

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Nádia de Oliveira Ribas

“Eu sou estranho”: relatos de jovens autistas a uma professora

Juiz de Fora
2025

Nádia de Oliveira Ribas

“Eu sou estranho”: relatos de jovens autistas a uma professora

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Orientador: Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ribas, Nádía de Oliveira.

“Eu sou estranho”: relatos de jovens autistas a uma professora / Nádía de Oliveira Ribas. –2025.

172 f. : il.

Orientador: Jader Janer Moreira Lopes

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação. 2. Autismo. 3. Vivências. 4. Teoria histórico-cultural. 5. Relatos. I. Lopes, Jader Janer Moreira, oriente. II. Título.

Nádia de Oliveira Ribas

"Eu sou estranho": relatos de jovens autistas a uma professora

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 16 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Jader Janer Moreira Lopes - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Katiuscia Cristina Vargas Antunes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes
Universidade Federal Fluminense

Dr(a). Cláudia da Costa Guimarães Gomes
Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro

Dr(a). Maria Carmen Euler Torres
Instituto Nacional de Educação de Surdos

Juiz de Fora, 26/11/2025.



Documento assinado eletronicamente por Jader Janer Moreira Lopes, Professor(a), em 17/12/2025, às 08:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Katiúscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a), em 19/12/2025, às 19:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Mylene Cristina Santiago, Professor(a), em 22/12/2025, às 14:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes, Usuário Externo, em 07/01/2026, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria Carmen Euler Torres, Usuário Externo, em 23/01/2026, às 13:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Cláudia da Costa Guimarães Gomes, Usuário Externo, em 12/02/2026, às 12:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uff (www2.uff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2763728 e o código CRC D393BFE8.

Para minha mãe
(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

À coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF que têm, ao longo do tempo, construído um curso de qualidade e comprometido com a educação pública.

Agradeço ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância-GRUPEGI, liderado pelo Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes, pela acolhida e pelas constantes trocas e construção de conhecimentos, sempre com muita amorosidade.

Agradeço às componentes da banca de qualificação e de defesa do doutorado que me auxiliaram, apontando críticas pertinentes para o meu crescimento acadêmico e da minha tese: Professoras Doutoras Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Mylene Cristina Santiago, Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes, Cláudia da Costa Guimarães Gomes e Maria Carmen Euler Torres. Os acertos deste trabalho eu divido com elas.

Agradecimento especial aos jovens entrevistados e suas famílias, que se dispuseram a compartilhar comigo suas vivências que tanto enriqueceram esse trabalho.

À querida Laura Grazzinoli, que ilustrou tão lindamente o texto inicial de Eduardo Galeano.

Agradecimento eterno às minhas amigas que acompanharam essa jornada do doutorado e nunca permitiram que eu desistisse, me apoiando e me amando, mesmo nos momentos mais difíceis: Ana Cecília, Graciele, Flávia, Raquel, Giane, Malu, Fabíola, Luciana, Patrícia, Víviam, Adriana, Mericol. Ao querido Fabiano, sempre me apoiando na parte técnica/tecnológica deste trabalho.

Aos meus colegas e amigos da turma de 2019.

Aos meus pais, Lenir (in memoriam) e Witencler, aos meus irmãos e irmãs e suas famílias, que são a base da minha existência e que, mesmo distantes geograficamente, estão próximos dos caminhos que trilhei até aqui.

E, por fim, ao meu orientador Professor Doutor Jader Janer Moreira Lopes, que nunca desistiu de mim e desta pesquisa. Jader nos inspira com seu amplo conhecimento e profunda amorosidade pela humanidade, seu cuidado no trato com seus orientandos, extraindo de nós, o melhor. Gratidão eterna!

A todos e todas, muito obrigada!

RESUMO

Nos últimos anos, temos tido acesso, cada vez mais, a estudos, informações e formações sobre o que é o autismo ou, como convencionado pela Medicina no DSM 5 e na CID 11, Transtorno do Espectro Autista (TEA). Livros, blogs, páginas nas redes sociais se expandem e diversos atores se colocam como protagonistas: em especial, familiares e pesquisadores das áreas da saúde e educação. Entretanto, e as vozes dos próprios autistas? O que eles dizem das suas vivências que são únicas e, muitas vezes, não ouvidas pelos familiares e especialistas? Propomos, nesta tese, trazer essas vozes, relatos e narrativas, sob o referencial da teoria histórico-cultural, tendo, entre seus elaboradores, os autores L. S Vigotski (1896-1934), A. Luria (1902-1977) e A. Leontiev (1903-1979), considerando que vivemos e construímos esta pesquisa com base no arcabouço teórico desses estudiosos em articulação com as vivências dos entrevistados. Em comum, esses estudos apresentam uma teoria que privilegia as relações sociais, culturais e históricas no desenvolvimento humano como um todo, especialmente da linguagem. A metodologia qualitativa nos subsidia para ouvirmos esses relatos e narrativas de jovens autistas, entrelaçados com a própria narrativa das vivências da autora e com as perspectivas teóricas. Acreditamos, assim, que privilegiar a voz e o protagonismo de quem é autista pode auxiliar os profissionais que formulam teses sobre o tema e que atuam com eles.

Palavras-chave: Educação. Autismo. Vivências. Teoria histórico-cultural. Relatos.

ABSTRACT

In recent years, there has been increasing access to research, information, and training on autism or, as defined in the DSM-5 and ICD-11, Autism Spectrum Disorder (ASD). Books, blogs, and social media platforms have proliferated, and various actors have positioned themselves as protagonists—most notably family members and researchers in the fields of health and education. However, what about the voices of autistic individuals themselves? What do they say about their own unique experiences, which are often overlooked by family members and specialists? In this thesis, we seek to foreground these voices, testimonies, and narratives, grounded in the framework of historical-cultural theory as developed by L. S. Vygotsky (1896–1934), A. R. Luria (1902–1977), and A. N. Leontiev (1903–1979). This research was developed through the articulation of these scholars' theoretical framework with the lived experiences of the interviewees. These studies share a common perspective that emphasizes social, cultural, and historical relations in human development, particularly regarding language. A qualitative methodology supports the analysis of testimonies and narratives from autistic youth, interwoven with the author's own lived experiences and theoretical perspectives. We believe that prioritizing the voices and agency of autistic individuals can assist professionals who conduct research on the subject or work directly with this population.

Keywords: Education; Autism; Testimonies; Lived experiences; Historical-cultural theory.

RESUMEN

En los últimos años, se tiene acceso, cada vez más, a estudios, informaciones y formaciones sobre lo que es el autismo o, como establece la medicina en el DSM 5 y en la CID 11, Trastorno del Espectro Autista (TEA). El tema se expande en libros, blogs y páginas en las redes sociales, por ejemplo, y diversos actores, especialmente familiares e investigadores de las áreas de la salud y de la educación, se posicionan como protagonistas. Sin embargo, ¿y las voces de los propios autistas? ¿Qué dicen ellos acerca de sus vivencias, que son únicas, y, muchas veces, no escuchadas por los familiares y expertos? En esta tesis se propone traer esas voces, relatos y narrativas, bajo el referencial de la teoría histórico-cultural, que tiene los autores L. S Vigotski (1896-1934), A. Luria (1902-1977) e A. Leontiev (1903-1979) como sus principales referentes. En común, estos estudiosos presentan una concepción que privilegia las relaciones sociales, culturales e históricas en el desarrollo humano como un todo, especialmente en el desarrollo del lenguaje. La metodología cualitativa nos proporciona subsidios para escuchar estos relatos y narrativas de jóvenes autistas, entrelazados con la propia narrativa de las vivencias de la autora y con las perspectivas teóricas. Esta investigación fue construida con base en el marco teórico de estos estudios en articulación con las vivencias de los entrevistados. Se considera, por lo tanto, que privilegiar la voz y el protagonismo de quien es autista puede contribuir al trabajo de los profesionales que elaboran tesis sobre el tema y que actúan con ellos.

Palabras-clave: Educación. Autismo. Vivencias. Teoría histórico-cultural. Relatos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Mapa do Mato Grosso do Sul – Amambai.....	21
Figura 2	– Gibis que povoaram minhas leituras na minha infância.....	22
Figura 3	– Participando de um desfile do dia 7 de setembro, na rua principal de Amambai-MS.....	25
Figura 4	– Mapa do Brasil e do Estado de Minas Gerais.....	26
Figura 5	– Mapa de Juiz de Fora no estado de Minas Gerais.....	27
Figuras 6, 7 e 8	– Atlas Social de JF de 2006. As fotos com vários personagens que foram a base de dados para o Atlas constam nas contracapas do Relatório final.....	42
Figura 9	– Capa do meu livro.....	44
Figura 10	– Livros de literatura infantil com a temática étnico-racial que fazem parte do meu acervo pessoal.....	46
Figura 11	– Livros de literatura infantil com a temática étnico-racial que fazem parte do meu acervo pessoal	47
Figuras 12, 13, 14 e 15	– CAEE Oeste/Sudeste.....	51
Figuras 16, 17, 18 e 19	– Atuando como professora de AEE no CAEE.....	53
Figuras 20 e 21	– Proposta Pedagógica LêMundo e Memorial de Gestão da SE/PJF (2021 a 2024).....	56
Figura 22	– Desenho do esqueleto humano que Júlio costumava desenhar no AEE.....	59
Figuras 23 e 24	– Atendimentos no AEE do CAEE.....	62
Figura 25	– Atendimentos no AEE do CAEE.....	64
Figuras 26 e 27	– Atendimentos no AEE do CAEE.....	65
Figuras 28 e 29	– Atendimentos no AEE do CAEE.....	66
Figura 30	– Atendimentos no AEE do CAEE.....	67
Figuras 31 e 32	– Atendimentos no AEE do CAEE.....	68
Figura 33	– Relatório do aluno disponibilizado por Andrea Werner.....	70
Figura 34	– Desenho de Lílian.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Livros escritos por mães/familiares de autistas.....	76
Quadro 2	– Livros de autobiografias de autistas: os autistas falando por si mesmos.....	82
Quadro 3	– Livros de literatura cujos personagens protagonistas são autistas.	94
Quadro 4	– Livros de literatura infantil cujos personagens protagonistas são Autistas.....	96
Quadro 5	– Livros de literatura infantojuvenil cujos personagens são autistas..	102

LISTA DE SIGLAS

ABRAÇA	Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central do Estudantes
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FACED	Faculdade de Educação
FAPEB	Fundo de Apoio à Pesquisa da Educação Básica
GRUPEGI	Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JF	Juiz de Fora
MEC	Ministério da Educação
NEACE	Núcleo Especializado de Apoio a Criança Escolar
OP	Oficina Pedagógica
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
SE	Secretaria de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMS	Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	MEUS OLHOS POUSADOS EM ÁRVORES: UM PÁSSARO VOA PARA ALÉM DA SUA ORIGEM	20
1.1	O PÁSSARO POUSADO, MAS INQUIETO	20
1.2	NÃO ME FORMEI PROFESSORA PARA FAZER ISSO: A INQUIETUDE DO PÁSSARO SE MATERIALIZA	29
1.3	EIS O TEMA: O PÁSSARO SE AQUIETA NA INQUIETUDE	39
1.4	VENTOS NOVOS SOPRAM: O CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – CAEE	48
1.5	UM NOVO POUSO: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (2021/2025)	54
2	MEU ENCONTRO COM JÚLIO E OUTRAS CRIANÇAS: PÁSSAROS DIVERSOS SOBRE AS FOLHAGENS, SUAS VIVÊNCIAS E AS MINHAS, COM AMOROSIDADE	58
3	CONHECENDO OUTROS PÁSSAROS: ENCONTROS QUE DEFINIRAM MEU PESQUISAR	72
3.1	O PERCURSO HISTÓRICO SOBRE O AUTISMO	102
3.2	QUESTÃO	107
3.3	OBJETIVOS	108
4	ENCONTRANDO MAIS PÁSSAROS: ENUNCIÇÕES SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO, POUSAR EM TERRAS OUTRAS.....	109
4.1	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A DEFECTOLOGIA, A VIVÊNCIA E A PEDOLOGIA	113
5	AFINAL QUE ÁRVORE É ESSA? E QUEM SÃO ESSES PÁSSAROS? ENUNCIÇÕES SOBRE METODOLOGIA.....	132
6	ENCONTRO ENTRE PÁSSAROS	135
6.1	JÚLIO	137
6.2	LÍLIAN.....	145
6.3	LEANDRO	151
7	MEU ENCONTRO COMIGO MESMO: SOBRE OS VOOS.....	158
	REFERÊNCIAS	162

INTRODUÇÃO

As minhas vivências como professora me levaram à esta tese de doutorado. Nos últimos anos, atuando como professora de AEE, comecei a trabalhar com estudantes com laudo de autismo. Suas formas particulares de se comunicarem, seus comportamentos singulares levaram-me a estudar o tema, objetivando buscar práticas pedagógicas que garantissem sua aprendizagem escolar. No AEE trabalhamos com estudantes público da educação especial no contexto da educação inclusiva, ou seja, estudantes com laudos de deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

Busquei conhecimento sobre o autismo, inicialmente em cursos e livros escritos por profissionais da área médica e de profissionais da educação, e, então, cheguei nos livros escritos por familiares de autistas, especialmente as mães, que atuaram historicamente na busca por políticas que atendessem a seus filhos nas suas particularidades e necessidades. Em seguida, cheguei nos livros autobiográficos, escritos por autistas, tanto estrangeiros quanto brasileiros, e nas redes sociais, em perfis de pessoas ou grupos de autistas; nesse momento percebi que gostaria de me aprofundar no tema, sob o olhar dos autistas. Contudo não bastava só ler os relatos das vivências dos autistas, mesmo que profundamente impactantes em muitos momentos, quando relatavam seus medos, suas dores, na vivência cotidiana numa sociedade ainda pautada pelo preconceito e até mesmo pela invisibilidade ou negação dos que são diferentes, e, também, os avanços de políticas de inclusão, conquistadas inicialmente pelos familiares de pessoas autistas, e hoje com a participação de autistas nessas conquistas.

O caminho então foi a busca pelo embasamento teórico para entender o conceito de desenvolvimento humano e de deficiência, e estender para os conceitos de vivência e da Pedologia. A teoria histórico-cultural foi esse caminho. Assim, propus, nesta tese, trazer as vozes, relatos e narrativas de jovens autistas, sob o referencial da teoria histórico-cultural, tendo, entre seus elaboradores, os autores L. S Vigotski (1896-1934), A. Luria (1902-1977) e A. Leontiev (1903-1979). Esta pesquisa foi construída com base no arcabouço teórico desses estudiosos em articulação com as vivências dos entrevistados e das autobiografias de autistas que tivemos acesso. Em comum, esses estudos apresentam uma teoria que privilegia as relações sociais, culturais e históricas no desenvolvimento humano como um todo,

especialmente da linguagem. O ser humano é um ser de linguagem, é forjado na linguagem, e cuja consciência tem sua origem na palavra outra.

A metodologia qualitativa utilizada me subsidia para ouvir esses relatos e narrativas de jovens autistas, entrelaçados com a própria narrativa das vivências da autora e com as perspectivas teóricas. Acredito, assim, que privilegiar a voz e o protagonismo de quem é autista pode auxiliar os profissionais que formulam teses sobre o tema e que atuam com eles, e, especialmente no campo da educação, que as intencionalidades pedagógicas sejam revistas e adequadas para o efetivo aprendizado desses estudantes nos espaços escolares.

Frente ao exposto, acredito que possibilitar que os autistas jovens narrem, relatem suas histórias é um caminho possível e necessário. Sendo assim, proponho-me a apresentar relatos/narrativas de autistas a uma professora em um texto de doutorado, para que, como sujeitos sociais, pela fala/comunicação (verbal ou por meio de comunicação alternativa), tenham a oportunidade de dizer quem são. Isso os coloca como sujeitos que podem e devem apresentar à sociedade como um todo, especialmente para as escolas, seus pontos de vista acerca de seus desejos e necessidades, evitando o capacitismo e as ingerências de terapias e políticas que historicamente silenciaram suas falas autônomas.

As narrativas são uma forma de comunicação humana, entendendo a comunicação muito mais que a linguagem oral, mas, sim, como a troca de mensagens entre duas ou mais pessoas, seja verbal ou não verbal, usando-se, atualmente, os diversos meios tecnológicos de comunicação. Foi o avanço da tecnologia que permitiu que muitos autistas não falantes, como Carly Fleischmann, Naoki Higashida e Amy Sequenzia, pudessem relatar ao mundo o que pensam, sentem, desejam (Orrú, 2016).

Assim, desejo saber o que as vivências relatadas por autistas jovens podem e querem dizer, especialmente para quem estuda o autismo sem ouvir os próprios autistas. Para tanto, a questão que permeia este estudo pode ser assim definida: o que os autistas têm a dizer sobre si e sobre sua relação com o mundo, para uma professora?

Acredito que essas narrativas podem auxiliar profissionais a repensar seus pontos de vista, e às proposições de políticas públicas que atendam às pessoas autistas, tornando-as protagonistas e narradoras de suas histórias, trazendo esse

conhecimento silenciado pelos pais, pelos profissionais, que, até então, têm falado e definido o que cabe ao autista.

O presente trabalho está dividido em sete capítulos. No primeiro capítulo, trago as vivências da autora desse trabalho, até o momento da construção desse texto. Impossível, numa opção ética e estética dessa construção, não narrar toda essa construção, pois foi a inclusão, a grande força formadora dessa história.

No capítulo 2, apresento alguns relatos/memórias de situações vividas no AEE entre a autora, seus estudantes e suas famílias. Essas memórias foram importantes para a organização dos textos que vieram a seguir.

Já no capítulo 3, mostro o percurso histórico sobre o autismo, destacando, em notas de rodapé, o quanto há de diversidade e de disputas sobre tais narrativas e a opção das políticas sobre a inclusão brasileira se pautarem no modelo social da deficiência, sob a égide do que foi definido e aprovado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), adotada pelo Brasil em 2008 com *status* de emenda constitucional através do Decreto nº 6.949/2009. O capítulo traz, também, a memória da busca por livros para estudos, o que resultou em algumas tabelas contendo os títulos, autores e ano de publicação: tabelas/quadros de livros - livros escritos por mães/familiares de autistas, livros de autobiografias de autistas (os autistas falando por si mesmos), livros de literatura cujos personagens protagonistas são autistas e livros de literatura infanto-juvenil, cujos personagens protagonistas são autistas. A literatura se constitui como uma importante força transformadora de nós humanos, que necessitamos não só de narrar nossas próprias histórias, mas conhecermos as construções humanas nos mais variados tempos e espaços. Pode-se observar pelo ano de publicação das obras, o aumento de publicações nos últimos anos. Nesse capítulo, estão incluídos os movimentos bastante atuais, organizados pelos próprios autistas adultos, e suas ramificações em ações e políticas, como o movimento “Nada sobre nós, sem nós”. Além da questão e objetivos que permeiam esse texto.

No capítulo 4, trago as enunciações sobre o referencial teórico, pautados, como já citado acima, na teoria histórico-cultural, e os conceitos de defectologia, vivências e a Pedologia. Encerro esse capítulo com uma nota, trazendo um pouco da história da Educação Inclusiva no Brasil, um texto para quem não está familiarizado com essa história.

No capítulo 5, apresento as enunciações sobre a metodologia. Importante ressaltar que a metodologia qualitativa nos permite todo esse caminhar, entrelaçando as vivências da autora, dos jovens entrevistados, com o embasamento teórico.

Enfim, no capítulo 6, trago as entrevistas com os jovens autistas, relatando suas vivências a uma professora. Nesse capítulo, além do entrelaçamento com o referencial teórico, é feita a relação das vivências dos jovens entrevistados com as vivências relatadas pelos autistas em suas autobiografias. Somos humanos e já nascemos sociais, vamos nos singularizando nas nossas relações sociais, com diferentes vivências que se fazem em espaços e tempos históricos diferenciados.

No capítulo 7, encerro esse texto, com tantas vivências narradas, desejando que tenha potencial transformador para novas histórias, novas construções, inclusive de políticas públicas inclusivas.

Tenho consciência de que não estou, neste texto, defendendo a ideia de falar por alguém ou algum grupo social. Meu desejo é que essa tese instigue novas reflexões, novos desejos de mudanças em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem de nossos estudantes, pois esse é nosso maior compromisso e dever como professores comprometidos com a educação de qualidade e inclusiva.

Opto por iniciar essa tese citando o texto “Pássaros proibidos”, de Eduardo Galeano, texto esse brilhantemente ilustrado pela querida Laura Grazzini, e que me remetia a sensações vividas no país no início do curso, explicitadas numa nota inicial. Assim, o texto foi inspirando citações e os títulos dos capítulos. Os pássaros, mesmo que escondidos ou proibidos, estão sob as folhagens, atentos e prontos para voar!

Iniciemos o voo!

Pássaros proibidos



Nos tempos da ditadura militar, os presos políticos uruguaios não podem falar sem licença, assoviar, sorrir, cantar, caminhar rápido nem cumprimentar outro preso. Tampouco podem desenhar nem receber desenhos de mulheres grávidas, casais, borboletas, estrelas ou pássaros.

Didaskó Pérez, professor, torturado e preso *por ter ideias ideológicas*, recebe num domingo a visita de sua filha Milay, de cinco anos. A filha traz para ele um desenho de pássaros. Os censores o rasgam na entrada da cadeia.

No domingo seguinte, Milay traz para o pai um desenho de árvores. As árvores não estão proibidas, e o desenho passa. Didaskó elogia a obra e pergunta à filha o que são os pequenos círculos coloridos que aparecem nas copas das árvores, muito pequenos círculos entre a ramagem:

- *São laranjas? Que frutas são?*

A menina o faz calar:

- *Shhhh.*

E em tom de segredo explica:

- *Bobo. Não está vendo que são olhos? Os olhos dos pássaros que eu trouxe escondidos pra você.*

(Eduardo Galeano, 2002, p. 145)

**Quando pesquisas pousam em árvores:
nota inicial da autora**

Este texto inicial do Eduardo Galeano retrata a história de um professor e sua família, sob a opressão de uma ditadura, a uruguaia, mas poderia retratar a vida de várias pessoas nas muitas outras ditaduras vividas nos países latino-americanos, inclusive no Brasil, em décadas passadas do século XX. Na poesia em forma de imagem, destaca-se o olhar infantil da filha do professor, daquela criança, vivendo na estrutura daquele contexto, que ela rompe em sutileza com a dureza de alguns adultos que fazem da liberdade humana o aprisionamento, ao traçar em desenho os olhos dos pássaros que os ditadores não poderiam alcançar.

Quando sentirmos o peso de políticas e políticos que insistem em desqualificar a vida, a ciência, a educação e os educadores, nossas pesquisas devem ser olhos dos pássaros, que estão ali sob a folhagem, mas com capacidade para levantar voos e trazer histórias dialogadas com teorias, que cruzarão céus e ares que concebiam vida e ciência entrelaçadas. Foi assim que pensei esta pesquisa. Assim, a partir dessas reflexões iniciais, apresento, a seguir, as vivências que me trouxeram a esta proposta de trabalho que, agora, compartilho.

Iniciamos os estudos em 2019, eu e todos do PPGE/UFJF que entraram no mestrado ou doutorado nesse ano, apreensivos sob os rumos que marcariam possivelmente uma perseguição política às universidades públicas, aos professores, à ciência como um todo, já antevendo que isso tudo refletiria nas nossas pesquisas. Cada um foi absorvendo e vivenciando as notícias e as políticas diárias a partir do seu ponto de vista, do tema da sua pesquisa, da sua vivência que envolve o campo intelectual do seu trabalho, das suas relações pessoais, cotidianas e sociais e o afeto que envolve e afeta tudo isso.

Já aqui indico que este trabalho foi pautado pela teoria histórico-cultural, tendo, entre seus elaboradores, os autores L. S Vigotski (1896-1934), A. Luria (1902-1977) e A. Leontiev (1903-1979). Considerando que vivemos e construímos esta pesquisa numa intensa relação com todo esse contexto e com as vivências dos entrevistados e da própria autora desse texto, não teríamos como pensar em outra fundamentação, pois essa teoria privilegia as relações sociais, culturais e históricas no desenvolvimento do ser humano, tanto do pesquisador quanto do pesquisado, reconhecendo-os como seres de linguagem. São olhos pousados em árvores que se fazem em encontros.

1 MEUS OLHOS POUSADOS EM ÁRVORES: UM PÁSSARO VOA PARA ALÉM DA SUA ORIGEM

As pessoas mais interessantes
que você encontrará são
aquelas que não se encaixam
em sua caixa... Elas farão o
que precisam, elas farão suas
próprias caixas.

(Temple Grandin¹, 2020, p. 11)

Ter olhos pousados em árvores significa poder ver para além do que se está. E com esse ir além de estar que vai transformar o ser é que abro esta tese de doutorado. Convido todas as pessoas a pousarem seus olhos em minhas memórias, em minhas vivências desde a infância, numa pequena cidade no Estado do Mato Grosso do Sul, até a vinda para Juiz de Fora (JF) para estudar e na carreira como professora aqui construída.

Essas vivências, que me constituíram uma professora implicada com a inclusão, trouxeram-me ao tema que trabalho nesta tese: as narrativas das vivências de jovens autistas a uma professora.

Nenhum tema a ser pesquisado emerge do vazio, eles sempre se relacionam com inquietações que vão se instituindo em nossas vidas, em nossos esbarrões com os muitos cantos desse mundo, com renascimentos que vão nos marcando. Por isso, falar em olhos pousados em árvores não significa estar parado; o pousado aqui tem o sentido de uma pausa que acena ao movimento. Canta ao vento e é convidado pelo vento para com ele voar, andar pelo mundo. Mesmo as prisões não aprisionam nossos desejos e nossos voos para além do lugar.

Voemos.

1.1 O PÁSSARO POUSADO, MAS INQUIETO

¹ Temple Grandin é uma mulher norte-americana autista. É Ph.D. em Ciência Animal, professora da Colorado State University, sendo referência no manejo humanizado de animais. É uma das pessoas autistas com altas habilidades mais conhecidas no mundo, pois é autora de livros e faz palestras em vários países abordando o tema autismo.

Durante os anos de estudo no Ensino Fundamental e Médio, frequentei a escola pública, numa região próxima da fronteira com o Paraguai - na cidade de Amambai-MS - onde nasci e vivi até os 17 anos, num período em que o olhar crítico e reflexivo sobre o conhecimento não nos era possível. Vivia no contexto da ditadura militar. Nesse período, o acesso aos saberes reflexivos representava uma conquista que permitia ler o mundo além do medo, contra os poderes assentados no medo e na ignorância que impingiam à escola um ensino acrítico.

Amambai é um município localizado no Estado do Mato Grosso do Sul, Região Centro-oeste, situado a 90km de Ponta Porã e a 50 km de Coronel Sapucaia, cidades localizadas na divisa com o Paraguai. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a população é de 39.325 habitantes. Vivendo da agropecuária, o município possui também um comércio que atende às cidades vizinhas menores, além de regimentos das forças armadas. A cidade hoje também tem um polo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (Prefeitura de Amambai).

Figura 1 – Mapa do Mato Grosso do Sul – Amambai



Fonte: [mapa-mato-grosso-do-sul-3](#) | [PortalRITISSIMA](#)

Naquela cidade pequena, havia uma biblioteca pública que conheci quando entrei na escola. Porém, antes de ingressar na instituição escolar, eu já vivia em um ambiente letrado. Meu pai comprava revistas, gibis, livros. Toda semana ele levava os oito filhos na única banca de jornais e revistas da cidade e lá podíamos comprar gibis,

bonecas de papel (eu e minha irmã mais velha adorávamos!!!). Lembro que meu pai assinava a “Revista Manchete” e a “Revista Planeta”, pois ele gostava especialmente do tema sobre ufologia. Durante anos, minha mãe assinou a Revista “Nosso Amiguinho” para nós, as crianças da casa. Lembro que minha mãe também lia revistas de fotonovelas. Seguindo os caminhos das letras que deveriam ser escondidas do meu pai, que não aprovava aquele tipo de gênero textual, eu as lia ocultada. Meu irmão mais velho colecionava gibis de faroeste: Tex, Zagor, Ken Parker e outros. Eu também adorava ler esses gibis. Os personagens da Turma do Bolinha, Turma da Luluzinha, Tio Patinhas, Donald, Pateta, Mickey e Minie povoavam nossas conversas e referências. Aos poucos, começamos a ter acesso a gibis brasileiros, como A Turma da Mônica, que chegavam às bancas. Na minha casa também havia uma estante com vários livros, dos quais me lembro da Coleção de livros do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato. Já adolescente, lia, também escondida, os livros de bancas de romances açucarados com nomes de mulheres: Julia, Sabrina e outros. Provavelmente meu pai não gostava desse tipo de literatura, como as revistas de telenovela, pois poderiam trazer para nós, as mulheres da casa, ideias de romance que ele, muito machista, possivelmente não aprovava. Todavia, eu os lia mesmo assim, pois eram formas de termos contato com palavras escritas e com textos que circulavam socialmente não só em minha região, como no país.

Figura 2 – Gibis que povoaram minhas leituras na minha infância



Fonte: Arquivo pessoal

Na escola eu tive acesso a mais livros, mais histórias e eu adorava! Lembro que minha mãe comprava os livros didáticos das listas escolares no início do ano.

Quando terminava de pagá-los em parcelas, no final dos 12 meses seguintes, já estava na hora de fazer nova conta nas duas livrarias/papelarias da cidade. Eu pegava esses livros novinhos, cheirava-os, encapava-os e depois partia para a leitura. Normalmente iniciava o ano já tendo lido todos os variados textos do livro de Português, depois ia lendo os outros, sempre antes da indicação de leitura por parte da escola.

Nasci numa família pobre de recursos financeiros, não me lembro de ganhar presentes de Natal e sempre perceber o imenso esforço dos meus pais para ter comida todo dia para nós. Tínhamos poucas roupas e calçados, raramente ganhávamos alguma coisa de aniversário, mas os gibis, as revistas e os livros, especialmente os escolares, eram uma prioridade e realidade na minha casa. Meus pais, apesar do pouco estudo formal - minha mãe estudou até a quarta série (5º ano) e meu pai até o Ensino Médio -, valorizavam a escola, os estudos e as letras impressas. Minha mãe dizia que essa era a única herança que ela poderia nos deixar. Com certeza, era (e é) uma “baita” herança!!

Estudei a pré-escola numa escola estadual próxima ao quartel, que atendia aos filhos dos militares de baixa patente como soldados e cabos. Tenho que ressaltar que minha cidade, por estar próxima da fronteira com o Paraguai, era “área de segurança”, com muitos militares, um imenso quartel, muita gente vinda de fora, especialmente do sul do país. Convivi nos anos escolares com colegas e amigos do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e São Paulo. Parte da minha família veio do sul. Uma das minhas tias maternas, que foi minha primeira professora na alfabetização, contava histórias de como essa parte da família valorizava os estudos. Minha avó materna, cuja família viera do sul do país, “exigiu”, para se casar com um nativo, que todos os filhos estudassem pelo menos até a então 4ª série (5º ano), sendo que duas das suas filhas, minhas tias, se formaram professoras.

Numa região próxima ao Paraguai, os povos indígenas também eram uma realidade. Eu sou de uma família que “misturou” esses imigrantes do sul e os indígenas do Mato Grosso. Quando minha tia nos dizia que a valorização dos estudos era uma herança do povo do sul, não lembrava que a herança dos indígenas era uma cultura de cultivo de alimentos como a mandioca, que compunha nosso almoço diariamente. Hoje percebo quanto, na minha cidade, os indígenas, donos daquelas terras, foram destituídos de tudo, principalmente das suas terras e da sua cultura. Na escola, eram lembrados folcloricamente no dia 21 de abril, o dia do índio. Nesse mês,

fazíamos excursões aos povos mais próximas da cidade, mas lembro também que, no ano inteiro, nós os víamos pelas ruas, muitas vezes batiam nas portas e pediam “pão velho”. Minha mãe sempre arrumava alguma comida e doava.

Hoje entendo esse processo de negação das minhas histórias e raízes, do meu embranquecimento, até mesmo porque sou da parte da família que nasceu com pele clara e, provavelmente, tive mais privilégios naquela cidade que meus primos que nasceram com a pele morena e mais características indígenas. Nossos fenótipos eram marcadores de diferenças sociais e nos alocavam socialmente em espaços hierarquizados.

Na instituição em que fiz a pré-escola, meus dois irmãos mais velhos também estudavam. Minha tia materna, que posteriormente foi minha professora na primeira série, dava aula nessa escola também. Eu costumava “fugir” da minha sala do pré e ia para a sala da minha tia. Era acolhida pela turma e por lá ficava, sentadinha, fazendo atividades como “gente grande”, privilégio por ser sobrinha da professora. Às vezes um colega vinha me buscar e eu saía toda “me achando” de volta à sala dos pequeninhos, como eu dizia para minha mãe, pois eu queria ficar no meio dos “grandes”!

Além da escola estadual próxima ao quartel, havia mais três escolas públicas estaduais na cidade. Uma, em que estudei desde a alfabetização, depois de fazer o pré-escolar, era considerada a escola dos “ricos”, apesar de ser pública. Era a escola que recebia os filhos dos militares de mais alta patente, de profissionais liberais, como médicos e advogados, ou filhos dos comerciantes mais bem posicionados economicamente. Meus dois irmãos mais velhos, depois os mais novos também, estudavam na escola que era colocada no “segundo” lugar nessa divisão social. Eu estudei na escola pretensamente dos “ricos” por ser considerada uma boa aluna, pois tirava boas notas.

A exclusão social se firmava naquele ambiente, primeiro momento em que vivenciei essa diferença de forma explícita. Mas, como eu era boa aluna, padrão, estudiosa e inteligente, podia conviver com os privilegiados socialmente. Frequentei muitas casas de gente considerada rica, muito diferentes da minha. Entretanto, como era educada, fenotipicamente branca e boa aluna, as mães das minhas amigas até me suportavam.

Além do preconceito social, que era explícito na minha escola, os alunos que apresentassem mais dificuldade de aprendizagem também eram excluídos para as

salas dos “mais fracos”. O espaço físico e sua localização eram importantes marcadores da diferença. Assim, o lugar de cada criança ocupada na dimensão educativa era replicado no espaço físico da instituição ou fora dela.

Como nos alerta Mantoan (2025, p. 56),

A escola, em todos os seus níveis e etapas, tem sido um lugar privilegiado para que relações de poder nela existentes predefinam os alunos, por meio de processos identificatórios, diversificados, produzindo um número incontável de grupos, reconhecidos por qualidades arbitrariamente definidas. Essas identificações criam agrupamentos os mais diferentes, com base no desempenho escolar, nível socioeconômico, cultural, deficiência e tantos outros, que repercutem na vida do aluno como um todo e, na maioria das vezes, para sempre.

Hoje, com os estudos sobre deficiência, posso garantir que, naquela escola, mesmo entre as crianças de classe mais abastada, um aluno com deficiência também não entraria, pois nunca vi ou convivi com colega com alguma deficiência, nem mesmo física. Éramos um grupo homogêneo de pessoas brancas e sem diferenças físicas ou cognitivas aparentes. Só na graduação, fui me aprofundar e entender as estruturas e as convicções que permeiam essa organização escolar, que, apesar dos avanços, ainda estão presentes em escolas nesse país continental, tão diverso e complexo.

Figura 3- Participando de um desfile do dia 7 de setembro, na rua principal de Amambai-MS



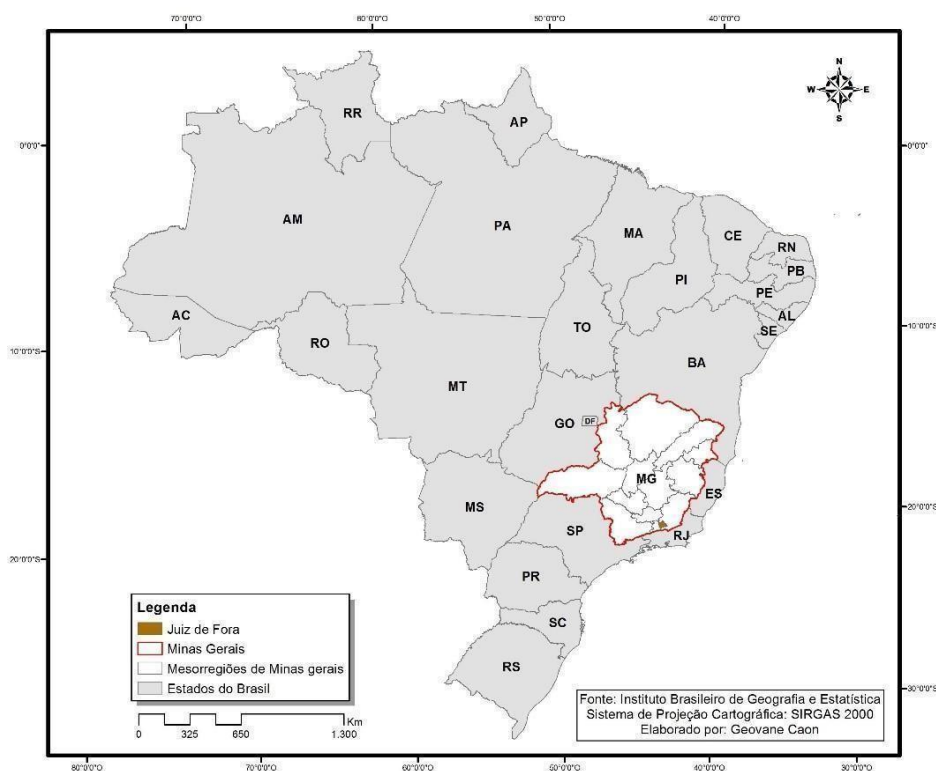
Talvez, essa primeira vivência e a posterior consciência desse processo naquele espaço educativo me levaram a construir o tema geral em torno do qual tenho

dedicado meu trabalho nos últimos anos e que também é tema desta tese: a inclusão, a diversidade e as diferenças humanas. A memória desse passado se torna contemporânea no presente e me permite trazer esses laços e amarros.

Mas, como os pássaros descritos por Galeano na abertura desta tese, eu me desloquei. Quando minhas asas, mesmo enfraquecidas, ganharam mais forças, cruzei regiões.

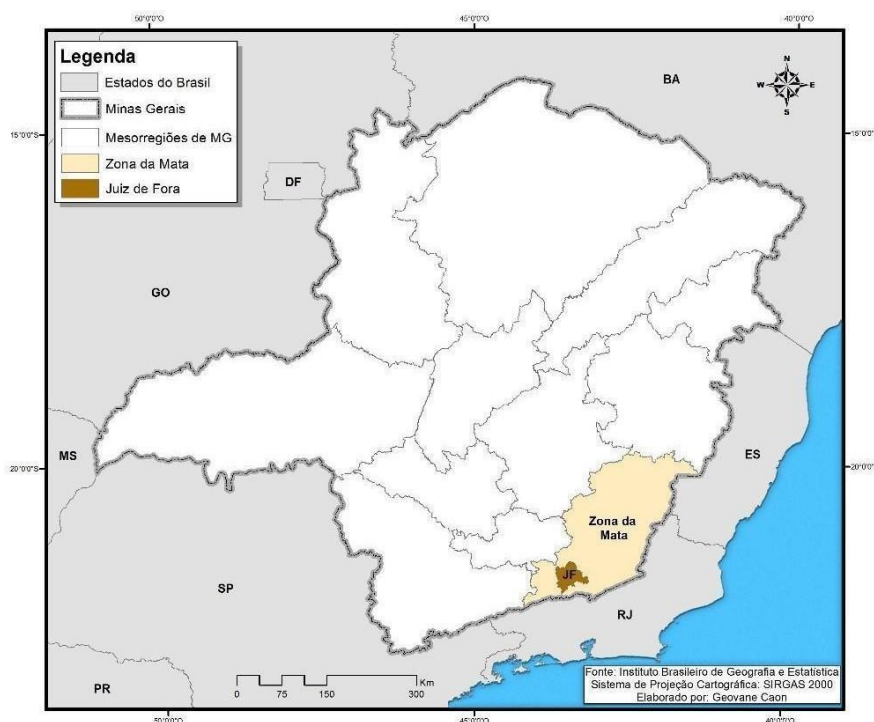
Assim, em 1987, vim para Juiz de Fora, uma cidade no município de mesmo nome, localizada na Zona da Mata de Minas Gerais, para terminar o Ensino Médio, a convite de uma tia paterna que aqui morava.

Figura 4- Mapa do Brasil e do Estado de Minas Gerais



Trago esse mapa não apenas para localizar quem me lê aqui sobre os lugares de que falo, mas também para se perceber os dois estados em que minhas histórias ocorrem. Como nos lembra Lopes (2024), se não há vida sem histórias, temos que afirmar que não há vida sem geografias.

Figura 5- Mapa de Juiz de Fora no Estado de Minas Gerais



Fui aprovada no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, no qual ingressei em 1988, o que foi motivo de muito orgulho para toda a minha família, que não tinha, até então, nenhum representante ocupando os bancos de uma Universidade. Foi no curso de Pedagogia que disciplinas como Filosofia, História e Sociologia da Educação oportunizaram-me o crescimento teórico necessário para entender melhor a escola e sua relação com a sociedade.

Foi nesse período também que participei ativamente da vida acadêmica atuando como monitora no Departamento de Fundamentos da Educação na Faculdade de Educação e como bolsista de dois projetos de pesquisa sobre alfabetização. Na época, essa vivência foi significativa por me envolver em discussões teóricas e práticas sobre a implementação escolar de práticas construtivistas². Na

² O Construtivismo foi uma teoria adotada com muita ênfase nos anos 1990 no Brasil, pautado nos estudos de Jean Piaget, que considerava que o conhecimento não é inato e nem transmitido, mas sim construído pelo sujeito na sua interação social com o ambiente físico e social. No Brasil, a obra "Psicogênese da língua escrita", de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, foi importante como impulsionadora de estudos, práticas e políticas na área da alfabetização. "A psicogênese da língua

mesma época, ingressei como membro do Diretório Acadêmico de Pedagogia (DA) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Na oportunidade, inseri-me nas discussões voltadas para a política universitária, situação que me possibilitou desvelar a “universidade de vida real”. Com essa oportunidade, pude perceber a luta política e os corporativismos próprios da universidade brasileira. Aprendi a lutar e a sonhar por uma universidade aberta, democrática e voltada para a maioria da população ainda distante do acesso a essa instituição. Nessa mesma busca, estendi essa luta para o campo sindical e partidário após a formação na graduação.

