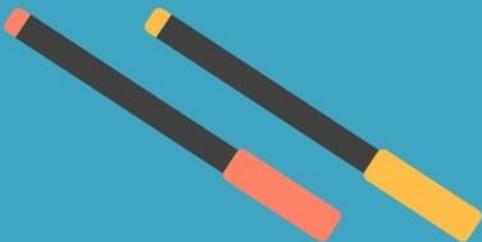
AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto será realizada pela equipe gestora durante todos os momentos da formação, analisando a postura e comportamento os professores diante das informações adquiridas, observando e apoiando as adaptações e decisões de metodologias, se conseguiram identificar qual o melhor método de trabalhar com seu aluno e sua aplicabilidade.

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. (...) A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2002, p.118).

Para tanto, além da equipe gestora, a equipe do Setor de Educação Especial poderá também analisar o desenvolvimento e resultados do projeto. Para registro das avaliações serão feitos relatórios e lista de frequência da participação dos profissionais.

A Avaliação se dará também em uma produção científica, com embasamento teórico abordando os temas contemplados durante o período da formação. Os cursistas terão um prazo de 04 semanas para realizar a produção científica. A SEMED certificará os participantes que cumprirem toda a carga horária da Formação Continuada.



REFERÊNCIAS



BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luíza. A função da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. Revista Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e187853, 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-24.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002

NOGUEIRA, José Cândido Dias; ORRÚ, Sílvia Ester. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Universidade Estadual de Maringá. 20219. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal>> Acesso em: 24 de agosto de 2021.

Orrú, Sílvia Ester. Aprendizizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. Aprendizizes com Autismo. 2ª edição. Rio de Janeiro, ed. Vozes, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

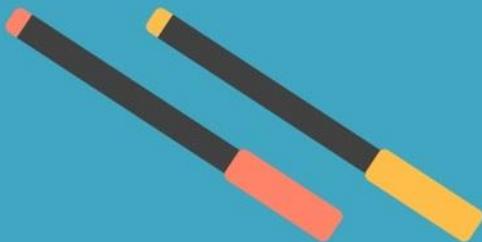
AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto será realizada pela equipe gestora durante todos os momentos da formação, analisando a postura e comportamento os professores diante das informações adquiridas, observando e apoiando as adaptações e decisões de metodologias, se conseguiram identificar qual o melhor método de trabalhar com seu aluno e sua aplicabilidade.

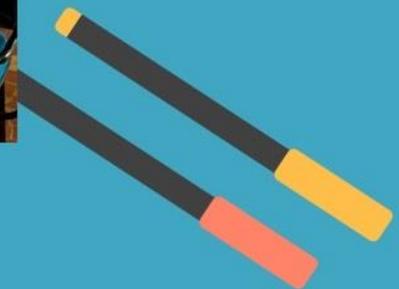
A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar: por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. (...) A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2002, p.118).

Para tanto, além da equipe gestora, a equipe do Setor de Educação Especial poderá também analisar o desenvolvimento e resultados do projeto. Para registro das avaliações serão feitos relatórios e lista de frequência da participação dos profissionais.

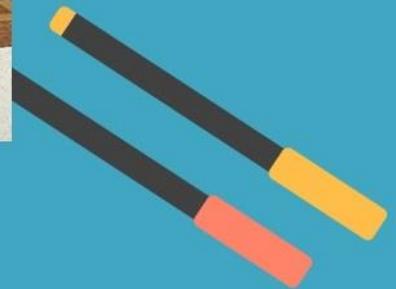
A Avaliação se dará também em uma produção científica, com embasamento teórico abordando os temas contemplados durante o período da formação. Os cursistas terão um prazo de 04 semanas para realizar a produção científica. A SEMED certificará os participantes que cumprirem toda a carga horária da Formação Continuada.

