

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Érica Monteiro Nunes Bastida**

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS  
ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA EM MEMÓRIAS,  
ARTEFATOS E CARTAS**

**Sorocaba/SP**

**2024**

**Érica Monteiro Nunes Bastida**

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS  
ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA EM MEMÓRIAS,  
ARTEFATOS E CARTAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barchi

**Sorocaba/SP**

**2024**

### Ficha Catalográfica

B324t Bastida, Érica Monteiro Nunes  
O transtorno do espectro autista nos/dos/com os cotidianos escolares: uma experiência autoetnográfica em memórias, artefatos e cartas / Érica Monteiro Nunes Bastida. -- 2024.  
218 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Barchi.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2024.

1. Inclusão escolar. 2. Prática de ensino. 3. Transtornos do espectro autista em crianças. I. Barchi, Rodrigo, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

**Érica Monteiro Nunes Bastida**

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS  
ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA EM MEMÓRIAS,  
ARTEFATOS E CARTAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em: 05/11/2024.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Rodrigo Barchi  
Universidade de Sorocaba



---

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto  
Universidade de Sorocaba



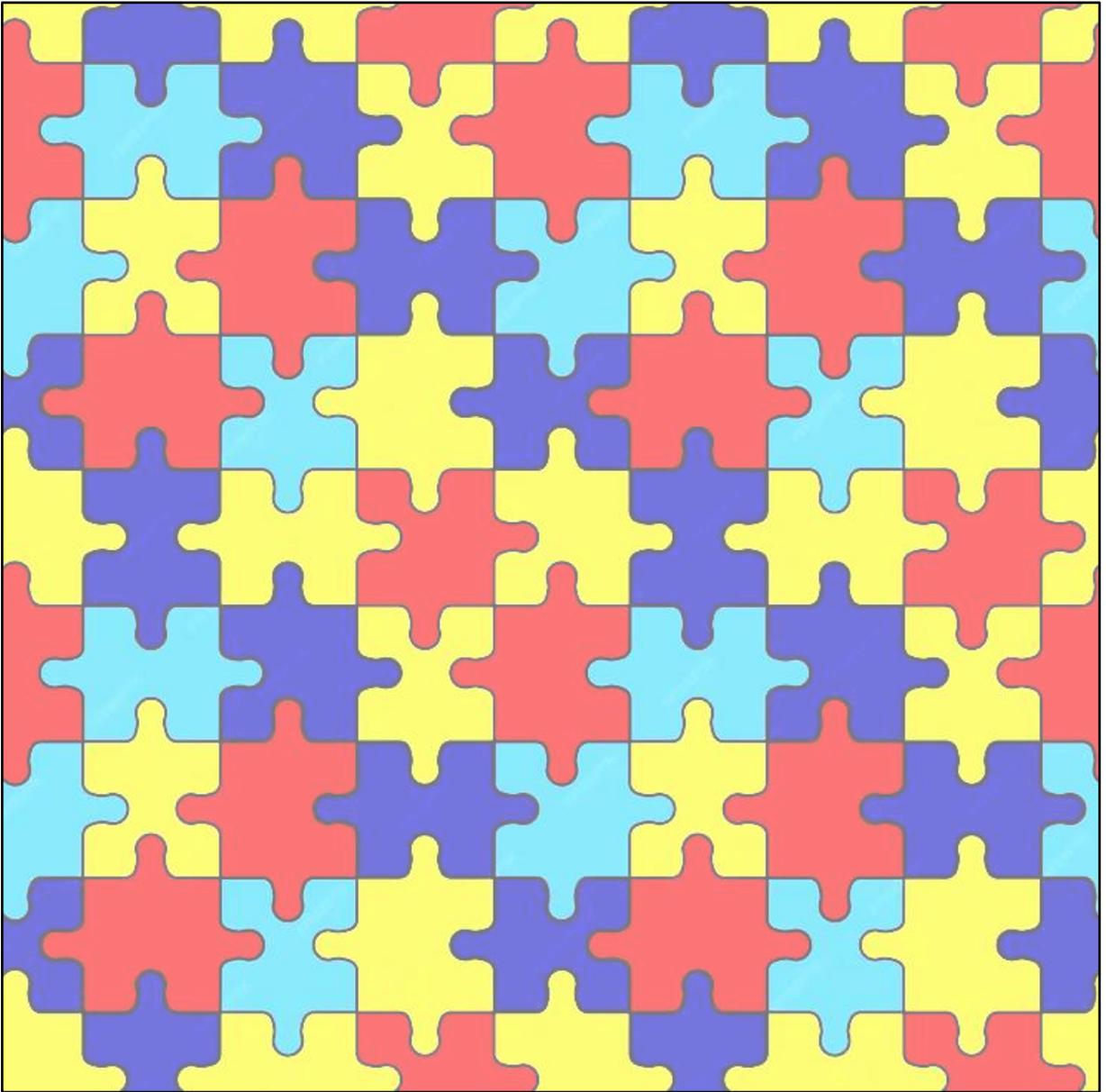
---

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga  
Instituto Federal de São Paulo



*A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante a mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha tenra infância. Desde a mais tenra idade que reajo, quase instintivamente, contra toda a palavra, todo o gesto, todo o sinal, de discriminação.*

(Freire, 1999, p. 145)



*Aos filhosestudantes, Ana Julia e Luiz Augusto, minhas maiores obras!  
Ao maridocompanheiro, Ricardo, pela motivação das minhas obras diárias.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, o Mestre dos Mestres!

Aos meus *filhosestudantes*, Ana Julia e Luiz Augusto, que me tornaram *mãeprofessora*, meus enredos de vida plena.

Ao Ricardo, *maridocompanheiro*, grande cúmplice nesta aventura de contar-me. Gratidão e muito por cuidar de Juju e Luiz para que fosse possível eu alcançar o mestrado.

Aos meus pais, Marcos e Saléte, meus primeiros professores, aqueles que, com palavras e exemplos, me esculpíram a mulher e *mãeprofessora* que hoje me aventuro a pesquisar.

Ao meu irmão, Padre Lucas, pelo incentivo, amor e amizade que acalenta o coração quando a risada acontece de maneira inesperada.

Aos meus sogros, Zani e João (*in memoriam*), que sempre acreditaram em minha busca incansável pela inclusão.

Aos meus ancestrais, meus avós Azor (*in memoriam*), Aymoréa (*in memoriam*), Carlos (*in memoriam*) e Maria, pelos ensinamentos da vida diária, por trazerem seus antepassados como mola propulsora de uma luta incansável preservando um lugar de fala que é nosso.

Aos tios, tias, irmãos, cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, afilhados e afilhadas, que sempre me ensinaram por gestos e palavras.

Aos *amigosprimos*, Dolores, Alberto e Tomás, que nos acolhem em casa várias vezes ao ano para que possamos chegar com tranquilidade nas consultas da Juju em São Paulo. Vocês fazem parte das conquistas dela!

À Dra. Simone Pires, que me inspirou e inspira a pesquisar sobre o Transtorno do Espectro Autista, que luta lado a lado pela inclusão!

E por falar em inspiração...

À Ana Maria Gurgel de Oliveira Gonzáles (*in memoriam*), toda a minha admiração. Nunca haverá palavras suficientes para expressar minha gratidão por tudo que fez pela educação de Sorocaba!

Ao Prof. Aldo Vannucchi, a história viva e marcante do Ensino Superior da cidade de Sorocaba, exemplo e referência para os professores das mais diversas áreas!

Às amigas de uma vida, Andrea, Stella, Luci, Léo e Cristiane Rizatto, pela amizade de décadas, pelas longas conversas sobre filhos e trabalho, que permitem, mesmo à distância, que nossos encontros sejam regados de muita cumplicidade.

A todos os amigos professores e professoras com os quais tive o prazer de trabalhar. Às amigas do Quarteto Fantástico, Ligiane, Martha e Sandra, que em um dos momentos mais complexos da minha vida souberam ser ombros e ouvidos!

Aos/Às professores/as auxiliares, estagiários/as e cuidadores/as que já passaram pela vida da Juju e do Luiz. À Vanessa Aquino, primeira professora auxiliar na vida da Juju, parceira e entusiasta no trabalho rumo à inclusão.

Um carinho especial à professora Simone Brazil, que faz da jornada da Ju uma trajetória suave e de muito aprendizado!

À amiga professora Simone Watanabe, com quem posso dividir quase que diariamente as angústias, os sabores e dissabores da *mãeprofessora*.