Na graduação, num curso cuja maioria é composta de mulheres, sempre ouvia dos colegas de movimento estudantil de outros cursos as piadas sobre as “professorinhas” que buscavam bons casamentos na universidade. Às vezes alguém me perguntava se eu, na verdade, cursava História e não Pedagogia, pois era muito “politizada”.

Na graduação, discuti e refleti bastante sobre inclusão e exclusão social. No movimento estudantil, discutíamos luta de classes. Nessa época não se discutiam pautas identitárias, como nos últimos anos, e muito pouco se falava sobre inclusão de pessoas com deficiência. Na realidade escolar, já como professora, essas questões apareceram e se entrecruzaram, ou seja, o mundo ia além da luta de classes.

A minha primeira experiência como professora que relatarei a seguir, numa região muito pobre de Juiz de Fora, colocou-me diante não só das diferenças sociais, mas, principalmente, diante de alunos que, ao apresentarem muita dificuldade de aprendizagem, eram segregados. Nessa região, composta por uma grande população negra, também vivenciei situações de racismo não só entre alunos, mas na própria composição do grupo de professores. Havia uma única professora negra, o que demonstrava que ali não havia a representação étnica da maioria da população da região.

Ao me formar, assumi, via concurso público, o cargo de professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede de Ensino do Município de Juiz de Fora/MG (1993). Além das discussões práticas do dia a dia em sala de aula, busquei a base teórica para entender o cotidiano do espaço e tempo da periferia na qual estava inserida a escola em que fui lotada. Nesse espaço, tive minha primeira experiência profissional em uma escola pública. Sua realidade e contradições me permitiram

escrita” deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar e sim de como de fato se aprende” (Ferreiro, Teberosky, 1999, p. 8).

perceber que havia a possibilidade de atuação de um educador que, aproveitando-se dessas contradições estabelecidas no seio da escola, pudesse buscar a superação (nos limites da atuação escolar e aliado aos demais movimentos sociais) desse modelo que explora e ainda marginaliza a maioria da população.

Peço licença ao leitor para continuar, visto que agora é preciso narrar a minha experiência inicial como professora na rede municipal de Juiz de Fora, o que farei na próxima seção.

1.2 NÃO ME FORMEI PROFESSORA PARA FAZER ISSO: A INQUIETUDE DO PÁSSARO SE MATERIALIZA

“Não me formei professora para fazer isso”. Essa frase me perseguiu por anos e anos na minha prática como professora. Como fora mencionado, sou formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora e sou professora concursada da Rede Pública Municipal em Juiz de Fora desde 1993.

Durante minha graduação, as disciplinas de formação de base crítica, como Filosofia da Educação, História da Educação, sempre me atraíram mais. Nesse período, a participação em espaços/práticas acadêmicos, como monitoria, projetos de pesquisa e extensão, além da política estudantil, proporcionaram-me aprendizagens e experiências críticas, que me constituíram uma professora questionadora, com disposição para refletir e construir uma prática voltada para uma educação de qualidade e de acessibilidade a todos.

No ano em que me formei, 1993, passei no primeiro concurso público para professora das séries iniciais. Formei em março, visto que, na época, os semestres letivos sempre atrasavam. Isso porque eram tempos de greves constantes nas universidades públicas federais em busca da valorização do trabalho docente e das condições de seu pleno funcionamento do tripé: ensino, pesquisa e extensão, anos em que o avanço das propostas neoliberais se expandia pelo mundo e também na América Latina e, com sua política de estado mínimo, buscava-se o dismantelar das universidades públicas brasileiras.

Em agosto desse mesmo ano, iniciei meu trabalho como professora numa escola pública municipal na região norte de Juiz de Fora. Como era novata e por estar no meio do ano letivo, não tinha opção de escolha da turma que iria assumir. Assim, foi-me destinada uma turma de 4º ano (antiga 3ª série). Na escola, havia três turmas

desse ano. Formaram uma quarta turma, assumida por mim em agosto, com 19 estudantes. Como não havia sala de aula disponível na escola, minha turma funcionava em um espaço cedido pela igreja católica vizinha ao prédio da escola. Esse espaço parecia ter sido uma garagem. Para chegar até lá, saíamos pelo portão principal da escola e entrávamos por um portão no canto do muro da igreja. Descrevi esse espaço lembrando quanto ele constituía um espaço de exclusão, separado do restante da escola. E esses estudantes? Quem eram?

Os estudantes foram escolhidos entre os professores das três turmas de 4º ano, ou seja, escolheram os que apresentavam “atraso” em relação à aprendizagem definida como a linearidade de conteúdos em forma de currículo para aquele ano, ou seja, o currículo visto como uma série de conhecimentos a serem desenvolvidos e adquiridos em cada ano letivo. Nesse caso, os 19 estudantes eram os “atrasados” em termos de aprendizagem e que apresentavam comportamentos também considerados inapropriados, como violência ou “preguiça”.

Essas salas segregadas eram muito comuns naquele tempo. Além da sala que eu assumi, havia outra sala de segregação no prédio da própria escola. Nessa sala multisseriada ficavam os estudantes “que não aprendiam nada”. Provavelmente eram os estudantes com deficiência ou com extrema dificuldade de aprendizagem. Quase não víamos esses estudantes, a sala ficava num canto. A professora Geisa (nome fictício) era silenciosa, quase não a percebíamos nos espaços coletivos. Costumo pensar que a professora e os estudantes dessa sala se “esgueiravam” pelas paredes, quase invisíveis, e ficavam na pior sala: mofada, pequena, quase lúgubre. Não podiam ser pássaros nem sob as folhagens.

Assim, iniciei meu trabalho como professora e a minha relação com essas crianças, que tinham já na sua história, a concepção de uma história de atrasos, de não conquista, de não possibilidades. Foi assim que nos encontramos. Aquela menina “que iria mudar o mundo” de repente se viu no pior dos mundos da educação e não sabia o que fazer com aqueles “estudantes”, com aquelas crianças que ocupavam não apenas um espaço físico segregado, mas, sobretudo, uma nomeação que as alocava em um lugar simbólico no tempo da escolarização. O tempo institucional caía sobre os tempos de suas vidas de forma brutal e não as concebia como potências, mas, sim, como pessoas cujas histórias atrasadas eram problemas para uma concepção de educação marcada por uma via única.

Eu recebi uma lista de conteúdos a serem desenvolvidos naquele segundo semestre letivo. A primeira providência foi realizar um teste para avaliar o nível de concepção de leitura e escrita de cada estudante. Tinha aprendido isso em um Projeto de Pesquisa e Extensão na UFJF, desenvolvido baseado nas ideias construtivistas que vinham sendo discutidas no Brasil naquele momento. Percebi, pela avaliação, que havia ali um grupo bem heterogêneo, alguns que já construíam hipóteses silábicas de escrita, outros não conheciam nem o alfabeto ou a escrita do próprio nome. A primeira ideia que tive foi levar livros de literatura para a sala. Iniciava a aula sempre com uma leitura. Muitas vezes, fazíamos essa leitura sentados no chão do pequeno pátio na entrada da sala, tomando o sol das manhãs frias de agosto até meados de setembro. Era um espaço segregado e distante do olhar da direção ou da coordenação pedagógica, eu podia explorá-lo para além da sala e das carteiras, uma atrás da outra. Após as leituras iniciais, eu não sabia muito bem como conduzir as atividades de escrita com aquele grupo tão heterogêneo. O conteúdo de Matemática, pouco trabalhei. História, Geografia e Ciências eu trabalhava através de muitos desenhos, sempre conduzidos por mim, visto que tinha medo da espontaneidade dos alunos. Nesse início da minha experiência como professora, não conseguia refletir ou entender o que li anos depois no texto de Larrosa (2018, p. 335):

A sala de aula aceita todo mundo, e o professor, por definição, não escolhe seus alunos. Mas, ao entrar na sala de aula, é preciso sentir que esse é um lugar generoso porque é exigente, que não se pode fazer qualquer coisa nela, que há coisas que devem ficar fora.

Sentia-me sozinha, não sabia lidar com a indisciplina, fui dando “chutes”, às vezes acertava, outras vezes não. Errei mais do que acertei nessa minha primeira experiência como professora. Pensei em desistir. O que me salvou nesse primeiro momento foram as discussões que travei com a direção da escola e com os demais colegas sobre a concepção daquela turma. Não entendia e não aceitava uma turma tão excludente, trazia para as discussões as teorias estudadas tão recentemente no curso de Pedagogia contra a exclusão, a favor de escola para todos, até que, em um determinado momento, uma das professoras do 4º ano me explicou: ninguém aguentava aqueles estudantes, eles atrapalhavam as salas de aula e, como souberam que iria chegar uma novata, no meio do ano, resolveram se “livrar dos problemas”, formando uma turma de excluídos para aquela professora recém-incluída através de

concurso na rede municipal. Afinal, toda professora novata sempre ficava com a “pior” turma, essa era a cultura instalada, uma regra do currículo oculto da escola. Eu também acabara de ser nomeada nessa história: era a professora incluída dos excluídos. Apesar de todas as angústias, esse encontro, esse momento, a escolha daquele grupo para iniciar minha vida na docência seriam meu nascimento, meu batizar na relação de humanização com o outro, como não olhar, apesar de todas as angústias e as questões que vivi naquele momento, como um ato inaugural. Eu estava nascendo, essas pessoas eram parteiras de uma história que jamais me abandonaria.

Foi o primeiro momento em que a frase “Não me formei professora para fazer isso” se instalou na minha cabeça. Questionava, questionava e questionava. Tornei-me a novata chata que questionava tudo. Algumas colegas gostavam da minha postura, visto que isso abalava uma escola engessada há anos com uma única diretora, trazia ares novos. Assim, por conta da minha segurança em expor meus pontos de vista, às vezes, servia de porta voz de quem não tinha coragem de falar. Por outro lado, havia um grupo de colegas que não me suportava, afinal, eu estava questionando o que vinha “dando certo” e era confortável para esse grupo. Nesse sentido, algumas reflexões de André (2016) cabem neste texto, pois eu vinha tentando ser essa professora reflexiva diante da realidade posta:

A pergunta que acompanha a questão do que é ser um professor reflexivo é “para que ser reflexivo”? E a resposta imediata é: para corrigir o que for preciso a fim de melhorar a prática e possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos.

Entretanto, essa perspectiva de melhorar a prática não pode ser assumida apenas individualmente, já que não é apenas o professor que precisa parar para pensar, pensar para entender, analisar o que foi bom e o que é preciso melhorar. Essa reflexão tem de ser feita por todos os que estão na escola, construindo, como propõe Alarcão (2010), uma escola reflexiva. (André, 2016, p. 19)

Percebi que precisava me capacitar mais e chamar o grupo para refletirmos e construirmos uma outra escola, juntos, mas, principalmente, vi-me diante daquilo que Silvestre (2016, p. 153) nos diz:

[...] Tardif e Raymond (2000) apresentam razões que justificam o início de carreira como uma fase crítica ligada ao processo de socialização profissional do professor e o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, o que acaba por levar o professor iniciante a reajustar não só expectativas, mas principalmente sua visão idealizada sobre a profissão.

Nesse ano, li, pela primeira vez, “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, autor que fora citado por vários professores durante minha graduação. Lembrava-me do “Método de Paulo Freire”, que na verdade eram os relatos das experiências bem-sucedidas de alfabetização de adultos realizadas por ele, que se pautavam nas histórias e vivências daqueles sujeitos, e de ter feito um trabalho acadêmico com o livro “Educação Como Prática de Liberdade”. Como mencionei anteriormente, sempre fui atraída para as disciplinas teórico-críticas. Como, no contexto em que me encontrava, precisava fundamentar meus questionamentos, optei por ler mais profundamente a obra de Paulo Freire. Por mais que eu questionasse as práticas de exclusão, de um currículo fechado (era uma lista de conteúdos impostos pela grade curricular que definia, além das matérias a serem trabalhadas, o número de aulas de cada matéria, daí o nome “grade” caber muito bem), eu sentia que também estava reproduzindo tudo o que questionava. Precisava me fortalecer teoricamente para ousar propor novas estratégias metodológicas, para romper com o que era “imposto” pela Secretaria de Educação - SE.

A formação universitária me fortaleceu para assumir e defender posições teóricas diante da realidade vivida. Naquela escola, uma parte das profissionais ainda não tinha tido acesso à formação em nível superior. Conquanto fossem excelentes professoras dos conteúdos a serem trabalhados, não exerciam um papel crítico diante das imposições da direção da escola. Concluo que a minha formação na UFJF, de algum modo, correspondeu ao que Nóvoa (2017) apresenta como proposta de formação de professores os quais seriam capazes de agir ou, como disserta o autor, de tomar posição, pois o conceito de posição “contém grandes potencialidades para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente” (Nóvoa, 2017, p. 1119). Assim,

o cruzamento de distintas fontes dicionarísticas e lexicais permite apreender a riqueza de significados do termo *posição*. É essa diversidade que possibilita traçar uma representação de cinco entradas para pensar a formação profissional dos professores:

- a posição é uma *postura*, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional;
- a posição é uma *condição*, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente;
- a posição é um *estilo*, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor;

- a posição é um *arranjo*, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de actuar;
- A posição é uma *opinião*, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão. (Nóvoa, 2017, p. 1119 - 1120, grifos do autor).

Dessa forma, a minha formação foi me permitindo assumir posição diante da vivência diária como professora.

Sobre a “imposição da SE” cabe uma explicação: quando cheguei à escola fui informada de que a diretora era moradora do bairro, que exercia esse papel há muitos anos, era autoritária e temida, não permitia discussões e sempre se resguardava nessa posição dizendo que o que deveria ser feito na escola era definido e “imposto” pela SE. Portanto, não havia questionamentos a serem feitos e, sim, ordens a serem cumpridas. Voltarei a esse tema “imposição da SE” logo mais à frente.

No ano seguinte, a diretora me informou que eu daria aula numa sala de alfabetização, a 1ª série (atual 2º ano, com alunos a partir dos 7 anos). A escola era a única municipal num bairro grande da zona norte onde, além dessa escola municipal, havia mais cinco estaduais. Nossa escola atendia a alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Não me perguntaram se eu queria ou tinha habilidades para trabalhar com essa série, não foi conversado com o coletivo sobre distribuição de turmas. As professoras mais antigas já eram professoras em suas séries há anos, tinham um caderno de planejamento que ano após ano era repetido. Tudo muito confortável, definido, as novatas que se adaptassem.

Eu gostei de assumir a alfabetização. Como tinha participado de dois projetos de extensão sobre o Construtivismo, acreditava que saberia avaliar, observar o nível de aprendizagem dos alunos e saberia estabelecer mais estratégias para avançarmos no processo. Não usávamos cartilhas com dizeres como “Ivo viu a uva”, tão questionados por Paulo Freire, que apontava que esses textos descontextualizados, muitas vezes utilizados à exaustão até que os alunos os decorassem, não produziam o conhecimento crítico e contextualizado. Contudo, usávamos a coleção “O macaco e a mola”, que trazia textos simplórios sobre histórias irreais, com repetição de sílabas, das mais simples às mais complexas. Era a cartilha através de livros. Isso era uma “imposição da SE”, fazíamos exatamente o que era definido, o que as coordenadoras pedagógicas vinham aprendendo nas reuniões na SE.

Nesse momento, mais uma vez a frase “Não me formei professora pra fazer isso” me incomodou. Solicitei acesso à biblioteca. Até então, esse espaço era utilizado apenas para passar vídeos, os livros tinham que ficar bem arrumados. Por esse motivo, não podíamos usar a biblioteca livremente, de modo que os alunos pudessem exercer práticas de leitura como deleite com quaisquer livros ou até tomá-los emprestados. Isso era impossível, quase nem víamos a professora que atuava na biblioteca, que mantinha a biblioteca linda, limpa, arrumada e inacessível. Era quase um local sagrado onde, bem ao centro, uma grande bíblia, aberta em algum salmo, guardava o santuário de livros inacessíveis.

Não me conformei. Como professora leitora, acreditava que biblioteca deveria ser um espaço aberto, acessível, de construção e troca de conhecimentos, de encantamento com a leitura. Ali havia tantos livros interessantes para os alunos, além de, numa estante em um canto, haver uma série de livros para os professores que nem sabiam da sua existência. E os livros lá, bonitos, conservados e distantes. Comecei a “forçar”. Assim, aos poucos, consegui horários para levar a turma para “explorar” a biblioteca, tendo sido seguida por outros professores que também começaram a solicitar seus horários de biblioteca. Para Larrosa (2018, p. 338), “a arte do professor consiste em tratar de fazer que os textos que dá para leitura também contenham certa potência”. Para mim e para outras professoras, o acesso à biblioteca em si já seria garantir a potência dos mais variados livros e seus gêneros, seria a abertura para novas experiências que só a leitura potencializa.

Aos poucos, aos poucos, minhas ideias expostas nas reuniões, na cantina, na sala de professores, começavam a incomodar, a diretora evitava falar comigo. Nas reuniões, porém, ninguém me segurava. Todavia, não raro, o que eu propunha não podia se efetivar, pois não correspondia ao que era “imposto pela SE”. Na SE só diretores e coordenadores participavam de reuniões.

No segundo ano trabalhando na escola, comecei a participar dos cursos de formação oferecidos pela SE no horário em que não estava em sala de aula. Eram cursos de formação continuada, muitos oferecidos por professores da UFJF ou de outras universidades, além dos profissionais da SE. Além de variados cursos de formação, um grupo para discutir dificuldades de aprendizagem e inclusão dos alunos “que não aprendiam” começava a se formar na SE, composto por professoras, psicólogas e assistentes sociais. Esse grupo ia às escolas que atendiam às populações mais vulneráveis socialmente e com baixos índices de aprovação. Minha

escola estava nessa categoria. Numa edição especial da Revista Cadernos para o Professor (2000, p. 51), assim foi definido o que a Secretaria de Educação propunha em termos de discussão sobre a diversidade:

A Secretaria Municipal de Educação, baseando-se no princípio da Educação para Todos, tem como meta oferecer um ensino público de qualidade e que contemple a diversidade de toda sua clientela. Para que possamos alcançar tal realidade, precisamos ousar mudar, refletir sobre nossas concepções de homem, de mundo e de educação, rever e tomar posições, pois só caminharemos neste sentido, se nossas escolas e professores estiverem abertos às necessidades e especificidades de todos os alunos. Estar aberto não significa estar pronto. Este processo não tem uma terminalidade, visto que educação é processo, é construção. Precisamos sim de reflexão, atuação e transformação constante – atuação refletida, planejada, estruturada em referenciais teóricos. Estar aberto, significa abrir mão de valores, conceitos e modelos enraizados que não correspondem mais às exigências da sociedade atual. Significa não conformar-se, desafiar-se!

Eu sentia que precisava buscar mais conhecimento, trocas, em cursos de formação continuada. Sabia que dessa forma me fortaleceria como profissional e como ser humano, buscando os princípios anunciados na proposta da Secretaria de Educação. Passos (2016), ao relatar em seu texto sobre as experiências de formação de professores em grupos colaborativos, que uniam professores atuantes nas salas de Ensino Fundamental e professores universitários, afirma essa necessidade da busca de novos conhecimentos, da troca com outros colegas. Eu buscava isso naquele momento e busco até hoje, pois acredito que, para além da sala de aula, a troca com professores formadores e com colegas que vivenciam a sala de aula e a escola é um dos caminhos a seguir. Nas palavras de Passos (2016, p. 167-168):

Somente participar dessa rotina não garante ao professor elementos para avançar em seu aprendizado. Se o professor não tem possibilidade de compartilhar as práticas realizadas em seu cotidiano e refletir sobre elas, não consegue avançar em sua profissionalidade docente. E avançar em sua profissionalidade docente significa compreender que a atividade de ensinar exige que busque formas de se desenvolver profissionalmente ao longo de toda a carreira.

Como citei anteriormente, minha escola era a única municipal no bairro, que atendia a essa população mais vulnerável, principalmente alunos oriundos de uma comunidade que se formava, um bairro vizinho que surgira de um processo de

ocupação de terras públicas desabitadas. Assim, a estrutura, como saneamento básico, asfalto, começara a chegar ali. Esses alunos só tinham acesso à escola onde eu trabalhava e a uma outra da rede estadual que ficava em um canto longe do centro do bairro, bem distante, quase à beira da BR 040, quase esquecida pelo bairro. Eram alunos de classe baixa ou miseráveis, vindos de vários outros cantos de Juiz de Fora ou de outras cidades, pessoas que lutaram por um espaço de moradia, vivendo anos e anos em barracos, fazendo “gatos” de água e luz. Com a pressão junto ao município, começaram a receber essa estrutura mínima, mas não tinham nenhum equipamento público, como escola ou posto de saúde, iam ao bairro vizinho onde sabiam que não eram bem-vindos, eram tratados como “o povo da invasão”.

“O povo da invasão” era a maioria dos alunos da minha escola. Aquela escola, com currículo fechado, gradeado, com uma biblioteca inacessível, não poderia atender, com êxito, àqueles alunos na inclusão social e na aprendizagem. Teríamos que quebrar o gesso da direção escolar, teríamos que chegar até à SE e dizer que ali não cabia mais imposição de algo alienado daquela dura realidade.

Comecei a perceber que a frase “não me formei professora pra fazer isso” ganhava outro sentido: ajudar a refletir, problematizar todo o esquema montado e confortável da escola. Tentar, a partir do conhecimento do aluno real que tínhamos em sala, construir uma nova proposta pedagógica, com e a partir deles, esses alunos e suas famílias.

Quando completei dois anos de efetivo exercício do magistério, no fim do estágio probatório, houve um processo de eleição para a direção da escola. A categoria de professores lutara e começara um processo de implantação de Quadro de Carreira do Magistério Municipal de Juiz de Fora, tendo sido uma das conquistas a eleição direta para direção das escolas. Incentivada por algumas colegas, decidi participar do processo e fui eleita. Tinha 25 anos, achava que realmente teria condições de assumir uma proposta de trabalho que seria construída coletivamente, com a equipe da escola, com os alunos, com as famílias e com o bairro como um todo.

Com 26 anos recém-completados, assumi a direção da escola. Em um dos primeiros encontros de diretores de que participei na SE, encontrei com uma diretora, uma das mais antigas na prefeitura, muito amiga da diretora anterior da minha escola.

Ela me chamou em um canto e me deu um conselho: “-Se você quiser que tudo dê certo na sua escola e que seus professores ‘te obedeçam’, diga sempre que o que está sendo realizado na escola “é ordem, imposição da SE””. Cheguei à escola

radiante, fui chamando os professores e dizendo que tinha boas notícias. contei sobre o conselho que recebera da colega diretora, concluindo que estávamos libertas, agora quem construiria aquela escola, junto com a SE, seríamos nós (profissionais do magistério, funcionários da limpeza e da alimentação escolar, estudantes, famílias).

Em uma das primeiras reuniões que conduzi na escola como diretora, propus a discussão sobre “salas homogêneas e salas heterogêneas”. Lemos textos, discutimos muito e submeti à votação o fim das salas homogêneas, ganhei no voto. A segunda discussão que banqueei e ganhei foi sobre a escolha das turmas. Propus que essa escolha fosse mais democrática, com discussão e defesa de perfil e desejo de quem queria ser professora de cada turma, independente se fosse a professora mais antiga e efetiva ou uma contratada novata. Ganhei no voto. Houve uma “dança das cadeiras. Assim, professoras que há mais de 10 anos assumiam uma única série agora teriam que assumir outras séries. Por essas fui odiada, mas, ao final do ano, todas as que tiveram que assumir outras turmas, novos desafios, me agradeceram pela oportunidade de se ressignificarem como professoras. Como diretora, priorizei momentos de formação continuada dentro da escola, convidava colegas da UFJF, de outras escolas, com experiências diversas para estudarmos e discutirmos nesses momentos de formação. Levei a estante dos livros de professores inacessível que ficava na biblioteca para a sala dos professores, os livros passaram a ser conhecidos e lidos, fiz assinaturas de jornal local e revistas da área da educação, incentivava as professoras a participar dos cursos oferecidos pela SE. Estudar virou prática na vida e na ação daquele grupo. Os pássaros voaram mais e mais em busca de conhecimento e, com certeza, esse conhecimento se refletiu em melhores práticas junto aos estudantes.

E aí começa um outro ponto desta narrativa: a ideia de inclusão, nos seus variados aspectos, efetivando-se naquele espaço, entre idas e vindas, entre avanços e recuos, mas construída com muita vontade, com muitos estudos, com muitos encontros com a realidade, com o ponderável e o imponderável, com tudo que a educação pública pode proporcionar quando o coletivo se sobrepõe aos interesses pessoais. Nesse contexto, as ideias de Paulo Freire começaram a ser estudadas, entendidas e compartilhadas, tornando-se realidade. Assim, fui desconstruindo o título desta seção: “Não me formei professora pra fazer isso.” Formei-me professora para fazer o que achava que não deveria ter que fazer, formei-me para reconhecer meus

erros como professora, para, a partir deles, rever minha prática cotidiana, voltando ao ofício mais capacitada, mais segura, mais humana e feliz.

A sala de aula, o lugar por excelência para o exercício da profissão de professora que escolhi, foi o início dessa vida profissional e lá se vão 32 anos, com variadas experiências na área da educação. Larrosa (2018, p. 330) me lembra desse espaço que me constituiu, a sala de aula:

Talvez por isso não entendo a sala de aula como um templo, nem como um campo de batalha, nem como um terreno de cultivo, mas sim talvez como um lugar cotidiano para o encontro, a celebração e o gozo em meio de um trabalho duro e bem feito.

“Não me formei professora para fazer isso!”. Essa foi a frase que escolhi para compor esta seção deste texto e, neste momento, ao olhar para minha história, faço questão de reafirmá-la, pois é exatamente isso que queria dizer naquele momento, apesar de só mais recentemente ter entendido o que, realmente, estava nas entrelinhas de meus próprios dizeres. Eu não me formei para perpetuar essa perspectiva de escola que se faz excludente, segregadora. Por isso, a minha determinação de alguém, com graduação em Pedagogia, uma ciência para a libertação da vida pela Educação, afirmar que não faria isso, como apresentarei adiante.

1.3 EIS O TEMA: O PÁSSARO SE AQUIETA NA INQUIETUDE

Como fora mencionado, após dois anos como professora do Ensino Fundamental, fui eleita diretora da escola. Atuei nessa função de 1996 a 2002. Os desafios na direção de escola pública de periferia, às vezes, pareciam infinitos. As satisfações de alcançar êxitos nesses espaços foram acompanhadas também de muitas frustrações diante daqueles alunos dos quais “não dávamos conta”, inclusive pelos limites legais e estruturais que tínhamos (e temos) à disposição no sistema. Os avanços sempre se davam (e se dão) no movimento coletivo do grupo de profissionais que, junto com os estudantes e comunidades, buscavam alternativas para romper com o estabelecido, que não os atendia.

Foi nesse início da experiência como diretora que me deparei com o tema sobre inclusão de pessoas diferentes, as pessoas com deficiência, sem ainda usarmos

esses termos. Fui comunicada pela SE que receberíamos um estudante “muito difícil”, não tinha diagnóstico, mas a representante da SE me indicou a leitura da biografia de Temple Grandin: “Uma menina estranha”. Ela me disse que esse futuro estudante tinha características citadas no livro. Conheci a mãe do estudante, conversamos muito, dei para ela o exemplar do livro, pois já tinha lido. Ela foi embora, nunca mais voltou, nem o futuro estudante. Anos depois, fui entender que aquele estudante possivelmente não frequentou nenhuma outra escola, ele divergia muito do comportamento considerado normal e aceitável na estrutura da escola engessada e não inclusiva.

Nesse período, vivenciamos, na Rede Municipal, muitas discussões para a implantação da proposta de organização escolar a partir de Ciclos de Formação. A Secretaria de Educação - SE, juntamente com um grupo de escolas que se dispuseram a vivenciar uma nova organização escolar, entre elas, a escola que eu dirigia, promoveu amplos debates, estudos intensos de experiências de outras redes, como a Escola Plural (Belo Horizonte), Escola Candanga (Brasília), Escola Cidadã (Porto Alegre).

Nesse contexto todo, foi autorizada e construída uma escola municipal no novo bairro, aquele constituído pelo povo da “invasão”, num bairro próximo à escola onde eu era diretora. Era o primeiro equipamento público ali construído. Inicialmente essa instituição ficou ligada legalmente à escola em que eu era diretora. Por um semestre eu e a vice-diretora nos desdobramos e demos conta das duas escolas. Depois solicitamos à SE que dividíssemos essa responsabilidade, eu optei por ficar na nova escola, com uma vice-diretora eleita entre os professores, e a minha vice optou por ficar na outra escola, que agora atenderia só à Educação Infantil. Mantivemos contato bem próximo durante um tempo nos momentos de formação, depois nos afastamos, cada uma vivendo seus desafios.

Na escola do novo bairro, com os professores que optaram por ir para lá, levamos as discussões que vinham sendo construídas. Essas discussões nos possibilitaram rever e implantar novas formas de organização do tempo e espaço escolar, novas formas de avaliação, de organização coletiva dos profissionais para manterem suas ações pautadas em discussões nas quais o estudante era visto como um ser completo e complexo, obrigando-nos a rever nosso olhar e prática sobre o ensinar e o aprender. Avançamos no Projeto Político Pedagógico - PPP e fomos pioneiros no trabalho pedagógico baseado nos Complexos Temáticos (proposta de

Porto Alegre), cuja base era reestruturar o encontro entre escola e comunidade: os profissionais entravam em campo, visitando casas de estudantes, lugares de referência da comunidade, buscando o conhecimento próprio do local onde a escola estava inserida; a comunidade como um todo, incluindo as lideranças políticas, sociais e religiosas locais, além dos estudantes e responsáveis, que vinham à escola dialogar sobre suas vivências e conhecimentos.

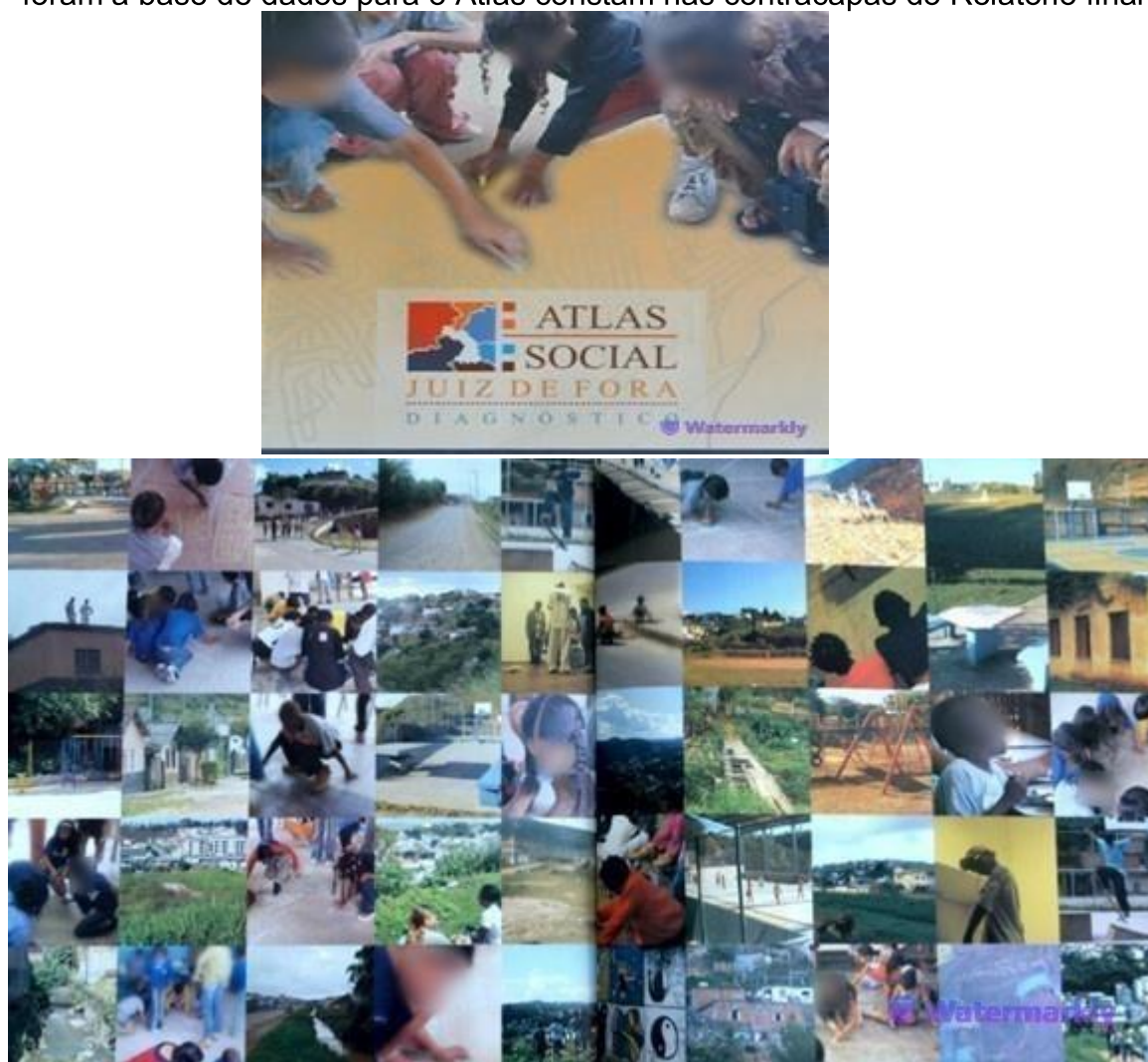
Todo esse trabalho se refletia na organização curricular a ser implantada. Vivemos momentos riquíssimos, conhecemos ruas, vielas, casas e famílias de estudantes — que até então eram números — histórias reais, tristes, alegres e que encarnavam aqueles estudantes que só conhecíamos no espaço escolar. Passamos a entender que muitos comportamentos estavam relacionados àquela realidade social muito sofrida e entendemos também que poderíamos e deveríamos ressignificar o conhecimento e as intencionalidades pedagógicas a partir daquela realidade. Após as visitas às casas dos estudantes, muitos relatos dos professores ficaram marcados na minha memória, um dos quais cito como exemplo.

Os professores visitaram a casa de dois estudantes, um menino e uma menina, irmãos, que estavam morando na casa da tia materna, após virem seu pai assassinar sua mãe e se matar. Os dois eram estudantes apáticos, tristonhos, quietos. Sua tia relatou que, desde que os recebera em sua casa, mudara a dinâmica da compra de comida aos domingos: nesse dia, ela costumava comprar um frango assado que era dividido entre a família, sendo sempre alguém sorteado para ficar com a melhor parte, o peito do frango. Desde que recebera seus sobrinhos, passara a comprar só coxa de frango aos domingos, para ninguém se sentir ou melhor ou pior na divisão do frango, afinal, eles já haviam sofrido e perdido muito. Tenho certeza de que não foi só eu que chorei naquele dia. Nas discussões que se seguiram, pensamos na métrica que aquela mulher achara para tornar a família mais inclusiva, mais afetuosa e mais viva possível, instigando-nos a pensar também como poderíamos fazer isso na escola.

Olhar, conhecer e compreender a realidade nos preparava para uma escola de fato mais humana, inclusiva e afetuosa. Uma das frases mais conhecidas de Paulo Freire é a de que “não se pode fazer educação sem amor”. Foi isso que vimos nas nossas experiências visitando as famílias dos nossos alunos, o amor se efetiva nos pequenos atos e gestos e, na escola, o maior ato de amor é quando nos propomos a considerar as diferenças e trabalharmos com e nelas, despertando as potencialidades, não nos apegando nas diferenças ou nas faltas.

Posteriormente, essa proposta de envolver a comunidade escolar como um todo no currículo da escola foi estendida a outras escolas da região norte. Acompanhei os encontros em algumas escolas com a equipe da Secretaria de Educação e da Secretaria de Assistência Social de Juiz de Fora. Os dados levantados nesses encontros foram base para que, posteriormente, fosse construído o mapa social de Juiz de Fora e a proposta “JF nos Trilhos da Paz”.

Figuras 6, 7 e 8 - Atlas Social de JF de 2006. As fotos com vários personagens que foram a base de dados para o Atlas constam nas contracapas do Relatório final





Fonte: Arquivo pessoal

As equipes técnicas das Secretarias tiveram a oportunidade de conhecer o cidadão real nas mais diversas regiões do município. Nunca esqueci o relato de uma professora da escola municipal situada num dos bairros mais populosos da zona rural. Segundo ela, que trabalhava naquela escola há 17 anos e só conhecia o bairro ao vô-lo do ônibus, ao chegar e sair da escola, a partir das discussões e do conhecimento do território e das casas dos estudantes de que participara, ela se comprometera a repensar e a refletir seu olhar sobre o bairro, a comunidade, os estudantes, suas histórias e seus conhecimentos — e o melhor — sobre sua própria prática.

Os estudos de Paulo Freire nos orientavam, permitindo-nos compreender que nós, professores e estudantes, construímos o conhecimento na interação com o meio e com o outro e com a cultura local de cada bairro e região. Mais que isso, possibilita-nos entender quanto ela é rica, é plural e constrói a cidade como um todo. E essa construção se faz sob uma ética e responsabilidade humanas, que Freire nos diz ser universal, próprio do humano:

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da

liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (Freire, 2019, p. 20).

Posteriormente, interessei-me por conhecer a teoria histórico-cultural que preconiza essas bases, um conjunto de postulados desenvolvidos na Rússia após a Revolução de Outubro que viria a transformar nossas formas de olhar para a vida humana, para o processo de humanização. Mais adiante falaremos sobre essas ideias desenvolvidas por L. S. Vigotski e seus colaboradores.

Nesses tempos, durante os anos iniciais em que assumi a direção escolar, motivada, sobretudo, pela busca por caminhos que apontassem questões mais efetivas sobre a não aprendizagem de determinados estudantes, cursei a Especialização em Alfabetização e Linguagem na UFJF (1996/1997). Manter o olhar sobre a teoria acadêmica e os “pés na realidade escolar” foram fundamentais para minha construção como educadora que mantinha um olhar crítico sobre as questões tanto das políticas públicas mais amplas quanto do cotidiano da sala de aula, na perspectiva da professora, da coordenadora escolar e da diretora. Nesse período, prestei outro concurso para coordenadora pedagógica, função que exerci após deixar de ser diretora, além de manter o cargo como professora.

Nos últimos anos em que atuei como diretora escolar, comecei a cursar o Mestrado em Educação na UFJF, na linha de pesquisa Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional. Em 2003, defendi a dissertação: “Parceria Empresa/Escolas Públicas: Problema ou Solução?” Esse trabalho foi publicado em forma de livro com verba do Fundo de Apoio à Pesquisa da Educação Básica -FAPEB/SE/JF, em 2012, objetivando a socialização da investigação junto às escolas públicas e estudiosos sobre o tema.

Figura 9 – Capa do meu livro



Fonte: Arquivo pessoal

Nesse estudo, aprofundi a discussão sobre políticas públicas em educação, que vinham ao encontro de dúvidas e anseios que tivera durante a atuação como diretora, pois estávamos vivendo muito intensamente as propostas de “apadrinhamento” de escolas públicas por empresas, especialmente em Minas Gerais, com a implantação da proposta de Qualidade Total na Educação, que preconizava que a gestão escolar deveria seguir o modelo de “sucesso empresarial”, desconsiderando totalmente a história, a estrutura e a cultura das escolas públicas.

As empresas se propunham a “formar e orientar” as escolas públicas em temas como currículo, avaliação e gestão escolar. As escolas, por sua vez, acreditavam que o “apadrinhamento” acarretaria ganhos materiais, especialmente em reformas do espaço escolar, com construção de quadras, laboratórios. É óbvio que interesses e entendimentos opostos não se coadunaram. Assim, a escola pública continua sua busca por reconhecimento real do seu papel, do seu direito de ser suprida pelo poder público e servir como exponencial de conhecimento que transforma, que torna as pessoas melhores, por terem tido acesso à escola pública de qualidade e inclusiva.

Nesse contexto, pude construir um olhar mais crítico sobre a gestão escolar, o que me levou a um convite para atuar na Secretaria de Educação após sair da gestão da escola. Nesse local, tive a oportunidade de conhecer e vivenciar a realidade de diversas escolas situadas nas diversas regiões da cidade, especialmente as localizadas na região norte. Foi um período profícuo em que pude, junto aos gestores das escolas e da SE, elaborar e executar políticas públicas que alcançassem as necessidades das escolas em geral, predominantemente no campo pedagógico, dentro dos limites e possibilidades desse espaço.

Confesso que, nesse tempo em que atuei na SE, fiquei presa na organização e burocracias buscando superá-las para chegar ao pedagógico das escolas. Como havia um setor em um dos departamentos que tratava diretamente do processo de inclusão de pessoas com deficiência e com a discussão da perspectiva da inclusão como um todo, eu encaminhava essas demandas a esse setor.

Não vou me estender sobre o trabalho da nossa rede municipal no processo da inclusão, principalmente dos alunos com deficiência, mas destaco que, como professora há 32 anos nessa rede, testemunhei a ação de muitas pessoas nessa construção, sempre à frente do tempo. Assim, depois da instalação das políticas de

inclusão com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva-PNEEPEI- de 2008, Juiz de Fora se tornou um modelo de inclusão na rede municipal.