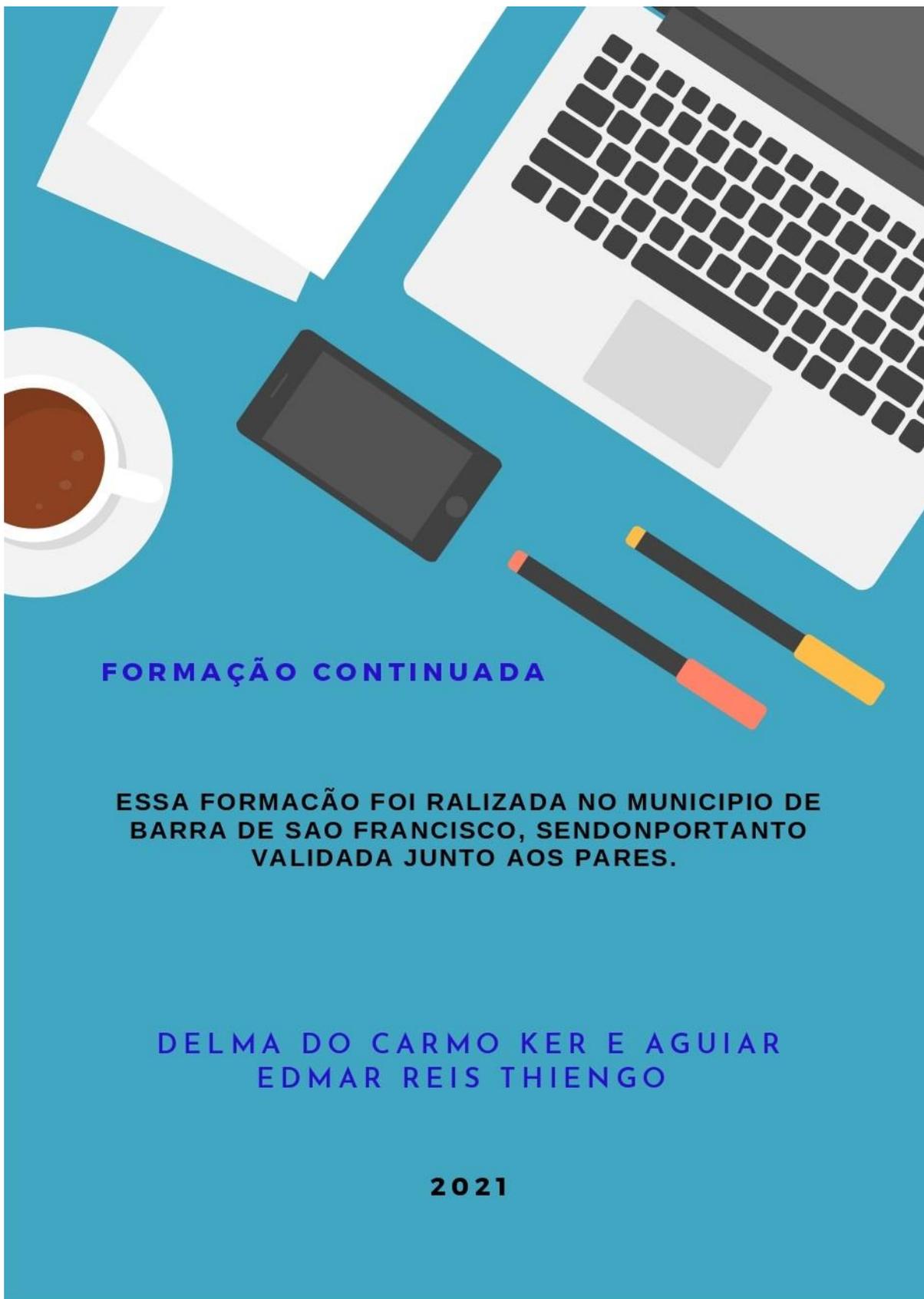


IMAGENS DA FORMAÇÃO



IMAGENS DA FORMAÇÃO





FORMAÇÃO CONTINUADA

ESSA FORMAÇÃO FOI REALIZADA NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SÃO FRANCISCO, SENDO PORTANTO VALIDADA JUNTO AOS PARES.

**DELMA DO CARMO KER E AGUIAR
EDMAR REIS THIENGO**

2021

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS A PROFESSORES**FACULDADE VALE DO CRICARÉ****MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

Formulário de entrevistas aos professores que trabalham com alunos adolescentes autistas.

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Cargo: _____ Disciplina que atua: _____

1- Como professor, você tem observado mudanças comportamentais muito intensas no dia a dia escolar de alunos autistas que estão na adolescência? Se afirmativo, exemplifique:

2- A relação da escola com os pais ou responsáveis por esses alunos adolescentes no TEA tem sido efetiva para a construção de um trabalho em parceria para o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos? Por quê?

3- O aluno consegue acompanhar as propostas curriculares de acordo com a turma ou a equipe pedagógica e docente precisa fazer adaptações curriculares? Essa equipe recebe formação ou busca estudos para essas adaptações?

4- Como professor (a), você entende a inclusão escolar do aluno adolescente autista um desafio maior ou menor do que quando esse mesmo aluno ainda é uma criança? Justifique:

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, risco e benefícios e ter respondido da melhor forma possível as questões formuladas.