Aos terapeutas dos meus filhos, Renata Bonel, Martha Otero, Priscila Ramos, Nicholas, Cida, Melissa e profissionais do Rancho Cambará, que diariamente me ensinam como auxiliá-los para que tenham qualidade de vida.

Aos *amigosestudantes* e às *amigasestudantes* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – Uniso), pela parceria, pelos debates, pelas risadas no momento em que a lágrima não deixava de escorrer, no misto de tristeza, agonia, euforia e alegria; pelos cafés, pelos grupos, pelas apresentações e confraternizações... Nossa eterna 5ª série C!

Aos amigos e às amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares (GEDECE), pelas discussões quinzenais, estudos e partilhas.

Aos professores e professoras do programa, que trouxeram em suas aulas o ensino e o incentivo à pesquisa.

Ao grande amigo e membro da Banca Examinadora, Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto, coordenador do PPGE – Uniso, pela teimosia, pela insistência e por acreditar que eu posso fazer pesquisa! Sua amizade sempre foi e sempre será essência!

À Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga, membro da Banca Examinadora, pelas sugestões para a escrita desta dissertação.

Aos amigos e amigas da Equipe Multidisciplinar e da Divisão de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Sorocaba, por tornarem a *mãedifícil* em *mãeamiga*. Apenas nós sabemos a luta diária pela inclusão, cada um com sua especialidade que torna grande a nossa lida!

Às amigas Gisele Pelarini, Sheila Lopes e Patrícia Públio, grandes parceiras que sempre ouviram minhas confidências sobre a luta pela inclusão de meus filhos.

À Prefeitura Municipal de Sorocaba, pela concessão de licenças para estudo, fundamentais para a realização das atividades acadêmicas relacionadas ao mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo investimento em meus estudos e pesquisas.

Aos estudantes e às estudantes com quem tive a oportunidade de aprender e ensinar, principalmente aqueles com necessidades educacionais especiais, com os quais tive o prazer de conhecer, conviver e aprender.

A tantos amigos e amigas tão essenciais, que, ao longo de minha jornada, fortaleceram minha caminhada. Não ousou citá-los/as para não ser injusta e esquecer alguém.

E, por fim...

Ao orientador Prof. Dr. Rodrigo Barchi, que, com sua irreverência, despojamento, verdade, coragem e parrésia, ou seja, aberto, franco e sem reservas, com ideias controversas e opiniões desafiadoras, e, conforme a Filosofia, uma virtude moral, associada a honestidade e à responsabilidade intelectual, assumiu junto a mim o risco de trazer a autoetnografia para uma pesquisa a um transtorno enigmático, curioso, audacioso e, sobretudo, neurodiverso: o Transtorno do Espectro Autista.

**AGUYJÉ, em Guarani, OBRIGADA.**



*Fazer uma obra com um devaneio,  
ser autor do próprio devaneio,  
que promoção de ser!*

(Bachelard, 2019, p. 153)

## RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é tema de relevância crescente na educação contemporânea, especialmente quando se considera a trajetória de luta de *mães professoras*. Esta dissertação investiga esse processo por meio de memórias, artefatos educativos e cartas, destacando a experiência da *mãe professora* na inclusão dos *filhos estudantes* e estudantes com TEA. A pesquisa adota a autoetnografia como metodologia, um método autorreflexivo que permite à autora examinar suas experiências pessoais e profissionais. Vinculada à linha de pesquisa “Cotidiano Escolar, Práticas Educativas e Formação de Professores”, a autoetnografia se torna uma ferramenta crucial para descrever e analisar a prática docente e materna na inclusão de *filhos estudantes* com TEA. A pergunta norteadora que guia esta pesquisa é: como a narrativa de uma *mãe professora* na luta pela inclusão pode contribuir para o emergir do direito ao acesso, permanência e aprendizado de estudantes com TEA na escola? O objetivo geral consiste em apresentar a trajetória autobiográfica da pesquisadora, evidenciando experiências narrativas que permeiam sua luta pela inclusão em diferentes contextos. Os objetivos específicos incluem: a compreensão do conceito de TEA, seu histórico e impactos sociais; a conceituação da autoetnografia como uma metodologia pertinente; e a reflexão sobre a luta pela inclusão, utilizando memórias, artefatos educativos e cartas como eixos centrais de análise. A pesquisa visa integrar material científico que possibilite comparações e análises que possam beneficiar o trabalho de educadores e famílias, servindo como um recurso para futuras iniciativas voltadas à inclusão no cotidiano escolar. A utilização de artefatos na promoção da inclusão é interpretada como uma forma de “(re)existência” e subversão das normas convencionais do cotidiano escolar. Na dissertação, destaca-se que a inclusão escolar deve ser compreendida em um contexto amplo, onde as práticas pedagógicas se entrelaçam com questões sociais e econômicas, exigindo uma educação justa e equitativa. Esse processo contínuo requer adaptação de métodos pedagógicos, valorização das subjetividades e acolhimento da diversidade. Nesse sentido, propõe-se verdadeiramente a “filosofia da presença”, que busca garantir uma presença significativa e engajada no ambiente escolar, crítica à superficialidade frequentemente associada ao termo “inclusão”. Ela valoriza o encontro entre diferentes, promovendo a diversidade e a transformação das práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada estudante. A importância de reconhecer e valorizar o conceito de “diferente” no contexto educacional reside na capacidade de promover uma sociedade mais equitativa e inclusiva. O “diferente” deve ser encarado não como uma barreira, mas como uma oportunidade de enriquecimento mútuo e de rompimento com a padronização educacional. Por fim, ao enfatizar a relevância da diversidade como um recurso fundamental para a inovação pedagógica, a dissertação propõe que a educação reconheça e valorize o “diferente” como ponto de partida para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais, promovendo uma cultura de respeito e equidade, alinhada aos princípios de justiça social e inclusão.

**Palavras-chave:** autoetnografia; cotidiano escolar; transtorno do espectro autista.

## ABSTRACT

The inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) is a topic of increasing relevance in contemporary education, especially when considering the struggle of mothers and teachers. This dissertation investigates this process through memories, educational artifacts and letters, highlighting the experience of the mother-teacher in the inclusion of her children-students and students with ASD. The research adopts autoethnography as a methodology, a self-reflexive method that allows the author to examine her personal and professional experiences. Linked to the line of research “School Daily Life, Educational Practices and Teacher Training”, autoethnography becomes a crucial tool for describing and analyzing teaching and maternal practice in the inclusion of children-students with ASD. The guiding question that guides this research is: how can the narrative of a mother-teacher in the fight for inclusion contribute to the emergence of the right to access, stay and learn for students with ASD at school? The general objective is to present the researcher's autobiographical trajectory, highlighting narrative experiences that permeate her struggle for inclusion in different contexts. Specific objectives include understanding the concept of ASD, its history and social impacts; the conceptualization of autoethnography as a relevant methodology; and reflection on the fight for inclusion, using memories, educational artifacts and letters as central axes of analysis. The research aims to integrate scientific material that allows comparisons and analyzes that can benefit the work of educators and families, serving as a resource for future initiatives aimed at inclusion in everyday school life. The use of artifacts to promote inclusion is interpreted as a form of “(re)existence” and subversion of the conventional norms of everyday school life. The dissertation highlights that school inclusion must be understood in a broad context, where pedagogical practices are intertwined with social and economic issues, demanding a fair and equitable education. This continuous process requires adapting pedagogical methods, valuing subjectivities and embracing diversity. In this sense, the “philosophy of presence” is truly proposed, which seeks to guarantee a meaningful and engaged presence in the school environment, criticizing the superficiality often associated with the term “inclusion”. It values the encounter between different people, promoting diversity and the transformation of pedagogical practices to meet the individual needs of each student. The importance of recognizing and valuing the concept of “different” in the educational context lies in the ability to promote a more equitable and inclusive society. “Different” should be seen not as a barrier, but as an opportunity for mutual enrichment and breaking away from educational standardization. Finally, by emphasizing the relevance of diversity as a fundamental resource for pedagogical innovation, the dissertation proposes that education recognizes and values “different” as a starting point for the development of social, cognitive and emotional skills, promoting a culture of respect and equity, aligned with the principles of social justice and inclusion.