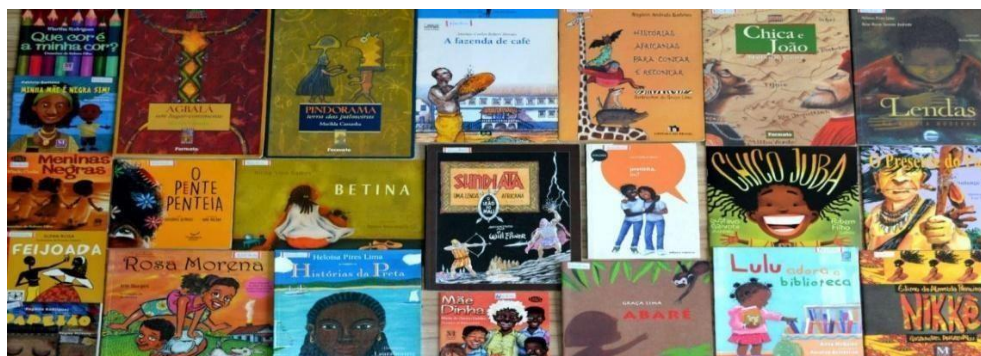
Enquanto atuava na SE, no ano de 2004, comecei uma nova experiência profissional como professora em um curso de formação de professores em uma universidade particular. No decorrer dos anos de 2005 a 2008, junto à atuação na docência dos Cursos Normal Superior, Pedagogia e Educação Física, assumi a Coordenação do Curso Normal Superior na mesma instituição. A aproximação com as teorias acadêmicas sobre políticas públicas em educação, aliada à experiência vivenciada nas escolas, possibilitou ricos debates sobre a construção de uma escola pública democrática e inclusiva nos debates em sala de aula. Contudo, contrariando a perspectiva dos debates, o espaço de educação privada superior que vivi é composto por uma organização centralizada, sem diálogo, com imposições de cima para baixo e com o tripé educação, extensão e pesquisa com qualidade bastante deficitária. Na universidade pública, enquanto estudante de graduação, como já mencionado, participei de dois projetos de extensão e de monitoria de departamento e militância no movimento estudantil, atividades praticamente inexistentes nos espaços particulares em que atuei. Com efeito, vivenciei condições apontadas na literatura acadêmica com questões que precisam ser reconfiguradas, tendo em vista oportunizar um processo de formação docente que impacte em melhorias no ensino.

Mesmo diante dos limites impostos pela organização do sistema particular, esforcei-me para contribuir com a socialização de saberes e com o compartilhamento de vivências. Nesse sentido, ter orientado Trabalhos de Conclusão de Curso — TCC — foi uma das mais difíceis e, também, mais gratificantes experiências. Juntos, eu e os estudantes garimpávamos textos, livros, páginas na internet, publicações científicas. Houve uma estudante que me marcou. Ela entregava os capítulos do TCC escritos à mão em folhas de caderno, pois só poderia pagar a digitação do trabalho na etapa final, já que, naquela época, ter um computador em casa ainda era uma realidade distante para a maioria das estudantes do Curso Normal Superior.

Após seu trabalho ser aprovado na defesa diante de uma banca de professores, ela o utilizou para se inscrever num curso de especialização da UFJF e foi aprovada. O tema do trabalho dela era a literatura infantil e os livros com personagens negros e como esse tipo de representação vinha impactando na aceitação dos alunos negros quando se reconheciam nesses personagens. Ela já

atuava como professora e estava encantada com o aumento de obras de literatura com esses personagens, fato que aconteceu após a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. Sua felicidade foi minha felicidade. São as possibilidades de melhoria que a educação oportuniza e a liberdade de mais professores pássaros!

Figura 10 – Livros de literatura infantil com a temática étnico-racial que fazem parte do meu acervo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11- Livros de literatura infantil com a temática étnico-racial que fazem parte do meu acervo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Em 2011, pude vivenciar a experiência de coordenação, agora dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola particular de grande porte em Juiz de Fora. Senti-me extremamente acuada, acatando uma organização centralizada,

antidialógica, obediente aos “ditames dos pais/mães”, sem o respeito aos profissionais nos diversos níveis, que deviam obedecer às regras impostas via *e-mails* diários.

Conquanto tenha se constituído uma aprendizagem importante, não me remete às melhores lembranças. Na rede particular, trabalhando com a segunda etapa do Ensino Fundamental, vivenciei o que é uma escola que buscava o sucesso nas avaliações e a classificação no vestibular sem se preocupar com os estudantes.

O trabalho realizado se pautava em um modelo de aprendizagem negando todo tipo de diferença que pudesse impactar negativamente nesses resultados. O que se percebia era uma lógica baseada nos resultados e que se pautava em um padrão de aprendizagem que não contemplava a diversidade humana que saísse dos padrões estabelecidos como o normal. Assim, estudantes que não conseguissem atingir os padrões de qualidade que se refletiam em notas eram excluídos. Aqueles que saíam mais ainda do padrão, como alunos com gêneros não binários ou negros, que não correspondessem em nota, eram mais excluídos e negados naquele ambiente. Lembro que um estudante que queria se assumir gay foi rechaçado pelo serviço de orientação escolar. Não só ele, mas também a mãe, que foi orientada a não aceitar essa condição do filho. É óbvio que esse estudante não poderia e não teria paz para o seu desenvolvimento pleno como ser humano e na aprendizagem escolar não podendo ser um sujeito feliz, explorando suas potencialidades. Para isso, primeiramente, ele teria que ser aceito e respeitado como era. E eu vi e vivi isso depois da primeira década dos anos 2000....

O único estudante com deficiência, no nível de ensino em que eu trabalhava, que foi aceito naquele ano em que trabalhei nessa escola era um menino com síndrome de *Down*. Foi um desafio que não conseguimos superar. Os professores não aceitavam adaptar suas aulas, sempre sob a alegação de que precisavam cumprir conteúdos para obtenção de bons resultados nos vestibulares. Foi liberada pelo Colégio a contratação de uma estagiária de Pedagogia que tentava acompanhar esse estudante durante as aulas, cabendo-lhe as adaptações curriculares. Definitivamente, aquela experiência não foi positiva e me senti sozinha e incapaz. Na verdade, o pássaro queria sumir nesses momentos e vivências, não foi uma quietude, foi um silenciamento. A sensação de um ar parado e sem movimento me tomou, mas foi superada em novos voos.

Após essas experiências aqui já citadas, veio um hiato pessoal. Depois de anos trabalhando com tantos desafios, com um empenho muitas vezes não mensurados e

não racionais, o meu corpo e minha mente começaram a dar sinais de um cansaço extremo que eu não compreendia. Quando “me dei conta”, estava sob uma depressão que me tornava não funcional. O pássaro, por conta própria, entrou numa gaiola e lá se trancou até ser salva pela ciência e pelo afeto da família e de amigos e amigas. Foi muito difícil, quase impossível, mas, com muita ajuda, consegui dar o impulso e voltar para a vida. O pássaro não só abriu, mas rompeu a gaiola e voltou a voar, agora numa experiência que está encharcada de busca pela inclusão, agora pelas pessoas com deficiência, chegando, assim, ao tema deste trabalho.

1.4 VENTOS NOVOS SOPRAM: O CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - CAEE

Após essas experiências como professora e gestora de uma unidade escolar na rede pública, gestora na rede privada de ensino, retornei à docência, dessa vez em um contexto não escolar. No ano de 2011, fui trabalhar no então Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar - NEACE /Sul³ como professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE e Oficina Pedagógica – OP, que se trata de um espaço destinado ao trabalho com estudantes que não apresentam laudo médico, mas que, por terem muita dificuldade de aprendizagem, são encaminhados pelas escolas que não possuíam Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. No referido espaço também são atendidos estudantes com deficiência que demandam Atendimento Educacional Especializado - AEE. Nesse caso, são alunos público da educação especial encaminhados pelas escolas da região com laudo de deficiência; autismo; altas habilidades e superdotação.

Para atuar nesse novo espaço, trouxe toda a bagagem pedagógica, teórica e humana que adquiri ao atuar em áreas sociais muito precárias, cuja falta material era superada pela humanização das relações, lugares onde podíamos ressignificar vivências, valores, entender a deficiência, a diferença do outro como algo que nos constitui, mostrando-nos que assim somos, que assim podemos e devemos viver e conviver. Isso ocorreu em uma época em que não se falava, tampouco se tinha

³ Em Juiz de Fora, em 2011, existiam quatro Núcleos Especializados no Atendimento à Criança Escolar - NEACE (Sul, Centro, Leste, Oeste/Sudeste) para atendimento pedagógico aos estudantes com deficiência, no contraturno, das escolas municipais que não possuíam Salas de Recursos Multifuncionais - SRM. Em 2014 os NEACES passaram a se denominar Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAEE, atendendo à PNEEPEI de 2008.

conhecimento de legislações sobre inclusão, ou seja, era um processo que tinha que existir como o próprio sentido da sobrevivência. Meus conhecimentos teóricos constantemente se alimentaram também do observar e intervir nos meus espaços de atuação sempre com o outro, com a prática junto aos pares, junto com quem convivia. Aliados a essas vivências, venho buscando cursos oferecidos pela SE, literatura especializada, cursos extras e muito diálogo com os pares desse espaço, do contexto escolar e de outras áreas do conhecimento, em especial, os que estudam desenvolvimento humano.

Tenho realizado esse movimento, motivada, sobretudo, pelos estudos de Vigotski sobre a teoria histórico-cultural que concebe que o desenvolvimento humano se dá especialmente no contexto em que o sujeito está inserido, nas suas relações com o outro e com o objeto, que é construção cultural. O ser humano é, por essência, social.

Desde 2015, comecei a atuar no Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE Oeste/Sudeste em Oficina Pedagógica - OP e Atendimento Educacional Especializado - AEE, cujo público-alvo converge com o antigo NEACE, passando a trabalhar mais efetivamente no AEE com crianças/adolescentes autistas.

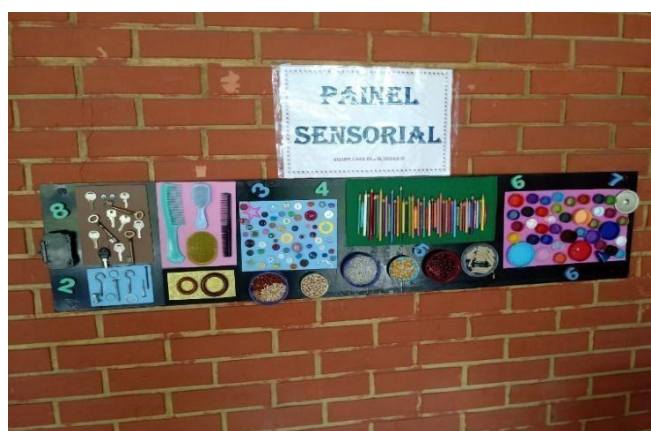
Ao longo desse percurso, observo que o número de estudantes da rede municipal com laudo de autismo tem aumentado. Com isso novas demandas se apresentam, com destaque para o aumento de SRM e a necessidade de ampliar o número de contratações tanto de professores para atuar nas salas de aula quanto para atuar nos CAEE's, visto que a política da SE naquele momento apontava que estudantes autistas fossem atendidos prioritariamente no AEE dos CAEEs. Diante disso, nós, os profissionais desses centros, investíamos em estudos, leituras, cursos sobre o tema autismo.

Esses estudos e o contato com páginas em redes sociais de jovens e adultos autistas despertaram meu interesse em ler/ouvir o que esses jovens têm a dizer sobre suas vivências. O que predomina até então são textos, livros, estudos, nas perspectivas de especialistas da área médica e educacional, na maioria na linha comportamental, que alguns autistas adultos apontam como terapias que buscam o padrão ao que é próprio do mundo das pessoas neurotípicas⁴, desconsiderando as

⁴ Pessoas que não possuem laudos sobre transtornos do neurodesenvolvimento, como o autismo.

peculiaridades próprias de comportamentos autistas, considerados atípicos⁵. Esses são conceitos do campo médico, que consideramos necessário apresentar aqui para quem não os conhece, mesmo que não correspondam à nossa perspectiva teórica que fundamenta essa tese. Esse mesmo entendimento pode ser percebido nos relatos dos familiares que se transformaram em livros e filmes que registram casos de sucesso, de superação das barreiras que o autismo pode impor em um mundo organizado por neurotípicos e de pouca acessibilidade para pessoas fora do padrão.

Figuras 12, 13, 14 e 15- CAEE Oeste/Sudeste



Fonte: Arquivo pessoal



No CAEE em que trabalhei a partir de 2015, investimos em encontros com os familiares dos alunos autistas para informar e orientar sobre o trabalho a ser desenvolvido com e para eles. No ano de 2015, organizamos vários desses encontros. Nos anos de 2016, 2017 e 2018, começamos a participar mais ativamente das reuniões pedagógicas nas escolas da nossa região que, normalmente, acontecem aos

⁵ Pessoas que possuem laudos de transtornos no neurodesenvolvimento, como o autismo.

sábados. Eu e outra colega de trabalho sempre nos dispúnhamos a participar dessas reuniões, organizando slides, textos para disponibilizarmos aos profissionais das escolas, apresentávamos os livros que já conhecíamos e indicávamos cursos e materiais didáticos.

Os temas mais solicitados a serem trabalhados nessas reuniões eram: autismo e deficiência intelectual. Assim, lá íamos nós com muita disposição para refletirmos que laudos não definem pessoas, que o caminho é acolher, observar e perceber as barreiras atitudinais, sociais e ambientais que impedem ao estudante com deficiência seu pleno desenvolvimento na sala comum, como preconiza a Educação Inclusiva.

Atualmente um material que tenho pesquisado com mais afinco e prazer são os livros de literatura infantil sobre autismo e outras deficiências cujo potencial venho percebendo. Isso porque percebo que o recurso literário apresenta informações, conhecimentos e pertencimento que podem favorecer a construção de melhores relações entre as pessoas. De forma lúdica, motiva a reflexão sobre as diferenças e as singularidades próprias de cada ser, possibilitando que o estudante com deficiência se reconheça nos personagens das mais variadas histórias. Assim, tal como ocorreu com a já mencionada Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a literatura se revela como aliada para transpor o preconceito que ainda se faz inerente não somente na escola, mas na realidade social como um todo.

No ano de 2018, além da continuidade aos meus estudos particulares sobre deficiência, especialmente o autismo, participei de cursos oferecidos pela SE para ter a certificação “oficial” exigida para atuar na rede municipal de ensino a todos que trabalhavam ou pretendiam trabalhar no AEE: Educar na Diversidade I e II, Atendimento Educacional Especializado-AEE, utilizando os compilados do MEC em Educação Especial, Altas Habilidades (SE em parceria com a UFJF). Além desses cursos, a SE ofereceu, pela primeira vez, o curso “Autismo em Foco” para os professores da rede municipal que foi concluído também em dezembro. Nesse curso, além de participante, ministrei um dos módulos finais sobre a prática pedagógica no AEE com estudantes autistas.

Assim, esses momentos de formação instigavam e ainda instigam em mim a busca por uma formação acadêmica que culminou no doutorado em Educação. Nesse momento formativo pude aprofundar meus estudos de narrativas das vivências de jovens autistas sob a perspectiva histórico-cultural, acreditando que esses olhares podem auxiliar os profissionais que formulam teses e práticas pedagógicas sobre o

tema, sem desconsiderar a voz e o protagonismo de quem vive dentro do espectro autista.

Figuras 16, 17, 18 e 19 - Atuando como professora de AEE no CAEE



Fonte: Arquivo pessoal

Justifico, portanto, que minha intenção, com o ingresso no programa de doutorado, vai além da obtenção do título, mas, antes de tudo, cumprir meu compromisso político e social de ouvir e dar a voz àqueles a quem muitas vezes esse direito é negado. E, como afirmou Temple Grandin, autistas não se enquadram nas caixas prontas, eles constroem suas próprias caixas, são pessoas interessantes e diversas que têm muito a nos dizer. Essas vozes, essas vivências, quando conhecidas e reconhecidas, podem provocar novos olhares, engendrando novos conhecimentos, novas intencionalidades pedagógicas. Acredito que abrir essas caixas seja uma medida importante na construção de uma escola de fato inclusiva e, portanto, democrática.

Assim, esta pesquisa tem como tema as questões contemporâneas que envolvem o debate sobre inclusão, mas, especificamente, nosso recorte constitui a apresentação das narrativas dos autistas e suas vivências dentro do espectro. Como já citado anteriormente, temos tido acesso aos estudos e vozes das famílias e especialistas, mas, como nos aponta Borges (2017, p. 20),

ainda temos muito em que avançar e, realmente, pesquisas que possam ouvir as pessoas com TEA são o próximo passo. Mas no que se refere ao amor e seu papel transformador, as famílias de crianças no espectro passaram da culpa à ação. Reunidas em associações ou em grupos virtuais fizeram da informação sua principal arma e estão escrevendo uma nova história sobre o autismo.

Para além das ações e histórias das famílias e dos estudos dos especialistas, o que os autistas podem nos dizer e nos ensinar sobre suas vivências? Vamos ouvi-los?

1.5 UM NOVO POUSO: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (2021/2025)

Até aqui relatei meu histórico acadêmico e profissional que me constituíram e me levaram ao tema da pesquisa desta tese. Acredito ser importante registrar minha vivência profissional nos últimos anos que alterou meu caminhar no doutoramento.

Mesmo estando sempre envolvida com estudos da área sobre o autismo, quer seja pelas formações ofertadas pela SE, quer seja pelas ofertadas por empresas privadas, nesse caso, em maioria tendo a perspectiva médica para descrever as características de pessoas autistas e formas de lidar com esses estudantes que

apresentassem comportamentos que impactam na rotina escolar estabelecida, estava sedenta por retornar aos estudos acadêmicos. Assim, após longos anos de conclusão do mestrado, iniciei, em 2018, a minha participação nos estudos e discussões do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI.

Quando comecei a acessar nas redes sociais e nos livros os relatos dos autistas, senti a necessidade de estudar sobre o desenvolvimento humano numa outra perspectiva, diferente das apresentadas nos cursos de que participei. No GRUPEGI tive a oportunidade de estudar, refletir e debater a perspectiva histórico-cultural e, com isso, percebi quanto era importante pensar na pessoa autista como um sujeito que tem muito a dizer sobre seu olhar e presença no mundo.

Em 2019 iniciei o doutorado em Educação na UFJF. Iniciar as disciplinas do doutorado colocou-me frente a pessoas das mais variadas formações. Desse modo, discussões sobre gênero, raça, idade, dentre outras, se encontravam e se entrelaçavam, tanto nos projetos acadêmicos quanto nos profissionais. No viés pessoal, o doutorado representou para mim “o encontro” no qual pude viver intensamente cada disciplina cursada, cada encontro, cada café na cantina.

Em 2020 iniciamos o ano letivo fazendo planos, mas rapidamente a epidemia da covid-19 nos levou para outro caminho. Ficamos “suspensos” por algum tempo naquela realidade única que se apresentava. No trabalho no CAEE não foi diferente. Nós nos debatemos, nos isolamos, nos afastamos e nos aproximamos de tudo e de todos, agora de modo digital. Mesmo diante dessa nova realidade, houve a eleição prevista para prefeitos e vereadores de 5.568 cidades. Em Juiz de Fora foi eleita a professora Margarida Salomão do Partido dos Trabalhadores (PT). Margarida foi professora do Curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), foi a primeira mulher reitora eleita duas vezes na UFJF, foi deputada federal até ser eleita a primeira Prefeita mulher de Juiz de Fora, por um partido de esquerda, progressista.

Fui convidada pela prefeita eleita para assumir a Secretaria de Educação, aceitei o desafio e uma nova jornada seria iniciada no dia 01/01/21. Assumi como Secretária de Educação ainda num contexto de pandemia, com escolas fechadas, nenhuma orientação ou apoio do MEC. Somente as orientações do Conselho Nacional de Educação - CNE nos subsidiavam naquele momento. É uma história longa, com muitos, muitos desafios, mas muitos avanços também. Todas as construções ficaram registradas no Memorial de Gestão que eu e minha equipe apresentamos à prefeita e à cidade em novembro de 2024. Ao longo da gestão, apresentamos à cidade a

Proposta Pedagógica Lêmundo, constituída por 4 eixos: Alfabetização, Educação Inclusiva, LiterArte e TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Pude construir e implantar coletivamente propostas de ações inclusivas para nossas escolas, reafirmando a PNEEPEI.

No eixo 2, a Proposta Pedagógica da SE/PJF assim define e defende a Educação Inclusiva:

A educação inclusiva é um direito de todo estudante, constituindo-se, portanto, dever de todo profissional que atua nas unidades de ensino. Ainda que, no senso comum, esse princípio remeta ao estudante público da Educação Especial, para além, sua realização implica uma escola capaz de garantir o acesso e a permanência com condição de aprendizagem sem distinção de raça, etnia, religião, gênero e classe social, econômica ou política. Desse modo, garantir uma educação inclusiva pressupõe o desafio de fortalecer práticas pedagógicas capazes de romper com estereótipos e preconceitos, com perspectivas homogeneizadoras e classificatórias que visam apenas adaptar sujeitos a uma realidade escolar normatizadora a partir de padrões para toda a humanidade.

A partir desse entendimento, uma escola inclusiva ultrapassa o dever pelo cumprimento dos dispositivos legais vigentes. Trata-se, antes de tudo, de garantir que a escola seja espaço efetivo de acolhimento às diferenças inerentes à diversidade humana e de reconhecimento que todos podem aprender. No cotidiano escolar, esse princípio demanda repensar os espaços e tempos, considerando o planejamento de estratégias de ensino que, a partir das intervenções pedagógicas, possam levar o estudante a avançar em seu processo de aprendizagem.

Esse é o princípio que respalda a proposta Lêmundo, ao tratar o eixo Educação Inclusiva. Para sua realização, entende-se que a proposta é pautada na transversalidade de objetivos e práticas, tendo, em comum, o fato de entender a aprendizagem escolar como um direito de todos. (Lêmundo, 2024, p. 29).

Figuras 20 e 21- Proposta Pedagógica Lêmundo e Memorial de Gestão da SE/PJF (2021 a 2024)



Fonte: Arquivo pessoal

Consegui, no meio do mandato, organizar minha pesquisa para qualificação. Em 2024 a Prefeita Margarida Salomão foi reeleita, em primeiro turno, para uma nova gestão. Fui convidada a continuar na gestão como Secretária de Educação. Aceitei motivada pela releitura do Memorial de Gestão, o que trouxe frescor aos feitos da gestão da SE no primeiro mandato dela. Ao iniciarmos o segundo mandato, percebi, após muitos desafios, que não conseguiria terminar a tese se continuasse na gestão. Após uma conversa respeitosa e afetuosa, retirei-me da gestão, em 17/03/25, retomando o caminho para finalizar a tese.

O pássaro, que ficou exposto sobre as folhagens, sem medo e sob muitas lutas, agora retoma o voo para novas árvores, novas crianças e novos humanos, além de novas realidades, também carregadas de cores e novos formatos de folhagens e frutos e com o movimento do vento. Assim, apresento a escrita desta tese de doutorado, que, como foi já exposto, tem como tema a dimensão da inclusão como a grande força formadora da minha história.

Trata-se de um tema que se cerca pelas vivências autistas e pela busca de suas autorias, ou seja, o desejo de ouvir na voz de quem tem voz, entendida aqui como as muitas linguagens que o ser humano tem, a sua própria existência no mundo.

Deixo para quem estiver percorrendo suas páginas pousar e sentir a brisa, às vezes não tão simples, que foi construir esta escritura.

Voemos!

2 MEU ENCONTRO COM JÚLIO E OUTRAS CRIANÇAS: PÁSSAROS DIVERSOS SOBRE AS FOLHAGENS, SUAS VIVÊNCIAS E AS MINHAS, COM AMOROSIDADE

De todas as coisas que você pode fazer, diz Ian, a mais amorosa é ouvir minhas palavras e acreditar nelas (Prizant; Fields-Meyer, 2023, p. 254)

Nesse capítulo iniciaremos com as memórias de algumas vivências minhas como professora de AEE no CAEE Oeste/Sudeste com meus estudantes. Acreditamos que essas memórias pavimentam um caminho de ações pedagógicas e afetivas que transbordam no tema dessa tese.

Em 2015, quando comecei a atuar como professora de Atendimento Educacional Especializado - AEE - no Centro de Atendimento Educacional

Especializado - CAEE Oeste/Sudeste, iniciei o trabalho com estudantes com laudo de autismo. Esses estudantes, provenientes de escolas municipais das regiões oeste e sudeste de Juiz de Fora, frequentavam no contraturno o AEE no CAEE. A seguir relatarei algumas vivências com alguns estudantes, utilizando nomes fictícios para preservar suas identidades. Como são memórias, registros de minhas lembranças, os nomes foram escolhidos por mim para estas linhas que virão, pois não tenho mais como recorrer a esses jovens para que eles próprios pudessem me dizer como gostariam de ser nomeados neste texto. Trago, assim, encontros que me constituíram e que me ajudaram a dar corpo a esta tese de doutoramento.

1 – Júlio⁶

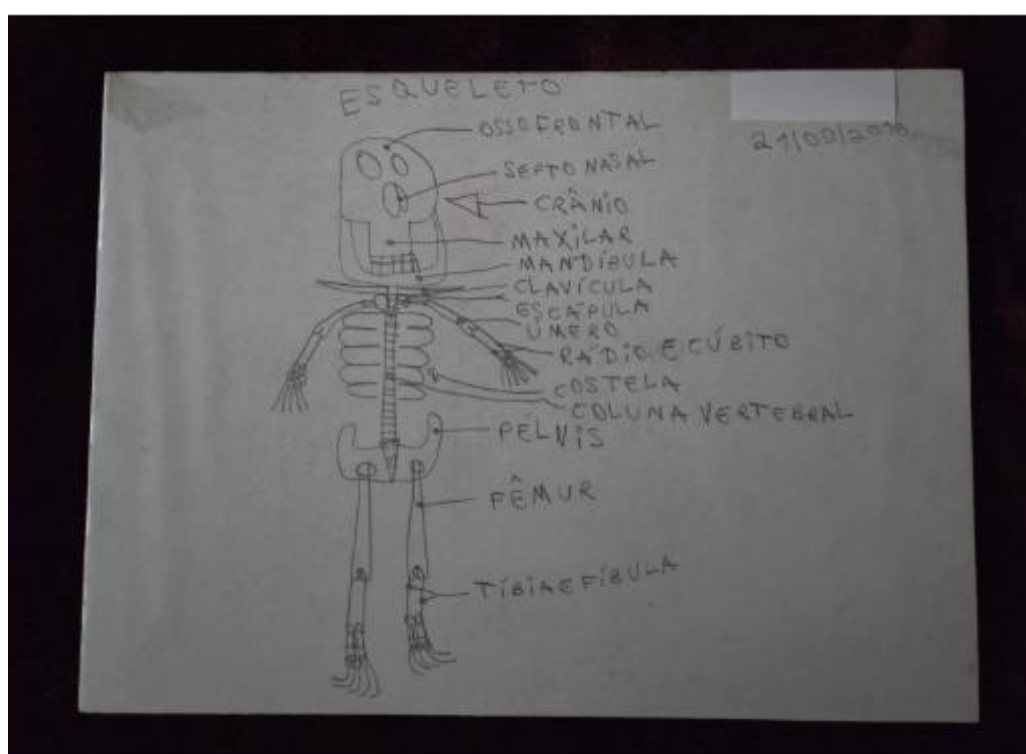
O primeiro encontro com o jovem adolescente Júlio, o primeiro estudante com laudo de autismo com quem trabalhei, foi cuidadoso. Eu o recebi na sala de entrada do CAEE onde ele estava com sua mãe. Apresentei-me e subimos para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) onde trabalharíamos. Embora fosse Júlio um menino tímido, ele sorria e, mesmo evitando olhar diretamente nos meus olhos, acolheu-me muito bem. Tendo lhe perguntado do que gostava na escola, ele rapidamente me pediu uma folha e lápis e começou a desenhar um esqueleto humano completo e com os nomes de cada osso. Mostrou-me o desenho, falou que tinha um atlas humano em casa e que gostava de estudar sobre o ser humano. Naquele momento, esse era seu eixo de interesse⁷, gostava de outras disciplinas, mas estava encantado em estudar e entender o funcionamento do corpo humano, principalmente sobre o cérebro, sobre como ele funcionava. Em vários outros encontros ele me pedia uma folha e rapidamente fazia o desenho do esqueleto humano e nomeava alguns ossos.

⁶ Julio é um dos três jovens que foi entrevistado nessa tese, quando já era um jovem adulto.

⁷ Uma escola inclusiva se pauta na aprendizagem de todos, o que pressupõe um ensino não mais baseado só em grades curriculares, mas que também considere os saberes culturais em que as escolas estão inseridas. Para a inclusão de todos, especialmente dos autistas e pessoas com outras deficiências, Orrú (2016) propõe que projetos sejam desenvolvidos considerando-se os “eixos de interesse” desses estudantes. Ao longo deste texto, usaremos também termos como “hiperfoco”, “eixos de interesse”, “pontos de interesse”, “foco de interesse”. “Conhecer o aprendiz e seu eixo de interesse é o principal ponto de partida para iniciarmos uma relação dialógica com nosso aprendiz com autismo (poderia ser com todos os demais também, o que é próprio de uma educação na perspectiva inclusiva) sobre aquilo que lhe é foco de interesse, de curiosidade, de prazer para fazer, para aprender e, assim, desencadear o delineamento de seu percurso de aprendizado” (Orrú, 2016, p. 172).

Algumas vezes ele levava o desenho, outras, o desenho ficava comigo. A figura 22 é um desses desenhos.

Figura 22 - Desenho do esqueleto humano que Júlio costumava desenhar no AEE



Fonte: Arquivo pessoal

Júlio falou ainda sobre esse tema em alguns outros encontros. Depois passou a se interessar sobre o que eu lhe apresentava: variados jogos, diversos livros e o *mapa mundi* e o do Brasil que estavam na parede. Ele chegou à conclusão de que, assim como já gostava de desenhar “mapas” do corpo humano, agora gostaria de conhecer os mapas geográficos que via na SRM. Conversando com a mãe dele acerca do novo foco de interesse, sugeri que, se ela pudesse, que adquirisse um atlas de mapas. Ela assim o fez e, durante um tempo, esse se tornou o foco de interesse de Júlio, que agora conhecia continentes, países, cidades, oceanos e mares.

Com Júlio viajávamos por várias partes deste planeta, andando por países, por lugares, por paisagens diversas, íamos vivendo renascimentos. Lembro-me das palavras de Carlos Drummond de Andrade:

Nasci numa tarde de julho, na pequena cidade onde havia uma cadeia, uma igreja e uma escola bem próximas, umas das outras, e que se chamava Turmalinas. A cadeia era velha, descascada na parede dos fundos, Deus sabe como os presos lá dentro viviam e comiam, mas exercia sobre nós uma fascinação inelutável (era o lugar onde se fabricavam gaiolas, vassouras, flores de papel, bonecos de pau). A igreja também era velha, porém não tinha o mesmo prestígio. E a escola, nova de quatro ou cinco anos, era o lugar menos estimado de todos. Foi aí que nasci: nasci na sala do 3º ano, sendo professora D. Emerenciana Barbosa, que Deus tenha. Até então, era analfabeto e despretenso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever. Nunca pensara no que podia sair do papel e do lápis, a não ser bonecos sem pescoço, com cinco riscos representando as mãos. Nesse momento, porém, minha mão avançou para a carteira à procura de um objeto, achou-o, apertou-o irresistivelmente, escreveu alguma coisa parecida com a narração de uma viagem de Turmalinas ao Polo Norte. (Carlos Drummond de Andrade. Contos de Aprendiz. 4. Edição, Editora do autor).

Com Júlio aprendi não só como os pontos de interesse dele eram importantes para trabalhar conteúdos didáticos e pedagógicos, mas a respeitar essa linha de encaminhamento para a aprendizagem. Como demonstrava gosto pelo desenho, após alguns jogos, costumava pedir para registrar em papel o que havia compreendido. Isso ocorreu, por exemplo, quando lhe apresentei o material dourado⁸: primeiro montou, com as peças, uma casa e suas várias repartições e, em seguida, desenhou-a em uma folha. Quando estimulado, também falava sobre suas vivências na escola e em casa.

Todos os dias, quando chegava da escola, costumava tirar o uniforme e saía para correr. Mais adiante entendi que correr era uma forma de ele se auto-organizar, após os muitos estímulos que vivenciava na escola. Numa articulação das professoras

⁸ Material dourado é um recurso didático montessoriano para ensinar a matemática. É composto por peças de variados tamanhos: cubinhos que representam as unidades, barras que representam as dezenas, placas que representam as centenas e cubões que representam os milhões.

do CAEE à escola, a vice-diretora relatou que Júlio tinha muita proximidade com ela. Sempre que se sentia desconfortável, ele costumava procurá-la e pedia autorização para correr na quadra da escola, sendo prontamente atendido. Temple Grandin (2025) nomeia esses momentos em que os estudantes podem realizar alguma atividade para descarregar a sobrecarga sensorial como “intervalo sensorial”.

Um único evento chamou muito minha atenção. Júlio chegou à escola e foi informado de que sua turma fora transferida para outra sala. Naquele momento, sem ter sido avisado previamente dessa mudança, reagiu de forma descontrolada e saiu arrancando cartazes que estavam dispostos nas paredes da escola. A vice-diretora foi chamada, conseguiu orientá-lo a ir correr na quadra. Após algum tempo, ele voltou, pediu desculpas e se prontificou a colar os cartazes novamente explicando para ela que a mudança abrupta de sala o incomodara muito, pois saíra da rotina de forma inesperada.

Esse evento nos mostrou quanto era importante para ele ter uma pessoa que o ouvia e o entendia sobre seus comportamentos. Também revelou a falta de conhecimento da maioria dos profissionais sobre quem era Júlio. Um simples aviso antecipado sobre a mudança de sala que ocorreria, teria evitado sua desregulação diante da mudança inusitada⁹.

2 – Luiz

Luiz chegou para o AEE no CAEE quando tinha 7 anos. Com um sorriso lindo, amoroso e curioso, gostava de explorar todos os equipamentos, jogos, livros que compunham a SRM. Gostava muito de brincar de “comidinhas” usando frutas, painéis e vários outros brinquedos. Quando eu perguntava sobre as cores dos objetos, respondia alegremente: cor de morango para vermelho; cor de grama para verde, cor

⁹ Prizant e Fields-Meyer (2023) descrevem o profissional que atua com pessoas autistas e que desenvolve uma boa relação, respeito e atenção com elas, como aquele que tem o “fator X”. Ele aprendeu esse termo com uma médica cujo filho é autista. “O ‘fator X’ não depende de uma determinada formação ou de um determinado número de anos de estudo ou de experiência na área. Já conheci indivíduos com currículos impressionantes e credenciais brilhantes que, apesar disso, não tinham as qualidades humanas básicas que facilitam uma conexão com adultos ou crianças autistas e suas famílias. Vários outros, como Paul, podem não ter muito estudo, mas estabelecem uma verdadeira conexão humana, captam intuitivamente as necessidades daqueles a quem dão apoio e ajudam a facilitar um progresso significativo” (Prizant; Fields-Meyer, 2023, p. 158). Em seguida o autor lista e explicita melhor uma série de características partilhadas por quem possui o “fator X”: empatia, o fator humano, sensibilidade, partilha de controle, bom humor, confiança, flexibilidade, disposição de aprender com os autistas. Consideramos que há professores que também possuem o “fator X”, assim como os que não o têm.

de cenoura para laranja; cor de céu para azul, cor de sol para amarelo. Tinha poesia na forma de colorir o mundo, gostava de cores que tinham sabores, aromas e matizes. Como Rubem Alves (2021), que descreve suas vivências com o que sai do estabelecido, para ver a leveza da vida, assim me sentia com Luiz:

E de repente, brincando com as minhas pedrinhas, me dou conta de que são elas que estão brincando comigo. Porque, quando as jogo para cima, fico de cabeça para baixo. O que confirma a minha hipótese inicial sobre o menino Jesus do poema de Alberto Caeiro. Pois era justo isso que ele fazia com o poeta:
[...] brinca com os meus sonhos.
Vira uns de pernas para o ar,
Põe uns em cima de outros
E bate as palmas sozinho
Sorrindo para o meu sono.
Haverá coisa mais divertida que bagunçar o mundo arrumado em que vivemos? Basta prestar atenção nas coisas insólitas que as palavras escondem sob suas saias... (Alves, 2021, p. 70 - 71).

Poetizava a vida de seu jeito. E sabia, olhando no meu rosto, com um largo sorriso, que seu jeito de ver o mundo me afetava profundamente.

Estava aprendendo a escrever o próprio nome, o que o fazia muito feliz. Ao pedir uma cópia da certidão de nascimento na secretaria do CAEE, para verificar a escrita correta do nome dele e lhe apresentar a sua certidão, a sua identidade, percebi que o nome da mãe adotiva estava errado e lhe comuniquei, ao que ela respondeu: “Ahhh, tia Nádia, o advogado que fez tudo para que eu pudesse adotá-lo deve ter errado, né? Não tenho como pagar pra mudar... Luiz voltou poucas outras vezes ao CAEE. Como depois a mãe mudou de endereço e o Luiz de escola, nunca mais soube se ele teve o direito de ter uma certidão com o nome correto da mãe. Mas ainda tenho suas cores guardadas em mim.

Figuras 23 e 24 – Atendimentos no AEE do CAEE



Fonte: Arquivo pessoal

3 – Beatriz

Beatriz chegou ao CAEE com 5 ou 6 anos, estando sob investigação se era ou não autista. A mãe relatou sobre sua história: Beatriz era uma menina muito esperada: após o pai ter três filhos homens, ela nasceu! Na voz dos familiares, era uma menina linda, que chamava a atenção pela beleza, mas também por não gostar de contato com outras pessoas além dos familiares próximos. Tinha diagnóstico de epilepsia e problemas gastrointestinais, o que a mãe julgava que a deixava irritada.

Ela ficava feliz brincando de andar em círculos, sozinha. A mãe tentava controlá-la para não fazer isso. Eu costumava comentar com a mãe que se essa brincadeira não causava risco, se não seria melhor deixá-la brincar daquela forma, mas sua mãe dizia que esse comportamento poderia chamar a atenção dos outros. Beatriz tinha todos os brinquedos que desejava, inclusive uma cama elástica onde ela ficava horas pulando, segundo relato da mãe, mas não gostava de interagir com os parentes ou outras pessoas, além das que moravam na sua casa.

Quando recebeu o diagnóstico definitivo de autismo, a mãe de Beatriz me perguntou repetidas vezes se “a culpa não seria dela¹⁰, pelo fato de Beatriz ter demorado a nascer ou pelo uso de medicamentos durante a gestação”. Ela também levou muito tempo para compartilhar o diagnóstico com o marido, temendo que ele

¹⁰ A ideia da culpabilização das mães é antiga, remete ao conceito de “Mãe geladeira” influenciado pelos estudos de Leo Kanner e popularizados por Bruno Bettelheim, entre os anos 1950-60, e posteriormente revistos e completamente negados pelo próprio Kanner, mas que infelizmente reverberam até os dias atuais.

não aceitasse a filha. Sua mãe se sentia acolhida no CAEE, pois eu a ouvia pacientemente e orientava que lesse alguns textos sobre autismo, além da Beatriz demonstrar que gostava de estar ali, inclusive quando eu criava situações de interação com outras crianças.

Anos depois, soube que Beatriz teve o diagnóstico de esquizofrenia, pois seus comportamentos foram se alterando por caminhos para além, inclusive, da nossa compreensão no CAEE e na escola. Mas, enquanto esteve conosco, Beatriz foi uma menina feliz, que gostava de se fantasiar, de repetir brincadeiras que lhe tiravam sonoras gargalhadas. O espaço do CAEE é acolhedor e acolher, criar vínculo são nossas primeiras ações. Espero que tenhamos deixado essas lembranças em Beatriz e sua família, sobre suas potencialidades que serão desenvolvidas ao longo de sua vida, para além dos diagnósticos. Como citado por Prizant e Fields-Meyer (2023, p. 170):

Os pais que recebem o diagnóstico de seus filhos pequenos geralmente fazem outra pergunta: qual o prognóstico a longo prazo? A resposta: o fator mais determinante não é o estado de seu filho agora, mas sua trajetória de desenvolvimento no decorrer do tempo. Em outras palavras, é o progresso da criança que poderá nos dizer algo sobre seu potencial. Nosso papel – e nossa obrigação – é garantir que ela tenha todo o apoio possível, o que inclui as pessoas certas. Apesar dos medos instilados por alguns profissionais, o potencial de cada pessoa é ilimitado. Para todos nós – os autistas inclusive –, o desenvolvimento é a jornada de uma vida.

Figura 25 – Atendimento no AEE do CAEE



Fonte: Arquivo pessoal

4 – Kaio

Kaio chegou ao CAEE aos 7 anos, não se comunicava oralmente, só com algumas palavras como mamã ou papá e apontando os objetos. Segundo o relato da mãe, acreditavam que ele tinha, além do autismo, deficiência intelectual, pois não falava, não lia, não escrevia e a escola não o entendia. Não estava alfabetizado, mas reconhecia as letras e começou aos poucos a escrever seu nome. Mais adiante, nesta tese, relatarei novamente um momento de brincadeira com ele.

Logo em um dos nossos primeiros encontros, Kaio deixou bem explícito que, mesmo que não oralizasse todas as palavras, se comunicava e mostrava que entendia o que estava vivendo por meio de gestos, expressões corporais. Ele se interessou por uma bola grande e cheia de pentágonos coloridos. Fui com ele para um espaço aberto e começamos a brincar com a bola. Ele então apontava um dos pentágonos e eu dizia a cor: preto - e ele apontava a borda da mesa preta; vermelho - e ele apontava um varal vermelho; lilás - e ele apontava uma flor lilás. Por sua vontade, ele demonstrou que me entendia, mesmo não oralizando. Íamos criando nossas intimidades com as intimidades das coisas do mundo. Eu não devia ter dúvida disso, pois ali no CAEE vivemos muitos encontros de trocas, comunicação e aprendizagem, mesmo que não fossem da forma convencional.

Figuras 26 e 27 – Atendimento no AEE do CAEE



Fonte: Arquivo pessoal

5 – Guilherme

Guilherme foi um xodó. Chegou ao CAEE com 4 anos, vindo para Juiz de Fora (JF), de outro estado bem distante de Minas Gerais. Sua mãe retornava à JF onde nascera, e seu pai ficara na sua cidade natal. Guilherme, sentado no tapete estendido coberto de carrinhos, não olhava para mim. Sua mãe me dissera que ele gostava desses brinquedos, mas havia um porém: ele gostava de vídeos em inglês e falava, voltado para si mesmo, em inglês. Pensei que teria que buscar um curso de língua inglesa urgente.

Guilherme subia comigo para a SRM, sentava no tapete e brincava com os carrinhos, de costas para mim. Nesse período comprei alguns tapetes com desenhos de ruas e cidades e muitos, muitos carrinhos. Eu o observava e traduzia para o português algumas palavras do que ele falava consigo mesmo e para mim. Não tenho dúvidas de que ele se comunicava comigo, mesmo sem olhar ou falar direcionado a mim. Assim, enquanto brincava com um caminhão amarelo que adorava, enquanto ele falava “yellow truck”, eu falava: Ahhh um caminhão amarelo. Íamos, nas fronteiras das linguagens, misturando-nos e conhecendo-nos. Era nossa forma de dialogar.