Assinatura

pesquisador: (ou seu representante) Data:

____/____/____

Nome completo:

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP-- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA -- FVC SÃO MATEUS (ES) -- CEP: 29933-415

FONE: (27) 3313--0028 / E--MAIL: cep@ivc.br

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: DELMA DO CARMO KER E AGUIAR
ENDEREÇO: RUA ADELINO COIMBRA, 65, CENTRO - BARRA DE SÃO FRANCISCO -- ES -- CEP: 29--800--000FONE: (27) 996

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA A FAMILIARES

FACULDADE VALE DO CRICARÉ MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Formulário de entrevista para mães, pais ou responsáveis por adolescente autista
Nome completo: _____

RG: _____ Data de

Nascimento: __/__/__ Telefone: _____

Nome do adolescente autista e idade: _____

1_ Como está sendo a adolescência para seu (a) filho (a) diagnosticado no TEA, nas relações diárias domésticas?

2_ A relação com a escola ficou melhor ou mais complicada em relação ao desenvolvimento de aprendizado e socialização de seu (a) filho (a) na fase da adolescência? Explique.

3-- A escola tem se mostrado aberta ao diálogo com a família para ouvir como é sua rotina doméstica e quais são seus hiperfocos de interesse, de maneira que possam auxiliar nas adaptações curriculares?

4_ Como pais ou responsáveis pelo adolescente no TEA, você entende que o processo de inclusão do seu (a) filho (a) avançou ou retrocedeu na adolescência? Por quê?

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura pesquisador: _____ (ou seu representante)

Data: ____/____/____

Nome completo: _____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá

ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIDO-TCLE**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – RESPONSÁVEL
LEGAL**

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) **ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES AUTISTAS NA ÓTICA DE EDUCADORES E FAMILIARES**, conduzida por **Delma do Carmo Ker e Aguiar**. Este estudo tem por Objetivo Geral discutir os processos de escolarização de estudantes adolescentes autistas, na visão de familiares e educadores. Como Objetivos Específicos a pesquisa pretende: 1) Descrever o comportamento de um adolescente autista nas atividades educativas vivenciadas no cotidiano dentro e fora da escola; 2) Verificar como o uso de materiais pedagógicos produzidos a partir dos hiperfocos de um adolescente autista, pode colaborar com sua escolarização socialização; 3) Compreender as relações que se estabelecem entre familiares e educadores em prol da educação do estudante em questão; 4) Propor uma formação inicial para educadores que trabalham com adolescentes autistas.

Para este estudo adotaremos o (s) seguinte (s) procedimento (s): utilizaremos a estratégias e instrumentos de produção de dados: a) a observação participante da rotina de um adolescente autista na vida familiar e escolar; b) entrevistas com quatro professores desse adolescente; c) entrevistas com seis pessoas, podendo ser mães, pais ou responsáveis de adolescentes diagnosticados no Transtorno do Espectro Autista- TEA. O intuito é analisar a transição do mundo infantil de uma criança autista para a adolescência e os impactos que isso causa na vida escolar.

A participação do menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável nesta pesquisa consistirá em observação cotidiana dentro do contexto real e diário com a família possibilitando a identificação das potencialidades e fragilidades do participante, que atualmente tem 16 anos e foi diagnosticado desde os cinco anos com TEA.

A observação participante terá como foco a organização diária de Hugo, durante 40 dias do ano letivo de 2021 (provavelmente, em caráter remoto, devido à pandemia do novo coronavírus), informaremos à escola os hiperfocos e buscaremos articulá-los com os conteúdos curriculares, estimulando o adolescente a expressar suas emoções sobre o tema em foco por meio da arte – neste caso, pintura, música ou maquetes – de acordo com sua vontade e espontaneidade, sem obrigatoriedade. Respeitando todo o protocolo de segurança sanitária devido a Covid-19 (álcool 70%, máscara, distanciamento de 1,5m, etc).

O menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável foi selecionado para participar da presente pesquisa tendo em vista que é adolescente diagnosticados no Transtorno do Espectro Autista- TEA e por ter convívio familiar.