**Keywords:** autoethnography; school daily life; autism spectrum disorder.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Orquestra Bachiana, sob a regência do Maestro João Carlos Martins .....   | 15  |
| Figura 2 – Equilíbrio triádico da autoetnografia.....  | 28  |
| Figura 3 – Metamorfose da borboleta.....   | 40  |
| Figura 4 – Quadro de identificação dos níveis de suporte do TEA .....  | 46  |
| Figura 5 – Mosaico de manchetes sobre violência contra a pessoa com TEA .....  | 66  |
| Figura 6 – Notícia: pai revela que filho autista não sabe ler e nem escrever .....   | 74  |
| Figura 7 – Comercial da AMA com o ator Antônio Fagundes (1989).....  | 78  |
| Figura 8 – Desafios do Autismo (divulgação do TikTok).....   | 91  |
| Figura 9 – Notícia a respeito da rotina das famílias de crianças com autismo no Brasil ...   | 115 |
| Figura 10 – Capa do livro <i>Princesa Juju: uma princesa um pouco diferente</i> .....  | 122 |
| Figura 11 – Capa do livro <i>As Aventuras de Juju e Luiz</i> .....   | 132 |
| Figura 12 – Tatuagens com assinaturas dos <i>filhosestudantes</i> .....  | 138 |
| Figura 13 – Conduta durante realização da avaliação .....  | 149 |
| Figura 14 – Notícia: Escola coloca bolas de tênis nos pés das cadeiras para reduzir<br>ruídos para aluno autista.....              | 151 |
| Figura 15 – Notícia sobre o Projeto de Lei 3602/23.....  | 152 |
| Figura 16 – A invenção da Máquina do Abraço, por Temple Grandin .....  | 153 |
| Figura 17 – Uso do Crocs na aula de Educação Física.....   | 158 |
| Figura 18 – A cordinha como meio de interação e aprendizagem .....   | 158 |
| Figura 19 – Utilização do zíper como indicador do início de uma atividade .....  | 159 |
| Figura 20 – Material multidisciplinar de língua portuguesa e matemática com apoio<br>visual da personagem Galinha Pintadinha ..... | 161 |
| Figura 21 – Atividade de pareamento – Quantidades e números – Material estruturado.....  | 162 |
| Figura 22 – Atividade de Matemática – Sequência numérica – Material estruturado.....   | 164 |
| Figura 23 – Atividade de sequência do alfabeto.....  | 165 |
| Figura 24 – Atividade de pareamento de figuras geométricas .....   | 166 |
| Figura 25 – Quadro de rotina.....  | 167 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|               |  |
|---------------|--|
| <b>ABA</b>    | Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada)  |
| <b>AEE</b>    | Atendimento Educacional Especializado  |
| <b>AMA</b>    | Associação de Amigos do Autista  |
| <b>ANP</b>    | Atividade Não Presencial   |
| <b>APA</b>    | American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)   |
| <b>AVD</b>    | Atividade de Vida Diária   |
| <b>CAPS</b>   | Centro de Atenção Psicossocial   |
| <b>CASA</b>   | Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente  |
| <b>CBA</b>    | Companhia Brasileira de Alumínio   |
| <b>CDC</b>    | Centers for Disease Control and Prevention (Centros de Controle e Prevenção de Doenças)                          |
| <b>CID</b>    | Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde                                       |
| <b>DI</b>     | Deficiência Intelectual  |
| <b>DSM</b>    | Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)  |
| <b>LBI</b>    | Lei Brasileira de Inclusão   |
| <b>LDB</b>    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| <b>PAEE</b>   | Público-alvo da Educação Especial  |
| <b>PARFOR</b> | Programa de Formação de Professores para a Educação Básica   |
| <b>PDI</b>    | Plano de Desenvolvimento Individual  |
| <b>PECS</b>   | Picture Exchange Communication System (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras)                              |
| <b>PEEE</b>   | Público Elegível aos Serviços da Educação Especial   |
| <b>PEI</b>    | Planejamento Educacional Individualizado   |
| <b>PROERD</b> | Programa Educacional de Resistência às Drogas e Violência, realizado pela Polícia Militar do Estado de São Paulo |
| <b>SAEB</b>   | Sistema de Avaliação da Educação Básica  |
| <b>SESI</b>   | Serviço Social da Indústria  |
| <b>SRM</b>    | Sala de Recursos Multifuncionais   |
| <b>SRT</b>    | Serviços Residenciais Terapêuticos   |
| <b>SUS</b>    | Sistema Único de Saúde   |
| <b>TAG</b>    | Transtorno de Ansiedade Generalizada   |

|               |  |
|---------------|--|
| <b>TDAH</b>   | Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade  |
| <b>TEA</b>    | Transtorno do Espectro Autista   |
| <b>TEACCH</b> | Treatment and Education of Autistic and related Communications Handicapped Children (Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação) |
| <b>TGD</b>    | Transtorno Global do Desenvolvimento   |
| <b>TPS</b>    | Transtorno de Processamento Sensorial  |
| <b>TOC</b>    | Transtorno Obsessivo Compulsivo  |

## SUMÁRIO

|      |  |     |
|------|--|-----|
| 1    | INTRODUÇÃO .....   | 16  |
| 2    | O DESABROCHAR... SOB A ÓTICA DA METODOLOGIA: O FLORESCER DA AUTOETNOGRAFIA NO COTIDIANO.....                             | 24  |
| 2.1  | A autoetnografia nas pesquisas dos/nos/com os cotidianos escolares.....  | 29  |
| 2.2  | O eu mãeprofessora imersa na autoetnografia para o emergir do cotidiano .....  | 36  |
| 3    | O PROFUNDUS DO CONCEITO: OS CAMINHOS DA METAMORFOSE .....  | 40  |
| 3.1  | O autismo e seu marco histórico .....  | 49  |
| 3.2  | O TEA: falta de limites, indisciplina, incompreensões? A violência, a violência simbólica e o capacitismo exercidos..... | 55  |
| 3.3  | As famílias, a (re)existência e a fundação das instituições .....  | 76  |
| 4    | AS MEMÓRIAS.....   | 84  |
| 4.1  | Cheiro de lavanda .....  | 88  |
| 4.2  | A expulsão .....   | 90  |
| 4.3  | Os dois lados do mar em ressaca.....   | 94  |
| 4.4  | O (des)gosto da comida do hospital .....   | 98  |
| 4.5  | O retorno.....   | 101 |
| 4.6  | O temido PDI.....  | 105 |
| 4.7  | Mãe-difícil! Mãe... difícil... Mãedifícil... .....   | 111 |
| 4.8  | O desafio da mãeprofessora .....   | 116 |
| 4.9  | Insônia em família .....   | 118 |
| 4.10 | Princesa Juju .....  | 122 |
| 4.11 | As aventuras, os aromas e um novo diagnóstico .....  | 126 |
| 4.12 | A pandemia da covid-19 .....   | 135 |
| 4.13 | O temido e esperado retorno às aulas presenciais.....  | 137 |
| 5    | O TECER DOS ARTEFATOS NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO DE FILHOS/AS ESTUDANTES COM TEA.....                                     | 142 |
| 5.1  | Outros artefatos.....  | 150 |
| 5.2  | Artefatos didáticos subvertidos.....   | 160 |
| 6    | AS CARTAS .....  | 172 |
| 6.1  | As escritas do pensador do mundo .....   | 172 |
| 7    | CONSIDERAÇÕES.....   | 191 |
| 8    | EPÍLOGO .....  | 198 |
|      | REFERÊNCIAS .....  | 200 |

## A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA INCLUÍDA É COMO UMA ORQUESTRAS...

Figura 1 – Orquestra Bachiana, sob a regência do Maestro João Carlos Martins



Fonte: Orquestra [...] (2024).

### **... EM HARMONIA!**

A metáfora em questão (Figura 1) compara a inclusão à harmonia de uma orquestra em um concerto, ou seja, uma orquestra pode ser vista como uma representação poderosa da diversidade e da harmonia. Assim como uma orquestra é composta por uma variedade de instrumentos, cada um contribuindo com sua voz única para criar uma sinfonia coesa e bela, uma sociedade inclusiva valoriza e celebra a diversidade de seus membros, reconhecendo que cada pessoa tem habilidades, perspectivas e experiências únicas para oferecer.