Eu sabia que na sala de aula ele também se comportava assim: virava as costas para os coleguinhas e falava em inglês, isolando-se. Depois de vários encontros, praticamente um semestre, em que eu oferecia brinquedos e ia “traduzindo” algumas palavras, Guilherme aos poucos foi virando e brincando frente a frente comigo, ainda sem olhar diretamente. Sua mãe, extremamente atenciosa, lia os textos que lhe indicava, me perguntava o que tinha dúvida e respondia às minhas dúvidas.

Foram mais de dois anos de muita construção. Guilherme, aos poucos, corria para mim ao me ver, sentava na mesinha de trabalho, sugeria brincadeiras, falando tudo em português, ainda interagindo aos poucos com os colegas de sala, mas muito entrosado com a equipe diretiva da escola. Durante a pandemia da covid, em 2020, a mãe de Guilherme manteve um bom contato comigo. Eu enviava vídeos e áudios para Guilherme. Houve uma vez em que combinei de nos encontrarmos perto de minha casa, ainda usando máscara, e lhe entreguei alguns jogos, brinquedos, para que ela os utilizasse com Guilherme. Mantivemos um bom contato, mesmo depois do fim da pandemia, quando eu já não atuava no CAEE, por estar em outra função na Secretaria de Educação - SE.

Recentemente encontrei a mãe de Guilherme em um salão de beleza. Ela fez uma grande festa e disse que Guilherme não se esquece da Tia Nádia. Tirou uma foto

de nós duas juntas e enviou imediatamente para ele, que respondeu num áudio dizendo: Tia Nádia, sinto saudades de você!

Figuras 28 e 29 – Atendimentos no AEE do CAEE



Fonte: Arquivo pessoal

6 – Bela

Bela chegou ao CAEE com 4 anos. Já conhecia todas as letras do alfabeto, estava começando a ler e escrever, estudava numa escola de educação infantil municipal. Era um misto de timidez e ao mesmo tempo muito interessada em todas as atividades que eu lhe propunha sobre leitura e escrita. Sua mãe era muito atenciosa, ouvia todas as minhas sugestões sobre como poderia incentivar Bela a avançar nas aprendizagens escolares, lia os textos que lhe repassava, me enviava fotos e vídeos sobre as atividades que Bela desenvolvia em casa. Recentemente me enviou fotos e vídeos de Bela na escola estadual onde agora estuda e uma rifa para “Rainha da Pipoca”. Enviei minha contribuição e, em seguida, recebi um áudio em que Bela me agradecendo. Duas semanas depois recebi um vídeo, em que Bela, com uma bonita faixa de “Rainha da Pipoca”, me agradecia mais uma vez, com uma voz monocórdica¹¹, mas feliz.

¹¹ A voz monocórdica, ou seja, sem variação de tom, é muito comum entre os autistas. Desenvolver atividades com sons e tons variados, com expressões variadas, são intervenções pedagógicas que auxiliam o estudante a desenvolver uma linguagem expressiva mais variada.

Figura 30 – Atendimento no AEE no CAEE



Fonte: Foto de arquivo pessoal

7 –Edu

Aos cinco anos recém-completados, Edu chegou ao CAEE. Era um menino grande, com a pele muito branquinha e cabelos negros e cacheados. Uma espoleta, se eu ou sua mãe piscássemos, cadê o Edu? Logo o encontrávamos brincando e com um sorriso lindo e maroto. Como a mãe ainda não tinha conseguido desfraldá-lo, fomos buscando alternativas. O ponto de interesse dele era “A Galinha Pintadinha¹²”, comecei a comprar vários brinquedos e jogos com esse tema tentando me conectar e interagir com Edu. Um dia encontrei plástico adesivo *contact* com desenhos variados da Turma da Galinha Pintadinha. Recortei os desenhos e combinei com a mãe de Edu que ela colaria os desenhos na tampa e próximos ao vaso sanitário da sua casa. No próximo encontro sua mãe relatou que Edu “não deu muita confiança” para os desenhos fixados no banheiro, mas as duas primas, na mesma faixa etária e que moravam na mesma casa, adoraram a novidade e agora iam muito ao banheiro. Isso irritou um pouco Edu e, para impedir que as primas visitassem tanto o banheiro, passou a tirar a fralda e fazer suas necessidades fisiológicas no vaso sanitário. Antes dos seis anos, Edu aprendeu a escrever o nome, conhecia e escrevia todas as letras

¹² A Galinha Pintadinha é um projeto brasileiro de músicas e desenhos infantis educativos, criado por Juliano Prado e Marcos Luporini. É de fácil acesso nas mais variadas plataformas televisivas e digitais.

do alfabeto e os numerais. Sempre alegre, esperto e contagiante, é assim que me lembro de Edu.

Figuras 31 e 32 – Atendimentos no AEE do CAEE



Fonte: Arquivo pessoal

Júlio, Luiz, Beatriz, Kaio, Guilherme, Bela e Edu tinham laudo de autismo e comportamentos muito diversos e próprios. Trabalhei com vários outros estudantes no AEE do CAEE. Todos me marcaram e sei que, de alguma forma, fiz e faço parte de suas vidas. Cada encontro, uma realidade diferente, vivências diferentes, histórias diferentes, em comum, só o laudo de autismo.

Destaquei nesses relatos o papel de cada mãe, pois elas eram responsáveis por seus filhos nas escolas e no CAEE. Como destaca a maioria dos livros a que tive acesso com relatos de famílias sobre suas vivências com filhos autistas, são as mães, majoritariamente, as protagonistas. Citei que eu tinha o hábito de repassar textos informativos sobre autismo para elas, ouvia-as pacientemente e fazia sugestão de atividades pedagógicas que elas poderiam desenvolver em casa, pois esse também é o papel de uma professora.

Uma atividade interessante que conheci com a mãe, ativista e hoje deputada estadual por São Paulo, Andrea Werner, foi a de sugerir que as mães dos meus alunos fizessem o relatório dos seus filhos. Essa atividade que Andrea Werner conheceu via escola em que seu filho foi matriculado quando ela mudou do Brasil, foi compartilhada por ela nas redes sociais. Posteriormente, vi essa mesma sugestão, com outra roupagem, ser sugerida por outras mães, também nas redes sociais. É uma sugestão

simples: eu dava uma cópia colorida do relatório do filho de Andrea Werner e sugeria que cada uma pensasse no seu filho e escrevesse: coisas que eu gosto – coisas que me irritam – como me ajudar – sobre mim – como me comunico – habilidades (eu posso). Todas as mães me entregaram por escrito o relatório, mostrando-se emocionadas ao dizerem que nunca tinham parado e pensado quanto seus filhos tinham se desenvolvido ao longo dos anos, que o laudo de autismo sempre vinha com um prognóstico de “faltas”, “incapacidades”. Essa simples atividade permitia que elas vissem seus filhos nas suas potencialidades. Eu pedia que, ao final do ano, elas refizessem a atividade e a entregassem nas escolas no início do ano letivo, como uma forma de apresentar seus filhos à escola, a partir do seu olhar de mãe.

Figura 33 – Relatório do aluno disponibilizado por Andrea Werner



Quem sou eu:
Theo Werner Bonoli

Nascimento:
09/06/2008

Coisas que eu gosto

- Atividades e brincadeiras físicas;
- Brincar de pega-pega, correr em ambientes abertos;
- Atividades sensoriais;
- Carregar pequenos objetos, colocá-los na boca, balançar cordas e fios;
- Trampolim (pula-pula);
- Qualquer atividade que envolva água, mas também massinha, geleca, tinta;
- Comida em geral (sou bom de garfo);
- Observar o movimento de coisas e pessoas.

Sobre mim

- Sou autista;
- Morei os últimos 3 anos em Londres e Estocolmo;
- Minha melhor amiga é minha cachorrinha Lola;
- Gosto de abraçar e beijar as pessoas que eu amo;
- Amo comida, mas não gosto de dividir, e posso tentar roubar a dos outros;
- Busco estimulação sensorial, principalmente com movimento;
- Sinto muito calor e gosto de ficar com pouca roupa e descalço mesmo no frio.
- Algumas vezes, eu preciso ser lembrado de ir ao banheiro.

Coisas que me irritam

- Quando estou com fome, com sono, com dor, cansado, com calor, ou com tédio;
- Quando preciso esperar por algo que eu quero ou preciso parar de fazer algo que eu gosto;
- Quando eu não posso ter algo que eu quero;
- Sons muito altos e excesso de pessoas;
- Contato físico com pessoas não íntimas.
- Quando não consigo comunicar o que quero.

Como me comunico

- Eu não falo, mas entendo tudo o que é falado;
- Utilizo a comunicação via figuras (PECs) para mostrar o que quero;
- Posso dizer "ma" para mostrar que quero algo;
- Quando eu estiver chateado, vou chorar, fazer sons e me contorcer;
- Se estou feliz, vou sorrir, abraçar e beijar.
- Faço contato visual quando quero pedir algo.

Como me ajudar

- Instruções simples e com poucas palavras, regras e limites claros;
- Recursos visuais usando figuras: calendários, rotina, antes e depois;
- Estimular o uso do PECs para comunicação;
- Avisar com antecedência quando vou ter que parar de fazer algo que gosto;
- Voz calma e encorajadora, paciência, persistência e muita repetição;
- Colocar minha mão no seu rosto quando quiser que eu preste atenção ao que você diz;
- Calmamente me redirecionar para outra coisa quando eu entrar em comportamento indesejado;
- Se eu me descontrolar, falar com voz calma que entende que estou chateado e vai esperar que eu me acalme;
- Massagem de pressão nos braços e nas mãos quando eu ficar barulhento ou muito agitado.

Habilidades (eu posso...)

- Correr, pular, subir escadas, atravessar uma trave, me arrastar de bruços, jogar, pegar e chutar a bola;
- Segurar o lápis corretamente e colocar contas em um fio, pintar, colar, cortar;
- Comer, se vestir e ir ao banheiro sozinho, só precisando de um adulto para me limpar;
- Ir a excursões a andar na rua acompanhando um adulto;
- Categorizar animais, cores, brinquedos, roupas, bolas, mobília, frutas e veículos;
- "Descrever" com o PECs uma ação vista em uma foto;
- Associar números a dados com imagens de 1 a 6 e ordenar os números de 1 a 10 em sequência;
- Construir um objeto com blocos olhando o exemplo em uma figura ou um modelo pronto;
- Completar quebra-cabeças de 15 peças;
- Juntar algumas palavras com fotos dos objetos.

Fonte: Arquivo disponível em redes sociais

Rememoro essas histórias, essa trajetória como professora de AEE no CAEE para destacar, aqui neste texto, quanto todas essas vivências potencializaram meu interesse por ouvir narrativas de jovens autistas que podem nos auxiliar, enquanto professores, a termos melhores e mais inclusivas intencionalidades pedagógicas, além de ampliarmos nossa visão sobre as diferenças com amorosidade, pois, embebidas de respeito, conhecimento e esperança, criamos uma vida para esses estudantes, com mais memórias positivas. Finalizo este capítulo com as palavras de Prizant e Fields-Meyer, para quem,

como pais e profissionais, ajudamos a fazer isso quando oferecemos opções em vez de exercer controle; quando alimentamos os interesses da criança e reconhecemos seus pontos fortes, em vez de redirecioná-los; quando tornamos o aprendizado, o trabalho e a vida divertidos e alegres. Quando fizermos essas coisas, nossas crianças, nossos adolescentes e os adultos no espectro autista terão muito menos memórias emocionais negativas com que lidar, o que lhes dará mais abertura para as alegrias e os prazeres que a vida oferece. (Prizant; Fields-Meyer, 2023, p. 126).

3 CONHECENDO OUTROS PÁSSAROS: ENCONTROS QUE DEFINIRAM MEU PESQUISAR

Apesar disso, espero que eu possa ajudar a desvendar alguns desses mistérios para você, ou pelo menos, mostrar um pouco da minha vida e o que significa, para mim, ser autista. Não é necessariamente um passeio divertido, mas prometo que tem um final feliz. Haverá momentos que farão você querer fechar seus olhos ou encolher, mas como a pessoa que viveu através deles, eu lhe peço que leia porque se eu puder mudar a percepção de apenas uma pessoa, se puder ajudar uma pessoa autista a se sentir menos sozinha, então tudo isso valerá a pena. Então, por favor, vire a página. Nossos mundos estão prestes a colidir. (Poe, 2023, p. 22).

Para iniciar este capítulo, retomo um dos fios da minha memória, dos meus voos em ventos dos fiapos que fazem parte do meu viver: trata-se de meu encontro com Kaio, criança de 7 anos, que já foi apresentada para você que me lê, anteriormente. Era maio de 2018. Durante um processo de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Kaio se interessou por uma bola grande, composta de figuras geométricas em forma de pentágonos coloridos. Fomos para uma área externa para brincar com a bola e deixei que ele conduzisse a brincadeira.

Em alguns momentos, eu solicitava que ele jogasse a bola para mim ou a recebesse, movimento em que ele demonstrou atenção compartilhada. Ali, naquele espaço, íamos tecendo nossas intimidades no movimento, em um ir e vir. A bola nos unia e nos colocava em diálogo. Em um local de AEE, tende-se a observar as ações das crianças e jovens e a intervir, quando há interesse em conhecer se o aluno atende a determinado comando ou não. Como estava conhecendo Kaio, alternava entre observar e intervir no brincar. Tratava-se de uma criança autista não falante¹³. Para se comunicar, além de apontar, na maioria das vezes, emitia sempre o mesmo som: titititititi, era uma de suas linguagens, entre as tantas que criamos nesse mundo (uma linguagem idiossincrática, que é uma forma peculiar de o indivíduo se comunicar).

¹³ Nesse texto optei por usar a definição “não falante”, assim definida por PRIZANT e FIELDS-MEYER (2023): “Ao me referir a indivíduos que (ainda) não se comunicam por meio da fala, uso o termo “não falante” e outros termos semelhantes. Há quem se refira a essas pessoas como “não verbais”, mas muitas delas são, sim, “verbais”, pois usam palavras e outros meios simbólicos para se comunicar por linguagem de sinais, por tablets e outros veículos alternativos, muito embora não usem a fala como modo principal de comunicação”. (Prizant; Fields-Meyer, 2023, p. 15).

Ocasionalmente, emitia alguma palavra que conseguíamos entender em nossas gramáticas acostumadas, como papá, mamã. A única cor que apontava e falava era azu (azul). Enquanto brincava com a bola, Kaio apontava para um pentágono. Eu dizia o nome da cor, ele imediatamente buscava alguma coisa que identificasse essa cor e apontava. Se eu dizia preto, ele apontava a borda da mesa preta; eu dizia lilás, ele apontava uma flor lilás; eu dizia vermelho, ele apontava o varal vermelho. Percebi, então, que, como ele não conseguia oralizar os nomes das cores, apontava alguma cor que ele podia identificar no ambiente. Com isso, mostrava que entendia a relação entre o objeto e sua cor, e o melhor, mostrava que queria se comunicar comigo. Era cheio de linguagens outras, meu papel como outra era aprender suas forças enunciativas.

Kaio se comunicava comigo, fazia-se entender e demonstrava que também me entendia. Como estava muito feliz, as estereotipias¹⁴ sobressaíam: gritinhos, pulinhos, *flapping* (movimento de bater as mãos no ar). Essas estereotipias representavam essa alegria. O que Kaio evidenciava era que, mesmo não oralizando palavras ou sentenças inteligíveis, podia comunicar-se, mostrar seus conhecimentos e expressar seus desejos. No entanto, tratava-se de um menino que, para ser “ouvido”, precisava ser observado e compreendido em sua forma peculiar de existir. Essa experiência com o Kaio só fortaleceu o que já vinha estudando, observando e entendendo: ouvir os autistas seria o caminho para conhecê-los e me transformar numa professora mais inclusiva.

Enquanto minha vida com essas crianças ocorria, enquanto eu aprendia novas formas de se conversar, de se relacionar, acompanhava também as mudanças que ocorriam em nosso país sobre as políticas de inclusão, considerava que também vêm avançando.

A discussão e a implantação de políticas públicas de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência se intensificaram no Brasil e vêm se efetivando especialmente desde 2003, com a criação da Secretaria de Educação Especial pelo Ministério da Educação-MEC. Os Estados e os Municípios, juntamente com a União, construíram, ao longo desses anos, um sistema/rede/estrutura, pautado em cursos de formação de professores, reestruturação física nos espaços escolares para a criação

¹⁴ Estereotipia é o termo médico para designar movimento, principalmente físicos, repetitivos, muito comuns entre pessoas autistas.

de Salas de Recursos Multifuncionais, onde funcionam os atendimentos de AEE, além da criação de Centros de Atendimento à Crianças com Deficiência. O marco recente das políticas de inclusão de pessoas com deficiência é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEPEI, do MEC, de 2008. Essa política rompe com o modelo médico de compreensão sobre as pessoas com deficiência, que define a pessoa como um sujeito que deve ser curado, corrigido na sua singularidade, para o modelo social¹⁵, que defende que se devem eliminar as barreiras sociais e atitudinais para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade como um todo. O defeito está na sociedade não inclusiva, não no sujeito.

Desde 2015, no CAEE Oeste/Sudeste onde atuei, passei a trabalhar mais efetivamente com crianças/adolescentes autistas. Comecei aí uma busca pelo conhecimento sobre essa deficiência¹⁶, pelas particularidades comportamentais de alguns desses estudantes, sempre disposta, como professora, a buscar alternativas pedagógicas para que cada um deles pudesse se desenvolver plenamente nas escolas comuns onde estudavam, conforme previsto do que é o papel do AEE. Para isso, eu teria que observar quais são as barreiras sociais, pedagógicas, atitudinais e

¹⁵ O Brasil ratificou, com status de emenda Constitucional a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. A CDPCD adotou o modelo social de deficiência, superando o modelo médico. Diniz(2007), traz as seguintes definições para o modelo social da deficiência e o modelo médico: “Se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência”(p. 11). Ainda segundo Diniz(2007): “O desafio está em afirmar a deficiência como um estilo de vida, mas também em reconhecer a legitimidade de ações distributivas e de reparação da desigualdade, bem como a necessidade de cuidados biomédicos” (pg. 5). No Manual de Atuação do Ministério Público em Defesa da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2024) destaca-se que o modelo social da deficiência adotado na CDPCD, é um avanço. “Um dos aspectos mais significativos da CDPCD é seu enfoque na eliminação das barreiras que impedem a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social, econômica, cultural e política. Isso inclui não apenas barreiras físicas, como falta de acessibilidade arquitetônica, mas também as barreiras atitudinais, como preconceito e discriminação, e as barreiras institucionais, como políticas e práticas discriminatórias”(p.16). E mais, afirma que “Em suma, o espírito paradigmático da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência está intrinsecamente ligado à promoção da igualdade, da inclusão e do respeito aos direitos humanos das pessoas com deficiência, transformando a maneira como a sociedade percebe-as e interage com elas. Essa nova perspectiva social da deficiência representa um avanço significativo na luta pela construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva”(p. 16).

¹⁶ A Lei 12764 de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que reconhece o autismo como deficiência para todos os efeitos legais. E mesmo que essa tese se pautar na diversidade e na consideração das individualidades e desenvolvimentos não pautados em padrões, consideramos importante trazermos os termos médicos que pautam o contexto das realidades das nossas escolas.

estruturais das escolas, que impediam a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes, após conhecê-los nas suas particularidades e suas vivências até então.

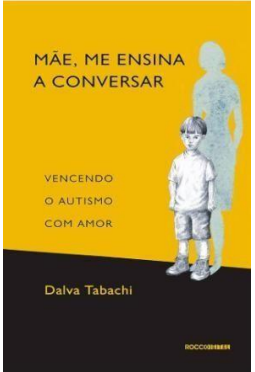
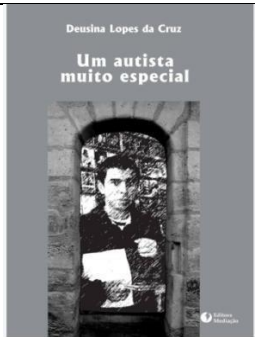
A literatura vem crescendo, com especialistas da área da saúde e da educação escrevendo, desenvolvendo cursos presenciais e a distância e, especialmente, livros com relatos de familiares. As publicações a que tive acesso até o momento são narrativas escritas por mães de crianças que, de algum modo, superaram as barreiras impostas pela sociedade diante da deficiência dos filhos. Conheço duas obras escritas por pais de autistas brasileiros, que narram grandes dificuldades para aceitar e conviver com o autismo que não é divulgado nas mídias, daqueles que têm comorbidades¹⁷ cujo comportamento se altera no dia a dia. Um deles ressalta que “odeia o autismo, mas ama o seu filho autista” (Vianna, 2017). Suas vivências, narradas nos livros, revelam quanto é desgastante viver numa sociedade pautada em comportamentos e estruturas padrões, pouco acessíveis às pessoas com deficiência e seus familiares.

Nunes (2015) destaca que as narrativas das mães de autistas, em sua maioria, contam histórias de algum autista que conseguiu realizar algo genial. São as *feel good stories*, histórias para fazer o público se sentir bem, para aprender, através desses relatos, a se adequar ao que está instituído, muito mais do que apontar o capacitismo e as barreiras impostas às pessoas com deficiência (Barnet, 2013; Suskind, 2017; Tabachi, 2006; Barton, 2013).

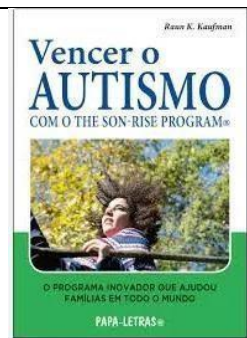
Trago, então, um quadro com os livros que li com as narrativas de famílias, mães e pais de pessoas autistas. Considero necessário esse registro não só porque eles me ajudaram a transformar minha forma de viver com essas singularidades humanas, me ajudaram a sistematizar esta pesquisa, mas também com o objetivo de partilhar para o público um importante material às vezes desconhecido.

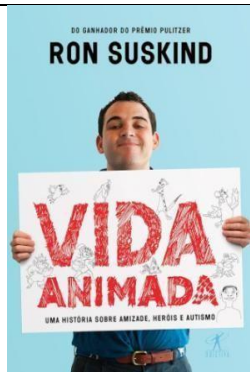
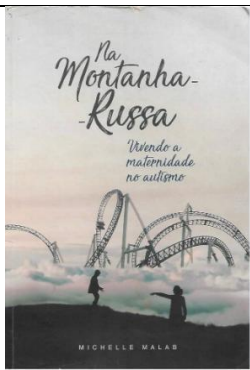
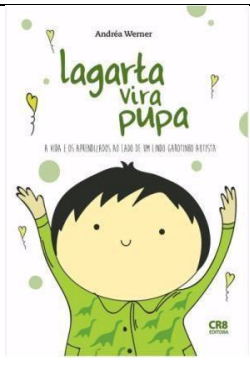
¹⁷ Comorbidades são a presença de mais doenças crônicas ou transtornos mentais num sujeito que já tem um laudo de uma deficiência, de uma doença ou um transtorno, crônicos.

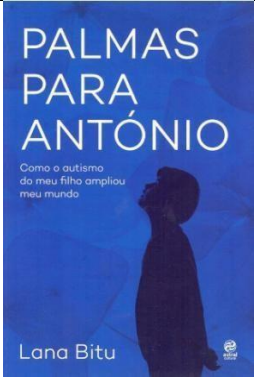
Quadro 1 - Livros escritos por mães/familiares de autistas

Título do livro	Autor	Editora e Ano da publicação	Foto da capa
Jovens de um novo tempo, despertai!	Kenzaburo Oe	Editora Companhia das Letras, 2006	
Mãe, me ensina a conversar: vencendo o autismo com amor	Dalva Tabachi	Editora Rocco, 2006	
Um autista muito especial	Deusina Lopes da Cruz	Editora Mediação, 2006	
Brilhante: a inspiradora história de uma mãe e seu filho gênio e autista	Kristine Barnett	Editora Zahar, 2013	

Vivendo com Jonathan: lições de amor, vida e autismo	Sheila Barton	Editora Magnitude, 2013	
Autismo no Brasil: um grande desafio	Ulisses Costa	Editora Wak, 2013	
O dom do autismo: aprendendo a aprender	Manuel Vázquez Gil	Editora Quicelê, 2015	
Cartas de Beirute: reflexões de uma mãe e feminista sobre autismo	Ana Beatriz Nunes	Editora CRV, 2015	

O filho antirromântico: uma história de alegria inesperada	Priscila Gilman	Editora Companhia das Letras, 2015	
Eu, meu filho e o autismo: uma jornada inesperada	Denise Aragão	Editora Reflexão, 2016	
Vencer o autismo com o The Son-Rise Program	Raun K. Kaufman	Editora PAPA-Letras, 2016	
Meu menino vadio: histórias de um garoto autista e seu pai estranho	Luiz Fernando Vianna	Editora Intrínseca, 2017	

Vida animada: uma história sobre autismo, heróis e amizade	Ron Suskind	Editora Objetiva, 2017	
Na montanha-russa: vivendo a maternidade no autismo	Michelle Malab	Editora Quintal, 2017	
Lagarta vira pupa: a vida e os aprendizados ao lado de um lindo garotinho autista	Andréa Werner	Editora Vika Book's, 2018	
Autismo pai, Autista filho	Cristiano M. Camargo e Antonio C. M. Camargo	Editora CMC, 2018	

Palmas para António	Lana Bitu	Editora Astral Cultural, 2020	
Ao TEA amar: autismo na escola da vida	Juli Lanser Mayer	Editora Astral Cultural, 2020	
Caminhos do Espectro: - Como meu filho saiu do autismo severo até o autismo mais leve	Fatima de Kwant	Editora Lisbon International Press, 2021	
O nome dele não é autista, o nome dele é Pedro: uma partilha como pais de Pedro	Zeliane Rosa Sampaio e Cristiano de Freitas Gomes	E-book do Clube do Professor Brincalhão, 2024	

Fonte: Elaborado pela autora

Três mães de autistas brasileiras que têm sido referência, além de outras, óbvio, nas discussões que ampliam o olhar sobre o TEA, abordando temas como o

papel da mãe/mulher, informando e orientando, de forma mais objetiva outras mães e profissionais que trabalham com autistas, são Andréa Werner, 2018; Fátima de Kwant, 2021 e Tatiana Takeda, 2023.

Andréa Werner criou uma página nas redes sociais, a “Lagarta Vira Pupa”, cujos textos, posteriormente, viraram um livro. Nessa página, ela relata como foi seu “encontro” com o diagnóstico de autismo do seu filho, o luto e o partir para a luta buscando terapias, tratamentos que amenizem ou eliminem barreiras para o seu desenvolvimento e inclusão nos mais variados ambientes, especialmente a escola. Ela também escreveu um dos primeiros livros de literatura infantil a que tive acesso, “Meu amigo faz iiii”, com um personagem que é um menino autista, suas particularidades na comunicação e sua interação com outras crianças. Em 2022 ela foi eleita deputada estadual por São Paulo, tendo, como principal pauta, a defesa das causas autistas.

Fátima de Kwant é uma brasileira que vive na Holanda. Lá teve três filhos, sendo o mais velho diagnosticado como autista nível 3 de suporte. Mais adiante detalharei sobre os níveis de suporte que classificam os autistas nos manuais médicos atuais numa nota de rodapé. Fátima relata, nas suas redes e recentemente num livro (Kwant, 2021), quanto ela e sua família, especialmente ela, buscaram formação e orientação para atuar no desenvolvimento do seu filho, levando-o atualmente ao diagnóstico de autismo nível 1 de suporte. Seus relatos e formações para famílias brasileiras trazem suas experiências e orientações para que atuem junto aos seus filhos autistas e busquem seus direitos a intervenções terapêuticas no sistema de saúde e por uma Educação Inclusiva. Destaco sua fala quando explicita que pessoas autistas desenvolvem comportamentos que caracterizam o que é o TEA, mas que, “apesar das semelhanças, são todos diferentes” (Kwant, 2021, p. 383). Isso reforça nosso olhar para não estigmatizarmos as pessoas por causa dos laudos, pois cada um é único, sendo exatamente isso que torna nosso mundo mais bonito, ainda que mais desafiador.

Tatiana Takeda, advogada e mãe de um menino autista, tem investido em material escrito para orientar e capacitar as famílias com pessoas autistas sobre seus direitos. Em conjunto com outras duas militantes da causa autista, criou uma cartilha lúdica e explicativa sobre esses direitos (Godoy; Takeda, 2019) e, mais recentemente, um livro de literatura infantil com um personagem autista: “Theo: poucas palavras e

muitos sentimentos”, baseado na sua história com seu filho (Takeda, 2023), além de as suas páginas nas redes sociais serem bastante informativas sobre o tema autismo.

As famílias, especialmente as mães, utilizam essas e outras páginas para a troca de experiências, conhecimentos, informações e até mesmo como um espaço terapêutico para relatar suas próprias histórias, desafios, derrotas e vitórias.

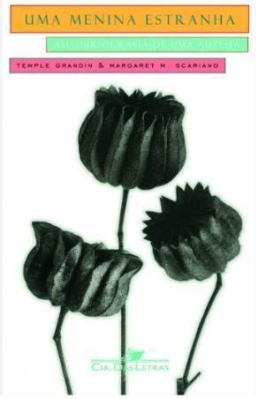
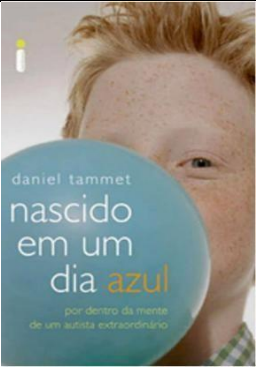
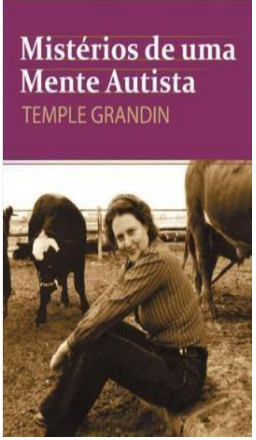
Além desses livros com relatos dos familiares, temos tido cada vez mais acesso também a pesquisas, estudos de especialistas da área médica e da educação. Esses textos sempre pontuam o olhar de alguém sobre o autista: os pais, os educadores, a comunidade médica. Raramente temos o olhar do próprio autista.

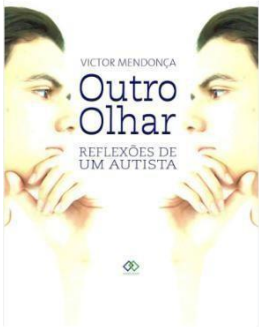
Em um momento mais recente, mais autistas adultos também vêm se pronunciando e buscando ser ouvidos, conhecidos e respeitados nos seus pontos de vista e desejos, especialmente através das redes sociais. Também temos tido acesso a livros de autistas adultos que têm relatado suas histórias, sobre como se sentiram “uma vida inteira diferentes e deslocados” até receberem o laudo tardio do autismo (Camargo, 2016; Dachez, 2017; Tramonte, 2015; Robinson, 2008; Silva, 2017; Alves, 2021; Vitorino, 2023; Poe, 2023).

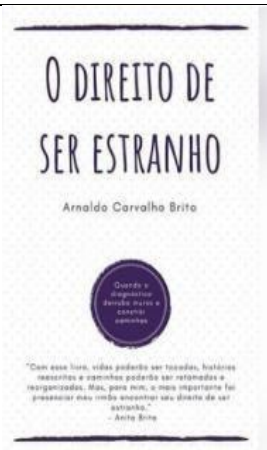
Mas diferentes e deslocados do quê? Novamente é apontada a constituição de nossa sociedade, até aqui, pautada em padrões que deslocam, apontam e até repudiam os diferentes. E, assim, ao saberem que suas diferenças se ancoram num diagnóstico que diz que é possível pessoas terem “cérebros” que funcionam diferentes, causando comportamentos não padrões, o alívio vem, pois não é desejo ou vontade de divergir, é ser diverso e ter direito a ser diverso, cabendo a toda a sociedade enxergar, acolher, respeitar toda diversidade. Em um segundo quadro trago esses livros.

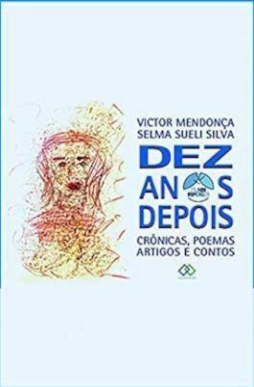
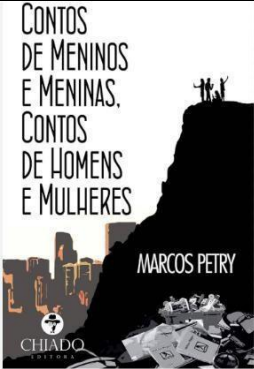
Quadro 2 - Livros de autobiografias de autistas: os autistas falando por si mesmos

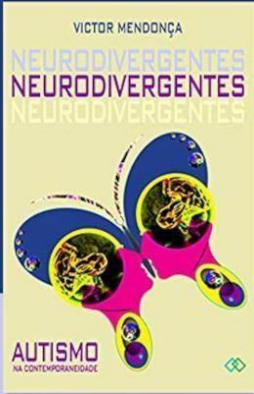
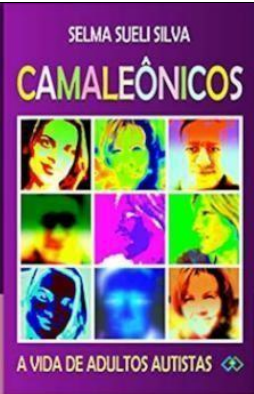
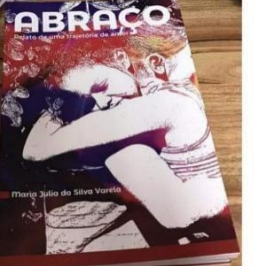
Título	Autor	Editora e Ano da publicação	Foto da capa

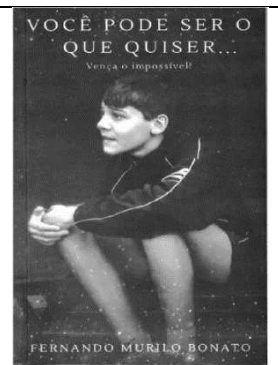
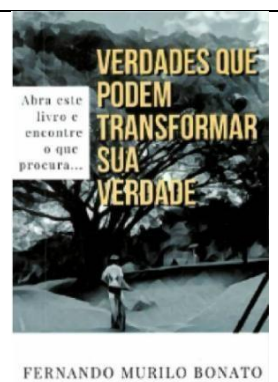
Uma menina estranha: autobiografia de uma autista	Temple Grandin e Margaret M. Scariano	Editora Companhia das Letras, 1999	
Nascido em um dia azul: por dentro da mente de um autista extraordinário	Daniel Tammet	Editora Intrínseca, 2007	
Olhe nos meus olhos: minha vida com síndrome de Asperger	John Elder Robinson	Larousse, 2008	
Mistérios de uma mente autista	Temple Grandin	Ed. Do Autor, 2011	

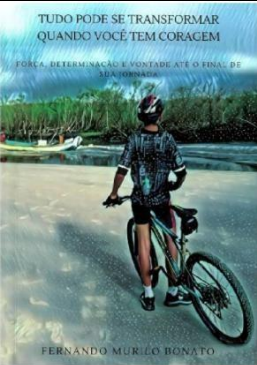
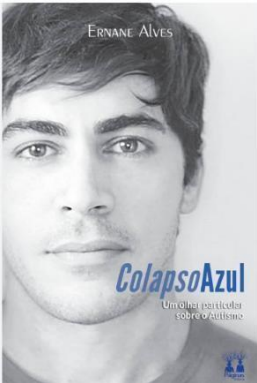
Meu mundo misterioso: testemunho excepcional de uma jovem autista	Donna Williams	Editora Thesaurus, 2012	
O que me faz pular	Naoki Higashida	Editora Intrínseca, 2014	
Humor azul	Rodrigo Tramonte	Edição do Autor, 2015	
O cérebro autista	Temple Grandin e Richard Panek	Editora Record, 2015	
Outro olhar-reflexões de um autista	Victor Arthur Silva de Mendonça	Editora Manduruvá, 2015	

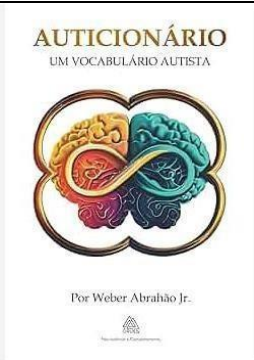
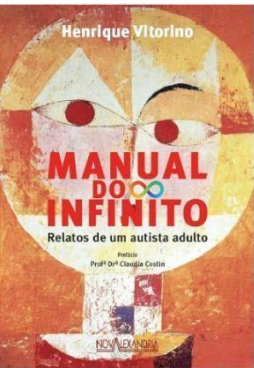
O Direito de ser estranho	Arnaldo Carvalho Brito	Edição do Autor, 2018	
Autista, com muito orgulho-a síndrome vista do lado de dentro!	Cristiano Camargo	Editora CMC, 2016	
Tudo o que eu posso ser	Nicolas Brito Sales e Anita Brito	Edição do Autor, 2017	
Minha vida de trás pra frente	Selma Sueli Silva	Editora Manduruvá, 2017	

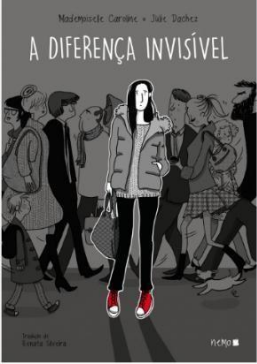
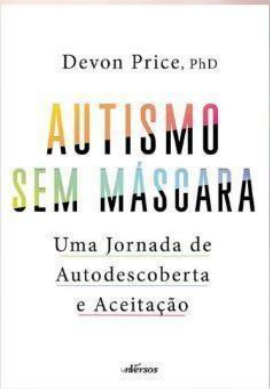
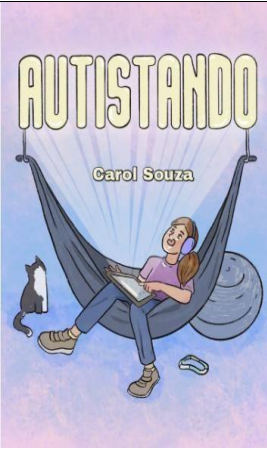
Dez anos depois: crônicas, poemas, artigos e contos	Victor Arthur Silva de Mendonça e Selma Sueli Silva	Editora Manduruvá, 2018	
Contos de meninos e meninas, contos de homens e mulheres	Marcos Petry	Editora 3 de maio, 2018	
Memórias de um autista: por ele mesmo	Marcos Petry	Editora 3 de maio, 2018	
Memórias de um autista: por ele mesmo II	Marcos Petry	Editora 3 de maio, 2019	

Neurodivergentes: autismo na contemporaneidade	Victor Arthur Silva de Mendonça	Editora Manduruvá, 2019	
Camaleônicos: a vida de adultos autistas	Selma Sueli Silva	Editora Manduruvá, 2019	
Menina Aspie	Michelle Malab	Edição do Autor, 2019	
Abraço: relato de uma trajetória de amor	Maria Julia da Silva Varela	Alternativa Gráfica, 2019	

Pelo direito de pertencer: um livro sobre autismo e inclusão	Michelle Malab	Edição do Autor, 2020	
Autismo é vida- Por dentro do meu cérebro autista – A minha vida em suas mãos	Kenya Diehl	Sem editora, 2020	
Você pode ser tudo o que quiser: vença o impossível!	Fernando Murilo Bonato	Edição do Autor, 2020	
Verdades que podem transformar sua verdade	Fernando Murilo Bonato	Edição do Autor, 2020	

Muito prazer eu sou autista	Marcos Petry	Editora 3 de maio, 2021	
Tudo pode se transformar quando você tem coragem: força, determinação e vontade até o final de sua jornada	Fernando Murilo Bonato	Edição do Autor, 2021	
Colapso azul: um olhar particular sobre o autismo	Ernane Alves	Páginas Editora, 2021	
O garoto satélite: autismo e sexualidade	Ernane Alves	Páginas Editora, 2023	

A vida pede vontade de transformar tempo em pertencimento: poder de transformar a tua vida está em você. Seja um transformador de sua própria plenitude	Fernando Murilo Bonato	Edição do Autor, 2023	
Auticionário- um vocabulário autista	Weber Abrahão Jr.	Sem editora, 2023	
Manual do infinito: relatos de um autista adulto	Henrique Vitorino	Editora Nova Alexandria, 2023	
Como é ser autista	Charlotte Amelia Poe	Editora Oficina Raquel, 2023	

A diferença invisível	Mademoiselle Caroline e Julie Dachez	Editora Nemo, 2024	
Autismo sem máscara: Uma jornada de autodescoberta e aceitação	Devon Price	Editora nVersos, 2024	
Autismo e educação – como eu vejo: o que pais e professores precisam saber	Temple Grandin	Editora Artmed, 2025	
Autistando	Carol Souza	Editora Neurodiversidade, 2025	

Fonte: Elaborado pela autora

Outro fato interessante é a descoberta do laudo de autismo tardio de pais/mães ou parentes próximos de crianças autistas. Ao buscarem o diagnóstico dos filhos, alguns pais são diagnosticados também. Os relatos nesses casos são no viés do alívio. Ao se “descobrirem” autistas, esses adultos dizem passar, então, a entender por que sempre se sentiram diferentes, por que sempre tiveram dificuldades para interagir e tinham comportamentos considerados “esquisitos”. Como o diagnóstico esclarece essas angústias, eles passam a buscar terapias e tratamentos adequados, quando acham necessário e, passando a entender e a aceitar os seus próprios filhos como parte da diversidade humana, começam a desconstruir o imaginário de que devemos ser todos iguais, enquadrados em padrões únicos.

Malab (2017) relata essa história em seu livro “Na montanha russa: vivendo a maternidade no autismo”. Aos 34 anos, foi diagnosticada como autista, após receber o laudo de autismo do próprio filho. O médico que diagnosticou filho e mãe, no caso de Michelle Malab, foi o Dr. Walter Camargos que, em um de seus livros, assim nos diz:

No universo TEA, encontramos muitos pais que estão funcionalmente no Espectro do Autismo e muitos que podem ser categorizados como fazendo parte do Fenótipo Ampliado do Autismo. Tais características devem ser identificadas pelos profissionais para terem mais chance de sucesso no tratamento da criança afetada, clinicamente (Camargos, 2017, p. 23).