A participação do menor não é obrigatória. A qualquer momento, ele poderá desistir de participar e você poderá retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Considerando que se trata de observação de um adolescente autista com 16 anos,

matriculado no nono ano do ensino fundamental e o fato dele ser meu filho, pode ocorrer algum tipo de constrangimento pela deficiência por parte dos colegas de turma caso a pesquisa seja mal compreendida ou divulgada de forma incorreta. Para amenizar esses riscos, será necessário fazer uma reunião com os envolvidos explicando o que é o TEA e dessa forma desconstruir muitos mitos que circulam o torno do tema. No que tange aos riscos inerentes à produção de dados baseada na pesquisa documental, o maior deles está associado ao vazamento de informações pessoais. Dessa forma, como forma de amenizar o risco, o anonimato das pessoas será assegurado, sendo os dados atribuídos sempre a uma identificação por número e/ou letra (esta, em uma referência ao gênero). Ainda assim, os dados serão acessados apenas pelos pesquisadores, sendo vedada o acesso a eles a alunos(as) e/ou profissionais não diretamente ligados ao processo de produção do conhecimento. Em relação aos sujeitos que aceitarem participar da pesquisa, pode ocorrer o risco de transmissão do coronavírus. Portanto, para minimizar este risco será realizado virtualmente (google meet e/ou WhatsApp). Outro risco associado aos participantes é de interferência na vida e na rotina, assim, como forma de minorar o risco, será considerada a disponibilidade dos sujeitos e dada a liberdade, sempre que assim desejar, para interromper ou suspender a sua participação quando desejar.

Como benefícios, entendemos que a pesquisa é relevante na medida em que conhecer as expectativas, as percepções e a realidade de vivência dos adolescentes autistas e como seus pontos de interesse podem ser temas geradores para diálogo entre família e escola facilitando, assim, as adaptações curriculares, o aprendizado poderá ser mais profícuo e compartilhado com toda rede que atende alunos com o perfil semelhante.

A participação na pesquisa não será remunerada, nem implicará em gastos para os participantes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

O(s) pesquisador(es) responsável se compromete(m) a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde que o menor de idade pelo qual o(a) senhor(a) é responsável participe desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da participação direta (ou indireta) do menor de idade pelo qual sou responsável na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, autorizar a participação do menor de idade pelo qual sou responsável a participar deste estudo. Estou consciente que ele pode deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____
RG: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Telefone: _____
Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____
Assinatura: _____ Data: ___/___/_____
(responsável legal)

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura do pesquisador ou do seu representante: _____ Data: ___/___/_____

(Ou seu representante)

Nome completo: _____

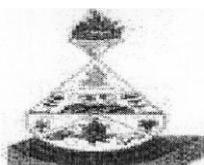
Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar dele, poderão se comunicar com _____, via e-mail: _____ ou telefone: _____.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - FVC
SÃO MATEUS (ES) - CEP: 29933-415
FONE: (27) 3313-0028 / E-MAIL: cep@ivc.br

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: DELMA DO CARMO KER E AGUIAR
ENDEREÇO: RUA ADELINO COIMBR,65 – CENTRO
BARRA DE SÃO FRAN CISCO - ES - CEP: 29.800-000
FONE: (27) 996680479 / E-MAIL: DELMAKER@OUTLOOK.COM

ANEXO B- TERMO DE AURORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



ESCOLA MUNICIPAL FAMÍLIA AGRÍCOLA NORMÍLIA CUNHA DOS SANTOS

Eu, Lucineia Gomes da Silva, brasileira, nomeada na forma da Lei, portaria nº 0258, Diretora da Escola Municipal "Normília Cunha dos Santos" de ensino fundamental — anos finais, usando as prerrogativas da Lei, autorizo a realização da pesquisa AUTISMO NA ADOLESCÊNCIA: "DESAFIOS NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO PARA AS FAMÍLIAS E PARA A ESCOLA", sob a responsabilidade da pesquisadora Delma do Carmo ker e Aguiar, responsável, tendo como objetivo primário (geral) discutir os processos de escolarização de estudantes autistas, na visão de familiares e educadores. Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para a pesquisadora serão guardadas pelo tempo que terminar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição de ensino e/ ou pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima prestígio elou prejuízo econômico elou financeiro Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações. Esta instituição de ensino está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar da participante da pesquisa nela recrutada, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Barra de São Francisco — ES, 30 de junho de 2021

Lucineia Gomes da Silva

Lucineia Gomes da Silva
Diretora

Lucineia Gomes da Silva
Diretora Escolar
E.M. Família Agrícola
Norm. C. dos Santos
Portaria nº 0258 de 14 de Maio de 2021

ESCOLA MUNICIPAL FAMÍLIA AGRÍCOLA
"NORMÍLIA CUNHA DOS SANTOS"
ENTIDADE MANTENEDORA. Prefeitura Municipal de
Barra de São Francisco-ES
Ato de Criação: Lei Nº 058/02, de 23/06/2002
Ato de Aprovação: Res. CEE/ES Nº 4 173/2015.
Publicado no D O 11/05/2015
End: Córrego Quebrada, Distrito Santo Antônio,
Barra de São Francisco ES
Cep: 22.800-000 Tel: (027) 99904-0100