Com essa metáfora, destaco a importância da inclusão e da equidade de oportunidades para todos, independentemente de suas habilidades ou características pessoais. Quanto mais a diversidade for reconhecida e valorizada, mais rica, vibrante e inclusiva será a vida para todos.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta escrita descreve a trajetória, a vivência, a experiência, a (re)existência e os caminhos de uma *mãe professora*, explorando sua luta pela inclusão, o processo de formação docente e as crises que emergem da intersecção entre o cotidiano escolar e o cotidiano materno. A análise abrange as dimensões pessoais e profissionais da minha atuação como educadora, refletindo sobre as práticas e desafios enfrentados ao equilibrar os papéis de mãe e professora no contexto da educação inclusiva.

Minha trajetória como *mãe professora* se relaciona muito com a perspectiva de Freire:

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação (Freire, 2022, p. 73).

Portanto, na (re)existência em busca de mudanças nas concepções advindas de uma educação engessada, capacitista, opressora e silenciadora. Trata-se de romper com o cotidiano tradicional da escola e lutar pela inclusão dos *filhosestudantes* com Transtorno do Espectro Autista, visando garantir acesso, permanência e aprendizagem de todos de forma equitativa.

Nascida no segundo semestre de 1979 em Sorocaba, minha trajetória começou em uma família jovem e com poucos recursos. Meus pais, com 19 e 24 anos na época, representavam o padrão social vigente: minha mãe, após concluir o Ensino Médio com um curso técnico em Contabilidade, deixou o trabalho para se dedicar ao lar, enquanto meu pai era operário na Fábrica de Aços Paulista (FAÇO). Sou a mais velha de quatro irmãos.

A minha alfabetização precoce, entre quatro anos e meio e cinco anos, foi motivada pelo desejo intenso de ler e escrever, o que levou minha mãe a observar com preocupação meu distanciamento das brincadeiras infantis e meu foco nas atividades voltadas para o público adulto, como o manuseio de instrumentos musicais. O processo de alfabetização seguiu métodos tradicionais, centrados na repetição e memorização de sílabas e sons. Na época, eu soletrava incessantemente o conteúdo de um caderno.

Esse início precoce trouxe tanto aspectos positivos quanto negativos. Positivamente, mergulhei no universo da leitura e escrita desde cedo, permitindo-me explorar e desfrutar de obras como *Marcelo*, *Marmelo*, *Martelo*, de Ruth Rocha, e a série de Monteiro Lobato, *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, além de quadrinhos como *Pateta*, *Tio Patinhas* e *Pato Donald*. Esses prazeres literários realizaram meu desejo de menina e enriqueceram minha experiência cultural.

Por outro lado, a precocidade trouxe desafios significativos no ambiente escolar. Ao terminar as atividades antes dos colegas, me encontrava ociosa e, apesar de solicitar atividades mais desafiadoras, minhas petições eram sistematicamente recusadas. Para me distrair, passava a tocar ritmos embaixo da carteira, o que levou a professora a relatar à minha mãe, na primeira reunião de pais, que meu comportamento era inadequado.

Esse contexto gerou em mim um mutismo seletivo, um transtorno de ansiedade infantil caracterizado pela incapacidade persistente de falar em situações sociais específicas, como na escola, apesar de conseguir falar normalmente em outros ambientes, como em casa. O mutismo seletivo geralmente se inicia na infância, entre os 2 e 5 anos, e pode persistir até a adolescência ou idade adulta. Essas condições, manifestadas na infância, caracterizam-se pela falta de habilidades sociais, resultando em um comprometimento significativo do bem-estar do paciente, o que impacta de maneira relevante sua vida e constitui um aspecto fundamental (Perednik, 2022). No meu caso, essa condição durou até os 13 anos, manifestando-se como uma dificuldade persistente em falar no ambiente escolar.

Em 1995, iniciei dois cursos simultaneamente: Técnico em Processamento de Dados e Magistério. Com um cronograma que se estendia das 7h30 às 22h45, meu objetivo era dedicar-me intensamente aos estudos. No entanto, uma gastrite severa impediu-me de prosseguir com ambos os cursos. Em virtude dessa condição de saúde, optei por continuar apenas com o curso de Processamento de Dados, que era oferecido no período noturno.

Durante esse período, já com uma maturidade e confiança mais desenvolvidas, passei a me integrar melhor com meus colegas de classe, aproveitando as oportunidades de socialização e troca de experiências. Paralelamente aos estudos, adquiri experiência profissional trabalhando em diversos contextos, incluindo lojas, pequenas empresas e um escritório contábil, o que contribuiu para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Tornei-me estudante da educação superior em 2000, na Universidade de Sorocaba (Uniso), onde cursei Pedagogia. Durante esse período, consegui um estágio na então Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, o que foi crucial para a minha permanência e conclusão do curso. A bolsa de estudos e a ajuda de custo associada ao estágio foram essenciais, visto que o salário do meu emprego anterior correspondia exatamente ao valor da mensalidade, o que limitava minha capacidade de adquirir materiais suplementares, como lanches e livros.

Enquanto estive na Uniso, participei ativamente de apresentações de trabalhos, seminários e eventos promovidos tanto pelo curso de graduação quanto pela Pró-Reitoria. Reuni amigos no pátio da Universidade para discutir e debater sobre diversos temas relacionados à

educação. Adicionalmente, envolvi-me em concursos literários organizados pelo curso de Letras, nos quais obtive classificações significativas e recebi premiações em dois deles.

Em 2002, fui efetivada na universidade, sendo transferida para o Setor de Eventos. Em 2003, concluí a graduação e me desliguei da universidade como funcionária em 2006.

Com todo o vigor em busca de estudo e pesquisa, inerentes ao meu perfil pessoal e profissional, em 2006, fui aprovada no Processo Seletivo do SESI para atuar na educação de jovens e adultos no Centro da Companhia Brasileira de Alumínio (CBA). Iniciei minhas atividades docentes com a alfabetização de funcionários/as, incluindo operadores/as de máquinas, ajudantes gerais e auxiliares de limpeza que não haviam concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, no mesmo ano, desenvolvi um projeto de reforço escolar e atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Centro Padre Luís Scrosoppi, localizado no Jardim Novo Mundo, um bairro periférico de Sorocaba, próximo à cidade de Votorantim. No entanto, fui desligada do projeto na semana do meu casamento devido a desacordos com a abordagem assistencialista praticada no espaço. Em vez disso, defendi a promoção de um ambiente crítico que encorajasse as crianças a reconhecerem sua capacidade de alterar suas próprias condições de vida e a lutar por seus direitos.

Em outubro de 2006, ingressei no cargo de Coordenadora Pedagógica no Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), onde participei da implementação de uma proposta socioeducativa voltada para adolescentes autores de atos infracionais. O modelo adotado tinha como princípio central a ideia de que o jovem poderia ser o protagonista de sua própria história. A abordagem pedagógica utilizada não se baseava na punição, mas, sim, em iniciativas mais sensibilizadoras e educativas, com o objetivo de possibilitar ao adolescente uma mudança significativa em sua trajetória, promovendo sua reintegração social, retorno ao ambiente escolar e inclusão no mercado de trabalho. Durante minha atuação, observei, assim como no projeto social, a profunda situação de vulnerabilidade enfrentada pela maioria dos adolescentes atendidos. Esses jovens, excluídos socialmente e privados de uma educação eficaz, buscaram meios alternativos para sua subsistência, resultando em seu envolvimento com atividades infracionais e subsequente reclusão.

Em 2008, iniciei minha primeira pós-graduação *lato sensu* em Administração Escolar e Docência no Ensino Superior na Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB). No mesmo ano, tornei-me mãe.

Continuei minha atuação na Fundação CASA até 2009, quando minha filha começou a manifestar as primeiras características do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse

momento, nasceu a mãe atípica. Diante da carga horária de mais de 40 horas semanais e das necessidades emergentes, decidi me desligar da instituição e procurar uma posição que me permitisse uma melhor conciliação entre a profissão e o cuidado com minha filha.

Em 2010, participei do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), onde ministrei a disciplina de Fundamentos e Metodologias do Ensino da Arte na Universidade de Sorocaba, voltada para estudantes de Pedagogia. Esse período representou a realização do sonho de trabalhar com o Ensino Superior, coincidindo com uma nova fase na minha vida pessoal: a maternidade. Nesse contexto, vivi uma experiência marcante e desafiadora, que alteraria significativamente minha trajetória pessoal e profissional.

Grávida de meu segundo filho, em fevereiro de 2012, ingressei como professora efetiva na Prefeitura de Sorocaba.