No glossário do mesmo livro, Camargos (2017, p. 183) assim define o Fenótipo Ampliado do Autismo: “é a manifestação atenuada de características qualitativamente similares às que definem a síndrome, em indivíduos não portadores do transtorno”. Ou seja, o mais comum é que, ao ter um filho diagnosticado no TEA, a família perceba que há parentes que possuem características apontadas nos diagnósticos, mas que nunca receberam ou necessitaram de um laudo, seguiram suas vidas ou foram aqueles parentes excluídos por causa das suas excentricidades e deslocamento diante das regras sociais, quando essas não aceitam o diferente.

Conhecer esses relatos, sob esta perspectiva, a do autista, tem chamado minha atenção. Tenho lido e ouvido relatos surpreendentes e apaixonantes, pois o ser humano revela, a cada dia, a sua capacidade de se reinventar e de se colocar em um mundo diverso, mesmo com o medo do diferente e nem por isso desiste. Há muitos pássaros sob as folhagens, talvez não mais por causa das ditaduras estabelecidas

politicamente, mas por causa da nossa sociedade, forjada nesse modelo que padroniza, limita e não admite a diversidade. Como professora, quero ouvir o que os autistas estão nos dizendo. Acredito que, assim, por meio da escuta atenta a esse grupo, muito pode ser revelado. Esse fator pode favorecer a aproximação com conhecimentos que potencializam as chances de sucesso na interação com esses estudantes, o que pode garantir uma escola e educação mais inclusivas.

Para ilustrar, cito duas postagens em uma rede social que demonstram uma insatisfação e não representatividade no que tem sido dito a partir de estudos ou opiniões cristalizadas sobre o autismo. Apesar de as postagens serem públicas, os nomes foram alterados. A primeira é uma postagem de Rute (*Facebook*-02/06/2018-):

Teóricos que resolvem escrever sobre o autismo precisam sair da linha de apontar problemas e começar a ver as potencialidades. Porque na maioria das teses, livros, textos, o autismo é colocado como um imenso problema a ser corrigido. Sabe quando um hábito se repete tanto, em tantas falas que cansa quem estuda sobre isso? Pois é. Estamos naquele ponto em que até as coisas mais ricas do autismo são apontadas como defeitos. A pompa da linguagem acadêmica dá aquele tom de verdade. O uso de termos típicos da medicina dá aquela noção de gravidade. E assim, as questões que deveriam ser levantadas não o são e o foco continua sendo o de correção. Ao final da leitura de quase 200 páginas que é a média das teses acadêmicas sobre autismo, fica aquela horrível sensação de mais do mesmo.

Segue o comentário de Bianca sobre a postagem: “Eu tenho pra (sic) mim que isso só vai ser resolvido quando os próprios autistas entrarem nas ciências e passarmos nós mesmos a publicarmos trabalhos sobre autismo. Nós mesmos definirmos o que é autismo...”.

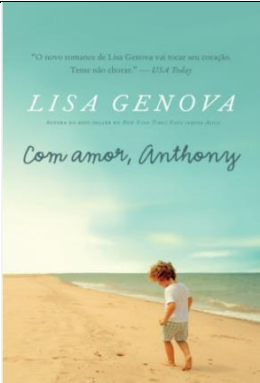
A segunda é uma postagem de Carolina (*Facebook*- 01/06/2018):

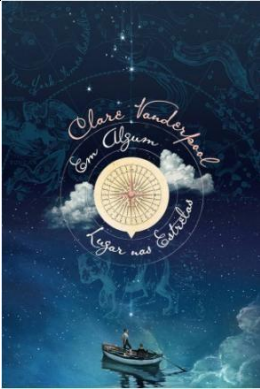
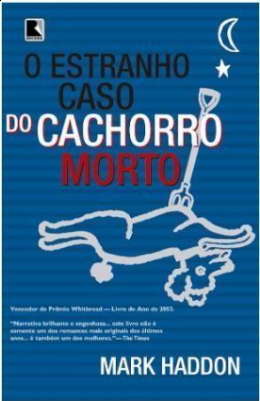
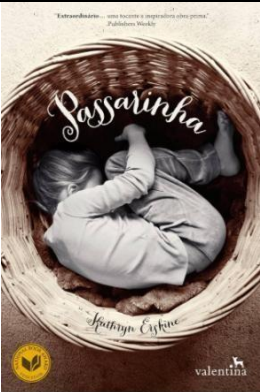
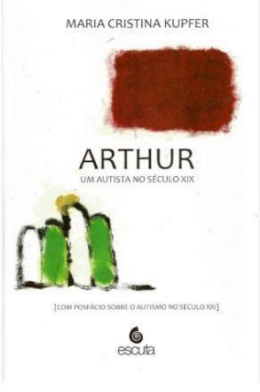
Gente, vocês são considerados uma criança mesmo já sendo mais velhos? Porque meu médico falou para minha mãe que eu sou uma criança grande, que ela tem que vigiar (sic) para tudo, para comer, tomar banho, escovar os dentes, tomar o remédio.

Fernanda posta o seguinte comentário: “Taí, para me pôr ofendida, é só me falar isso, que pareço/sou uma criança grande. Também preciso de algum apoio e não acho que isso faça de mim menos adulta não”. A tabela de livros autobiográficos escritos por autistas trazem todas essas questões, e muito mais.

Outra categoria de livros a que tive acesso nos últimos anos foram livros de literatura cujos personagens são autistas, sendo que alguns viraram peças de teatro e inspiração para filmes, séries, novelas. Também desejo partilhar essas obras pautadas nas afirmações que fiz anteriormente: são forças formadoras que nos fazem rever nossas forças acostumadas a olhar o mundo por um único viés. Para uma tese que se pretende ser voo, há que se flamar por todos os ventos e direções que eles percorrem nos muitos mundos que ocupam o mundo.

Quadro 3 - Livros de literatura cujos personagens protagonistas são autistas

Título	Autor	Editora e Ano da publicação	Foto da capa
Memórias de um amigo imaginário	Matthew Dicks	Editora Moderna, 2012	
Com amor, Anthony	Lisa Genova	Editora Nova Fronteira, 2015	

Em algum lugar nas estrelas	Clare Vanderpool	Editora DarkSide Books, 2016	
O estranho caso do cachorro morto	Mark Haddon	Editora Record, 2018	
Passarinha	Kathryn Erskine	Editora Valentina, 2019	
Arthur: história de um autista que viveu no final do século XIX	Maria Cristina Kupfer	Editora Escuta, 2021	

Fonte: Elaborado pela autora

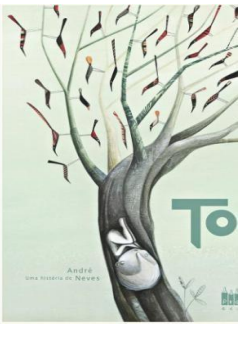
Por fim, os livros de literatura infantil cujos personagens são autistas constituem hoje uma realidade para celebrarmos. Esses livros têm me encantado, levando-me à sua busca em livrarias, nas redes sociais, surpreendendo-me sempre positivamente. Assim como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 incentivaram a criação e a publicação de livros com personagens negros e indígenas nos mais variados contextos, as discussões e a visibilidade sobre o tema do autismo nas redes sociais resultaram nos livros de literatura infantil com personagens autistas, que são de grande valia, auxílio, para trabalharmos o tema nas nossas escolas, com nossos estudantes. Cito aqui os livros com personagens autistas, pois é o tema desta tese, mas relato também a importância de livros de literatura com personagens com deficiência, as mais variadas, livros que hoje compõem, inclusive, o catálogo dos livros a serem adquiridos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, que é uma política nacional do governo federal que distribui livros didáticos, pedagógicos e literários para estudantes e professores da rede pública de educação básica.

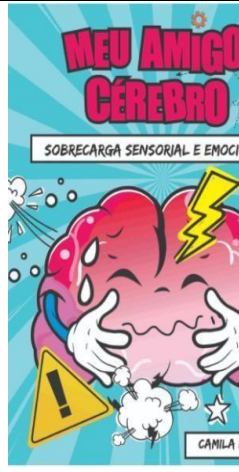
Nesse quadro acrescentei uma sinopse de cada obra literária que poderá auxiliar profissionais da educação e familiares a conhecê-las ainda mais. Espero que se encantem, assim como me encantei, com a diversidade e a riqueza, comuns à literatura a qual tem o poder de transformar — sempre.

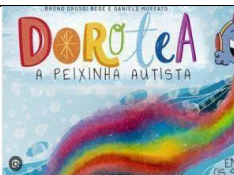
Quadro 4 - Livros de literatura infantil cujos personagens protagonistas são autistas

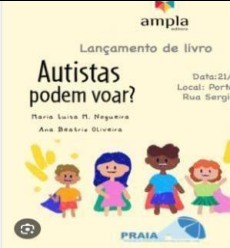
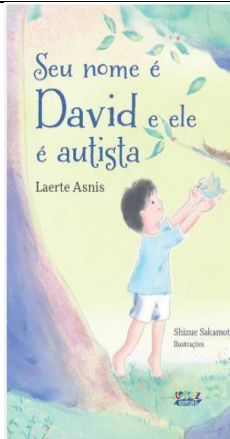
Título	Autor e ilustrador	Editora e Ano da publicação	Sinopse	Foto da capa
O menino só	Andrea Viviana Taubman Anielizabeth	Editora Escrita Fina, 2015	Meninos diferentes podem nascer em qualquer parte do mundo. Eles só desejam ser amados e respeitados em suas diferenças. No final do livro as autoras apresentam dados para a conscientização sobre o autismo.	

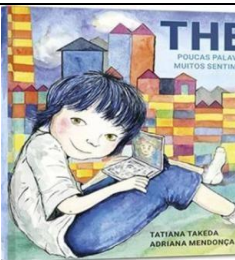
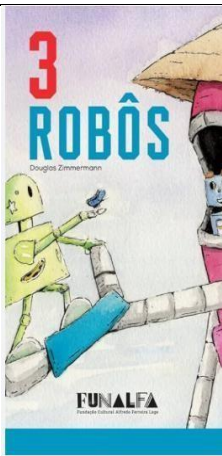
A escova de dentes azul	Marcos Mion Fabiana Shizue	Editora Panda Books, 2016	Um pai relata a emocionante história do desejo do presente de Natal de seu filho muito amado.	
Enquanto isso...no mundo do autismo	Renata Julianelli Nana Sievers	Editora Memnon, 2016	Tito é um menino diferente, como todas as crianças. O objetivo do livro é que as pessoas compreendam mais o que é o autismo. No final, o médico Salomão Schwartzman traz algumas explicações sobre o autismo.	
O fantástico mundo de Júlia e Sofia: da superação à inclusão	Rodrigo Pazzinatto Rafael Costa	Sem editora, 2017	Nesse livro você irá conhecer a história das irmãs gêmeas Júlia e Sofia, suas vivências entre amores e dissabores. Uma defesa da inclusão das pessoas diferentes, nos mais variados espaços.	

Céu Azul	Eliene Nery Santiago Régis	Mazza, 2017	Um dia com sol e céu azul. Um menino que veste azul e olha pro céu azul, vendo nuvens e tudo que sua imaginação azul pode criar, numa observação silenciosa.	
Meu amigo faz iiiii	Andrea Werner Kelly Vaneli	Editora CR8, 2017	Nil e sua amiga se conhecem na escola e vivem momentos de interação, troca, compreensão e aprendizagens, com muito afeto. Basta observar!	
Tom	André Neves	Editora Projeto, 2017	Tom tem um irmão e uma família que convivem e tentam entendê-lo nas suas diferenças. E Tom sempre surpreende.	
Ivana e a cura do preconceito	Nicolas Brito Fabio Terço Jerônimo	Edição do Autor, 2019	Ivana é uma coelhinha diferente dos seus parentes. Gosta de cozinhar, já sofreu bullying, mas enfrenta seus medos e preconceitos com muito amor.	

O menino artista	Roberto Mendonça	Editora Manduruvá, 2019	Artur é um menino inteligente, curioso e tem comportamentos diferentes em casa e na escola. É um menino autista, que pode ser artista.	 ENTR R MEND "O M A
Autismo na infância: Leo descobre que é autista	Cristina Klein	Blu Editora, 2019	A família de Leo busca um diagnóstico para entender as diferenças de Leo. O diagnóstico de autismo só fortalece mais o amor e a esperança de vê-lo florescer com muita alegria.	 Autismo na Infância LEO DESCOBRE QUE É AUTISTA CRISTINA KLEIN
Meu amigo cérebro em: sobrecarga sensorial e emocional	Camila Batista	Sem editora, 2020/2021	Numa história em quadrinhos a autora mostra como o cérebro, seu melhor amigo, reage a diferentes situações e emoções, especialmente aquelas que podem levá-lo a uma sobrecarga sensorial e emocional.	 MEU AMIGO CÉREBRO SOBRECARGA SENSORIAL E EMOCIONAL CAMILA BATISTA

Diferenciados – Sou autista! E agora?	Camila Batista	Sem editora, 2020/2021	Uma história em quadrinhos que relata uma história baseada em fatos reais. Explica o laudo de autismo e trata de assuntos como <i>bullying</i> , inclusão, neurodiversidad e, terapias, técnicas de regulação sensorial e emocional, alimentação e direitos do autista.	
DoroTEA a peixinha autista	Bruno Grossi Silva Gomes	Edição do Autor, 2021	DoroTEA é uma peixinha autista que se prepara pra enfrentar seus medos com coragem, e viver novas aventuras.	
DoroTEA a peixinha autista: enfrentando os seus medos	Bruno Grossi Begê e Daniele Muffato	Edição do Autor, 2022	Nessa nova aventura DoroTEA, a peixinha autista, enfrenta novos medos, agora para ajudar seus amigos.	
Uma mente diferente	Natasha Meschiatti Thassiel Melo	Editora Tudo!, 2022	Essa é uma história de um menino alegre e amoroso, mas que tem uma forma bem diferente para se comunicar. O livro procura explicar como funciona uma	

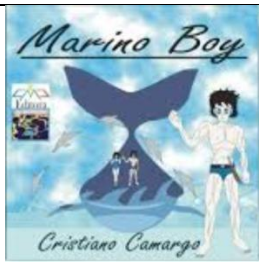
			mente de uma criança autista.	
O fone que não toca música: uma história infantil sobre autismo, bullying e inclusão	Thaís Cardoso Bruna Dorneles	Coleção Conto com Você, 2022	Nesse livro você conhecerá Eric, um menino autista e sua amiga neurotípica, que vivem suas aventuras com amizade e respeito às diferenças.	
Autistas podem voar?	Maria Luisa M. Nogueira Ana Beatriz Oliveira	Editora Ampla, 2022	Um livro que trata sobre as diferenças e defende a inclusão, pois lugar de autista é em todo lugar.	
Também estou aqui	Thaís Chimenti Leão	Edição da Autora, 2023	Todos as pessoas são diferentes, e Vicente tem suas particularidades. E cabe a cada um observar, conhecer e respeitar, incluindo todos com amor, em todo lugar.	
Seu nome é David e ele é autista	Laerte Asnis Shizue Sakamoto	Editora Cortez, 2023	David é um menino autista e ele ensina muito sua família e todos que convivem com ele com sua imaginação. No final do livro há algumas explicações e orientações	

			sobre o autismo.	
Theo: poucas palavras e muitos sentimentos	Tatiana Takeda Adriana Mendonça	Editora Aluar, 2023	Théo tem um jeito único, e gosta de muitas coisas. Ele ensina novas formas de conviver com o outro.	
Autismo explicado para crianças	Kaká Lobe Matheus Koerich	Editora nVersinhos, 2023	Num diálogo amoroso e explicativo, mãe e filho explicam o que é o autismo, a importância das diferenças que nos tornam únicos. Traz algumas atividades interativas.	
3 Robôs	Douglas Zimmermann	Funalfa, 2023	Três robôs diferentes partem numa jornada em busca do Mercado Perdido, onde acharão peças para serem consertadas. Será que isso é verdade e possível?	

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5 - Livros de literatura infantojuvenil cujos personagens são autistas

Título	Autor	Editora e Ano da publicação	Foto da capa
--------	-------	-----------------------------	--------------

Marino Boy	Cristiano Camargo	Editora CMC, 2017	
A onda azul	Marismar Bórem, Adriano Machado e Maira Alves Virginia Froes	Editora Cora, 2017	

Fonte: Elaborado pela autora

3.1 O PERCURSO HISTÓRICO SOBRE O AUTISMO

Quando relatei inicialmente a experiência em um atendimento no AEE com o aluno Kaio, pretendi introduzir o termo que suleia esse trabalho. A vivência com essa criança ilustra que a comunicação pode se dar de forma diferenciada no desenvolvimento dos autistas, não se podendo desconsiderar que há comunicação. Mesmo que ela não se manifeste pela fala, muitos têm a dizer por gestos, expressões corporais e faciais, palavras ou sentenças incompletas, estereotípias e outras formas que indicam que a comunicação é muito mais do que o enunciado de palavras.

Para melhor entendimento sobre o tema, faz-se necessário buscarmos um conhecimento histórico sobre o autismo¹⁸ especialmente para os leitores que ainda desconhecem tal tema. Em 1945, Kanner, médico austríaco radicado nos Estados Unidos da América-EUA, descreve quadros clínicos após pesquisa com 11 crianças, que denominou como distúrbios autistas. Esse distúrbio se caracterizava por atraso

¹⁸ Importante ressaltar que há variados pontos de vista, ou disputas de discursos sobre o autismo, o ser autista. Nessa tese optei por trazer os relatos e narrativas dos próprios autistas. No campo médico, repleto de disputas teóricas e práticas, inclusive da indústria farmacêutica, indico a leitura do livro “Voltando ao normal: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle” (Frances, 2016), que traz uma crítica aos DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) especialmente o DSM-5, que pode estar gerando muitos laudos e diagnósticos equivocados, tratamentos desnecessários e medicalização em excesso. Indico também a leitura do Material Técnico: “A “indústria” do autismo no contexto brasileiro atual: contribuição ao debate” (Fernandes, Couto, Delgado, 2024). Os autores destacam que “no âmbito deste documento o debate sobre autismo está circunscrito a sua emergência como um fenômeno social, cultural, político e econômico que atravessa mais recentemente a realidade brasileira, e sobre as consequências desse fenômeno e de seus correlatos na formulação e execução de políticas públicas”. (p. 7).

de fala e uma linguagem peculiar, comportamentos repetitivos, dificuldades sensoriais e alterações no desenvolvimento cognitivo. No mesmo período, Hans Asperger, também austríaco, desenvolvia estudos na Europa com crianças que apresentavam desenvolvimentos semelhantes.

Outro personagem importante nesses estudos iniciais foi Bruno Bethelheim, que, assim como Kanner e Asperger, era austríaco, mas que, como Kanner, desenvolveu seus estudos nos EUA. Seguindo uma linha psicanalítica, defendeu que o autismo se desenvolvia em sujeitos criados por pais frios, que pouco interagiam ou pouco mostravam afeto. O alvo principal foram as mães, criando-se o termo: “mães geladeiras”. O termo, criado por Kanner, foi bastante explorado por Bethelheim, mas, posteriormente, o próprio Kanner desculpou-se por ter criado tal teoria, entretanto, quando o fez, a ideia já estava instalada.

Várias vezes ouvi de mães de estudantes autistas que a “culpa era dela”. Assim, durante décadas, as mães de crianças autistas foram responsabilizadas pelos comportamentos de autoagressão, ausência de fala ou crises desencadeadas sem motivos aparentes, pois não amariam suficientemente seus filhos, inconscientemente os rejeitavam, o que os levava a desenvolver comportamentos autísticos.

Na década de 1960, Eric Schopler, psicólogo norte-americano, contesta a versão de “mães geladeiras”, afirmando que a causa do autismo era orgânica e que as mães, longe de serem culpadas, deveriam ser consideradas aliadas no tratamento dos filhos (Donvan, 2017).

Os erros dos estudos iniciais comprometeram e possibilitaram uma visão incapacitante sobre o desenvolvimento e o tratamento de muitas crianças, como no caso daquelas que necessitam de fonoaudiologia, terapias ocupacionais e psicológicas, pela falta delas ou por sua ineficiência. Os pais/mães começaram a questionar e a perceber que havia equívocos científicos, levando o mundo acadêmico a novos estudos em várias partes do mundo.

Desde o primeiro caso estudado por Kanner, a questão foi melhor entendida a partir dos relatos meticulosos dos pais sobre o desenvolvimento atípico dos filhos, ou seja, esses pais, de vilões, passaram a ser vistos como fundamentais no entendimento e tratamento dos filhos. Esses familiares foram à busca pelo direito dos seus filhos à escolarização formal. Essa é uma longa história, que não cabe neste estudo, mas, neste momento histórico, podemos ressaltar que foram também essas lutas que garantiram que hoje tenhamos políticas mais efetivas de inclusão de

peessoas com deficiência, especialmente nas escolas comuns, mesmo que as condições não sejam ainda ideais.

Hoje a Medicina classifica o autismo como Transtorno do Espectro Autista – TEA¹⁹. Segundo a Medicina, trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta áreas como a comunicação, a sociabilidade, marcado por comportamentos repetitivos, as chamadas estereotipias. Sabe-se, ainda, que os pais têm papel fundamental no tratamento e no desenvolvimento dos filhos com TEA, seja buscando as melhores terapias e replicando-as em casa, seja acompanhando a inclusão escolar, seja lutando pela causa dos filhos em terrenos políticos.

Num livro bem atual, Orrú (2025, p. 9) traz a seguinte definição sobre o autismo:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) afeta cerca de 70 milhões de pessoas no planeta, as quais flutuam entre as demandas de menos apoio até a necessidade de suporte substancial para viverem suas vidas com dignidade, qualidade, saúde e bem-estar. De acordo com a quinta edição atualizada e revisada do Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos mentais (DSM-V), o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que impacta o desenvolvimento da linguagem, a capacidade imaginativa, a socialização e a organização de pensamentos, sentimentos e emoções, além de se caracterizar pela presença de comportamentos restritos e repetitivos. O apego à rotina, os interesses em temáticas e atividades específicas (hiperfoco), a rigidez cognitiva, a literalidade e a sensibilidade sensorial são características que se imprimem diretamente na vida da pessoa na condição singular do autismo (PcA).

No final dos anos 1960, início dos anos 1970, pais/mães, especialmente nos EUA, começaram a se organizar e a buscar políticas que atendessem a seus filhos autistas com terapias no campo da saúde. Mesmo entendendo que as famílias de pessoas autistas busquem tratamentos e terapias, especialmente para intervenção nos comportamentos de seus filhos, por terem sido orientados, principalmente por profissionais da área médica, para a mudança desses comportamentos, por não serem considerados padrão, hoje já temos profissionais que defendem que não há “comportamentos autistas”, o que existe são comportamentos humanos, reações baseadas em algo que a pessoa está vivendo.

¹⁹ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5 de 2013, elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria, lista diferentes categorias e diagnósticos de transtornos mentais, existindo dois critérios básicos que caracterizam o TEA: prejuízo na comunicação social recíproca e os padrões restritos e repetitivos de comportamentos. A CID-11(Classificação Internacional de Doenças) unifica o TEA sob o código 6 A02 e utiliza subníveis que especificam o nível de suporte que o sujeito autista necessita: Nível 1 (leve), Nível 2 (moderado) e Nível 3 (severo).

Minha crença, hoje, é que esse entendimento é falho e essa abordagem, errônea. Minha mensagem central é: comportamento de crianças e adultos autistas não é aleatório, anormal ou bizarro, como muitos profissionais vêm afirmando há décadas. Os autistas não são marcianos. As coisas que dizem não são – ao contrário do que sustentam muitos profissionais - sem sentido ou “disfuncionais”. O autismo não é uma doença. É um jeito diferente de ser humano. Crianças e adultos autistas não são doentes; progridem como todos nós ao longo de determinados estágios de desenvolvimento. Para ajudá-los, não precisamos “mudá-los” ou “consertá-los”. É claro que devemos tratar problemas biomédicos ou de saúde mental que ocorrem em concomitância com o autismo, a fim de reduzir o sofrimento e melhorar a qualidade de vida. O mais importante, porém – para pais, profissionais e a sociedade como um todo -, é trabalhar para compreendê-los e, depois, mudar os *nossos* atos. (Prizant; Fields-Meyer, 2023, p. 22).

Na educação, inicialmente, essas crianças foram acolhidas em escolas especiais, mas, a partir dos movimentos em busca de uma Educação Inclusiva, nos anos 1990, os autistas passaram a frequentar escolas regulares e novos desafios então se apresentaram: formação de professores, parceria com a área da saúde e da assistência, acessibilidade espacial e sensorial, novas legislações regulamentando as demandas.

Ao longo dos últimos anos, as escolas vêm se adaptando, organizando seus Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs e sua prática para que as crianças, com as mais diversas deficiências, tenham acesso à escola regular, permaneçam nesse espaço e se desenvolvam amplamente. É importante lembrar que trabalhamos com o sonhado e com o real ofertado no dia a dia, mas a PNEPEI de 2008 trouxe grandes avanços para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas. (Ropoli, 2010, p. 8 - 9).

Nos anos 1970 e 1980, as crianças que tiveram acesso às terapias, especialmente à comunicação alternativa, à educação pautada na lógica inclusiva, conquistaram seus espaços diante dos movimentos organizados inicialmente pelos familiares. Atualmente querem ser ouvidas, querem ser as autoras das novas políticas, que lhes atendam e as entendam, conforme sinaliza o Movimento pela Neurodiversidade²⁰, que pontua um novo paradigma.

Segundo esse paradigma da neurodiversidade, o autismo é uma condição da diversidade neurológica humana de base genética e que apresenta uma forma diferente de o cérebro receber, processar e responder a determinadas informações cognitivas e sensório-motoras. Sendo uma condição relacionada ao neurodesenvolvimento, a atipicidade do cérebro autista influencia o desenvolvimento do indivíduo desde o útero até as fases mais tardias da sua formação. O expressivo número de genes envolvidos na condição, essas fases de formação do sistema nervoso e condições coexistentes, como, por exemplo, a epilepsia, a deficiência intelectual ou altas habilidades, fazem com que o autismo se apresente de forma tão múltipla que profissionais hoje afirmam não existir o autismo, mas OS autismos (Donvan, 2017).

Os autistas têm chamado atenção para certas questões importantes e urgentes, entre as quais, como e quando revelar um diagnóstico de autismo e assumir o autismo como identidade, além das relações do autismo com raça, sexo, orientação sexual e outros aspectos da identidade pessoal. (Prizant; Fields-Meyer, 2023, p. 16).

Ademais, tenho acompanhado entusiasticamente, nos últimos anos, várias páginas em redes sociais, constituídas e administradas por autistas jovens e adultos, em que suas angústias, anseios, desejos são expostos. São pessoas que clamam pelo olhar respeitoso do outro e, especialmente, que sejam ouvidos e vistos como sujeitos nas suas singularidades. São pessoas que relatam seus sofrimentos ao longo dos anos nos meios familiares, nos espaços sociais e, também, nos atendimentos profissionais, médicos ou educacionais, causados pela dificuldade na comunicação, no entendimento pelas pessoas dos seus círculos sobre que, de fato, eles sempre

²⁰ O termo “neurodiversidade” foi cunhado pela socióloga australiana Judy Singer, para descrever a diversidade de formas como os cérebros se desenvolvem e funcionam. O Movimento pela Neurodiversidade é um movimento social que surgiu nos anos 1990, defendendo as diferenças neurológicas como autismo e TDAH. Busca promover a inclusão e a igualdade das diferenças, combatendo a discriminação.

falaram de variadas formas: no “silêncio”, nas palavras soltas, nos gestos repetidos, nas “birras”, nas crises diante das desorganizações sensoriais, das dores de não serem entendidos e atendidos.

Esses relatos nos dizem muito sobre a necessidade de nós, a sociedade como um todo, ampliarmos os espaços para que esses jovens e adultos “falem e sejam ouvidos”. Acredito que a academia possa contribuir efetivamente para que a eles seja dada essa oportunidade, aliando as bases teóricas às experiências pessoais para que essas vozes ecoem e tragam novas vivências, novas experiências que se revelem em práticas, políticas, mudanças históricas, que nos moldam enquanto humanidade.

3.2 QUESTÃO

Frente ao exposto, acredito que possibilitar que os autistas jovens narrem, relatem suas histórias é um caminho possível e necessário. Sendo assim, proponho-me a apresentar relatos/narrativas de autistas a uma professora em um texto de doutorado, para que, como sujeitos sociais, pela fala/comunicação (verbal ou através de comunicação alternativa), tenham a oportunidade de dizer quem são. Isso os coloca como sujeitos que podem e devem apresentar à sociedade como um todo, especialmente para as escolas, seus pontos de vista acerca de seus desejos e necessidades, evitando o capacitismo e as ingerências de terapias e políticas que historicamente silenciaram suas falas autônomas.

As narrativas são uma forma de comunicação humana, entendendo a comunicação muito mais que a linguagem oral, mas, sim, como a troca de mensagens entre duas ou mais pessoas, seja verbal ou não verbal, usando-se, atualmente, os diversos meios tecnológicos de comunicação. Foi o avanço da tecnologia que permitiu que muitos autistas não falantes, como Carly Fleischmann, Naoki Higashida e Amy Sequenzia, pudessem relatar ao mundo o que pensam, sentem, desejam (Orrú, 2016).

Assim, queremos saber o que as vivências relatadas por autistas jovens podem e querem dizer, especialmente para quem estuda o autismo sem ouvir os próprios autistas. Para tanto, a questão que permeia este estudo pode ser assim definida: o que os autistas têm a dizer sobre si e sobre sua relação com o mundo, para uma professora?

Acreditamos que essas narrativas podem auxiliar profissionais a repensar seus pontos de vista e suas proposições de políticas públicas que atendam às pessoas autistas, tornando-as protagonistas e narradoras de suas histórias, trazendo esse conhecimento silenciado pelos pais, pelos profissionais, que, até então, têm falado e definido o que cabe ao autista.

3.3 OBJETIVOS

Tendo como foco a questão acima mencionada, elenco os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- . problematizar o lugar dado às narrativas/relatos de vivências de autistas jovens no universo de uma sociedade que não os “ouve”;
- . compreender como, a partir do conceito de vivências, a teoria histórico-cultural pode sustentar as discussões que essas narrativas/relatos possam levantar;
- . contribuir para a elaboração de novas reflexões e pesquisas no meio acadêmico, com ênfase no diálogo entre autistas e não autistas;
- . potencializar o debate para a construção da qualidade da escola inclusiva e democrática.

4 ENCONTRANDO MAIS PÁSSAROS: ENUNCIÇÕES SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO, POUSAR EM TERRAS OUTRAS

A ciência de Vigotski²¹ é, assim, enraizada no tempo e na cultura: para fazê-la, ele partia do homem social concreto e a ele se dirigia. (Tunes, 2015, p. 6)

Considerando que a comunicação frequentemente é uma das áreas que pode ser diferente na pessoa com TEA, esse será um dos pontos a estudarmos no referencial teórico, pois é por meio da fala dos autistas jovens que novas perspectivas se apresentam na construção de uma nova identidade de quem assim o é.

As ciências médicas, a partir dos estudos de Kanner e Asperger (obras citadas), demonstraram, em suas pesquisas, que o autista apresenta dificuldade de fala/comunicação que se caracteriza desde a ausência da fala ou até mesmo aquele que fala com alguma dificuldade articulatória ou apenas palavras soltas ou com uma prosódia muito própria. Além disso, há casos de autistas com vocabulário rebuscado, mas que não conseguem “se comunicar”, sem um uso funcional para essa fala.

Os autistas adultos que temos conhecido se ressentem com esses termos médicos, ao considerarem que essa visão produz o capacitismo (preconceito contra a pessoa neurodivergente, considerando-a inferior) e até mesmo a psicofobia (preconceito contra pessoas que têm transtornos ou doenças mentais). Há uma busca, uma construção de uma identidade de um sujeito que vê, sente o mundo de forma diversa e, por isso mesmo, sua fala e comunicação serão diferenciadas, não sendo algo a ser corrigido ou eliminado. Alterar a identidade significa transformar a alteridade. Trata-se de um novo grupo que se apresenta tentando mostrar ao mundo que o seu jeito diferente é a sua identidade, que as diferenças são feitas pelas potências languageiras do humano. Assim, esse grupo diverge, em algumas questões, de pais e mães que buscam tratamentos comportamentais que, não raro, silenciam os comportamentos autísticos por preconceito, desconhecimento, desconsiderando o que os próprios autistas acham desses tipos de tratamento.

O paradoxo mais importante é o seguinte: a maioria dos comportamentos rotulados de “comportamentos autistas” não é sobre deficiências, de forma alguma. Trata-se de estratégias que a pessoa usa para se sentir mais regulada dos pontos de vista emocional e fisiológico.

²¹ O nome de Vigotski grafado com o “l”, decorre dos estudos e pesquisas de Zoia Prestes (2010, 2012), que apresenta que essa é a melhor transliteração do alfabeto cirílico (alfabeto russo) para o português.

.....

Quer percebamos, quer não, todos os seres humanos usam rituais e hábitos buscando regulação – para sossegar, acalmar a mente e o corpo, às vezes, para suportar uma situação. Como muitas outras pessoas, talvez você se sinta nervoso quando precisa falar em público. Talvez respire fundo, algumas vezes, para se acalmar, ou ande pra lá e pra cá enquanto fala.

.....

Para os autistas, os rituais reconfortantes e os mecanismos de enfrentamento são os mais diversos possíveis: determinadas formas de movimento, diversos padrões de fala, hábitos como pegar objetos familiares, fechar as portas dos armários, alinhar objetos para criar um ambiente previsível e imutável. Até a proximidade com determinadas pessoas pode servir como estratégia de regulação. (Prizant; Fields-Meyer, 2023, p. 39 - 40).

O que temos observado é a construção de uma nova identidade. São os autistas clamando pelo direito de “autistar”, de serem o que são, sem pré-julgamentos ou preconceitos. Ativista pela causa autista, o norte-americano Jim Sinclair escreveu, em 2013, um texto aos pais que chamou muito a atenção no mundo todo sobre o mundo neurotípico que considera o autismo um desvio, um luto, um sofrimento sem fim, destacando exatamente que esse olhar neurotípico é, principalmente dos pais, e não do autista. O texto foi publicado na página da Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo (Abraça), com o título: “Não chore por nós”. Destacamos alguns trechos para exemplificar esse olhar sobre a identidade autística:

O Autismo é um jeito de ser, é pervasivo, colore toda experiência, toda sensação, percepção, pensamento, emoção e encontro, todos os aspectos da existência. Não é possível separar o Autismo da pessoa. E se o fosse, a pessoa que você deixaria não seria a mesma com a qual você começou (....). Dá mais trabalho se comunicar com uma pessoa cuja linguagem não é a nossa. E o Autismo vai mais fundo que a linguagem e a cultura. Os autistas são estrangeiros em quaisquer sociedades. Você vai ter que abrir mão de toda a sua apropriação de significados compartilhados. Você vai ter que aprender a voltar a níveis mais básicos, sobre os quais provavelmente você nunca tenha pensado, vai ter que abandonar a certeza de estar em seu próprio território familiar de conhecimento do qual você está a serviço e deixar seu filho lhe ensinar um pouco de sua linguagem, guiá-lo um pouco para dentro de seu mundo (...)

Aproxime-se respeitavelmente, sem preconceitos e com abertura para aprender novas coisas, e você vai encontrar um mundo que nunca poderia ter imaginado (...). Nós precisamos e merecemos famílias que possam nos ver e valorizar por nós mesmos, e não famílias que têm uma visão obscurecida sobre nós por fantasmas de uma criança que nunca viveu. Chore por seus próprios sonhos perdidos se você precisa. Mas não chore por nós. Estamos vivos. Somos reais. Estamos aqui esperando por você (Sinclair, 2013, p. 2-3-4).

Jim Sinclair foi o primeiro autista a ocupar um cargo de assessoria na Casa Branca, no governo Obama, para orientar discussões e políticas sobre a causa dos autistas.

O movimento da neurodiversidade está essencialmente ligado ao movimento mais amplo das pessoas com deficiência como um todo. Antes mesmo de o autismo ser considerado deficiência, desde a década de 1960, pessoas com deficiência se organizavam para lutar pela plenitude de seus direitos, avançando do conceito de integração para o atual de inclusão, sob o lema: **Nada Sobre Nós, Sem Nós**. Sassaki (2011, p. 1) assim nos explica o lema:

Juntando as palavras grifadas, temos: “Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência’.

Em outras palavras, as pessoas com deficiência estão dizendo: “Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício”. O lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política. Assim, na essência do Lema NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS está presente o conceito da PARTICIPAÇÃO PLENA das pessoas com deficiência.

Entendemos que, ao lançar suas vozes ao mundo, os autistas querem essa participação plena nas decisões sobre suas vidas, expressas na narração de suas histórias, seus desejos, seus pontos de vista que precisam ser reconhecidos e validados, revertendo-se em políticas públicas efetivas.

Nesse momento histórico, no ano de 2025, no Brasil, temos como Diretor de Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - SECADI do MEC, Alexandre Mapurunga, autista e militante que integra a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas- ABRACA, a qual representa os autistas no Brasil. Duas ações que vêm sendo desenvolvidas na gestão de Alexandre Mapurunga, que envolvem diretamente o protagonismo de pessoas com deficiência, são:

- Foi criada, em 2024, a Rede Nacional de Autodefensoria contra o Capacitismo e em favor da Educação Inclusiva, composta por pessoas com deficiência intelectual, síndrome de Down e autismo, representando cinco regiões do país. Essa rede tem como objetivo central combater o capacitismo²² e promover a Educação Inclusiva, valorizando a experiência e a participação ativa das próprias pessoas com deficiência. (Mapurunga, 2025, p. 215).

- O eixo produção de conhecimento é um dos pilares para o avanço da Educação Inclusiva. Reconhecendo a importância da pesquisa e da inovação, o MEC vai promover, via seis editais de pesquisa, investigações conduzidas por pessoas com deficiência em seus mestrados e doutorados, ampliando oportunidades no ambiente acadêmico, ao mesmo tempo em que fomenta o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas que possam beneficiar todo o sistema educacional. (Mapurunga, 2025, p. 215).

Nas mais variadas áreas, os autistas e seus familiares buscam a inclusão, a possibilidade de participação, inclusive em espaços que causam desregulação, como assistir a jogos de futebol em estádios lotados. Por ser um espaço com muitos estímulos sensoriais, como sons, cheiros, luzes, muitas vezes é difícil para um autista essa participação. Recentemente, no domingo, dia 28/09/2025, o estádio do Maracanã inaugurou duas salas sensoriais, cada uma podendo comportar 18 pessoas, das quais duas são monitores, para que pessoas autistas ou com muita sensibilidade sensorial possam assistir partidas de futebol com menos possibilidade de causar desregulação. A estreia dessas salas se deu num dia de clássico: o jogo entre Botafogo e Fluminense.

Ao me propor a estudar e apresentar as narrativas/relatos de jovens autistas, compreendo que a base teórica se articula com os pressupostos da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski, particularmente em seus estudos sobre o desenvolvimento humano e, de modo especial, sobre o sujeito com deficiência.

²² “No campo dos estudos da deficiência, o conceito de capacitismo emerge para identificar e dar significado à opressão vivenciada por pessoas com deficiência, abrindo uma chave de compreensão sobre os processos de exclusão vivenciados por essa parcela da população”. (Mapurunga, 2025, p. 211 - 212).

Além disso, associa-se ao conceito de vivência, uma vez que contar, narrar experiências a alguém é uma vivência, é assumir-se como autor da sua história construída num processo social, com o outro, mas preservando sua singularidade. Uma grande contribuição para a educação advém, ainda, dos estudos sobre a pedologia. Esses conceitos serão explorados a seguir.

4.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A DEFECTOLOGIA, A VIVÊNCIA E A PEDOLOGIA

Os teóricos Lev S. Vigotski, Alexei N. Leontiev e Alexander R. Luria desenvolveram a teoria do desenvolvimento humano denominada histórico-cultural que considera o ser humano não apenas por seus fatores biológicos, mas sim pela sua constituição e desenvolvimento na relação com o outro, em seu espaço cultural.

Neste texto se dará destaque às contribuições de Vigotski, a fim de compreender o conceito de defectologia, a abordagem sobre pessoas com deficiência, suas potencialidades de desenvolvimento, quando não obstaculizado pelo meio, e o conceito de vivência (*perejivanie*²³), fundamental para entender como a experiência se constitui nas pessoas com deficiência. Serão igualmente discutidos os estudos relacionados ao conceito da Pedologia.

Os estudos e o trabalho com as pessoas com deficiência constituíram um eixo central na trajetória de Vigotski, segundo sua bibliografia. Defectologia era o termo usado à época para designar pessoas com deficiência. Nas citações presentes na literatura, é possível observar o uso de diferentes termos que, atualmente, são expressos de outra forma.

Em 1924, Vigotski tornou-se chefe do subdepartamento para a proteção social e jurídica de crianças com deficiência, ligado à comissão Popular para a Educação. Ele trabalhou no campo da defectologia como chefe de seção do subdepartamento para a educação de pessoas com deficiência e depois como professor no Instituto de Pedologia e Defectologia. Ele também organizou o laboratório para crianças consideradas, à sua época, anormais, em 1925. (Silva; Abreu. Costa, in Schneuwly, 2025, p. 375).

Vigotski defendia que as pessoas com deficiência, apesar dos desafios de conviver num espaço organizado para pessoas sem deficiência, deveriam participar

²³ *Perejivanie* é a palavra russa que define vivência. (Jerebtsov, 2014, p. 15).

da vida social como as demais pessoas. Cabe, portanto à sociedade criar acessibilidade, deslocando a compreensão da deficiência do campo médico biológico, para o campo cultural. Ao se libertar de preconceitos, a sociedade torna-se mais acessível, inclusiva, permitindo o desenvolvimento das potencialidades de todos, fazendo do sujeito com deficiência partícipe da construção cultural no meio em que está inserido. Para ele, o problema da pessoa com deficiência “não é um problema biológico, mas um problema social” (ibid, p. 376).

Ao estudar e desenvolver teorias sobre o desenvolvimento humano, Vigotski apregoa que o desenvolvimento se dá qualitativamente na convivência com o outro (sujeitos e signos), nas relações interpessoais. Trata-se de processo contínuo, inconclusivo. No caso das pessoas com deficiência, enfatizava-se a importância de ressaltar as potencialidades, ao invés de focar nas limitações. Deve-se buscar, no processo de desenvolvimento, os caminhos e as barreiras a serem transpostos. As compensações diante das limitações se dão, sobretudo, por meio das interações e mediações com o outro. Vigotski desenvolveu uma teoria que propôs que o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência pode ser qualitativamente transformado. Sendo assim,

importa, portanto, compreender que, para Vigotski, o sistema psíquico é plástico. Isso significa que os sistemas neurais são dinâmicos, sujeitos a mudanças ao longo da vida e totalmente ligados ao papel central da linguagem e da cultura no desenvolvimento humano. Luria (1992) demonstrou que esse dinamismo da base cerebral da atividade consciente se vincula aos sistemas funcionais complexos e diferenciados. Ou seja, as diferentes partes do cérebro interagem em uma cooperação funcional complexa e organizada pelas demandas do ambiente, que são mediadas pela linguagem. Essas proposições realizadas por Luria e Vigotski oferecem uma nova visão do problema da criança com deficiência. Devido à plasticidade neuronal, uma área lesionada, que interrompe o desenvolvimento de uma determinada função, pode ser revitalizada em outra área do cérebro. Entretanto, isso depende das condições do meio cultural. Portanto, a particularidade do desenvolvimento da criança com deficiência é que ela pode transformar radicalmente sua limitação em potencial. (ibid, p. 377).

Isso significa que, diante de situações desfavoráveis, podem ser criadas novas vias de desenvolvimento. A deficiência não constitui um fator de anulação do processo, mas um desafio que exige a busca por novos caminhos e recursos de mediação, especialmente no contexto escolar e cultural, para o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência. Essa é, em síntese, a tese básica

defendida pela defectologia: “...el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente um niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado *de outro modo*” (Vigotski, 2010, p. 12, grifos do autor). Afinal, os impedimentos do desenvolvimento das pessoas com deficiência são produzidos socialmente, não biologicamente. Nesse sentido, Vigotski denunciava as escolas especiais de caráter segregador e higienistas, colocando-se contra a patologização e a medicalização da deficiência.

Em que pese todos os seus méritos, nossa escola especial se destaca pela falha fundamental de encerrar o educando – a criança cega, surda-muda ou retardada mental – no estreito círculo da coletividade escolar, criando um mundinho isolado e fechado em que tudo é centrado na insuficiência física, acomodado e adaptado ao defeito da criança, sem introduzi-la na vida autêntica.

Nossa escola especial, ao invés de retirar a criança de um mundo isolado, costuma desenvolver nela hábitos que a conduzem a um isolamento maior, acentuando sua separação. Devido a essas falhas, não apenas a educação geral da criança é paralisada, como também, às vezes, a preparação especial a ela dirigida reduz-se a zero. Por exemplo, a fala nos surdos-mudos. Em que pese o bom planejamento do ensino da fala, este permanece em estado rudimentar para a criança surdo-muda porque o mundo fechado em que vive não cria a necessidade da fala. (Vigotski, 2021, p. 28.)

Vigotski, ao trazer estudos sobre o desenvolvimento humano, privilegia a diversidade como parte constitutiva humana, atribuindo-lhe valor e centralidade. Ressalta, ainda, a necessidade de combater os preconceitos e as desigualdades, que ampliam a vulnerabilidade das pessoas com deficiência. Para ele, na diversidade humana é que reside a potência para o desenvolvimento tanto individual quanto social.

Os estudos de Vigotski seguem o lado oposto da patologização, da culpabilização, da medicalização, do destaque das faltas das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, evidencia-se a crítica às práticas escolares não inclusivas: “(...) as tarefas da pedagogia adquirem um caráter médico, terapêutico, reduzindo-se ao desenvolvimento dos sentidos preservados” (Vigotski, 2021, p. 31). Ele ressalta que todos têm potencial para se desenvolver e rompe com o determinismo biológico, genético, geográfico, óbvio que sem desconsiderá-los. Uma fala dele que destacamos pelo seu impacto é a de que “(...) detemo-nos em gramas de enfermidade e não percebemos os quilos de saúde. Notamos migalhas de defeito e não captamos as enormes áreas ricas de vida que possuem as crianças que padecem de anormalidades” (Vigotski, 2021, p. 34 - 35). São os fatores culturais que nos fazem

humanos, não a condição biológica. No aspecto educacional, defende que as pessoas com deficiência sejam atendidas em escolas comuns inclusivas:

Em sã consciência, ninguém nega a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existam conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e para os retardados mentais. Mas esses conhecimentos e preparação especiais devem ser subordinados à educação comum, à preparação comum. A pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança. (Vigotski, 2021, p. 39).

Para Vigotski, o ser humano deve ser compreendido em sua unidade, que integra as dimensões biológica, cognitiva, psicológica, afetiva e emocional, em permanente relação com o meio social e o processo histórico; o eu em interação com o mundo e consigo mesmo. Trata-se de um ser social, que se humaniza e se transforma na relação com o outro, em um movimento marcado pela afetividade e pela autoria, o estar no mundo. Desse modo, é impossível considerar o ser humano fora da unidade natural e social e sua capacidade de criar. Diante desse reconhecimento, torna-se especialmente relevante o conceito de desenvolvimento iminente.

A zona de desenvolvimento iminente elabora as condições, os instrumentos, o espaço semântico para a vivência de um novo *eu*. Em atividade conjunta, na cooperação, na *co-existência*, em *con-vivência*, nasce o novo *Eu*. E esse novo *Eu* exige vivências para a elaboração de determinações, adaptações para o *Eu* renovado. (Jerebtsov, 2014, p. 20, grifos do autor).

Esse aspecto nos remete ao conceito de vivência que igualmente nos constitui. Somos seres complexos formados pelas múltiplas experiências vividas tanto em âmbito coletivo quanto individual. Cada ser humano, ainda que participe da mesma situação, vive a experiência de modo singular, a partir de seu repertório cultural, ou seja, de sua própria vivência:

As vivências são as relações com outros, reduzidas ao plano interno. Ou, para ser mais exato, sistemas desses relacionamentos. Diferentes mundos sociais, diferentes culturas constituem diferentes sistemas de vivência. Assim como um recém-nascido desenvolve somente alguns movimentos de muitos possíveis movimentos caóticos, aqueles que permitem obter o desejado e que são incentivados pelos pais, as vivências de muitos possíveis movimentos da alma ganham existência num determinado espaço sociocultural e com referência a esse meio. A riqueza da cultura é a condição da polivariada do desenvolvimento. (Jerebtsov, 2014, p. 21).

Assim se apresenta sua essência:

Vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela. (Jerebtsov, 2014, p. 19).

Considerando-se as pessoas com deficiência, é fundamental que a elas sejam garantidas as mais variadas experiências que se constituam novas vivências, novas construções, especialmente no espaço escolar, tão rico em possibilidades. É importante considerar que, diante de dificuldades, de situações inusitadas, os seres humanos recorrem a mecanismos de compensação. Tais processos compensatórios são comuns a todos os seres humanos, mas são mais identificados em pessoas com deficiência, uma vez que o mundo é estruturado para as pessoas sem deficiência, que têm um desenvolvimento típico.

A peculiaridade positiva da criança defectiva não se origina, em primeiro lugar, do fato de que nela estejam ausentes determinadas funções observáveis numa criança normal, mas do fato de que a ausência de funções traz à vida novas formações que, em sua unidade, representam a reação da personalidade ao defeito, a compensação no processo de desenvolvimento. Se uma criança cega ou surda, em seu desenvolvimento, atinge o mesmo que a normal, logo, crianças com defeito atingem isso *de outro modo, por outro caminho, com outros recursos* e, para o pedagogo, é de suma importância conhecer a *peculiaridade* do caminho pelo qual deverá guiar a criança. A lei de transformação do menos do defeito em *plus* da compensação é a chave para a peculiaridade. (Vigotski, 2021, p. 157, grifos do autor).

A escola inclusiva — que pressupõe que todos ali estejam presentes e tenham seu direito à aprendizagem garantido — é a escola em que as pessoas com deficiência terão acesso às mais variadas experiências e vivências, com mediações adequadas, pois há intencionalidade pedagógica no fazer do educador que conhece o estudante na sua singularidade, na sua diferença. Nessa escola, o ser humano é visto e compreendido não só no aspecto cognitivo, mas também no afetivo. Somos todos afeto e intelecto, interligados. E é na escola inclusiva que a diferença será

considerada, pois é ela que nos faz ir além, sair de um espaço e ir adiante, enquanto sujeitos e humanidade.

Ao estudar o desenvolvimento do sujeito com deficiência, Vigotski reconhece que o mundo social não está preparado para o defeito, já que esse desenvolvimento ocorre de forma muito diferenciada (todos se desenvolvem de forma diferenciada, mas a pessoa com deficiência apresenta um modo ainda mais singular, evidenciando aquilo que se considera “a falta”). A sociedade tende a rejeitar o diferente. A nós, educadores, cabe reconhecer as diferenças para pensar e repensar nossas intencionalidades pedagógicas.

Na sua obra “Fundamentos da Defectologia”, Vigotski (2012), ao falar sobre o desenvolvimento de cegos e surdos, nos dá uma base sobre como podemos observar e intervir pedagogicamente, conhecendo e respeitando os aspectos culturais que permeiam as vivências dos sujeitos com deficiência:

Los casos de desarrollo anormal permiten observar con máxima claridad esa divergencia en el desarrollo cultural y natural que, en realidad, también existe en un niño normal, pero que aquí aparece con la mayor nitidez, precisamente porque en el sordomudo y en el ciego se observa una asombrosa divergencia entre las formas culturales de la conducta, destinadas a la organización psicofisiológica normal del ser humano y la conducta del niño afectado por tal o cual insuficiencia. Pero lo más importante es que las formas culturales de la conducta constituyen el único camino en la educación del niño anormal. Ese camino es la creación de rodeo del desarrollo allí donde son imposibles los caminos directos (...)

Es por eso que la historia del desarrollo cultural del niño permite proponer una tesis: el desarrollo cultural es la esfera fundamental donde resulta posible la compensación de la insuficiencia. Donde resulta imposible un desarrollo orgánico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural. (Vigotski, 2012, p. 186-187).

Assim também se dá com o autista. Se há um comprometimento que impede que ele articule frases inteligíveis, ele se comunica de outras formas, principalmente com formas possibilitadas no seu espaço de convívio social, com comunicação alternativa. Quanto mais ele for potencializado, quanto mais tiver acesso à comunicação alternativa, mais ele será capaz de se desenvolver e de se comunicar. Precisamos estar atentos ao que um autista nos diz, independente de usar linguagem oral ou não. Uma forma comumente usada pelo autista para se comunicar são as

estereotipias, que são caracterizadas pelos movimentos repetitivos como pular, correr, bater as mãos no ar (*flapping*), repetir palavras ou frases (ecolalias).

Algumas vertentes terapêuticas com abordagem comportamental trabalham no sentido de treinar o controle e até a extinção das estereotipias. Os autistas adultos que temos conhecido nos livros e nas redes sociais têm se colocado contrários a essas terapias de controle de comportamento, alegando que esses movimentos repetitivos, que eles preferem chamar de *stimming*²⁴, ou simplesmente *stims*, são movimentos de autorregulação, que demonstram alegria ou algum desconforto e que, ao fazê-los, os autistas reorganizam-se interna e externamente. Se a sociedade se incomoda ao ver uma pessoa com seus *stims*, precisa rever seus conceitos e preconceitos, entendendo que as pessoas e o modo de se lidar com as emoções são diferentes e, desde que não haja um movimento que agrida o outro ou de autoagressão, ele não precisa ser regulado ou até extinto.

A ativista autista norte-americana Julia Bascom é diretora de programas da *The Autistic Self Advocacy Network* -ASAN, um órgão de defesa dos direitos dos autistas totalmente criado e mantido por pessoas autistas. Ela tem um blog pessoal, o *Just Stimming*, e fundou um projeto chamado *Loud Hands* (mãos barulhentas ou mãos que falam). No seu blog assim define os *stims*:

Stim ou stimming é a palavra que dá nome aos movimentos repetitivos e auto-estimulatórios que todos os autistas apresentam. São mãos que abanam, o corpo que balança para frente e para trás, sons ou palavras repetidas à exaustão, como um mantra, e muitos outros comportamentos. Algumas das terapias usadas, principalmente as mais ultrapassadas, veem estes comportamentos como algo que deve ser modificado ou eliminado. Acontece que stimming tem algumas funções importantes para os autistas. Esses movimentos os ajudam a auto-regular seu corpo e suas emoções. O stim pode também ser visto como forma de expressão, já que em suas diferentes formas eles podem comunicar alegria, prazer, tédio, insatisfação, frustração e muito mais.

Iara Assessú, uma autista brasileira diagnosticada tardiamente, criou um blog: “Fantástico Mundo de Iara”, no qual relata suas vivências. Em maio de 2017, no seu texto “Dentes de leão”, ela nos conta sobre a descoberta do autismo e o significado dos *stims*:

²⁴ Em português, “estímulos”.

Minha primeira suspeita de que eu pudesse ser autista veio quando eu assisti a um vídeo de uma autista adulta falando sobre stims, não fazia a menor ideia do que fosse esse negócio do nome bonitinho. Ocorre que quando vi o vídeo, tive um misto de identificação e um “de já vu” (nunca sei como se escreve isso, mas é a palavra para aquela sensação de reconheço essa cena, já vivi isso antes), eu me reconheci naquela fala. O vídeo foi “Ask na autistic#1 – Whats is Stimming?”. Até então nunca tinha passado na minha cabeça que eu fosse autista, para mim eu era só uma mulher TDAH, excêntrica, um pouco antissocial e desastrada. Mas naquele vídeo ela nomeou minhas “manias”, as chamou de stims, o meu balançar de um lado pro outro, o meu sacudir de pernas, os meus dedos inquietos e minhas mãos sacolejantes, até o gosto por sentir a textura das coisas nas pontas dos dedos e mais, ela me fez ver que não eram apenas manias, tinham nome e função.

Ao contar suas experiências, os autistas revelam suas vivências, sua construção no espaço social, histórico e cultural. Acreditamos, portanto, que também o conceito de vivência pode nos subsidiar nessas discussões. Considerando-se que o ser humano se desenvolve no ambiente em que está histórica e culturalmente inserido, o conceito de vivência de Vigotski está nas narrativas humanas, pois essa “possibilita enxergar os fenômenos da existência humana no processo de evolução do sistema que os gera” (Jerebtsov, 2014, p. 18). Ao ouvirmos as narrativas dos autistas, as essências das vivências sobressairão.

São os relatos de suas vivências que vêm permitindo a construção de uma nova identidade autista. Lopes (2018) pontua que, segundo seus estudos, o conceito de vivência em Vigotski

traz a condição do meio (natural e social e suas indissociabilidades) como unidade básica das formações tipicamente humanas. Aponta para um tempo e espaço que se fundem na formação do ser humano, na tomada de consciência e na formação da personalidade (Lopes, 2018, p. 130).

Os autistas querem narrar suas vivências, reivindicando que elas sejam respeitadas, que sejam base para novos olhares, entendimentos sobre o comportamento “autístico” como parte da personalidade e singularidade de cada autista.

Também Lopes (2018), ao considerar em seus estudos sobre a criança e sua condição histórico-geográfica, utiliza o conceito de vivência em Vigotski e aponta para sua condição revolucionária, pois é quando o meio social ofertado pode ser recriado

e transformado em cultura, o que está explicitado nas próprias palavras de Vigotski (2010, p. 686):

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (...) na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.

Assim, são as vivências dos jovens autistas que queremos buscar em suas narrativas: suas atitudes criadoras no mundo e como o reinventam a partir de suas linguagens peculiares. Para chegar a essas narrativas, essas pessoas passaram por todo um processo de desenvolvimento e, para Vigotski, desenvolvimento é sempre o surgimento do novo (Prestes, 2018). As narrativas são o surgimento do novo, novas possibilidades para que conheçamos o olhar de sujeitos que, por tanto tempo, foram calados, sendo que desejam, simplesmente, escuta e voz.

Explicito que a opção por este trabalho não representa uma visão de culpabilizar os profissionais que até hoje se debruçaram sobre os estudos acerca dos autistas. Esse viés comportamental foi importante e imprescindível para tudo que atualmente temos de conhecimento e tratamentos voltados a eles, mas é chegado o momento de ouvirmos os autistas para que novos conhecimentos sejam elaborados, agora sob o olhar do sujeito pesquisado. Assim, podemos aprofundar o debate, contribuindo com a construção de novos conceitos que acolham o diferente, diminuindo a distância construída historicamente entre pessoas, pelo simples fato de serem diferentes.

No campo da educação, os estudos sobre a Pedologia também trazem contribuições para as escolas inclusivas contemporâneas. Eles contribuem para o entendimento do desenvolvimento das crianças, com deficiência ou sem deficiência, e suas variadas vivências nos espaços sociais e culturais, especialmente na escola.

A Pedologia é a ciência que estuda o desenvolvimento da criança. Na Rússia começa a estabelecer-se no início da primeira metade do século 20, fortalecendo-se após a Revolução Bolchevique de 1917, quando o sistema em construção procurava

construir “um novo homem”, para consolidar uma nova sociedade, após a derrubada da monarquia e seus privilégios. O ideário era a construção de uma sociedade que rompesse com os privilégios e buscasse o bem comum e, nesse sentido, a educação, a escola teriam um papel importante nessa construção.

Vigotski criticou os métodos, as análises e os resultados que os pedólogos apresentavam até então, pois se baseavam em concepções quantitativas, transferindo para os alunos os resultados negativos. Ele, então, propôs uma nova forma de ver o desenvolvimento humano, considerando que esse se dá qualitativamente, o sujeito e sua interação com o meio social e cultural. Santana (2016) ressalta a importância da Pedologia defendida por Vigotski no contexto soviético em que viveu:

A nosso ver, a importância que a Ciência Pedológica ocupou, no sistema geral do conhecimento científico na sociedade soviética, materializou-se pela necessidade de formalização de uma ciência que mostrasse como ocorre a formação humana a partir da experiência social concreta.

...

Não podemos esquecer que a noção de formação humana, na perspectiva da teoria marxista, refere-se a uma formação omnilateral, ou seja, uma formação integral do ser humano em todas as suas dimensões. (Santana, 2016, p. 131 - 132)

Os estudos da teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, que considera que esse se dá nas relações e interações sociais e culturais, buscaram também construir esses conhecimentos partindo do desenvolvimento da criança, ou seja, os estudos da Pedologia. Para Vigotski, a infância é um período fundamental do desenvolvimento humano, pois é constituído por muitas e intensas interações sociais e culturais.

Vigotski visava a construir uma ciência sobre o homem que explicasse a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, e se voltou à infância para compreender esses processos. Nesta direção inclinava-se à pedologia, uma ciência abrangente e multidisciplinar, que compreendia o desenvolvimento infantil através de múltiplas áreas do conhecimento, trabalhando, assim, os aspectos biológicos, sociais, psicológicos, antropológicos, educacionais, patológicos, etc. Por esta leitura menos fragmentada e este olhar multidisciplinar, a pedologia traz discussões relevantes no conhecimento acerca do desenvolvimento humano, colocando a criança no centro das investigações. (Aquino, 2019, p. 4)

A Pedologia avaliava o desenvolvimento da criança típica e atípica, incluindo o desenvolvimento psíquico e orgânico simultaneamente. Trata-se da ideia da unidade segundo a qual não podemos ver o sujeito por um único ângulo, ou seja, não podemos dicotomizar o desenvolvimento das funções psíquicas como um todo, como as funções afetivas e as cognitivas. Portanto, a Pedologia orientava os educadores a partir de uma ciência específica sobre as crianças, em suas diferentes fases de desenvolvimento. Além da relação dos educadores com os estudantes, ressaltava-se a importância de acompanhar e avaliar as capacidades que emergiam das relações dos educandos com seus pares. Para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é fundamental a mediação de sujeitos mais experientes, criando-se a ideia do desenvolvimento iminente.

(...) o desenvolvimento humano é compreendido como a constituição dialética das características essencialmente humanas. Esse processo é caracterizado por diversas mudanças qualitativas, que ocorrem em um curso histórico e cultural. Cada mudança possui íntima relação com os processos ocorridos em uma fase anterior do desenvolvimento. Podemos compreender esse processo como um circuito de mudanças e transformações qualitativas, nas quais o desenvolvimento do todo influi no das partes (Aquino, 2019, p. 12).

Em cada fase do desenvolvimento surgem coisas novas, estruturas que viram um novo estágio, definido por Vigotski como neoformações.

Entendemos por neoformações o novo tipo de estrutura da personalidade e sua atividade nas mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam o aspecto mais importante e fundamental, ou seja, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (Vigotski, 2012, p. 256, tradução de Aquino, 2019).

Ao estudar o desenvolvimento da criança, percebe-se que ele se dá em idades estáveis e momentos de crises. No Tomo IV, Vigotski (2012, p. 262) descreve esses momentos e ressalta: “Cada idade possui sua própria estrutura específica, única, irrepetível”.

As crises são caracterizadas pelas mudanças repentinas na personalidade da criança, podendo levar a um desencontro entre suas capacidades reais e as expectativas de seu meio. De modo geral, na

União Soviética, manifestavam-se no primeiro ano de vida; e também aos três, aos sete, e, finalmente, aos treze anos.

Com relação à temporalidade, o desenvolvimento ocorre de maneira complexa, havendo períodos de aceleração na atribuição qualitativa de novas estruturas, e sucessão de período de desaceleração e retração. Embora em geral transcorra de forma cíclica, apresenta irregularidades, sendo que cada função/processo psicológico tem seu próprio curso, e momento propício para se desenvolver – existindo “dissincronias desenvolvimentais”. Para compreendermos isso, tomemos como exemplo o desenvolvimento físico e mental: ambos fazem parte do processo de crescimento infantil, entretanto, não há como afirmar que os processos mentais se desenvolvam da mesma forma e no mesmo período que os físicos. Portanto, há irregularidades em diferentes funções, apesar de existir íntima relação entre elas.

Vigotski deixou inacabada sua teoria de periodização, a qual compreende as idades como ciclos, diferenciadas por seu tempo e conteúdo específicos. Cada ciclo é marcado por uma função mais conspícua no desenvolvimento. “Em cada uma das etapas a criança se apresenta como um ser qualitativamente específico que vive e se desenvolve segundo leis diferentes próprias de cada idade” (Aquino, 2019, p. 13 e 14).

A partir desse entendimento, a teoria de Vigotski destaca a importância do meio, sendo o desenvolvimento mediado pelo contato da criança com o meio cultural. “Aos pedólogos cabe a investigação do meio em aspectos relativos ao desenvolvimento da criança, em suas facetas afetiva, perceptiva e sensitiva, levando em consideração as particularidades de cada criança” (Aquino, 2019, p. 15).

Na Pedologia, Vigotski defende que a criança é ativa em todo o processo de desenvolvimento, sendo que suas funções psicológicas superiores, próprias do humano, se desenvolvem no contato social, que é dinâmico, visto que se dá com o outro, em diversos espaços e tempos.

Portanto, aos educadores ou ao pedólogo, como defendia Vigotski, cabe conhecer a criança, observá-la no contexto escolar, mas também se apropriar, especialmente através de seus familiares, de sua história e vivências fora do espaço escolar. Conquanto isso pareça óbvio, não é. Assim, investigar os aspectos relativos ao desenvolvimento da criança e, no caso desta tese, particularmente sobre as crianças com deficiência, é uma ação necessária e fundamental para que, como educadores, nossas intencionalidades pedagógicas sejam de fato inclusivas. Dessa forma, cabe ao educador no espaço escolar ouvir os estudantes, mesmo os que não oralizam palavras, como é comum entre autistas. Observar e conhecer esse estudante com deficiência é uma atividade pedagógica essencial, primordial, para que, a partir daí, individualmente ou em grupo, construamos uma escola de fato inclusiva, em que

a intencionalidade pedagógica, carregada de estudos, conhecimento, mas também de amorosidade, se efetive.

E, mais uma vez, destacamos um texto de Vigotski em que ele ressalta o conceito de vivência que, nesta tese, será base para compreendermos e refletirmos sobre as narrativas de jovens autistas, como sujeitos únicos, que se constroem em seu meio social e cultural, nas relações com o outro.

Os estudos e as teorias de Vigotski são os fundamentos para as reflexões desta tese, entendendo que no desenvolvimento humano considera-se o ser biológico, mas numa unidade com seu desenvolvimento que se dá no meio social e cultural, sendo a escola espaço privilegiado para trocas e vivências que auxiliam na construção de funções psíquicas superiores próprias do humano. Assim, as intencionalidades pedagógicas seguras, construídas na base do conhecimento, da observação, do respeito e consideração das diversidades, são fundamentais na construção de uma escola e uma sociedade mais inclusiva.

Encerramos este capítulo destacando a importância e a relevância da produção acadêmica do teórico humanista, amoroso e comprometido com a construção de um mundo mais humano e igualitário, que foi Vigotski.

A importância da produção acadêmica de Vigotski jamais poderá ser medida pela brevidade de sua trajetória de vida, ou seja, 37 anos. Seus textos continuam instigando os estudiosos das mais diferentes áreas, assim como foi o diapasão de sua atividade científica, com pesquisas e estudos relacionados à defectologia, à neurologia, à psiquiatria, à educação, à psicologia, entre outros, revelando assim a consistência e a atualidade de seu pensamento para as questões do contexto social, cultural e político de sua época (Prestes, 2010, p. 54).

Por fim, destaco que a seguir, antes de discutirmos a fundamentação metodológica desse texto e a análise das narrativas e vivências dos jovens entrevistados, traremos um pouco da história da educação inclusiva no Brasil, para situarmos os leitores leigos em aspectos que refletem diretamente nas nossas discussões, na prática diária de nós professores e de nossos estudantes.

**Um pouco da história da Educação Inclusiva no Brasil:
Uma nota de autora em (entre) (inter) textos**

Este é um texto entre os textos no qual abordo a história da Educação Inclusiva no Brasil. Como se trata de uma história bem conhecida no meio daqueles que estudam a inclusão, achamos melhor que esteja apresentado dessa forma, para que possa ser um espaço dedicado para quem não está familiarizado com esse movimento.

Seguindo o que vem sendo discutido e implantado em encontros e convenções mundiais a respeito da Educação Inclusiva, o Brasil também tem se mobilizado e promovido políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas via Ministério da Educação e as redes federais, estaduais e municipais de educação.

Para compreendermos melhor como chegamos até aqui, retomaremos alguns marcos históricos fundantes da perspectiva de Educação Inclusiva. Cabe ressaltar que os avanços que temos vivenciado na inclusão são frutos dos movimentos sociais em busca de uma sociedade mais igualitária para todos. O século XX foi caracterizado por importantes movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania dos grupos minoritários, como contra o racismo, o feminismo, movimento lgbtqiapn+, movimento a favor dos direitos das pessoas com deficiência. Surge, no mundo, a defesa de uma sociedade inclusiva e para todas as pessoas. Neste texto, vamos discutir um pouco sobre o caminho de construção de uma escola inclusiva para pessoas com deficiência no Brasil, destacando, posteriormente, a inclusão de pessoas autistas nesse contexto.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien/1990, informa aos países participantes os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização. O encontro aconteceu na tentativa de enfrentar o desafio e de construir projetos capazes de superar os processos de exclusão.

Outro importante marco histórico para a luta pela inclusão foi a Declaração de Salamanca/1994 e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que ressaltavam que escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater o preconceito e a discriminação contra pessoas com deficiência.

Os principais referenciais que enfatizam a educação de qualidade para todos falam da necessidade de elaboração e implementação de ações voltadas para a universalização do acesso à escola no âmbito da educação nos níveis da Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Médio em redes públicas, no atendimento na modalidade da Educação de Jovens e Adultos para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade dita como certa, inclusão de todos respeitando diferenças de raças, credos, gênero e pessoas com deficiências.

Buscando essas perspectivas, o Brasil foi desenvolvendo políticas de inclusão de pessoas com deficiência. A Constituição de 1988, no Artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita, afirma que é dever do estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB de 1996 —, que tem um capítulo específico de Educação Especial, e, anos depois, a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (2001), que orientava a organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo, foram importantes marcos na construção da escola inclusiva.

Em 2006, a ONU promove a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência-CDPD. O Brasil ratifica tal documento com uma emenda constitucional, por meio do Decreto nº 6949/2009. De acordo com essa Convenção, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, Art. 1).

Em 2008, finalmente, o Brasil implanta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI, impulsionada por intensos debates. Novas formulações reorientaram o apoio técnico e financeiro no sentido de promover as condições de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas redes públicas de ensino. Um dos meios de acessibilidade dos deficientes em escolas regulares foi a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com apoio da União, Estados e Municípios (MEC, 2016). Cabe destacar que a PNEEPEI tem um imenso desafio de promover a transição do modelo médico de compreensão da deficiência para o modelo social. “A nova perspectiva busca eliminar barreiras sociais e atitudinais, promovendo a participação plena das pessoas com deficiência, não encontrando no diagnóstico ou no impedimento corporal justificativa para exclusão escolar” (Mapurunga, 2025, p. 213).

O AEE deve constar no Projeto Político Pedagógico - PPP de cada escola, devendo as secretarias de educação mobilizar ações de formação continuada e monitoramento. O desenvolvimento da Educação Inclusiva é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe articulação entre a Educação Especial e o ensino comum, sendo isso função do AEE, ao qual cabem a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação. Ou seja, a escola passa a se organizar para observar quais são as barreiras de acessibilidade e aprendizagem do público da Educação Especial e buscar, a partir do envolvimento de todos, romper essas barreiras, para que a educação se efetive (MEC, 2016).

O Brasil tem ampliado significativamente a presença de alunos até então excluídos das salas de aula regulares, os alunos com deficiência. Segundo dados do MEC (2016) em relação à Educação Especial, no que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verificou-se um crescimento de 425%, passando de 145.141 estudantes, em 2003, para 760.983, em 2015.

Entre os anos de 2003 e 2015, o MEC, em parceria com os sistemas de ensino, fomenta a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a partir das seguintes ações: Programa Formação Continuada de Professores em Educação Especial; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa BPC na Escola; Transporte Escolar Acessível; Projeto Livro Acessível; Centro de Formação e Recursos – CAP, CAS e NAAH/S; Projeto Sistema FM; Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças; Educação Bilíngue – formação de professores, intérpretes e tradutores da Língua Brasileira de Sinais; PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e para a Certificação de Proficiência em Tradução e interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa; Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior; PROESP – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial; Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento; Projeto Escola de Todos, Projetos OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura; Projeto UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura; Publicações – com o intuito de subsidiar a implementação da

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Entre essas publicações, algumas tratavam exclusivamente sobre o autismo, suas características e estratégias pedagógicas inclusivas.

Em 2012, com a Lei nº 12.764, Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção Dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o autismo passa a ser reconhecido como deficiência e a pessoa autista a gozar dos direitos previstos em lei para os deficientes, entre eles, o do acesso à escola comum inclusiva, com as devidas adaptações.

A inclusão dos autistas em salas de aulas regulares tem sido um grande desafio. O primeiro passo a ser dado é a formação dos professores e demais profissionais que atuam na escola, de modo que esses profissionais entendam o que é o autismo, suas características e como e onde buscar recursos para a acessibilidade dos autistas às salas de aula regulares, especialmente com o uso de recursos para a comunicação alternativa. Um dos principais aspectos a se considerar, ao buscar estratégias para a inclusão do autista na escola, é partir dos assuntos de seu interesse, e conhecer e respeitar o sujeito na sua singularidade.

A professora e pesquisadora Sílvia Ester Orrú dedica um livro discutindo sobre como o conhecimento e a aprendizagem podem se dar a partir dos eixos de interesse das pessoas autistas. Em seu livro “Aprendizes com autismo – Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes” (2019), ela explora o tema e apresenta diversos casos de pessoas autistas que desenvolveram aprendizagens a partir de ações que consideravam seus eixos de interesse. Destacamos essa fala da autora (2019, p. 208): “Como vimos, os eixos de interesse podem ser de grande relevância para o processo de aprendizagem do estudante com autismo e, numa perspectiva de práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes, esse trabalho abarcará não apenas o aprendiz com autismo, mas também e desejavelmente os demais aprendizes sem esta condição singular”.

Como já ressaltamos anteriormente, as políticas públicas de inclusão são fruto de intensos debates, disputas e lutas de grupos sociais organizados. Os pais/mães/famílias de pessoas com deficiência foram os primeiros protagonistas nessas lutas, buscando uma educação que atendesse às peculiaridades de cada deficiência e ao ser humano como um todo.

No livro “Outra Sintonia – A História do Autismo”, Donvan e Zucker (2017) traçam a história do autismo, desde sua origem registrada no campo médico, suas

definições e percepções dos familiares e profissionais envolvidos, as descobertas científicas, os mitos e tabus, as lutas políticas e seus protagonistas: área médica, familiares e os próprios autistas quando passaram a se expressar e exigir que suas vozes fossem ouvidas e atendidas. Esse protagonismo dos autistas é um movimento mais recente, data do final dos anos 80, início dos 90, do século XX (Donvan, 2017). Essa visão do autista adulto diverge dos conceitos médicos, considerados muitas vezes capacitistas e até mesmo da visão dos pais/mães/familiares de autistas, que, não raro, também resvalam para as “incapacidades” dos autistas ou para o olhar romantizado do “filho especial” ou “anjo azul”. Os autistas têm reivindicado seu espaço de fala e ação, no sentido de mostrar suas particularidades, suas capacidades em um mundo neurodiverso.

Grupos de autistas adultos têm se filiado ao movimento da neurodiversidade que está essencialmente ligado ao movimento mais amplo das pessoas com deficiência como um todo. Antes mesmo de o autismo ser considerado deficiência, desde a década de 1960, pessoas com deficiência se organizavam para lutar pela plenitude de seus direitos, avançando do conceito de integração para o atual de inclusão, sob o lema: Nada Sobre Nós, Sem Nós. O lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política. Assim, na essência do Lema NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS está presente o conceito da PARTICIPAÇÃO PLENA das pessoas com deficiência.

Entendemos que, ao lançar suas vozes ao mundo, os autistas querem essa participação plena nas decisões sobre suas vidas, expressas na narração de suas histórias, seus desejos, seus pontos de vista que precisam ser reconhecidos e validados.

Com a leitura dos textos de Ferreira Santos e Almeida (2011), pudemos compreender quanto o movimento da neurodiversidade apontado pelos autistas se relaciona com esses dois autores que baseiam seus estudos em Antropologia e Educação. Para esses autores, “tentar perceber que o Outro possui, tão somente, uma outra maneira de existir, válida a própria forma de existir desse Outro em sua relação conosco, seu modo ontológico de afirmação no mundo” (Ferreira Santos; Almeida, 2011, p. 222). Ampliando essa visão, esses autores também nos dizem que: “Isto que se aplica a todos os diferentes (sejam de outras etnias, raças, grupos sociais, classes

sociais, etc) se aplica, principalmente, aos que possuem necessidades especiais²⁵. Se conseguirmos deixar de lado toda a carga assistencialista, preconceituosa e populista que acompanha historicamente as ações destinadas a essa população, talvez consigamos aprender com eles esses modos distintos de existir. No entanto, é importante, antes de tudo, nos darmos conta de que são modos distintos de existir” (Ferreira Santos; Almeida, 2011, p. 222).

Sem essa percepção antropológica, estamos insistindo em uma educação que não é, de fato, inclusiva. Para ser efetivamente inclusiva, deve-se perceber a diferença causada pela deficiência, mas isso não impede que todos estejam no mesmo espaço construindo suas aprendizagens, dentro de suas singularidades, baseando-se principalmente no diálogo. Pessoas com deficiência, como todas as outras, têm suas subjetividades, seus desejos. Como ressaltam Ferreira Santos e Almeida (2011, p. 223), “é forçoso relembrar: são pessoas. E, como tal, possuem vontades, desejos, esperanças, visões de mundo, expectativas, frustrações e sensibilidade. Necessitam, sobretudo, de diálogo”.

Em 2015 no Brasil é aprovada a Lei Brasileira de Inclusão–LBI(Lei 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei avança nos direitos das pessoas com deficiência e na garantia de inclusão e cidadania em áreas como educação, saúde, assistência.

Em 2025, através do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a rede Nacional de Educação Especial. O decreto foi alterado pelo Decreto 12.773, de 8 de dezembro de 2025, forjando intensos e necessários debates.

Encerramos esta nota com a reflexão de que Educação Inclusiva, além de ser palco de disputas e lutas, que se transformam em convenções, legislações e ações diárias nas salas de aula, concretiza-se, de fato, quando dialogamos, quando ouvimos e respeitamos as singularidades e as subjetividades dos mais diversos sujeitos envolvidos nesse processo.

²⁵ Hoje não usamos mais os termos “necessidades especiais” e, sim, “necessidades específicas”.

5 AFINAL QUE ÁRVORE É ESSA? E QUEM SÃO ESSES PÁSSAROS? ENUNCIÇÕES SOBRE METODOLOGIA

(...) experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros... (Clandinin; Connelly, 2015, p. 27)

Considerando que este trabalho teve como pretensão ouvir jovens estudantes autistas, os dados produzidos demandam uma análise interpretativa. Sendo assim, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa de caráter qualitativo, a qual viabilizaria a produção dos dados com base nas reflexões da pesquisadora como parte do processo de produção de conhecimentos (Flick, 2009).

A partir dessa escolha metodológica, definiu-se, como estratégias para o envolvimento e compreensão dos enunciados dos autistas, além do levantamento bibliográfico sobre a temática, a organização de conversas, de entrevistas livres com jovens autistas, expondo seus pontos de vista e suas vivências, uma vez que, como sujeitos que têm direitos, podem e devem falar por si, através dos mais diversos caminhos possíveis na linguagem e comunicação. Como ressaltou Borges (2018, p. 20): “Ainda temos muito que avançar e, realmente, pesquisas que possam ouvir as pessoas com TEA são o próximo passo”.

As entrevistas permitem um olhar sobre as vivências dos autistas jovens que querem ser ouvidos, apontando, assim, um novo rumo para os estudos sobre o autista, seus limites, suas potencialidades. Como ressalta Flick (2009, p. 31):

A entrevista narrativa enfoca as experiências biográficas, sendo aplicadas em diversas áreas da sociologia e, nos últimos anos, de forma crescente também na educação. Através da análise das narrativas, pode-se estudar tópicos e contextos mais amplos – por exemplo, de que forma as pessoas enfrentam o desemprego, as experiências de migração e processos de doença ou experiências de famílias vinculadas ao holocausto.

A opção pelas entrevistas se justifica também devido ao seu rico potencial de produção de linguagem, marcada pela dimensão social, pela história de cada um

imerso em seu espaço social e cultural em que o entrevistador e entrevistado interagem, construindo conhecimento sobre o tema abordado.

Como dois dos entrevistados eram pessoas que eu já conhecia, o reencontro fez com que, no momento da interlocução, houvesse um clima de aproximação. Isso pode ter favorecido um contexto confortável para que se sentissem seguros para falarem de suas vivências, que são únicas. Por outro lado, exigiu de mim um intenso exercício para manter o rigor em relação ao distanciamento necessário e ético para analisar todo o contexto apresentado. Um dos entrevistados, na verdade, o primeiro a ser entrevistado, eu conhecia sua família, mas o encontro com ele foi o primeiro, com ele já jovem, apesar de conhecê-lo desde pequeno. No texto a seguir, essa entrevista será a terceira a ser registrada.

Para este estudo, foram realizadas três entrevistas. As entrevistas foram gravadas, transcritas e cuidadosamente lidas. Com base na compreensão de cada uma delas, foram organizadas a partir de três categorias: “Como soube que era autista”; “Como foram as vivências na escola”; “Sou autista e tenho todos os sonhos comigo”. A opção pela entrevista com jovens falantes foi intencional, pois não havia tempo disponível para o uso de recursos de comunicação alternativa com jovens não falantes.

Após a apresentação de cada categoria, os dados abordados pelos entrevistados foram relacionados com os estudos acadêmicos da área, em especial os realizados por Vigotski (2021), Vigotski (2010), pelos estudiosos de Vigotski, Aquino e Toassa (2019), Prestes (2010), Prestes e Tunes (2018), Jerebtsov (2014), e os textos escritos pelos autistas já referenciados no quadro 2.

Em comum esses autores discutem e compreendem a deficiência como uma condição do sujeito, que não o define, mas algo que o constitui, que o faz diferente, mas nunca incapaz. Na defectologia de Vigotski, o sujeito com alguma deficiência buscará compensações, sendo considerada uma escola inclusiva aquela que possibilitará ações pedagógicas, mediações que garantirão a aprendizagem e a convivência saudável, acolhedora.

As biografias dos autistas trazem relatos de suas vivências numa sociedade ainda capacitista e sem acessibilidade, que gera muitas lutas, muitos desafios para as famílias e os autistas, mas também diferenciados caminhos para transpor tais desafios.

A seguir conheceremos os entrevistados e seus relatos, cheios de vida, de vivências únicas e verdadeiras, repassados a uma professora que se dispôs a ouvi-los e por entender que estender esses relatos das vivências de autistas pode nos tocar como seres humanos e como profissionais, no caminho da construção de uma escola e uma sociedade mais inclusiva, portanto, mais amorosa.

As conversas ocorreram na própria cidade de Juiz de Fora. A escolha dessas pessoas se deu por aproximação, por terem sido pessoas com quem tive contato anteriormente.

E, mesmo trazendo alguns recortes para iniciar o diálogo, buscamos manter a autoria de todos eles, como poderá ser percebido no capítulo que segue.

6 ENCONTRO ENTRE PÁSSAROS

“Como é ser autista” é tanto um guia para mim quanto para qualquer um que assista. Escolhi o título porque achei divertido. Não há uma maneira de ser autista, existem milhões. Cada pessoa autista é única, com uma identidade única, e queria passar essa mensagem. A minha experiência é a minha experiência. Pode não ser a sua. Mas podemos compartilhar algumas. (Poe, 2023, p. 140).

“Eu sou estranho”. Ouvi essa frase algumas vezes enquanto conversava e depois, durante a entrevista do Júlio, que foi meu aluno no CAEE ainda adolescente e hoje é um jovem de quase 21 anos. Também li essa frase em vários livros, escritos por autistas ou não, sempre se referindo aos autistas como pessoas estranhas, que fogem ao padrão do comportamento considerado “normal”. Sem fazermos considerações mais profundas aqui sobre o que é estranho ou normal, o ser estranho é o que foge ao que é visto como padrão numa sociedade, que é uma construção histórica e cultural. E, ao criar a condição de estranheza, rompemos com a lógica de uma busca de redenção pela normalidade, por algo que supostamente nos torna iguais e que deveria ser a lógica a ser seguida. Eu sou estranho — como escolha para nomear esta tese — é mais que um título, é uma posição ética e política de pensar um mundo outro, um mundo em que as diferenças e as diversidades estejam presentes.