Em 2017, nasceu a *mãeprofessora*, onde, nas memórias, artefatos e cartas, trago a experiência e os desafios na luta pela inclusão dos *filhosestudantes* com TEA.

A utilização de termos como *mãeprofessora* e *filhosestudantes* em minha escrita, reflete uma prática linguística que busca expressar ideias complexas e inclusivas. Tenho como referência a grande educadora Nilda Alves, que, em suas reflexões sobre a linguagem e a comunicação, explora o poder transformador das palavras, defendendo que a "junção" de termos pode criar novos significados e promover mudanças sociais. Essa junção ilustra uma abordagem que destaca a importância da linguagem como ferramenta de construção e desconstrução de realidades, impactando diretamente a formação de identidades e a promoção da justiça social. Nesse contexto, a prática da junção de palavras torna-se uma metáfora para a união de diversas vozes, perspectivas e experiências no campo educacional.

Ao unir palavras, Alves cria novos significados, expressa ideias complexas e promove uma visão inclusiva e igualitária da educação. Sua obra reflete o cuidado e a sensibilidade com que ela escolhe cada palavra, reconhecendo o impacto que elas têm na construção de identidades e na promoção da justiça social. Além disso, a junção de palavras também pode ser vista como uma metáfora para a união de diferentes perspectivas, experiências e vozes na busca por uma sociedade mais diversa e democrática. Ela acredita na importância de ouvir e valorizar as múltiplas vozes presentes na educação, reconhecendo que cada uma delas contribui para um entendimento mais amplo e enriquecedor do mundo, para se construir pontes, promover a inclusão e transformar realidades, reafirmando o compromisso com uma educação que valorize e respeite a diversidade em todas as suas formas.

Portanto, a junção de termos como *mãeprofessora* e *filhoseducandos* não é apenas uma escolha estilística, mas um reflexo de um processo mais profundo de inclusão e diálogo no ambiente educacional, onde as vozes de todos os envolvidos são reconhecidas e valorizadas.

Em razão do exposto, o objetivo dessa dissertação é apresentar a trajetória autobiográfica da pesquisadora, evidenciando experiências narrativas que permeiam sua luta pela inclusão em diferentes contextos. Os objetivos específicos incluem: compreender, através das narrativas, o conceito de TEA, seu histórico, etiologia, avaliação e impactos sociais; conceituar a autoetnografia enquanto metodologia empregada; e refletir sobre a trajetória da luta pela inclusão por meio das memórias, artefatos e cartas, em uma linha do tempo que sempre destaca o cotidiano escolar.

A autoetnografia é utilizada como método de pesquisa qualitativa que descreve e analisa experiências pessoais para entender a experiência cultural, que destaca a importância das vivências diárias na prática docente e na promoção da inclusão, além de revisar práticas educativas. No contexto da linha de pesquisa “Cotidiano Escolar, práticas educativas e formação de professores”, a autoetnografia é entendida como uma metodologia crítica e auto reflexiva.

O problema da pesquisa está centrado na questão: como a narrativa de uma *mãeprofessora* na luta pela inclusão pode contribuir para o emergir do direito ao acesso, permanência e aprendizado de estudantes com TEA na escola?

Confesso que escrever esta dissertação despertou em mim inúmeras sensações, pois tive de retomar memórias que estavam guardadas em “caixas” aparentemente intocáveis, mas que foram importantes para trazer à tona a pesquisadora que, até então, estava tomada por outras ações devido às mudanças no meu percurso, provocadas pela maternidade e pela escolha profissional.

Organizei a dissertação de modo a compreender a luta pela inclusão de *filhoseducandos* com TEA por meio de narrativas, memórias, artefatos e cartas. Neste primeiro capítulo introdutório, apresento minha trajetória enquanto estudante e professora, os objetivos e a problematização da investigação.

No segundo capítulo, abordo o conceito de autoetnografia, a metodologia empregada nesta pesquisa, que se destaca por sua abordagem qualitativa e integrativa da reflexão e narrativa pessoal do/a pesquisador/a. A autoetnografia possibilita uma análise aprofundada das experiências individuais no contexto específico da inclusão escolar, focalizando a trajetória de uma *mãeprofessora* com *filhoseducandos* com TEA. Essa metodologia permite ao/à

pesquisador/a entrelaçar experiências pessoais com uma análise crítica das práticas educacionais e políticas inclusivas, oferecendo uma compreensão mais rica dos desafios e estratégias envolvidas. A autoetnografia não apenas fornece uma narrativa detalhada, mas também contribui para um conhecimento mais inclusivo e significativo sobre a educação especial, evidenciando a interação entre teoria e prática e iluminando as práticas inclusivas.

No terceiro capítulo, abordo o conceito de Transtorno do Espectro Autista, que nesta dissertação será abreviado como TEA, explorando suas características distintivas, o marco histórico do diagnóstico e as abordagens equivocadas que emergem da falta de conhecimento. Essa seção visa fornecer uma compreensão detalhada do TEA, o que é fundamental para analisar e contextualizar as experiências narradas na autoetnografia. A conceituação aprofundada do TEA facilita uma articulação mais precisa entre as vivências pessoais da *mãeprofessora* e o diagnóstico de seus *filhosestudantes*. Ao integrar o conhecimento teórico com as experiências individuais, o capítulo busca evidenciar como as práticas e desafios enfrentados na inclusão escolar são moldados pela compreensão do TEA e suas implícitas especificidades.

No quarto capítulo, evidencio as memórias subdivididas em fatos que delineiam minha trajetória como *mãeprofessora* e a luta pela inclusão dos *filhosestudantes*. Esse capítulo fornece uma análise detalhada das experiências pessoais e profissionais vividas, explorando as interações entre minha função de mãe e professora com os desafios enfrentados na inclusão escolar. Por meio da narrativa dessas memórias, é possível apresentar os aspectos práticos e emocionais envolvidos no processo de inclusão, destacando as estratégias empregadas e os obstáculos superados. A reflexão sobre essas memórias contribui para uma compreensão mais profunda das dinâmicas entre o papel de *mãeprofessora* e as necessidades educacionais dos *filhosestudantes*, revelando a complexidade e a resiliência. Apresento, junto às narrativas, intervenções visuais integradas ao longo do texto. Elas são usadas para ilustrar e destacar situações específicas que, ao emergirem de forma esporádica, provocaram diversas sensações e reflexões. As imagens funcionam como complementos à proteção textual, enriquecendo a compreensão dos acontecimentos e promovendo uma leitura mais sensorial das experiências relatadas. Ao unir as narrativas e os elementos visuais, busco fornecer uma tradição mais profunda no contexto das vivências da *mãeprofessora*, permitindo ao/à leitor/a uma avaliação mais abrangente e sensível das situações descritas, ao mesmo tempo em que reforça os aspectos emocionais.

No quinto capítulo, apresento uma análise detalhada dos artefatos que desempenham um papel crucial na contribuição para os aspectos culturais, sociais e ambientais da educação, especialmente no que tange à projeção e implementação de estratégias de ensino e aprendizagem. Esse capítulo explora como diferentes artefatos — como materiais didáticos, recursos tecnológicos e ferramentas pedagógicas — influenciando e facilitando o processo educacional. A análise considera não apenas a funcionalidade e a eficácia desses artefatos na promoção de práticas inclusivas, mas também seu impacto na construção de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade cultural e social. A discussão abrange a maneira como esses artefatos são utilizados para criar um espaço de aprendizagem mais acessível e adaptado às necessidades individuais dos/as estudantes, destacando sua importância na formulação e execução de estratégias de aprendizagem.

No sexto capítulo, faço uma análise das cartas redigidas ao longo do processo de escrita desta dissertação, que documentam e refletem a trajetória da *mãeprofessora*. Essas cartas servem como um meio de expressão pessoal e narrativa, oferecendo uma visão íntima e detalhada das experiências e desafios enfrentados ao longo da jornada educacional e de inclusão dos *filhosestudantes* com TEA. Ao integrar essas correspondências no desenvolvimento da dissertação, o capítulo busca ilustrar a complexidade e a profundidade das vivências da *mãeprofessora*, além de contextualizar o impacto de suas práticas pedagógicas e estratégias de inclusão. As cartas, ao serem inseridas como fontes de reflexão e análise, enriquecem a compreensão do percurso pessoal e profissional da *mãeprofessora*, contribuindo para uma narrativa mais completa e significativa da minha experiência.