Essa frase me trouxe à memória os livros escritos por autistas que li ao longo da jornada do doutorado e mesmo antes, quando buscava esses relatos de vivências reais para entender meus estudantes autistas e me capacitar para construir mediações pedagógicas que possibilitassem sua aprendizagem nas suas escolas.

Os títulos de alguns livros escritos por autistas me remetem a como eles se percebem ou se identificam e enxergam um mundo que ainda nega ou não respeita as suas diferenças. Assim, ao relatar essas diferenças, levantam bandeiras para que elas sejam conhecidas e respeitadas. Em dois livros a palavra “estranho/a” está nos títulos: **“Uma menina estranha– autobiografia de uma autista”**, de Grandin (1999), e **“O direito de ser estranho”**, de Brito (2018). Outros autistas escrevem os títulos de seus livros indicando comportamentos e modos de ser que, em algum momento,

percebeu-se diferente: **“Meu mundo misterioso: testemunho excepcional de uma jovem autista”**, de Willians (2012); **“Mistérios de uma mente autista”**, segunda autobiografia de Grandin (2011); **“A diferença invisível”**, de Dachez (2024); **“Camaleônicos: a vida de adultos autistas”**, de Silva (2019); **“O que me faz pular”**, de Higashida (2014); **“Nascido em um dia azul: por dentro da mente de um autista extraordinário”**, de Tammet (2007). Em forma de tiras humorísticas muito bem desenhadas, Tramonte (2015) procura mostrar como é ser autista e ter comportamentos diferentes em seu livro: **“Humor azul: o lado engraçado do autismo”**. Há vários outros livros cujos títulos nos remetem ao entendimento de que todos somos diferentes, temos direitos, devemos nos aceitar e sermos capazes de realizar sonhos por nós e pela sociedade e, principalmente, que podemos e devemos tornar essa sociedade mais inclusiva: **“Autistando”**, de Souza (2025), sobre o direito a ter comportamentos considerados autistas; **“Pelo direito de pertencer: um livro sobre autismo e inclusão”**, de Malab (2020); **“Autista com muito orgulho”**, de Camargo (2016); **“Muito prazer eu sou autista”**, de Petry, (2021); **“Você pode ser o que quiser: vença o impossível”**, de Bonato (2020); **“Tudo o que eu posso ser”**, de Sales (2017); **“Autismo sem máscara: Uma jornada de autodescoberta e aceitação”**, de Price (2024).

O neurologista Sacks (2006) traz como título do seu livro, composto por sete estudos de casos sobre sujeitos com condições neurológicas diferenciadas e o impacto dessas condições nas suas vidas sociais e profissionais, uma frase de Temple Grandin: **“Um antropólogo em Marte”**. Um dos estudos de caso citados é sobre Temple Grandin. Sacks a acompanhou uns dias nas suas atividades laborais na Colorado State University onde ela é professora no Departamento de Ciências Animais, e em outros espaços onde também atua, como fazendas e frigoríficos. Numa das suas conversas sobre sua história e vivências em um mundo no qual seus comportamentos são considerados diferentes, Temple relata que, para ela, esse mundo é que é diferente, especialmente para entender as emoções:

Disse-me que podia entender emoções “simples, fortes, universais”, mas que ficava confusa com as mais complexas e os jogos em que as pessoas se envolviam. “A maior parte do tempo”, ela disse, “eu me sinto como um antropólogo em Marte”. (Sacks, 2006, p. 260).

A memória desses títulos e os relatos de vivências de autistas contidos neles e em outros livros me ajudaram, junto com o arcabouço teórico desta tese, a dialogar com as entrevistas de jovens autistas. Como sugere Carol Souza (2025), uma jovem ativista brasileira sobre a causa dos autistas, que necessita utilizar a CAA para dialogar, para militar nas redes, para participar de conversas, eventos, e nesse ano nos presenteou com seu primeiro livro, ouçam os autistas para aprender sobre o autismo.

Para aprender sobre Autismo, primeiramente, ouçam os Autistas adultos. A Internet é uma das melhores coisas que aconteceram – pode ser usada para o mal, mas quando é usada para o bem, transforma vidas.

Há hoje muitos Autistas adolescentes e adultos de todos os níveis de suporte, que estão nas redes sociais fazendo vídeos, escrevendo textos, livros, dando palestras. Essas pessoas relatam como são suas vidas, seus desafios, suas conquistas.

Na minha infância não existia nada nem perto disso. Minha família fez o que pode com o que tinha – e não tínhamos nada.

As crianças de hoje, contudo, podem se beneficiar das vivências dos mais velhos, podemos garantir que não sofram como nós sofremos no passado, o que é um grande progresso. (Souza, 2025, p. 50 - 51)

Como professora, propus-me à escuta generosa e sensível, para trazer relatos de vivências e reflexões que contribuam, de alguma forma, na construção de uma educação mais inclusiva, em que as intencionalidades pedagógicas de fato garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Para sistematizar o texto a seguir, dividimos os relatos e as análises em três categorias, quais sejam: (a) como soube que era autista; (b) como foram as vivências na escola; (c) sou autista e tenho todos os sonhos comigo. Para garantir a autoria, mantivemos as conversas sem criar padronizações, sendo as categorias pontos de partida dos diálogos e não caracterização final. Como esta tese busca voar, voemos com as palavras desses jovens.

6.1 JÚLIO

Mandeí uma mensagem para a mãe de Júlio, cujo contato eu tinha desde 2016, falando sobre minha pesquisa e meu desejo em entrevistá-lo. Júlio foi meu aluno de AEE no CAEE quando era adolescente. Foi o primeiro estudante com laudo definido de autismo com quem trabalhei e com quem aprendi muito. Observava suas falas

narrando vivências na escola e em casa, seus gostos e seus hiperfocos, sempre sob minha instigação. Observava alguns comportamentos como timidez e o fato de não olhar nos meus olhos.

Entre tantas memórias, houve um acontecimento que me chamou atenção. Numa atividade que desenvolvi com os adolescentes no CAEE no ano de 2016, propus que fizéssemos um passeio nas ruas próximas ao CAEE para observarmos e depois construirmos um mapa coletivo sobre o que observaríamos no trajeto. Passaríamos por uma rua residencial, com casas tombadas pelo patrimônio, muito bonitas e coloridas, passaríamos por uma avenida e uma rua mais comercial e mais movimentada, em frente ao Cemitério Municipal, e depois retornaríamos ao CAEE. Todos aceitaram o desafio e seguimos, conversando e observando tudo. Quando chegamos numa esquina, comentei que havíamos chegado na Rua Espírito Santo. Assim que falei isso, Júlio repetiu a minha frase em voz alta, comunicando-se comigo e os colegas, depois abaixou a cabeça e repetiu sussurrando exatamente o que eu falara: “Chegamos na Rua Espírito Santo”. Sussurrou para ele, sem intenção aparente de dialogar comigo ou com algum dos colegas.

A partir desse dia, observei esse comportamento em outros momentos e me lembrei de um personagem da série *The Middle*, o Brick, que era o filho mais novo de uma família comum que vivia situações singulares. Ele tinha uma personalidade considerada excêntrica, estranha e o hábito de sussurrar frases recém-faladas, exatamente como Júlio fazia. Como nunca mais observei esse comportamento em outros estudantes, procurei saber com uma fonoaudióloga sobre o que constituía tal comportamento. Ela me explicou que se chama palilalia, que é a repetição de palavras ou frases que acabaram de serem proferidas por outra pessoa, possivelmente para fixar a informação recebida, o que, na maioria das vezes, fazemos em pensamento.

Essa condição que aparentemente me parecia diferente, na verdade, já estava descrita por Vigotski (2009) como algo presente no processo de humanização. Reconsiderando a noção de fala egocêntrica criada por Jean Piaget (em suas obras diversas), o autor bielorrusso irá evidenciar que, na infância, oralizamos externamente nossas ações como forma de nos organizar no mundo e no decorrer da vida. Essa fala se torna interna, mesmo que, em alguns momentos, necessitemos nos expressar de forma oral.

Não se trata de ecolalia, que é a repetição de palavras ou frases ouvidas em outros momentos e outras situações. Alguns autistas decoram e repetem falas inteiras

de personagens de filmes, séries com que mais se identificam, repetindo-as em momentos que buscam regulação ou simplesmente pelo prazer de fazê-lo.

Júlio aceitou fazer a entrevista e a realizamos numa linda tarde, clara e ensolarada. Ele chegou tímido, agradei sua disponibilidade e fui relembrando como nos conhecemos, o que ele gostava de fazer no CAEE e sobre o que conversaríamos na entrevista. Relembrei que ele fora meu primeiro aluno autista com quem trabalhara naquele espaço, quando ele tinha entre 11 ou 12 anos, sobre o seu gosto dele de desenhar esqueletos humanos completos. Disse-lhe que queria ouvi-lo sobre suas vivências como autista e que ele poderia acrescentar o que quisesse. Pedi licença para ligar o gravador e começarmos nossa conversa:

CATEGORIA 1- como soube que era autista

Eu: Júlio, você estava falando que gostava de estudar sobre o corpo e o cérebro humano, e foi na época em que nos conhecemos e em que você ficou sabendo que era autista. Como foi saber que era autista?

Júlio: Sim. Naquela época eu gostava muito de estudar Medicina por conta própria, mas não tinha interesse em seguir a carreira de médico. Comecei a pesquisar sobre o funcionamento do cérebro, das emoções, do lado psicológico. A partir daquele momento, pensei: “Acho que tenho alguma coisa”. Pesquisei os sintomas de autismo na internet e vi que eram o que eu sentia. Foi assim que descobri que tinha autismo.

Eu: E algum médico confirmou?

Júlio: Sim, meu primeiro psiquiatra. Ele só olhou para mim, chamou minha mãe sozinha e disse: “Mãe, esse menino tem autismo”.

Eu: Então, quando você leu sobre o autismo, percebeu que se encaixava nas características. Quais características?

Júlio: Lembro. Vi na internet sobre movimentos repetitivos, eu fazia isso. Tinha mania de fazer “flapping” com as mãos. Também tinha costume de repetir a mesma coisa várias vezes, que faço até hoje. Outra coisa: tinha dificuldade na escola, com matemática, em aprender as coisas quando era criança.

Eu: Lembro que sua mãe comentou que você foi alfabetizado por volta dos 9 anos.

Júlio: Eu falava enrolado, não sabia ler e não escrevia muito bem. Também tinha dificuldade em me expressar, em demonstrar sentimentos para as pessoas.

Júlio é um rapaz tímido, tem que ser instigado para falar e fala com tranquilidade, com uma voz monocórdica, mesmo não olhando nos olhos do interlocutor. Relembrou que soube que era autista pesquisando na internet sobre “sintomas”, possivelmente sobre comportamentos que eram apontados pelas pessoas com quem convivia, como estranhos. Foi durante a adolescência, quando seu hiperfoco era o corpo e o cérebro humano, que o algoritmo na internet o levou a começar a entender que havia pessoas com os mesmos comportamentos que os dele e havia um nome: autismo.

Como já relatei neste texto, autistas jovens e adultos narram o alívio ao serem diagnosticados, ao saberem que há uma “explicação” para seus comportamentos e sentimentos diferentes. Júlio teve a confirmação do seu diagnóstico por um médico que inclusive desconsiderou a sua voz, os seus estudos na internet que já apontavam para seu diagnóstico. A marca de que autistas devem ser tutelados por familiares como o pai ou a mãe se confirma nessa vivência com o psiquiatra.

O fato de Júlio não ter o desenvolvimento cognitivo que seguiu os marcos biológicos estabelecidos também deve ter sido motivo para que muitas vezes sua mãe fosse chamada na escola e orientada para que buscasse auxílio e soluções médicas, inclusive em medicamentos. Essas características e o laudo de autismo também levaram a escola a indicar que ele fosse atendido no AEE do CAEE.

Não negamos que o suporte de profissionais da área da saúde seja importante, como para terapias com fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, quando necessário. Júlio cita o fato de falar “enrolado” quando era criança, o que pode ter sido um fator que, na escola, virou um desafio maior para que professores atuassem pedagogicamente no seu desenvolvimento na leitura e escrita.

A dificuldade em demonstrar sentimentos para as pessoas também pode ter contribuído para que Júlio seja tímido e, possivelmente, tenha mais dificuldade em fazer amizades. Essa característica, muito descrita pelos autistas, pode ser fator de sofrimento pela dificuldade em socializar, estabelecer relacionamentos, nas mais variadas vivências sociais. Assim, sem apoio pessoal, familiar ou de profissionais, pode-se tornar um desafio muito grande para a pessoa autista, cabendo só ao sujeito buscar os meios para superar esses desafios.

Trago o relato no livro de Robison (2008) sobre sua característica de não olhar nos olhos, o que se tornou fator de sofrimento durante sua vida e foi motivo para o título da sua biografia: “Olhe nos meus olhos: minha vida com síndrome de

Asperger²⁶". Júlio tem essa característica e só ele deve saber quanto esse comportamento foi e é desafiador num mundo que exige o olhar nos olhos como um certificado de bom comportamento.

"Olhe nos meus olhos, rapaz!"

Não posso dizer quantas vezes ouvi essa frase agressiva e dolorosa. Tudo começou quando entrei no primeiro grau. Ouvi esse comando de pais, parentes, professores, diretores e de todo o tipo de pessoas. Ouvi tantas vezes que estranhava quando ninguém a proferia.

Às vezes a frase vinha pontuada por uma reguada desferida pelo professor. Ele diria: "Olhe para mim quando estou falando com você!". Eu me contorcia e continuaria a olhar para o chão, o que o tornaria mais furioso. Eu daria uma rápida espiada em sua face hostil, me contorceria ainda mais, desconfortável naquela situação e incapaz de concatenar as palavras, e rapidamente desviaria o olhar.

Meu pai diria: "Olhe para mim! O que você está escondendo?"

.....

Todo mundo achava que entendia meu comportamento. Era simples: eu não era boa coisa.

"Ninguém confia num cara que não olha você nos olhos."

"Você tem jeito de marginal."

"Você está aprontando alguma. Eu tenho certeza!"

Eu não conseguia entender porque eles ficavam tão agitados, nem ao mesmo porque era tão importante olhar nos olhos dos outros. A vergonha me dominava, porque eu sabia o que as pessoas esperavam que eu fizesse e, mesmo assim, eu não fazia.

.....

Só na minha adolescência compreendi que eu não seria nada daquilo e que não estava sendo negligente ou evasivo, se desviava o olhar quando alguém me encarava.

.....

Quando estou conversando com alguém, estímulos visuais podem distrair a minha atenção.

.....

Por isso, procuro focar meus olhos em algo neutro, como o horizonte ou o chão.

(Robison, 2008, p. 14 - 15)

No relato de Júlio sobre como soube que era autista, ele revela que foi uma corroboração do que já vinha pesquisando sobre suas características diferentes, que possivelmente eram apontadas pelas pessoas nos espaços em que convivia. Vitorino (2023) ressalta que autismo é uma condição neurológica que precisa ser respeitada:

²⁶ A Síndrome de Asperger era considerada uma forma de autismo de alto funcionamento, e que não apresentava atrasos na fala, foi introduzida no DSM-4. Hoje está classificada como parte do TEA, considerada nível 1 de suporte (DSM-5), não se usa mais a expressão "Síndrome de Asperger". Indico a leitura do livro: Crianças de Asperger: as origens do autismo na Viena nazista, da autora Edith Sheffer, 2019.

Preciso dizer a você: o autismo não é um castigo. O autismo não é “escola da vida” nem para os pais, muito menos para os autistas. O autismo não é um “presente de Deus”. O autismo nunca quis ensinar nada para ninguém. O Transtorno do Espectro Autista é uma condição neurológica que nos traz dificuldades e habilidades específicas, e só. Precisamos aprender a lidar com essa condição, driblando as dificuldades e realçando os pontos positivos. (Vitorino, 2023, p. 27 - 28)

CATEGORIA 2 - **como foram as vivências na escola**

Eu: E na escola, Júlio? Como era sua relação com os colegas?

Júlio: Minha relação era muito boa, mesmo sendo autista. Eu tinha certos comportamentos e falava para meus colegas: “Olha, eu tenho autismo, então, se eu fizer tal coisa e vocês achem estranha, não precisa brigar comigo, é uma mania”. Por exemplo, uma vez eu fiquei encarando uma menina na escola, pois tinha o costume de observar muito os outros. Depois de um tempo, ela veio falar comigo sobre isso e eu expliquei que era uma mania, que eu era autista. Com o tempo, minha mãe foi conversando comigo e mandando eu parar com essa mania de ficar encarando as pessoas e eu parei.

Eu: Então você sempre buscou explicar seu comportamento diferente para as pessoas na escola.

Júlio: Isso, para não gerar intrigas na escola, não virar briga. Mesmo antes do diagnóstico, quando as pessoas viam que eu era estranho, né, diferente, né, eles me tratavam bem. Depois que recebi o diagnóstico, comecei a explicar por que de eu ser diferente.

Eu: E quando você foi para o Ensino Médio numa escola estadual (saiu da escola municipal, que atende até o Ensino Fundamental II), foi tranquilo também?

Júlio: No Ensino Médio também foi tudo tranquilo, graças a Deus! Fiz a mesma coisa que fiz na outra escola. Cheguei e expliquei o que é um autista e essas coisas. Só que nessa época minha personalidade já estava mais amadurecida, eu já tinha um controle maior sobre o que sentia, sobre minhas emoções.

Ao lembrar suas vivências na escola, Júlio não reconhece maiores problemas na convivência com os colegas, mas cita que explicava para os colegas sobre seus comportamentos estranhos, para evitar brigas e intrigas, especialmente após saber do seu diagnóstico e poder falar com mais propriedade o que é comum ao autismo.

Como é um rapaz tímido, possivelmente também evitava ficar próximo de situações que expusessem suas diferenças, que causariam essas brigas e intrigas.

Quando cita suas “manias”, sabia que eram diferentes e o fato de ser observador o colocava na situação de ser mais capaz de perceber o que causaria ou não problema. É muito comum autistas citarem que, durante muito tempo de suas vidas, mascararam seus comportamentos e até mesmo imitaram os comportamentos considerados padrões, a despeito de isso lhes causar muito desgaste emocional, muito sofrimento.

Quando a mãe o advertira repetidas vezes de que deveria eliminar a mania de ficar encarando, pois isso poderia causar problemas, ele conseguiu parar com a mania, passando, possivelmente, a ter mais cuidado para manter seu jeito observador sem causar constrangimento ou problema com o outro.

Quando narrou sua vivência no Ensino Médio, fica explícita essa adequação aos padrões e sua capacidade de, já mais amadurecido, viver menos problemas, pois tinha mais controle sobre suas emoções. Suas vivências lhe apontaram caminhos, saídas das situações em que seus comportamentos seriam problema, numa sociedade em que outros tipos de comportamento são considerados padrão.

Percebe-se que Júlio observa os outros, se adapta aos comportamentos padrões e previne maiores problemas alertando que é autista, o que justifica suas diferenças. O que o movimento pela diversidade busca é que a sociedade compreenda e respeite as pessoas diferentes, até que chegue um momento em que pessoas como Júlio não tenham que se justificar, que se adequar, caso não queiram, e que possam expressar suas identidades sem serem apontadas, sem serem motivo de intrigas, como é muito comum ainda no ambiente escolar. A construção de escola inclusiva é diária e é dever de todos nós, principalmente de nós, profissionais do magistério. E, como ressalta Price (2024), um mundo mais tolerante — e eu diria respeitoso com as diferenças e inclusivo — seria melhor para todos:

Um mundo mais tolerante com as diferenças é um lugar mais seguro e mais substancial para todos. E podemos começar a construir esse mundo hoje, simplesmente questionando a forma como fomos forçados a viver, e escolhendo, em vez disso, existirmos orgulhosamente como nós mesmos. (Price, 2024, p. 88).

Categoria 3: **sou autista e tenho todos os sonhos comigo**

Eu: Você falou que tinha amigos na escola. E fora da escola, você tem amigos?

Júlio: Conheci muitas pessoas no bairro, mas acabei ficando em casa com minha família.

Eu: O que você gosta de fazer em casa?

Júlio: Gosto de ler a bíblia, desenhar e até correr dentro de casa para me acalmar. Quando estou agitado, correr me ajuda a equilibrar as emoções.

Eu: Você chegou comentando que terminou o Ensino Médio e que agora sua intenção, a partir do mês de março, é começar um curso profissionalizante. É isso mesmo?

Júlio: Sim, eu consegui. Consegui uma oportunidade em um curso de mecânico automotivo. Gosto disso desde pequeno. Pesquisava sobre carros, motores e *design* de carros. Sempre fui apaixonado por carros.

Eu: E enquanto isso você trabalha com seu pai, né? Ele é pedreiro de profissão, certo?

Júlio: Eu ajudo ele com vários serviços, como carregar materiais, fazer pintura e até colocar piso. Não é um trabalho simples. Tem muito cálculo envolvido.

Eu: Você conhece outras pessoas autistas? Conhece personagens de filmes, séries, desenhos que são autistas?

Júlio: Conheço. Tenho um primo autista, mas não convivo com ele, ele é filho da minha tia, mora fora. Vejo desenhos, séries, que têm autistas. *Good Doctor*, *Monster High*, que tem uma personagem muito tímida, a *Bryan*, filha do Bicho-Papão, é extremamente tímida e passa a maior parte do tempo escondida debaixo da cama. A boneca foi criada para dar um toque assustador, mas sua personalidade também pode ser identificada como a de uma pessoa autista.

Eu: Então, Júlio, só para a gente encerrar aqui. Deixa eu ver se eu entendi bem quais são essas características de uma pessoa autista que faz com que ela seja diferente.

Júlio: Tem de vários tipos. No meu caso, que eu tenho uma inteligência fora do comum, o pessoal costuma falar comigo. Tem vezes que eu tenho uns comportamentos, uns comportamentos assim, assim, assim. E isso parece estranho. Parece estranho, né, pessoal? Mas pra mim é como se fosse normal mesmo.

Júlio, o moço tímido, de voz tranquila e monocórdica, nunca teve muitos amigos, gosta da internet, que fez uma revolução para as pessoas mais solitárias que buscam nos personagens de filmes, séries, desenhos, que podem ser vistos em qualquer horário e qualquer espaço, suas identificações. Narra que gosta de ficar em casa, com seus personagens com quem se identifica. O meio cultural no qual está inserido se

apresenta quando diz que em casa lê a bíblia e que busca o equilíbrio quando se desregula, correndo, o que é plenamente aceito pela sua família ou por qualquer pessoa com quem conviva.

Júlio buscou recursos próprios no seu desenvolvimento no meio social e cultural, para que seus comportamentos diferentes não o afastassem das pessoas, mas também não o tornaram um sujeito que interage com pessoas diversas além da família. Ele é capaz de trabalhar ajudando seu pai no ofício de pedreiro, enquanto sonha em poder estudar e se aprofundar no seu hiperfoco sobre carros. Nesse contexto, o curso sobre mecânica automotiva se apresenta como um horizonte para uma possível profissão e realização.

Para Júlio, ser autista é ser normal, independente do que o meio lhe diga ou aponte. Mesmo antes do seu diagnóstico, já procurava conhecer-se, entender-se num mundo diverso no qual foi buscando seus caminhos, pois, como nos diz Vigotski, “desenvolvimento é sempre o surgimento do novo”, e o novo pode ser transformador.

Algumas pessoas falam que diagnóstico é rótulo, mas não concordo. Diagnóstico é libertador. Minha família buscou saber o que tenho desde sempre, então foi ótimo finalmente poder nomear o que sou: Autista.

.....

Receber o diagnóstico nos deu a oportunidade de aprender mais sobre mim, minha família pode entender melhor minhas características, e saber o que fazer, como agir diante de determinadas situações (Souza, 2025, p. 24).

6.2 LÍLIAN

Lílian completou 19 anos há pouco. Conheço-a desde que tinha uns 8 anos. É filha de uma amiga querida a cuja família me afeiçoei. Eu e essa amiga conversamos algumas vezes sobre as características de Lílian, que nos levava a buscar mais e mais livros, textos sobre o autismo. A mãe de Lílian já buscava vários profissionais da área médica para investigar as questões de saúde e os comportamentos diferentes da filha.

Conversando sobre minha pesquisa e como escolheria quem eu entrevistaria, veio a ideia de convidar Lílian para a entrevista. Ela aceitou prontamente e, numa tarde ensolarada, nós nos encontramos para nossa conversa. Lílian chegou muito solícita e ansiosa — ansiedade é uma das suas características que ela mais ressaltou durante nossa conversa. Disse-lhe que faria algumas perguntas sobre como fora para

ela saber do laudo do autismo, sobre suas relações na escola e que ela tinha liberdade para falar tudo o que quisesse. Assim começamos a entrevista.

CATEGORIA 1- como soube que era autista

Eu: Eu queria ouvir de você como foi saber sobre o laudo de autismo.

Lílian: Eu descobri quando eu tinha 14 anos. Fomos ao psiquiatra, minha mãe vinha investigando, mas não falou nada comigo. Em casa eu vi um papel com algumas medicações e com uns números, eram as CID's (Classificação Internacional de Doenças) de TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo), ansiedade e autismo. No primeiro momento eu acho que tive um choque. A minha mãe foi investigar, pois, durante a pandemia, em 2021, eu chorei muito num evento em Santana que teve fogos de artifício, foi muito forte e eu desregulei muito. Eu já tinha sensibilidade, mas daquela vez foi muito forte. Voltando ao papel, ela (mãe) me explicou o que estava escrito. Foi um alívio no peito, tipo assim. Foi uma coisa de "Meu Deus", não tem algo errado comigo. Justificou as coisas que me distanciam muitas vezes das pessoas, elas não são minha culpa. Eu não sou assim porque eu quero ser. Então foi um alívio, tinha explicação para isso, tinha motivação por trás. Eu me comparava com as pessoas que não tinham dificuldade. Eu fiquei 14 anos sem saber. Eu achava que eu era estranha. É uma palavra muito pesada, mas eu achava que era estranha uma vida inteira. Aquilo ali foi um alívio enorme. Então, hoje, assim, pra mim, saber que eu não era estranha foi um alívio. Aquela criancinha não era estranha. Tem uma explicação, não era porque eu queria ser assim, e eu acho que confortou muita coisa dentro de mim. Muitas incógnitas que eu tinha foram confortadas e muitas culpas que eu tinha sobre mim mesmo foram confortadas. Então, acho que o primeiro momento foi isso, foi um conforto.

Eu me comparo muito com as pessoas, eu vejo o que elas têm e que eu não tenho. Eu não queria ser tanto assim, porque eu não queria ter essas dificuldades.

Eu: Olha só, você falou que ter o diagnóstico foi um alívio e você entendeu por que tinha algumas dificuldades. Quais são essas dificuldades?

Lílian: Eu acho que era muito sobre interagir com pessoas fora da minha bolha. Sempre fui muito fechadinha com as pessoas com quem eu conseguia falar. O barulho também me incomoda muito, não conseguia ir em eventos. Não conseguia falar com vizinhos. Eu tive que ir num sapateiro essa semana, por exemplo. Eu chorei antes de ir porque eu não sabia o que ia falar com a moça. Eu fui na minha cabeça montando

o que eu ia falar para o que a moça ia perguntar. Antigamente eu ficava muito mais ansiosa, pois eu não sabia o que iam perguntar pra mim. Eu fui de fone até o sapateiro, tentando pensar tudo que poderia ser perguntado.

Então sempre foi uma questão muito grande comunicar com as pessoas e o sensorial. Hoje em dia eu uso fone quase o tempo todo quando estou fora de casa, porque eu não consigo ficar sem fone quando estou na rua.

Enquanto responde minhas perguntas, Lílian sempre ressalta que é ansiosa, mexe com as mãos, dá risadas rápidas. Digo que pode falar com calma, mais devagar.

Ao ler o que Lílian narra sobre ser autista e suas vivências como tal, eu me emociono. Chego a sentir o desconforto com o sofrimento que ela relata diante das suas dificuldades em comunicação, na interação com as pessoas fora do seu círculo mais próximo e as desorganizações sensoriais, especialmente com o barulho. Mas também sinto o conforto, o alívio que ela relata que sentiu ao saber que não era estranha e que muitas incógnitas e culpas foram confortadas, pois não era culpa dela, havia uma motivação por trás: o autismo.

Esses relatos são comuns a absolutamente todos os relatos de autistas que li ao longo dessa jornada do doutorado e até mesmo antes. Como narrou Lílian, foram 14 anos se sentindo deslocada, errada, culpada, por ter sentimentos, comportamentos que diferem do padrão, mas são dela, fazem parte dela. Muitas vezes ela tentou se comparar, e não foi fácil, pois achava que nela estavam as dificuldades as quais, na verdade, não estão nela e, sim, em uma sociedade que não acolhe o diferente. Foi preciso um laudo, uma CID, números, para que o alívio viesse no peito, na alma. Esse relato nos motiva mais e mais a buscar uma sociedade mais inclusiva, que cause menos dor e, sim, mais conforto. Price (2024), no seu livro, corrobora os relatos das vivências de Lílian:

Quase todas as pessoas neurodiversas com quem conversei para escrever este livro compartilharam que descobrir que eram Autistas foi um momento de percepção poderoso, que os levou a repensar cada narrativa em que acreditavam sobre quem eram. Rótulos dolorosos que carregaram durante anos de repente não pareciam tão relevantes: não era que fossem burras, sem noção ou preguiçosas, eram apenas deficientes. Não era que seus esforços nunca bastavam ou que elas fossem fundamentalmente erradas ou ruins. Elas simplesmente não haviam sido tratadas com a compaixão que mereciam nem receberam as ferramentas que lhes teria permitido florescer. Nomear sua posição na sociedade como pessoas com deficiência ajudou-as a

externalizarem aquilo que há muito estava internalizado. Provou que nenhum de seus sofrimentos era culpa delas. (Price, 2024, p. 137)

Destaco ainda mais três citações de Price (2024) que ratificam as falas tão intensas de Lílian sobre suas questões sensoriais:

Trata-se de ser diferente de uma forma que os outros têm dificuldade para compreender ou se recusam a aceitar. (Price, 2024, p. 35) (...) Alguns pesquisadores também teorizaram que os problemas sensoriais em Autistas são, pelo menos em parte, causados pela ansiedade e a hipervigilância que experimentamos por viver em um mundo que não nos acomoda e muitas vezes nos trata com hostilidade. (Price, 2024, p. 36). (...) O que as pessoas não Autistas muitas vezes não percebem é que as pessoas Autistas experimentam estímulos sensoriais intensos como se fossem dor física. (Price, 2024, p. 114).

CATEGORIA 2 - como foram as vivências na escola

Eu: E na escola? Como foi e como é sua convivência?

Lílian: Eu chegava, eu chorava do início ao fim quando eu era pequenininha, no primeiro, segundo e terceiro período. As pessoas, os professores em geral não entendiam o que estava acontecendo, se eu ficasse nervosa, ficasse chorando. Eu acho que porque eu era muito apegada à minha mãe. A minha mãe me trazia muito conforto.

Acho que com uns 7 anos foi quando eu estabilizei, um lugar assim que eu fiquei um pouquinho melhor, mas sempre foi muito difícil. Eu ainda chorava e ficava nervosa, e os professores e os colegas não entendiam. E aí, quando você também não sabe por que está chorando, é muito ruim também. E aí os professores deixaram um pouco de lado, porque eu faltava com bastante frequência. Hoje eu fui descobrir que é emocional, eu fico nervosa, eu começo a passar mal mesmo. E o mal-estar vai pro corpo. Eu faltava muita aula. Eu até hoje perco muita aula. Então, desde pequena, faltava muita aula porque era muito cansativo. Eu chegava da escola, eu chorava e ficava com febre e com dor no corpo, ficava totalmente exausta. Eu não conseguia ir no dia seguinte, porque era exaustivo. Não era só mal-estar emocional, era físico.

Na escola, se tivesse um trabalho em grupo, e o grupo fosse maior que meu grupo de amigos, já era um problema. Se houvesse sorteio do grupo, também era um problema. Era um problema, pois eu não consigo comunicar as coisas que eu pensava ou as

ideias que eu tinha. É assim, eu sou muito proativa dentro do que eu posso fazer. Sim, no colégio, eu sou muito criativa pra pegar, pra resolver. Mas, quando estou fora da minha segurança, do meu círculo de segurança, é muito difícil pra mim. Então eu falo muito, muito, muito ansiosa, porque eu quero resolver.

Se as pessoas começam a falar um pouquinho mais em sala de aula, eu preciso do fone. Eu uso fone no intervalo, se eu sair da sala. O uniforme me incomoda. Esses dias tá frio de manhã, mas eu não levei o casaco. No colégio tem que usar o casaco, e eu vou suar. Eu chego em casa e, se tô suada, eu tenho que tirar a roupa muito rápido pra poder tomar banho, pra mim é desesperador ficar suada.

Os relatos das vivências de Lílian na escola também são impactantes. Ela tem as lembranças desde a pré-escola, as quais também trazem a dor, a não compreensão dos seus sentimentos, das suas sensibilidades. A compreensão de que os professores a “deixaram um pouco de lado”, pois ela era infrequente, também revela quanto a escola não inclusiva tende a não se responsabilizar por uma criança que dava tantos sinais de estar com dor, mal-estar, físico e emocional, como ela mesma relata. Não é birra, não é ser uma criança mimada, é não saber se expressar e ter diante de si um adulto que não olha, não observa e não escuta essa criança, das mais variadas formas que isso possa se dar. “Não era só mal-estar emocional, era físico”. Carol Souza (2025) também traz no seu livro o relato de experiências parecidas com a de Lílian e o papel essencial da família nesse processo:

Conforme eu crescia, minha mãe usou meu hiperfoco em Turma da Mônica para me ensinar a ler e escrever. Minha tia me estimulava nas artes, me encorajando a desenhar e pintar. Minha mãe dizia que, se fosse esperar pela escola, eu estaria analfabeta até hoje.

Frequentar as aulas não adiantou muita coisa no meu aprendizado: em sala eu não fazia as atividades, então mandavam para fazer em casa. Foi uma tortura. Eu não ficava na sala por muito tempo: gritava, chorava, deixava as professoras desesperadas.

Barulho, sinal tocando, criança falando, era tudo horrível. Eu também não socializei, se tinha um grupo de crianças na ponta, eu estava na ponta oposta. Tinha uma ou outra criança que tentava se aproximar de mim, mas eu as ignorava. Eu não brincava com elas, não conversava, o que fazia com que aqueles que tentavam se aproximar desistissem.

Eu não atendia aos comandos das docentes, não fazia as atividades, não ia ao banheiro sozinha, fazia as necessidades na roupa.

Com esses episódios que ninguém sabia contornar, quase todo dia o pessoal da escola chamava alguém lá de casa para me buscar. Não existia inclusão nessa época.

Hoje em dia sei que pouca coisa mudou, mas antigamente nem se falava em inclusão. Não existia professor auxiliar, e a docente sozinha não dava conta de cuidar de todos.

.....

Nos anos seguintes, eu ia para a escola um dia ou dois e faltava um mês. Não compensava me levar, já que a minha família sabia que, em seguida, teriam que ir me buscar, porque seriam chamadas para me buscar.

Apesar de tudo isso, nunca me repetiram de ano, acho que queriam se livrar de mim o mais rápido possível” (Souza, 2025, p. 21 - 22)

Categoria 3: **sou autista e tenho todos os sonhos comigo**

Lílian: Se eu sentir alguma parte suada, tenho que lavar. Lavo muito as mãos. Eu sou aquela pessoa que não pode ser ecológica, porque, se eu lavar as mãos e ficar um pouquinho molhada, é desesperador. Outro dia a gente estava num barzinho, aí eu pedi algo pra beber, aí o copo ficou úmido, porque copo transpira, e aí minha mãe já pegou um monte de guardanapo pra secar o copo. Então, assim, essas coisas são menores, são mais fáceis de eu me adaptar. Hoje em dia é mais tranquilo, mas, quando eu não sabia o que era isso, isso era muito maior. Se eu fosse resumir, é sensorial e social, as maiores dificuldades que tive. Eu aprendi a lidar com as dificuldades.

Como afirmava Vigotski (2012), uma pessoa com deficiência buscará compensações. Lílian diz que aprendeu a lidar com as dificuldades, possivelmente por causa da busca incansável de sua mãe por respostas, por terapias, por apoio incondicional do amor materno e da família e também pelas pessoas com olhar amoroso e inclusivo que ela encontrou pela vida. Lílian relata vivências viscerais de dor, mas também de alívio e conforto. Esta tese terá valido a pena se quem acessá-la se emocionar com esses relatos, mas também se comprometer a ter um olhar e um agir mais inclusivo, sendo, por isso, radicalmente humano e amoroso. Assim como Lílian cita o papel fundamental da sua mãe, da sua família, para que desenvolvesse suas habilidades e sentisse mais conforto, Vitorino (2023) nos afaga com seu relato sobre o agir de sua mãe no seu desenvolvimento e na sua busca pela autonomia:

Minha mãe foi quem me ensinou e incentivou a ser autista com plena autonomia:

Filho, eu não estarei aqui para sempre. É por isso que eu acho maravilhoso que você vá morar sozinho, que você tenha suas coisas;

que você saiba fazer sua própria comida, ou saiba lavar um banheiro. Que você corte suas unhas, compre as roupas que você gosta, ou faça suas compras pela internet. Eu gosto muito de ajudar você, mas meu coração fica feliz quando você faz sozinho!

Mães e pais, o mundo exterior já é ameaçador e hostil o suficiente. Deixem que as pessoas autistas falem e vivam por si mesmas! Permitam que elas demonstrem seus gostos, suas preferências, suas condições particulares, e não as julguem por isso! Não precisamos da “ajuda” de vocês, mas precisamos muito de suas presenças, e dos seus suportes. Vocês têm a possibilidade de nos ensinar a conquistar o mundo.

Mesmo que seja do nosso jeito. (Vitorino, 2023, p. 29).

Uma das habilidades de Lílian é o desenho. Com traços delicados e lindos ela, a pedido de sua mãe, fez este desenho para mim.

Figura 34 – Desenho de Lílian



Fonte: Arquivo pessoal

6.3 LEANDRO

Relato aqui a terceira entrevista, que, na prática, foi a primeira. Ela foi uma entrevista-piloto, não a gravei, porque naquele momento me senti insegura para gravar, mesmo que tudo tenha transcorrido com tranquilidade. Assim que cheguei em casa, descrevi o que tinha vivido naquela tarde do dia 08/11/2019.

Conheço a mãe de Leandro desde o tempo do Movimento Estudantil na UFJF. Mesmo sendo professoras pedagogas, seguimos caminhos profissionais em instituições diferentes e nos encontramos em situações que a educação nos proporciona: na Universidade Federal de Juiz de Fora, em seminários, em outros encontros diversos, formações continuadas.

Marquei uma conversa com a mãe de Leandro, um jovem autista. Queria pedir autorização para fazer a entrevista com ele. Como eu já a conheço há muito tempo, tivemos uma longa conversa e ela foi relatando como fora para ela e para toda família saber do diagnóstico do TEA em Leandro já na sua adolescência, por volta dos 11/12 anos, por um médico pediatra que o acompanhava desde criança. Leandro nasceu com cardiopatia, necessitando, nos primeiros anos de vida, de muitas cirurgias e longas estadias em hospitais, muitas vezes longe da mãe e da família. Devido a esse problema de saúde, ele necessitou de muitas terapias envolvendo seu desenvolvimento, como: fisioterapia, fonoaudiologia, psicoterapias. A família percebia alguns comportamentos diferentes, principalmente uma dificuldade de interação com outras pessoas. A psicóloga dizia que essa dificuldade se dava porque nos, primeiros anos de vida, “ele ficou muito tempo afastado da mãe, da família, quando passava pelas cirurgias e internações”. Lembra um pouco a percepção do passado das “mães geladeiras” já citado anteriormente. Aliás, tese que caiu por terra há muito tempo, mas que evidencia como damos acabamentos às vidas outras.

A mãe relatou também de um momento que ficou marcado, quando ele, bem pequeno, ao chegar à entrada de um grande supermercado, teve uma crise, gritou, ficou agitado e não conseguiu entrar diante de tantos estímulos sensoriais. Aos 12/13 anos, começou a perguntar para a mãe se ele era diferente, pois se sentia assim e achava que os outros também o achavam diferente. Em 2019, com 15 anos, percebia que tinha poucos amigos, que não tinha os mesmos interesses que os colegas da mesma idade. Esses questionamentos constantes levaram a família a buscar o médico que o conhecia desde criança, que chegou ao diagnóstico de autismo. O diagnóstico foi uma etapa, um começo para entender o que o diferenciava dos outros colegas. Sua mãe, com a fala sempre organizada, constantemente reitera: “Leandro, todos somos diferentes! Não há um ser humano igual ao outro. Somos todos diferentes!”.

Marquei com a mãe de Leandro de fazer a entrevista na sexta-feira seguinte, dia 08 de novembro de 2019, às 17h. Marcamos nesse dia, pois a sua irmã mais nova

iria para uma excursão para outra cidade e assim teríamos a casa mais vazia e mais tranquila para conversarmos. Nesse dia, ele também teria umas horas de apoio de uma estagiária do Curso de Pedagogia que atuava com ele desenvolvendo Atividades de Vida Diária- AVD, mas ela acabou desmarcando o encontro nessa data. Ela também conversaria com ele sobre a minha visita e pediria sua autorização para a entrevista. Depois ela me relatou que ele aceitara. Após ver minha foto de perfil do *Whatsapp*, gostara de mim, pois eu estava sorrindo na foto, o que lhe agradou.

Um detalhe: a mãe de Leandro pediu para eu não atrasar, uma vez que atrasos lhe causavam ansiedade.

A seguir, procedo à descrição da entrevista que fiz com Leandro em sua casa para contextualizar como então dividi o que ouvi de Leandro em duas categorias, de forma diferente do que foi feito nas anteriores: juntei as categorias 1 e 2 numa só e mantive a terceira separada.