Nas considerações finais, sintetizo os principais aspectos envolvidos em cada capítulo e os resultados ao longo da pesquisa. Essa seção tem como objetivo oferecer uma visão consolidada da trajetória investigativa, destacando as principais descobertas e reflexões obtidas. A análise das contribuições de cada capítulo permite uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento do estudo, ressaltando como a integração da autoetnografia, a compreensão do TEA, as memórias pessoais e os artefatos culturais e educacionais desenvolvidos para a formação de uma visão abrangente e contextualizada das práticas de inclusão. Ao apresentar as conclusões, as considerações finais visam não apenas resumir os achados, mas também oferecer recomendações para futuras pesquisas e práticas pedagógicas, enfatizando a importância da experiência pessoal na construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva e o papel da *mãeprofessora* na promoção da inclusão.

Espero que a dissertação se integre ao corpo de conhecimento científico, servindo como referência e instrumentalização para futuras pesquisas e como um recurso de consulta para professores/as, famílias de estudantes com TEA e público em geral.

## 2 O DESABROCHAR... SOB A ÓTICA DA METODOLOGIA: O FLORESCER DA AUTOETNOGRAFIA NO COTIDIANO

Diante da minha trajetória enquanto *mãeprofessora*, ousei romper com a forma tradicional de escrita nesta pesquisa e escolhi uma metodologia que refletisse essa mudança. Para Foucault (*apud* Hess, 2005, p. 70), “fazer sua tese é fazer um trabalho sobre si-próprio, obra de si-próprio”. Em uma dissertação, tese ou outro trabalho de pesquisa, engajamo-nos em uma reflexão profunda sobre nós mesmos, o que envolve autoconhecimento e autorreflexão. Esse processo de investigação acadêmica, portanto, não apenas amplia nosso entendimento sobre o objeto de estudo, mas também nos leva a questionar e reavaliar nossas próprias perspectivas e contextos.

A palavra autoetnografia vem do grego *auto* (self = “em si mesmo”), *ethnos* (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e *grapho* (escrever = “a forma de construção da escrita”). Para Santos (2017), é uma abordagem de pesquisa e escrita que busca descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal para compreender a experiência cultural. Essa abordagem desafia as formas “canônicas”, ou seja, normativas e pontuais de fazer investigação e de representar os outros, ao mesmo tempo que considera a investigação como um ato político, socialmente justo e consciente.

Segundo Adams e Ellis (2011), o termo “autoetnografia” foi inicialmente introduzido por Karl Heider em 1975 para descrever estudos em que os próprios membros de uma cultura relatam suas experiências. David Hayano, em 1979, expandiu o conceito ao aplicá-lo a antropólogos que escrevem etnografias sobre seus próprios grupos culturais. A autoetnografia combina autorreflexão com análise cultural, permitindo que os/as pesquisadores/as relacionem suas experiências pessoais aos temas de estudo. Embora pouco utilizada na década de 1980, sua relevância cresceu nos anos 1990, acompanhando o aumento do interesse por métodos qualitativos que valorizam narrativas pessoais e subjetivas no estudo das dinâmicas culturais e sociais (Hayano, 1979).

Adams e Ellis (2011) identificam três razões principais para esse crescimento: o maior interesse pela pesquisa qualitativa e histórias de experiência pessoal no meio acadêmico, onde o/a pesquisador/a se envolve ativamente na reflexão sobre suas próprias experiências, identidades e perspectivas; o reconhecimento crescente da importância da ética na pesquisa, para que a pesquisa seja realizada de maneira responsável e respeitosa; e o aumento da representação de mulheres e minorias no meio acadêmico, empoderando vozes consideradas

marginalizadas em uma sociedade machista, ampliando a diversidade e permitindo que essas vozes ressoem suas próprias experiências e perspectivas.

Como resultado desses fatores, a autoetnografia emerge como uma opção metodológica de pesquisa social em diversas áreas, incluindo educação, psicologia social e antropologia. Isso reflete uma mudança na abordagem da pesquisa social, com uma ênfase maior na valorização das experiências individuais e na consideração ética dos métodos de investigação. Para Certeau (1994), na apresentação do seu livro *A invenção do cotidiano*,

[...] os relatos de que se compõe esta obra pretendem narrar práticas comuns. Introduzi-las com as experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo caminho, significará delimitar um campo (Certeau, 1994, p. 35).

As práticas comuns a que Certeau se refere são entendidas como atividades cotidianas, realizadas de forma coletiva e compartilhada. É essencial compreender as experiências individuais, interações sociais e lutas que moldam o contexto social, pois cada indivíduo, com suas vivências singulares, influencia as práticas cotidianas. As interações sociais organizam o espaço social e formam o tecido social, composto por laços de apoio e solidariedade. Esse tecido social, no entanto, é frequentemente marcado por conflitos e disputas de poder, que criam as práticas cotidianas.

Portanto, pretendo que minha trajetória busque uma compreensão das práticas quando associadas às dimensões pessoais, sociais e educacionais no meu fazer docente no cotidiano da escola, enquanto *mãe professora de filhosestudiantes* com TEA. Esta pesquisa propõe narrar e elucidar a trajetória de luta como mãe e professora, em prol da inclusão de estudantes com TEA. A construção dessas narrativas fundamenta-se em memórias pessoais, que são incorporadas de modo a motivar uma autorreflexão crítica acerca do percurso trilhado. Minhas experiências pessoais e subjetivas descrevem a luta pela garantia de acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar. Para tanto, utilizo o método de pesquisa qualitativa, que segundo Santos (2017), é uma abordagem que visa descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal para compreender a experiência cultural. Desafiando abordagens normativas, é considerada um ato político e socialmente consciente. Busco, desse modo, explorar as ações que causaram o rompimento do cotidiano escolar trivial e, conseqüentemente, a criação de outros cotidianos, argumentando que as vivências cotidianas são fundamentais na prática docente, na promoção da inclusão e na revisão das práticas educativas.

A partir dessas vivências, exploro as cartas escritas ao longo do desenvolvimento desta dissertação, assim como os artefatos produzidos durante esse processo. Esses elementos são apresentados como instrumentos de ruptura do cotidiano escolar trivial, provocando uma reflexão mais profunda sobre os desafios e as possibilidades de inclusão no ambiente educacional.

Ao utilizar as memórias e os materiais criados, busco transformar a experiência pessoal em um objeto de análise acadêmica, de modo a contribuir para a compreensão e a promoção de práticas inclusivas no contexto escolar.

Para Geertz (2008 *apud* Caetano, 2017, p. 54), “não é o objeto deste estudo, mas sim as pessoas e o contexto que seu dia a dia se desenrola”, ou seja, a ciência não deveria estar somente nos objetos, mas nas pessoas e nos contextos em que elas vivem e constroem significados. Para ele, entender uma cultura ou prática social exige uma análise que vai além dos comportamentos superficiais e busca compreender os sentidos profundos e complexos atribuídos pelas pessoas às suas ações e aos eventos ao seu redor.

Assim, o objetivo não é observar objetos de estudo de forma isolada, e sim investigar como as pessoas interagem, pensam, interpretam e criam significados dentro de seu ambiente. O "contexto" em que vivem é essencial porque dá profundidade e compreensão aos seus comportamentos e valores. Em outras palavras, é por meio do cotidiano e das práticas culturais que se revelam os significados que orientam a vida das pessoas

. É certo afirmar, portanto, que colocar as pessoas e seu contexto no centro da análise é fundamental para entender a complexidade e a diversidade das experiências humanas de maneira mais autêntica e significativa. Esse enfoque permite uma compreensão mais profunda das experiências, valores, crenças e práticas das pessoas no seu cotidiano. Envolve interação direta com os participantes e uma atenção cuidadosa aos detalhes dos contextos social, econômico, político, cultural e educacional em que vivem. Esse método busca capturar a riqueza das vivências individuais e coletivas, proporcionando uma análise mais rica e contextualizada das realidades estudadas. Para Custer (2014, p. 1 *apud* Caetano, 2017, p. 58), é um

[...] estilo de escrita autobiográfica e pesquisa qualitativa que explora as experiências de vida únicas de um indivíduo em relação a instituições sociais e culturais [...] que o processo autoetnográfico combina tempo e espaço, forma que o pesquisador obtenha novas perspectivas acerca de suas experiências.

A autoetnografia se distingue de outras formas de pesquisa qualitativa ao colocar o/a pesquisador/a no centro da narrativa, permitindo uma compreensão mais significativa e subjetiva do fenômeno estudado. Os/As pesquisadores/as que utilizam a autoetnografia muitas vezes compartilham histórias pessoais, memórias e reflexões para ilustrar e analisar aspectos culturais. Assim, quanto mais o estudioso se posiciona como sujeito da pesquisa, melhor é a compreensão do papel do/a educador/a inclusivo/a.

Nesse contexto, a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autoetnográfica, visto que impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo/a pesquisador/a sobre sua própria contribuição, influência e abordagem na pesquisa intersubjetiva (individual), bem como os resultados consequentes da sua investigação. É um método que se sustenta e se equilibra em um “modelo triádico” (Chang, 2008) baseado em três orientações:

- a) orientação metodológica, cuja base é etnográfica e analítica. O aspecto autoetnográfico adiciona uma dimensão pessoal à pesquisa, permitindo que o/a pesquisador/a reflita sobre suas próprias experiências, identidades e posicionamentos dentro do contexto estudado. Diante disso, é uma abordagem metodológica que combina o aprofundamento empático e descritivo da etnografia com uma análise crítica e reflexiva das experiências pessoais do/a pesquisador/a. Isso pode resultar em uma compreensão mais rica dos fenômenos sociais e culturais;
- b) orientação cultural, cuja base é a interpretação a) dos fatores vividos (a partir da memória); b) do aspecto relacional entre o/a pesquisador/a e os sujeitos (e objetos) da pesquisa; e c) dos fenômenos sociais investigados;
- c) orientação do conteúdo, cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Isso evidencia que a reflexividade desempenha um papel central na investigação autoetnográfica, ao exigir que o/a pesquisador/a mantenha uma constante conscientização crítica sobre sua própria influência na pesquisa. A reflexividade envolve a avaliação contínua do impacto do/a pesquisador/a na construção intersubjetiva do estudo, assim como nas interpretações e resultados decorrentes da investigação.

A Figura 2 descreve o “equilíbrio triádico da autoetnografia”, conforme Santos (2017).

Figura 2 – Equilíbrio triádico da autoetnografia



Fonte: Santos (2017).

Como método, a autoetnografia torna-se tanto processo, que se questiona e se avalia (autorreflexão) quanto como produto (resultado) da pesquisa (Adams; Bochner; Ellis, 2011).

A valorização das narrativas pessoais destaca a importância de percepções que métodos tradicionais podem não capturar, desafiando normas estabelecidas para uma compreensão mais inclusiva e crítica das realidades estudadas. Ao considerar esses aspectos, a autoetnografia não apenas enriquece a pesquisa, mas também promove uma abordagem mais consciente e integrada do conhecimento, ressaltando o papel ativo do autor na construção e interpretação dos dados.

Alves (2001) sugere outra maneira de escrever: narrar a vida e literaturizar a ciência. As narrativas do cotidiano representam uma nova forma de criar e comunicar conhecimentos, que surge da abordagem imersiva e sensível (Alves, 2001). Em vez de se limitarem a análises objetivas e distantes, as narrativas do cotidiano buscam capturar a essência e a complexidade das experiências vividas no dia a dia.

Ao privilegiar as narrativas do cotidiano, os/as pesquisadores/as podem acessar uma riqueza de informações e intuições que correm o risco de serem perdidas em abordagens mais tradicionais. As histórias e relatos pessoais podem revelar nuances, emoções e significados subjacentes que não seriam capturados apenas por meio de dados quantitativos ou observações externas.

Portanto, as narrativas do cotidiano representam uma abordagem poderosa e inclusiva para a criação e comunicação de conhecimentos, valorizando a diversidade de vozes e

perspectivas e reconhecendo a importância das experiências vividas na construção do conhecimento humano.

Para Santos (2017, p. 225), é certo afirmar que

[...] a autoetnografia nos permite problematizar o papel do sujeito pesquisador no momento da sua inserção e atuação no campo da pesquisa, nas relações sociais. Sendo assim, podemos pensar que, se o que nós pesquisamos na sociologia são as relações sociais, tecidas a partir das instituições e das interações dos indivíduos, mesmo tendo como meta assegurar uma racionalidade e objetividade, distanciando-nos, enquanto pesquisadores, não podemos negar que fazemos parte desses processos de interação e de relação social. A autoetnografia nos ajuda a pensar reflexivamente esses movimentos que circundam as pesquisas sociológicas, as interações de proximidade do pesquisador e pesquisado e as relações (afinidades políticas, culturais, éticas e raciais) deste pesquisador com o tema e objeto/sujeito da pesquisa.

Ao compreender as motivações por trás da escolha de determinados temas e questões específicas, podemos ter uma compreensão mais profunda do processo de pesquisa e das análises científicas. Dessa forma, os processos autoetnográficos podem guiar e enriquecer o desenvolvimento de pesquisas, contribuindo para avanços significativos no conhecimento em diversas áreas.

## **2.1 A autoetnografia nas pesquisas dos/nos/com os cotidianos escolares**

O cotidiano é muito interessante e nos lembra que, embora possa parecer simples e trivial à primeira vista, ele é, na verdade, um espaço de riqueza e complexidade. É nele que vivemos a maior parte de nossas vidas e encontramos uma variedade de experiências que contribuem para nossa formação como indivíduos e membros de uma comunidade. No cotidiano, há rotinas e atividades que podem parecer comuns, mas que são fundamentais para nossa existência e organização social. São essas pequenas ações diárias que nos permitem navegar pela vida de forma mais fluida e previsível.

É também um espaço onde podemos encontrar experiências inesperadas, encontros significativos e oportunidades de aprendizado e crescimento. Mesmo nas tarefas mais mundanas, podemos descobrir novas formas de ver o mundo e de nos relacionar com os outros.

Além disso, o cotidiano é um lugar de contradições e multiplicidade. Nele, somos ao mesmo tempo sujeitos nômades, navegando por diferentes espaços e tempos, e sujeitos localizados, enraizados em contextos específicos e influenciados por nossas experiências e relações sociais.

Alves (2001) sugere que, para compreender verdadeiramente os cotidianos, é necessário estar totalmente imerso neles, vivenciando suas nuances, complexidades e dinâmicas de dentro para fora. Isso envolve não apenas observar superficialmente, mas também interagir, participar e sentir o mundo que estamos estudando. O “sentimento de mundo” proposto por Alves (2001) representa um convite para que os/as pesquisadores/as se engajem de forma mais profunda e significativa com os cotidianos que se desejam estudar, valorizando a imersão sensorial e a experiência direta como elementos essenciais para uma pesquisa enriquecedora e transformadora.

A pesquisa autoetnográfica no cotidiano escolar, aplicada a estudantes com autismo, proporciona percepções minuciosas sobre as dinâmicas sociais e experiências diárias desses sujeitos. Ao integrar as vivências pessoais dos/as pesquisadores/as, essa abordagem permite uma análise aprofundada dos desafios, das estratégias e da influência das culturas e identidades escolares na inclusão e aceitação. Ademais, contribui para identificar estereótipos, preconceitos ou falta de compreensão que possam afetar a experiência desses/as estudantes.

Desse modo, a autoetnografia lida “com a interpretação dos próprios sentimentos em relação ao potencial do que a autoetnografia pode promover: a compreensão das ambiguidades que se colocam diante dos sujeitos que se inquietam, pesquisam e refletem sobre si-mesmos” (Bossle; Molina Neto, 2009, p. 132).

Os resultados da pesquisa autoetnográfica podem ser utilizados para informar políticas escolares e práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo ambientes educacionais que atendam às necessidades variadas dos/as estudantes com autismo de forma equitativa. Ao explorar as relações entre autoetnografia, estudantes com autismo e cotidiano escolar, é possível obter uma compreensão mais profunda das experiências vividas por esses alunos, contribuindo para a promoção de ambientes educacionais mais inclusivos e sensíveis às necessidades individuais, assim como das vivências elencadas pelos docentes. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 137), “se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia Educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece”. Isso reflete o princípio central da Teoria da Aprendizagem Significativa, formulada por David Ausubel, que explica que o conhecimento prévio do aprendiz é elemento fundamental no processo de aquisição de novos saberes. Para o psicólogo estadunidense, o que o indivíduo já conhece representa uma base sobre a qual se construiu o aprendizado de novos conceitos, e é essa estrutura cognitiva preexistente que facilita ou dificulta a integração de novos conteúdos.