Cheguei à casa de Leandro às 17h10min. Como ele estava se despedindo de uma pessoa que trabalha em sua residência, não demonstrou incômodo com meu atraso. Fiquei ainda alguns minutos no portão conversando com sua mãe enquanto ele terminava de se despedir. Depois sua mãe me mostrou as flores e as árvores da entrada da casa e algumas histórias sobre a compra da casa, localizada num bairro em que já morei e que acho muito agradável, além de não ser distante do centro da cidade.

Assim que entramos na casa, fui apresentada para Leandro e sua irmã que não fora na excursão, pois estava chovendo muito nos últimos dias e a escola havia cancelado a atividade por precaução. Os dois já estavam sentados numa mesa posta para o café da tarde. Fui convidada a me sentar e tomamos um delicioso café conversando sobre os motivos de não ter havido a excursão da irmã de Leandro, sobre histórias da escola. Sua irmã mostrou-se muito falante e agradável. Já Leandro falava pouco, respondendo somente se instigado. Ao final do lanche, observei que a mãe do Leandro o orientava sobre tudo que deveria fazer, como um roteiro: tirar as xícaras e talheres sujos, lavar na pia, guardar o que sobrara, como e em qual lugar. Depois do lanche, vimos o quintal dos fundos muito bem cuidado e com móveis feitos pelo seu pai, a casa de boneca construída por todos da casa, as histórias de acampamento também emergiram e, por fim, Leandro falou do cachorro que morrera há pouco tempo, deixando saudades em todos.

Depois a mãe de Leandro sugeriu que ele me mostrasse o segundo andar da casa e o seu quarto, o que ele fez prontamente. Agora ele falava com entusiasmo, mostrando seu quarto com muitas fotos, dizendo que gostava muito de viajar, que todo ano a família organizava alguma viagem, todas com muitos retratos e alguns expostos nas paredes. Depois descemos para a sala e eu perguntei se poderia fazer algumas perguntas para ele. Sua mãe e sua irmã ficaram no segundo andar da casa.

Começamos a entrevista por volta das 18h e encerramos por volta das 18h e 50min. Não gravei a entrevista. No momento, achei que isso constrangeria Leandro, já que, estando há um bom tempo na casa, fiquei preocupada em estar atrapalhando a rotina da família.

CATEGORIAS 1 e 2- como soube que era autista e como foram as vivências na escola

Sentamo-nos em sofás, um em frente ao outro. Percebi que ele pegava um fone de ouvido e o largava ao seu lado. Quando pedi que ele me falasse sobre ele, sobre coisas de que gostava, coisas de que não gostava, ele imediatamente pegou o fone de ouvido e começou a falar que gostava de música. Revelou ter, no fone, uma *playlist* escolhida por ele mesmo, falou alegremente dos seus gostos musicais e de que talvez, no futuro, seria um profissional que atue com música. E, como todo jovem contemporâneo, gostava de jogos virtuais e desenhos que seguia pelo celular.

Na escola, disse gostar de matérias como Educação Física e Matemática, julgando-se um bom aluno nessa última disciplina. Disse não ter restrição alimentar, “sempre fui muito bom de comer!”, contou que fazia natação e também que adorava piscina, assim como viajar: “AMO viajar!”

Perguntei sobre a estagiária que trabalhava com ele AVD. Ele disse que “acha que aprende com ela sim”. Perguntei o que ele aprendia com ela: “a pegar e andar de ônibus, andar de uber, ir ao cinema, lanchar no shopping”. Contou que algo que já fazia sozinho era ir à padaria, próxima à sua casa “na rua à esquerda, vou lá sozinho comprar pão”.

À medida que fomos conversando, ele me falou, mesmo que não diretamente, de características muito próprias dele e que ele percebia que eram diferentes, afastando as pessoas, como era o caso de um colega de sala que “implica com ele”. Ele disse que gostava da escola, tinha amigos, mas que o “melhor amigo” mudara

para outra escola. Relatou que se incomodava com barulhos altos e com uma característica sua, a ecolalia imediata de todas as frases ou palavras soltas. Ele me disse: “O que dá em mim? Isso, isso de ficar repetindo toda hora também me incomoda, as pessoas ficam incomodadas um pouco”. Quanto mais falava sobre o assunto, percebi que ficava ansioso e a ecolalia se intensificava.

Perguntei sobre o que mais ele percebia que fazia diferente das outras pessoas. “Estalar os dedos!” Durante a conversa, ele estalava os dedos de um jeito diferente. Pedi para ele me ensinar. Como não consegui aprender, rimos juntos dessa minha frustração. Quando não estava estalando os dedos, esfregava as mãos também demonstrando ansiedade.

Outra situação que ele relatou não gostar na escola era “quando eles me acham esquisito, quando ficam cochichando sobre eu”. Perguntei o que ele pensava que eles achavam esquisito nele. Ele disse: “eu acho que é porque do autismo que eu tenho”. Indaguei o que seria o autismo, ao que ele respondeu: “é o que eu tenho”. Disse a ele que o percebia como um menino tranquilo, indagando se havia algo que o deixava bravo. Ele disse que só ficava bravo “quando falam uma coisa que eu não gosto”, “quando é grossa comigo”.

Leandro e sua família se envolvem com as questões nele presentes desde seu nascimento, com suas questões de saúde que demandaram muito suporte e intervenções médicas. E, como toda família, foram criando suas próprias formas de inclusão dessas diferenças. Quando presenciei a mãe de Leandro orientando-o sobre como agir após o café da tarde, havia ali intenção pedagógica de trabalhar sua autonomia, trabalho que é intensificado com a presença da estagiária de Pedagogia que trabalha com ele AVD. Como citado por Vitorino (2023), autistas que demandam mais atividades que desenvolvam autonomia, só querem isso, ser autônomos:

Mas o que realmente precisamos é de suporte e adaptação, não de ser “ajudados”.

.....

Em muitas situações da minha vida, precisei de alguém que olhasse para mim na hora certa e dissesse que eu era capaz de fazer. Eu não precisava de ajuda, e sim da coragem que aquela pessoa me deu. (Vitorino, 2023, p. 26).

O laudo do autismo só corroborou que toda a família deveria não só entender o que era o autismo, mas conviver com ele, de forma leve, cotidiana, sem desconsiderar

os limites, mas especialmente todas as potencialidades de Leandro, com apoio de quem pode ajudá-lo a desenvolver sua autonomia nas AVD, no seu cotidiano ordinário.

O Autismo significava que o problema era o meu próprio cérebro, incurável, para sempre. Mas, ao mesmo tempo isso veio com uma maior compreensão de minha mãe, meu pai, meu irmão e minha irmã. Todos que me conheciam, de repente me entenderam muito melhor. Minha mãe, especialmente, fez de sua missão aprender o máximo possível sobre a condição, lendo um livro, ou assistindo a um programa na televisão e ela dizia “é você”. E era. (Poe, 2023, p. 118).

Na escola Leandro viveu todos os desafios do *bullying* por causa dos seus comportamentos diferentes, como o estalar dos dedos e a ecolalia imediata, como também criou amizades, gostos pelas disciplinas em que se considera melhor, como todos nós, com nossas disciplinas preferidas e outras nem tanto. Ele também tem a percepção de que tem comportamentos diferentes, mas nada o impede de ser um jovem com comportamentos também comuns aos outros jovens, sendo exatamente o sujeito feliz e amoroso que é.

Ficamos pensando feito pessoas que não são autistas e vamos ficando meio perdidos por que pensamos diferente. Ficamos tentando fazer do jeito que a sociedade fala, mas falar e pensar como nós ninguém consegue. Difícilmente vão conseguir. Por que somos muito detalhistas, pensamos diferente e ficamos feito pessoas estranhas. Falamos diferente de vocês, falamos com dificuldade para ficar fazendo o outro entender. Fazemos muita fono para aprender a falar. Por que temos vida difícil? Vamos prestar atenção nas diferenças. Vamos ter paciência com os autistas, e com muitas outras deficiências, por que somos pessoas que sentem e também merecem respeito de todos. Ficamos esperando você pensar diferente vendo este texto, falando da vida de autista. Eu tenho orgulho de ser autista e você tem orgulho de você?. (Bonato, 2020, p. 22).

Categoria 3: **sou autista e tenho todos os sonhos comigo**

Percebi que ele começou a tocar no celular e no fone de ouvido. Falei que já estávamos acabando a conversa e perguntei quais eram os seus cantores preferidos. Ele voltou a sorrir, dizendo que eram Zeca Baleiro e Zeca Pagodinho. Perguntei, então, o que ele faria quando terminasse o Ensino Médio. Ele disse, todo feliz, que, talvez, seguisse o pai dele, que fizera curso técnico em Eletrotécnica e curso superior

em Engenharia: “vou fazer curso para ser eletrotécnico, consertar aparelho elétrico, fazer instalação elétrica!”

Agradei sua atenção, seu tempo conversando comigo. Seu pai acabara de chegar, despedi-me de toda a família e fui embora feliz, pois vencera o desafio da primeira entrevista, que considerei que respondia ao que vinha pensando com muita expectativa: ouvir dos próprios autistas sobre suas percepções de quem eram a partir de suas vivências sociais, nos variados ambientes que vivemos e convivemos ao longo da vida e, no caso específico para mim como professora, como eram suas vivências na escola.

Talvez Leandro nunca escreva um livro contando suas vivências. Espero que o relato dessa entrevista cumpra o papel de garantir que quem se dispuser a ler esta tese seja afetado e transformado e entenda que a diferença que nos constitui é a grande riqueza da espécie humana e que considerá-la, vivenciá-la, nas nossas escolas, é o caminho para a transformação de uma sociedade como um todo mais inclusiva.

Nesse momento de reflexão, eu comecei a pensar seriamente em escrever este livro para poder contar a minha história e, quem sabe assim, dar uma nova visão aos pais, às famílias e aos próprios autistas diagnosticados tardiamente. Tentar trazer no livro um entendimento sobre as razões de serem “estranhos”, de acordo com a sociedade e padrões pré-impostos, e que isso não é um defeito de caráter, não é um desvio e não é uma doença, é apenas uma condição totalmente tratável, com carinho, compreensão e a aceitação do próprio autista e das pessoas que o rodeiam. As coisas podem ser bem diferentes, não precisa mais que haja sofrimentos ou julgamentos. Assim, quem sabe essas pessoas possam conquistar dignidade e o direito de serem “estranhos. (Brito, 2018, p. 14 e 15)

7 MEU ENCONTRO COMIGO MESMO: SOBRE OS VOOS

A paixão de dizer/1

Marcela esteve nas neves do Norte. Em Oslo, uma noite, conheceu uma mulher que canta e conta. Entre canção e canção, essa mulher conta boas histórias, e as conta espiando papezinhos, como quem lê a sorte de soslaio.

Essa mulher de Oslo veste uma saia imensa, toda cheia de bolsinhos. Dos bolsos vai tirando papezinhos, um por um, e em cada papelzinho há uma boa história para ser contada, uma história de fundação e fundamento, e em cada história há gente que quer tornar a viver por arte de bruxaria. E assim ela vai ressuscitando os esquecidos e os mortos; e das profundidades desta saia vão brotando as andanças e os amores do bicho humano, que vai vivendo, que dizendo vai. (Galeano, 1997, p. 17).

Comecei o capítulo anterior reafirmando o título desta tese: Eu sou estranho e assumi que essa escolha é mais que um nomear, mas um ato responsivo e ético que atravessou minha história de vida e me permitiu escrever sobre as vidas que se encontram com a minha vida. Agora é momento de voltar a pousar em uma árvore, em um tronco, para que as palavras possam descansar.

“(...) e das profundidades desta saia vão brotando as andanças e os amores do bicho humano, que vai vivendo, que dizendo vai” (Galeano, 1997, p. 17). Encaminho este texto final colocando na epígrafe o texto de Eduardo Galeano sobre a contadora de histórias que segue trazendo as histórias do bicho humano que vai vivendo e dizendo, contando, narrando. Fiz o que me propus: com uma escuta sensível, amorosa, busquei, de alguma forma, poder contar algumas histórias, que descrevi ao longo do texto e, especialmente, no capítulo anterior.

Ouvir as histórias e as vivências únicas de três jovens autistas e poder compreendê-las sob a perspectiva histórico-cultural, mas, principalmente, poder relacioná-las às mais variadas histórias já lidas ao longo desses anos, biografias, relatos dos próprios autistas e, a partir da minha própria história, das minhas vivências, foi um exercício não só acadêmico, intelectual. Foi enveredar por uma longa história

que me constituiu uma professora comprometida com a educação, com a escola inclusiva, transformadora, tendo como centro das minhas ações pedagógicas uma preocupação genuína com meus estudantes. Por eles, com eles, eu me fiz educadora. Essa minha construção se fez no coletivo, com muitos encontros, como afirma Rodrigues (2025, p. 156): “(...) acreditamos que ninguém faz escola inclusiva sozinho: escola inclusiva é uma construção coletiva, uma responsabilidade ética para toda a comunidade escolar”.

Todos os jovens desta pesquisa foram/são estudantes de escolas e classes comuns, compostas sem nenhuma forma de segregação, pelo menos oficialmente. Eles viveram/vivem um momento histórico em que, no país, o sistema educacional é inclusivo. Eles vivem o resultado de muitas lutas para que fôssemos nos constituindo uma sociedade mais inclusiva, especialmente no equipamento que está presente em todos os territórios de uma cidade, a escola. É muito recente essa conquista: só após a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência – CDPC/2006, ratificada pelo Brasil sob o status de Emenda Constitucional (Decreto nº 6.949/2009), o nosso sistema educacional, da pré-escola à pós-graduação, torna-se legalmente inclusivo e assume como paradigma o modelo social da deficiência. Há muitos desafios, sim, muitos, muitos desafios que vão sendo discutidos e vencidos dia a dia, especialmente com o engajamento de estudantes, famílias, profissionais de educação e sociedade como um todo.

É a escola o espaço por excelência da convivência da diversidade, das diferenças humanas e do acolhimento dessas diferenças. Em 2023, segundo o Censo da Educação Básica 1998-2023 – INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024), 91,3 % dos estudantes público-alvo da educação especial na educação básica regular, estavam matriculados nas escolas e classes comuns (Dutra, 2025, p. 12).

A garantia do direito de que todas as pessoas estejam na escola comum e inclusiva é um caminhar longo e diário, pois demanda identificarmos e vencermos os desafios, as barreiras, para que de fato essa escola seja inclusiva. Um dos grandes desafios é a necessidade da formação mais consistente sobre Educação Inclusiva, desde os cursos de licenciatura e, principalmente, na formação continuada, quando o educador está na escola e de fato diante dos desafios que são reais. Quando trouxe a memória da minha chegada à escola como professora, lembrei que ainda vivíamos sob a concepção de que as salas de aula deveriam ser homogêneas. Muitos estudos

sobre salas homogêneas X salas heterogêneas nos fundamentaram há mais de 30 anos a rompermos com essa concepção. Mas só com a PNEEPEI de 2008 é que o país avança em políticas e práticas educacionais inclusivas. É muito curto o espaço de tempo para mudança de paradigma, mas é o caminho. Lutas, debates, reflexões, que se concretizam em legislações, normas, não mudam a realidade magicamente, mas servem de instrumento de luta, para que avancemos num novo caminhar.

Esta tese trouxe, entre seus objetivos, problematizar o lugar dado às narrativas de jovens autistas sobre suas vivências, o que se deu no entrelaçamento com o que já existe dessas narrativas hoje, nas autobiografias de autistas principalmente. Para compreender essas narrativas sob o conceito de vivência da teoria histórico-cultural, pudemos observar que, mesmo que os jovens entrevistados tenham vivenciado suas histórias em lugares comuns, cada um traz, nas suas particularidades, o arcabouço cultural que cada um de nós tem a partir dos espaços sociais em que vivemos e nos desenvolvemos.

Esperamos que essas narrativas, que corroboram o que lemos e temos acompanhado a partir das falas de autistas nos textos, livros e mídias sociais, sejam um instrumento a mais que contribua e potencialize estudos, debates, pesquisas na construção de uma escola de qualidade, inclusiva e acolhedora, onde os educadores se coloquem diante de intencionalidades e ações pedagógicas transformadoras, para todos os estudantes, com suas diferenças, suas potencialidades, tornando-se também mais abertos à diversidade humana e, portanto, mais éticos e amorosos.

No caso específico dos estudantes com deficiência, entre eles os autistas, retomo a fala de Vigotski (2021) que já enquadrei na minha memória, pois me tocou profundamente. A despeito de palavra enquadrar, às vezes, em nosso cotidiano, ter um tom pejorativo, reafirmo a escolha aqui intencionalmente, como colocarei adiante. Voltemos ao autor bielorusso: “(...) detemo-nos em gramas de enfermidade e não percebemos os quilos de saúde. Notamos migalhas de defeito e não captamos as enormes áreas de vida que possuem as crianças que padecem de anormalidade” (Vigotski, 2021, p. 34 - 35). Olhar e enxergar o ser humano nas suas potencialidades e não nas suas faltas é o que nos possibilitará, como educadores, construir mediações efetivas. E é na interação com o outro, com os signos, que se dará a aprendizagem, o desenvolvimento, o nascimento do novo.

Nós, humanos, somos seres com capacidade de criar, o que se dá nas relações sociais, nas vivências coletivas e construções autorais individuais e nos faz capazes

de superar os obstáculos, as barreiras estruturais, atitudinais, físicas que impedem o desenvolvimento pleno de cada ser humano.

Trazer nesta tese a fala, as narrativas de jovens autistas para uma professora foi um desafio, mas foi um trilhar de um caminho muito feliz, pois acreditei, desde o início, que cumpriria meu papel de dar voz a quem já tem voz, que se manifesta nas variadas formas da linguagem humana: a fala, os comportamentos. Optei por ouvir pessoas falantes, mas poderia ter ouvido outros sujeitos não falantes através de comunicação alternativa, outro grande desafio para nós, educadores, e tema a ser mais estudado.

Tenho consciência de que não estou defendendo neste texto a ideia de falar por alguém ou um grupo social. Fiz, dentro de toda ética, mesmo que com muito envolvimento pessoal, uma escuta sensível sobre o que jovens autistas poderiam dizer a uma professora. Dentro das narrativas das suas vivências, fui cotejando com outras já existentes e publicadas e, mesmo identificando questões similares, próprias de quem está no espectro autista, são as singularidades que os identificam, que os fazem sujeitos capazes de buscarem seu direito a uma sociedade mais inclusiva. Prizant e Fields-Meyer (2023), ao relatarem suas percepções construídas com os autistas ao longo de décadas de trabalho, também salientam o que podemos apresentar neste texto:

Cada vez mais, o autismo vem deixando de ser visto como algo a ser ocultado ou comentado em voz baixa e passou a ser visto como um elemento significativo de *quem o autista é*. Essa evolução de perspectiva ocorreu em grande medida porque as pessoas no espectro estão levantando a voz, desafiando suposições antigas e ressignificando o modo como os autistas veem a si mesmos. (Prizant; Fields-Meyer, 2023, p. 234).

Usei a palavra enquadrar anteriormente e disse que retornaria a essa expressão, como apontei, muitas vezes. Conforme já fora dito, dependendo de seu uso, nas rotinas da enunciação, costuma ter um tom mais pejorativo, mas, aqui, gostaria de dar a ela um outro sentido: aquele que acompanha as obras de arte, as atividades estéticas, quando desejamos que a vida seja contemplada em sua beleza e partilhas. Meu desejo é que esta tese possa trazer essa contemplação, não dos que apenas observam, mas que leve a transformações. Esse é um desejo de andanças por galerias nas quais possamos vivenciar muitas formas de viver a própria existência.

Voltemos a voar!

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO JR, W. **Auticionário – um vocabulário autista**. Sem editora, 2023.
- ABREU, T. **O que é neurodiversidade?** Goiânia, GO: Câne Editorial, 2021.
- ALVES, E. **Colapso azul**: um olhar particular sobre o autismo. Belo Horizonte, MG: Páginas Editora, 2021.
- ALVES, E. **O garoto satélite**: autismo e sexualidade. Belo Horizonte, MG: Páginas Editoras, 2023.
- ALVES, R. **Ao professor, com carinho**: a arte do pensar e do afeto. São Paulo, SP: Planeta, 2021.
- ANDRADE, M. (org.). **Autismo**: acolhendo mentes complexas. São Paulo, SP: Editora JEFTE, 2025.
- ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- AQUINO, P. M.; TOASSA, G. Apontamentos sobre pedagogia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. In: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 2, maio/ago. 2019.
- ARAGÃO, D. **Eu, meu filho e o autismo**: uma jornada inesperada. São Paulo, SP: Editora Reflexão, 2016.
- ASNIS, L. **Seu nome é David e ele é autista**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- BARBIRATO, F.; DIAS, G. **O menino que nunca sorriu e outras histórias reais**: autismo, depressão, bullying e bipolaridade entre crianças e adolescentes. Rio de Janeiro, RJ: Máquinas de Livros, 2019.
- BARBOSA, M.; OLIVEIRA, L. **Memórias – modos de caminhar em um Centro de Atendimento Educacional Especializado**. Juiz de Fora, MG: Juizforana Gráfica e Editora, 2017.
- BARNET, K. **Brilhante**: a inspiradora história de uma mãe e seu filho gênio e autista. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2013.
- BARTON, S. **Vivendo com Jonathan**: lições de amor, vida e autismo. São Paulo, SP: Magnitude, 2013.
- BATISTA, C. **Diferenciados em sou autista! E agora?** Sem Editora, 2020/2021.
- BATISTA, C. **Meu cérebro em sobrecarga sensorial e emocional**. Sem Editora, 2020/2021.
- BEGÊ, B. G.; MUFFATO, D. **DoroTEA a peixinha autista**: enfrentando os seus medos. São João Del Rei, MG: Edição do Autor, 2022.

BEZERRA, R. J. L. Afetividade Como Condição para a Aprendizagem: Henri Wallon e o Desenvolvimento Cognitivo da Criança a Partir da Emoção. In: **Revista Didática Sistêmica**, v. 4, jul./nov., 2006.

BIALER, M. **Literatura de Autistas**: uma leitura psicanalítica. Curitiba, PR: CRV, 2015.

BITU, L. **Palmas para Antônio**. Bauru, SP: Astral Cultural, 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigações Qualitativas em educação**: uma introdução à teoria e os métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONATO, F. M. **Você pode ser tudo o que quiser**: vença o impossível. Curitiba, PR: Edição do Autor, 2020.

BONATO, F. M. **Verdades que podem transformar a sua verdade**: abra esse livro e encontre o que procura. Curitiba, PR: Edição do Autor, 2021.

BONATO, F. M. **Tudo pode se transformar quando você tem coragem**: força, determinação e vontade até o final de sua jornada. Curitiba, PR: Edição do Autor, 2021.

BONATO, F. M. **A vida pede vontade de transformar tempo em pertencimento**: poder de transformar a tua vida está em você. Seja um transformador de sua própria plenitude. Curitiba, PR: Edição do Autor, 2023.

BORÉM, M.; MACHADO, A.; ALVES, M. **A onda azul**. Belo Horizonte, MG: Cora, 2017.

BORGES, A. A.; NOGUEIRA, M. L. M. **O Aluno com Autismo na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil – 2003 a 2016**. Brasília, DF. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – A escola Comum Inclusiva**. Brasília, DF. 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

BRITES, L.; BRITES, C. **Mentes Únicas**. São Paulo, SP: Editora Gente, 2019.

BRITO, A. C. **O direito de ser estranho**. São Paulo, SP: Edição do Autor, 2018.

CAMARGO, C. M. **Autista com Muito Orgulho**. Ribeirão Preto, SP: CMC Editora, 2016.

CAMARGO, C. M. **Marino Boy**. Ribeirão Preto, SP: CMC Editora, 2017.

CAMARGO, C. M.; CAMARGO, A. M. **Autismo pai, Autista filho**. Ribeirão Preto, SP: CMC, 2018.

CAMARGOS JR., W. (org.). **Intervenção Precoce no Autismo**: guia multidisciplinar: de 0 a 4 anos. Belo Horizonte, MG: Ed. Artesã, 2017.

- CAMARGOS JR., W. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento**. Belo Horizonte, MG: Ed. Artesã, 2013.
- CANCINO, M. H. **Transtornos do desenvolvimento e da comunicação – estratégias e soluções práticas**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2015.
- CARDOSO, T. **O fone que não toca música: uma história infantil sobre autismo, bullying e inclusão**. São Paulo, SP: Coleção Conto com Você, 2022.
- CARVALHO, E. M. de A.; MILAGRES, F. C. F. H.; PINHEIRO, L. R. B. A. **A educação da pessoa com deficiência no direito brasileiro**. Belo Horizonte, MG: Artesã, 2022.
- CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2015.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.
- CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas – Coord. Organiz. Mund. Da Saúde; trad. Dorgival Caetano. – Porto Alegre, RS: Artmed, 1993.
- COSTA, U. **Autismo no Brasil, um grande desafio**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2013.
- CRUZ, D. L. **Um autista muito especial**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2008.
- CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2019.
- CUNHA, A. E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2016.
- CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2017.
- CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2018.
- CUNHA, A. E. **Educação na família e na escola: tecnologias, inclusão e ensino**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2019.
- CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2019.
- DACHEZ, J.; CAROLINE, M. **A Diferença Invisível**. São Paulo, SP: Nemo, 2017.
- DEL PORTO, J. A.; ASSUMPÇÃO JR, F. B. **Autismo no adulto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2023.
- DIAS, F. M. A.; RODRIGUES, D. F.; SOUZA, C. H. M. **Autismo e aplicativos móveis: no mundo do isolamento a tecnologia como suporte de aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2020.
- DICKS, M. **Memórias de um amigo imaginário**. São Paulo: Moderna, 2012.
- DIEHL, K. **Autismo é vida – por dentro do meu cérebro autista- minha vida em suas mãos**. Sem editora, 2020.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. Edição do Autor, 2007.

- DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra Sintonia**: a história do autismo. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017.
- DRAGO, R. **Síndromes**: conhecer, planejar e incluir. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2013.
- DRUMMOND, C. D de A. **Contos de Aprendiz**. 4a Edição, Editora do Autor.
- DUTRA, C. P. (org.). **Educação em Pauta 2024**: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: Organização dos estados Ibero-Americanos, 2025.
- ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2016.
- ERSKINE, K. **Passarinha**. Rio de Janeiro, RJ: Valentina, 2019.
- ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. **Saúde Mental na Escola – O que os educadores devem saber**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.
- FERNANDES, A.D.S.A.; COUTO, M.C.V.; ANDRADA, B.C.; DELGADO, P.G.G. **A “indústria” do autismo no contexto brasileiro atual**: contribuição ao debate. Material Técnico, 2024. ISBN: 978-65-00-99824-5.
- FERREIRA, E. L.; BELLOSI, T. C. (org.). **Eu faço parte desta história**: inclusão na Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: NGIME/UFJF, 2014.
- FERREIRA SANTOS, M.; ALMEIDA, R. **Antropologia da Educação**. São Paulo, SP: Képos, 2011.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.
- FIGUEIRA, E. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**: Uma trajetória de silêncios e gritos. Rio de Janeiro, RJ: WAK Editora, 2021.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, SP: Contexto, 2017.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. C. B. **Vejo e Aprendo**: fundamentos do Programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo. São Paulo, SP: Book Toy, 2016.
- FRANCES, A. **Voltando ao normal**: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Rio de Janeiro, RJ: Versal Editores, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019.
- FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- FREITAS, M. T. A. (org.). **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 1998.
- GAIATO, M. **S.O.S. autismo**: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo, SP: nVersos, 2018.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre, RS: L&PM, 1997.

- GALEANO, E. **Mulheres**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2002.
- GENOVA, L. **Com amor, Anthony**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2015.
- GIL, M. V. **O dom do autismo**: aprendendo a aprender. Contagem, MG: Quicelê, 2015.
- GILMAN, P. **O filho antirromântico**: uma história de alegria inesperada. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2015.
- GODOY, A.; TAKEDA, T. **Direito dos Autistas**: Uma história contada. Sorocaba: Jujuba Autismo, 2019.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2005.
- GOMES, B. G. S. **DoroTEA a peixinha autista**. São João Del Rei, MG: Edição do Autor, 2021.
- GOMES, C. G. S.; SILVEIRA, A. D. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo**: manual para intervenção comportamental intensiva. Curitiba, PR: Appris, 2016.
- GRANDIN, T. **Uma Menina estranha**: autobiografia de uma autista. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1999.
- GRANDIN, T. **Mistérios de uma mente autista**. Belo Horizonte, MG: Ed do Autor, 2011.
- GRANDIN, T. **O Cérebro Autista**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2015.
- GRANDIN, T. **Autismo e educação – como eu vejo**: o que pais e professores precisam saber. Porto Alegre, RS: Artmed, 2025.
- HADDON, M. **O estranho caso do cachorro morto**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2018.
- HIGASHIDA, N. **O que me faz pular**. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2014.
- JEREBSOV, S. Gomes – a cidade de L. S. Vigotski: Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In: **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, v. 1, 2014.
- JULIANELLI, R. **Enquanto isso...no mundo do autismo**. São Paulo, SP: Memnon, 2016.
- JÚLIO-COSTA, A.; STARLING-ALVES, I.; ANTUNES, A. M. **Leve pra quem?** Transtorno do espectro autista nível 1 de suporte. Belo Horizonte, MG: 2023.
- KAUFMAN, R. K. **Vencer o autismo com o The Son-Rise Program**. Lisboa: Papa-Letras, 2016.
- KELLY, R. E. de O. G. **AUTISMOS**: olhares e questões. Curitiba, PR: Appris, 2022.
- KIDD, S. L. **Meu filho tem autismo, e agora?** São Paulo, SP: M. Books, 2013.
- KWANT, F. **Caminhos do espectro – Como meu filho saiu do autismo severo até o autismo mais leve**. Lisboa, Portugal: Lisbon International Press, 2021.
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2018.

- LEÃO, T. C. **Também estou aqui**. Niterói, RJ: Edição da Autora, 2023.
- LEON, V. C. **Práticas baseadas em experiência para aplicação do TEACCH nos Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo, SP: Memnon, 2016.
- LEON, V. C.; MORAES, C. **Portfólio de atividades para ensino estruturado**. São Paulo, SP: Memnon, 2018.
- LOBE, K. **Autismo explicado para crianças**. São Paulo, SP: nVersinhos, 2023.
- LOPES, B. A. **Não existe mãe-geladeira**: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019) (livro eletrônico). Ponta Grossa, PR: Texto e Contexto, 2024.
- LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre, RS: Mediação, 2018.
- LOPES, J. J. M. Geografia da Infância, Espaços Desacostumados e Mapas Vivências. P;123-136. In: SANTOS, M.W.; TOMAZETTI, C. M.; MELLO, S. A. **Eu ainda sou criança**: educação infantil e resistência. São Carlos, SP: Editora UFSCar, 2018.
- LOPES, J. J. M. **Atrás da porta**: vivências espaciais esquecidas pelas geografias dos adultos para [con]viver e [co]existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças. São Carlos, SP: Pedro e João, 2024.
- LURIA, A. R. **O homem com um mundo estilhaçado**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2008.
- MALAB, M. **Na montanha-russa**: vivendo a maternidade no autismo. Belo Horizonte, MG: Quintal Edições, 2017.
- MALAB, M. **Menina Aspie**. Belo Horizonte, MG: Edição do Autor, 2019.
- MALAB, M. **Pelo direito de pertencer**: um livro sobre autismo e inclusão. Belo Horizonte, MG: Edição do Autor, 2020.
- MALEVAL, J.C. **O autista e a sua voz**. São Paulo, SP: Blucher, 2017.
- Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**/Conselho Nacional do Ministério Público. 1ª edição., Brasília: CNMP, 2024.
- MAPURUNGA, F. A.D. Educação Inclusiva no Brasil: Avanços, Desafios e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva Inclusiva. In: DUTRA, C. P. (org.) **Educação em pauta 2024**: desafios da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2025.
- MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. **Da exclusão à inclusão**: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2009.
- MAYER, J. L. **Ao TEA amar**: autismo na escola da vida. Bauru, SP: Astral Cultural, 2020.
- MELLO, A. M. S. R.; ANDRADE, M. A.; CHEN HO, H.; DIAS, I. S. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo, SP: AMA, 2013.
- MENDONÇA, R. **O menino artista**. Belo Horizonte, MG: Manduruvá, 2019.

- MENDONÇA, V. A. S. **Outro olhar – reflexões de um autista**. Belo Horizonte, MG: Manduruvá Edições Especiais, 2015.
- MENDONÇA, V. A. S. **Dez anos depois**: crônicas, poemas, artigos e contos. Belo Horizonte, MG: Manduruvá, 2018.
- MENDONÇA, V. A. S. **Neurodivergentes**: autismo na contemporaneidade. Belo Horizonte-MG: Manduruvá Edições Especiais, 2019.
- MESCHIATTI, N. **Uma mente diferente**. Rio de Janeiro, RJ: Tudo! Editora, 2022.
- MION, M. **A escova de dentes azul**. São Paulo, SP: Panda Books, 2016.
- MORETTI, S. **Transtorno do espectro autista**: histórias terapêuticas para trabalhar com crianças. Novo Hamburgo, RS: Sinopsys, 2015.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.
- MOTA, C. **Autismo na educação infantil**: um olhar para interação social e inclusão escolar. Curitiba, PR: Appris, 2020.
- NERY, E. **Céu Azul**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2017.
- NEVES, A. **Tom**. Porto Alegre, RS: Editora Projeto, 2017.
- NOVAES, D. **Relações de ensino na abordagem de Vigotsky**: a criança, o autismo e o professor. Curitiba, PR: CRV, 2024.
- NÓVOA, A. Firmar a Posição Como Professor, Afirmar a Profissão Docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- NUNES, A. B. N. B. **Cartas de Beirute**: reflexões de uma mãe e feminista sobre autismo, identidade e os desafios da inclusão. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- OE, K. **Jovens de um novo tempo, despertai!** São Paulo, SP: Companhia das letras, 2006.
- OLIVEIRA, A. B. **Autistas podem voar?** Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2022.
- OLIVEIRA, A. L. S.; CASTRO, B. R. **Não sem eles**: a fundamental importância dos pais e dos cuidadores dos autistas para a Educação e para a Psicanálise. Vitória, ES: cândida, 2021.
- ORRÚ, S. E. **Autismo**: o que os pais devem saber. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2011.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2012.
- ORRÚ, S. E. **Aprendizes com Autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ORRÚ, S. E. **A pele do vento**: compreender e experienciar o autismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.
- PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M. (org). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

- PAZZINATTO, R. **O fantástico mundo de Julia e Sofia: da superação à inclusão**. Sete Lagoas, MG: Sem editora, 2017.
- PEREIRA, L.; CASTRO, T. **Espectro autista feminino**. São Paulo, SP: Literare Books, 2024.
- PETRY, M. **Contos de meninos e meninas, contos de homens e mulheres**. Blumenau, SC, 3 de maio, 2018.
- PETRY, M. **Memórias de um autista: por ele mesmo**. Blumenau, SC, 3 de maio, 2018.
- PETRY, M. **Memórias de um autista: por ele mesmo II**. Blumenau, SC, 3 de maio, 2019.
- PETRY, M. **Muito prazer eu sou autista**. Blumenau, SC, 3 de maio, 2021.
- PINHEIRO, M. I. S.; PRETTE, A. D.; HAASE, V. G. **Pais Como Co-Terapeutas: Treinamento em Habilidades Sociais Como Recurso Adicional**. Belo Horizonte, MG, 2002.
- PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **LêMundo – Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora**. Caderno 1. Juiz de Fora, MG: PJF, 2022.
- PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. **Memorial de Gestão da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora – 2021/2024**. Juiz de Fora, MG: PJF, 2024.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional**. 2010, Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- PRESTES, Z.; TUNES, E. **Sete Aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018.
- POE, Charlotte Amelia. **Como é ser autista**. Rio de Janeiro, RJ: Oficina Raquel, 2023.
- PRICE, D. **Autismo sem máscara: Uma jornada de autodescoberta e aceitação**. São Paulo, SP: nVersos Editora, 2024.
- PRIZANT, B. M.; FIELDS-MEYER, T. **Humano à sua maneira: um novo olhar sobre o autismo**. São Paulo, SP: Edipro, 2023.
- RIBAS, N. O. **Parceria empresa/escolas públicas: Problema ou solução**. Juiz de Fora, MG: ED da Autora, 2012.
- ROBINSON, J. E. **Olhe nos meus olhos: minha vida com a Síndrome de Asperger**. São Paulo, SP: Larousse, 2008.
- RODRIGUES, J. M. C. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2015.
- RODRIGUES, J. M. C. **Adolescentes com TEA...: com eles, para onde vamos**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2023.
- RODRIGUES, N. M. S. Educação Inclusiva: O Emancipatório na Educação. In: DUTRA, C. P. (org.). **Educação em Pauta 2024: desafios da educação especial na**

perspectiva inclusiva no Brasil. Brasília, DF: Organização dos estados Ibero-Americanos, 2025.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SACKS, O. W. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

SACKS, O. W. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu e outras histórias clínicas**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997.

SACKS, O. W. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALES, N. B. **Ivana e a cura para o preconceito**. São Paulo, SP: Edição do Autor, 2019.

SALES, N. B.; BRITO, A. **Tudo o que eu posso ser**. São Paulo, SP: Edição do Autor, 2017.

SAMPAIO, Z. R.; GOMES, C. F. **O nome dele não é autista o nome dele é Pedro**. E-Book do Clube do Professor Brincalhão, 2024.

SANDBERG, E. H.; SPRITZ, B. L. **Breve Guia Para Tratamento do Autismo**. São Paulo, SP: M. Books, 2017.

SANTANA, C. C. G. **A pedologia histórico-cultural de Vigotski**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2016.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice – O Social e o Político na Pós-Modernidade**. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte, MG: Autêntica editora, 2019.

SANTOS, E. C. **Linguagem escrita e as crianças com autismo**. Curitiba, PR: Appris, 2016.

SASSAKI, R. K. **Nada sobre nós, sem nós. Da Integração à Inclusão**. Disponível em: www.bengalalegal.com Acesso em: 09 ago. 2018.

SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

SCHNEUWLY, B.; MARTIN, I. L.; SILVA, D. N. H.(org.). **Imaginação**: textos escolhidos / L. S Vigotski. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2025.

SCHWARTZMAN, J. S. **Cem dúvidas sobre autismo**. São Paulo, SP: Memnon, 2018.

SERRA, D. **Alfabetização de Alunos com TEA – Volumes 1, 2 e 3**. Rio de Janeiro, RJ: Kirios Gráfica e Editora, 2018.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SHEFFER, E. **Crianças de Asperger**: as origens do autismo na Viena nazista. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2019.

- SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B. G.; REVELES, L. T. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2012.
- SILVA, M. A.; SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças com autismo**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.
- SILVA, S. S. **Minha vida de trás pra frente**. Belo Horizonte, MG: Manduruvá Edições Especiais, 2017.
- SILVA, S. S. **Camaleônicos**: a vida de adultos autistas. Belo Horizonte, MG: Manduruvá Edições Especiais, 2019.
- SILVEIRA, A. R. **Autismo Infantil**: práticas educativas integradoras e movimentos sociais. Curitiba, PR: Appris, 2015.
- SILVESTRE, M. A. Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da UNIFESP/Guarulhos. In: ANDRÉ, M. (org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- SOLOMON, A. **Longe da Árvore**: pais, filhos e a busca da identidade. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2013.
- SOUZA, C. **Autistando**. Canoas, RS: Editora Neurodiversidade, 2025.
- STRAVOGIANNIS, A. L. (Coord.). **TEA**: histórias, casos e relatos do transtorno do espectro autista. São Paulo, SP: Literare Books International, 2024.
- SUSKIND, R. **Vida Animada**: uma história sobre autismo, heróis e amizade. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2017.
- TABACHI, D. **Mãe, me ensina a conversar**: vencendo o autismo com amor. Rio de Janeiro, SP: Rocco, 2006.
- TAKEDA, T. **Theo**: poucas palavras e muitos sentimentos. Belo Horizonte, MG: Aluar, 2023.
- TAMMET, D. **Nascido em um dia azul**: por dentro da mente de um autista extraordinário. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2007.
- TAVARES, G. M.(org.). **Atlas social – Juiz de Fora**: Diagnóstico / Prefeitura de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: Prefeitura de Juiz de Fora, 2006.
- TAUBMAN, A. V. **O menino só**. Rio de Janeiro, RJ: Escrita Fina, 2015,
- TEIXEIRA, G. **Manual dos Transtornos Escolares**: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Best Seller, 2014.
- TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- TRAMONTE, R. **Humor Azul**: o lado engraçado do autismo. Florianópolis, SC: Ed. do Autor, 2015.
- TUNES, E. Atualidade de Vigotski. **Fractal Revista de Psicologia**, Niterói, RJ, v. 27, n. 1, p. 4-6, 2015
- VARELA, M. J. S. **Abraço**: Relato de uma trajetória de amor. Florianópolis, SC: Alternativa Gráfica, 2019.
- VIANNA, L. F. **Meu menino vadio**: histórias de um garoto autista e seu pai estranho. Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2017.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.,21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V- Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Y A. Machado Libros, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização (e tradução) Zoia Prestes, Elizabeth Tunes: tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. – 1. Ed. – Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Organização (e tradução) Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2021.

VITORINO, H. **Manual do infinito**: relatos de um autista adulto. São Paulo, SP: Editora Nova Alexandria, 2023.

VOLKMAR, F. R.; WIESNER, L. A. **Autismo**: guia essencial para compreensão e tratamento. Porto Alegre, RS: Artmed, 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo, SP: Editora 34, 2017.

WERNER, A. **Lagarta Vira Pupa – a vida e os aprendizados ao lado de um lindo garotinho autista**. São Paulo, SP: Vika Books Editora, 2018.

WERNER, A. **Meu amigo faz iiiii**. São Paulo, SP: CR8 Editora, 2017.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo, SP: M. Books do Brasil Editora, 2015.

WILLIAMS, D. **Meu mundo misterioso**: testemunho excepcional de uma jovem autista. Brasília, DF: Thesaurus, 2012.

ZIMMERMAN, D. **3 Robôs**. Juiz de Fora, MG: FUNALFA, 2023.

Sites consultados:

http://abraca.autismobrasil.org/nao_chor/ Acesso em: 25 mai. 2018.

<https://www.amambai.ms.gov.br/> Acesso em 17 jan. 2022

Blog: Fantástico Mundo de Iara. Disponível em: <https://fantasticomundodeiara.wordpress.com/2017/05/11/> Acesso em: 06 jul. 2018.