Esse princípio contrasta com modelos tradicionais de aprendizagem, que tendem a subestimar o papel do conhecimento anterior do/a aluno/a, focando em métodos mais mecânicos e repetitivos. Na perspectiva de Ausubel, porém, a aprendizagem ocorre significativamente quando o/a estudante relaciona ativamente o novo conhecimento a conceitos que já fazem parte de sua estrutura cognitiva, estabelecendo conexões que fortalecem a concentração e a compreensão profunda do conteúdo.

Para que isso ocorra, o material de aprendizagem deve ser tecnicamente significativo, ou seja, deve ter sentido lógico e ser organizado de forma que facilite a associação com os conhecimentos anteriores do/a estudante, que precisa estar motivado/a para realizar essas conexões, adotando uma postura ativa diante dos saberes.

Ao considerar os processos de atravessamento em minha trajetória de *mãeprofessora*, envolvendo as experiências culturais, sociais e pessoais, investigo minha própria prática enquanto pesquisadora, interpreto e reflito sobre o contexto social e cultural, tornando-me o foco da pesquisa. Anderson (2006, p. 384) apresenta uma característica central da autoetnografia: “o pesquisador é um ator social altamente visível dentro do texto escrito”. Os próprios sentimentos e experiências do pesquisador são incorporados à história e considerados como “dados vitais” para a compreensão do mundo social que está sendo observado.

Freire (1987, p. 69) propõe uma superação da dicotomia entre quem ensina e quem aprende, criticando a educação tradicional que impõe uma relação de “educador-sujeito” e “educando-objeto”. O autor sugere uma educação dialógica, em que tanto educador/a quanto estudante são sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Segundo ele, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Freire também critica a “educação bancária”, em que o/a professor/a deposita conhecimento no/a aluno/a, tratado/a como objeto passivo. Ele afirma que, à medida que os/as educandos/as se percebem como sujeitos, a educação passa a ser “problematizadora”, incentivando o pensamento crítico e a transformação da realidade. Esse diálogo é central para a emancipação de ambos, pois na educação libertadora a relação sujeito-objeto é superada, promovendo não apenas a transmissão de conteúdo, mas também a consciência crítica e a transformação social.

Tendo em vista que utilizarei narrativas pessoais, por meio de cartas, memórias e artefatos educativos, tal abordagem irá caracterizar de modo mais adequado o trabalho e a minha referência enquanto agente participante da pesquisa, além de trazer aos/às leitores/as

olhares voltados para questões de identidade. Como uma pesquisadora autoetnográfica, decido o que, quando, onde e como a investigação ocorrerá.

Ao optar por essa abordagem, busco compreender a riqueza e a complexidade de ser sujeito da pesquisa, explorando não somente as próprias perspectivas, mas também os valores e as influências do cotidiano escolar, e como eles moldam minha compreensão enquanto pesquisadora em relação às implicações em estudo.

Ainda sobre a complexidade em torno da pesquisa autoetnográfica, conforme Gama (2020, p. 191),

Se não há consenso no que diz respeito ao que é uma autoetnografia, em resenha sobre o *Handbook of Autoethnography* organizado por Holman-Jones, Adams e Ellis (2013), Pedro Motta e Nelson Filice de Barros (2015, p. 1339) apontam para algumas características dos trabalhos autoetnográficos. De acordo com eles, tais trabalhos investem em: 1) visibilidades para o si (a pesquisadora se torna visível no processo, em relação com ambiente, as pessoas etc.); 2) fortes reflexividades; 3) engajamentos (“em contraste com a pesquisa positivista que assume a necessidade de separação e objetividade, a autoetnografia clama pelo engajamento pessoal como meio para entender e comunicar uma visão crítica da realidade”); 4) vulnerabilidades (explora fraquezas, forças e ambivalências da pesquisadora); 5) rejeita conclusões (“é concebida como algo relacional, processual e mutável”).

Enquanto método, a autoetnografia refere-se às práticas e técnicas específicas utilizadas para coleta e análise de dados pessoais, como diários e reflexões. Trata-se de “como” a pesquisa é realizada. Enquanto metodologia, a autoetnografia refere-se ao estudo dos princípios e justificativas que fundamentam o uso do método autoetnográfico, incluindo considerações epistemológicas, ontológicas e éticas. Nesse caso, trata-se do “por que” e o “para que” o método é utilizado.

A autoetnografia desempenha um papel significativo no rompimento do cotidiano trivial na escola, trazendo uma abordagem mais pessoal e reflexiva ao entendimento da experiência educacional. O cotidiano é visto e tratado como um “folheado sincrônico” (Guattari, 1992), onde e quando o passado da experiência vivida aflora e se movimenta simultaneamente sobre o cotidiano. Em outras palavras, o passado pode contribuir de maneira significativa para o presente, sendo o “folheado” o significado de várias experiências que estão frequentes no presente.

Incorporar uma dimensão mais subjetiva e individual à compreensão das dinâmicas na escola enriquece a diversidade de perspectivas e contribui para uma análise mais inclusiva. Isso é especialmente relevante ao discutir a diversidade dos estudantes que são elegíveis aos serviços da Educação Especial.

Ao valorizar as experiências pessoais e as narrativas individuais, é possível explicitar nuances e aspectos das dinâmicas escolares que podem passar despercebidos em abordagens mais objetivas ou generalistas. Essas interpretações permitem uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios enfrentados por estudantes com deficiência, além de destacar a importância de práticas pedagógicas que respeitem e respondam à diversidade dentro da escola.

A autoetnografia também convida à reflexão crítica, instigando as/os profissionais da educação a refletirem sobre suas práticas, crenças e interações diárias na escola. Esse processo de autoavaliação pode levar a compreensões importantes sobre as motivações, os desafios e os sucessos pessoais, funcionando como uma mola propulsora para a atuação docente.

O levantamento das histórias individuais de educadores/as, alunos/as e outros membros da comunidade escolar ajuda a humanizar o ambiente escolar, promovendo uma compreensão mais significativa e empática das pessoas envolvidas, indo além das estatísticas e análises objetivas.

A “crise de confiança” infundida pelo pós-modernismo dos anos 80 introduziu novas e abundantes oportunidades para transformar as ciências sociais, permitindo repensar seus objetivos e formas de conduzir pesquisas. Esse período de questionamento permitiu a reavaliação dos objetivos e métodos de pesquisa, incentivando uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre as práticas condicionais e a busca por novas formas de entender e investigar. Esse período de questionamento e desconstrução levou à emergência da autoetnografia como uma abordagem significativa na pesquisa qualitativa. Essa crise implicou uma exclusão das explicações universais e totalizantes, levando a uma maior valorização da pluralidade de perspectivas e da subjetividade. Para Lyotard (2015, p. 39), “A crise das metanarrativas e a crescente incredulidade em relação às grandes teorias revelam uma desconexão com a verdade absoluta e uma valorização de múltiplas perspectivas”. O movimento pós-moderno destacou a importância da subjetividade e da interpretação, o que levou a um interesse crescente por métodos qualitativos que permitem uma análise mais rica e contextualizada das experiências humanas. A crise de confiança nas abordagens tradicionais de pesquisa encorajou uma reflexão crítica sobre como as pesquisas foram incluídas e como os dados foram interpretados.

Para Santos (2017), os/as autoetnógrafos/as muitas vezes escrevem na primeira pessoa ou do seu ponto de vista, narrando a história. O ponto de vista da primeira pessoa é decididamente subjetivo, porque o/a narrador/a relata o que ele ou ela observa (ou observou), as experiências, os saberes e os sentimentos, proporcionando aos/às leitores/as relatos como testemunha ocular do fato vivido. Os/as narradores/as em primeira pessoa convidam os/as

leitores/as a se colocarem dentro da ação, nas mentes, nos corações e nos corpos dos narradores (Adams; Ellis; Jones, 2015, p. 78).

Ainda segundo Santos (2017), deve-se ilustrar novas perspectivas sobre a experiência pessoal. Autobiógrafos/as podem fazer textos estéticos e evocativos, utilizando técnicas de “demonstração”, que são projetadas para trazer “os leitores para a cena” — particularmente em pensamentos, emoções e ações (Ellis, 2004, p. 142) — a fim de vivenciar uma experiência (Bochner; Ellis, 1992, 1995, 2006).

Desse modo, autoetnógrafos/as geralmente fazem suas escolhas para chamar a atenção para as vulnerabilidades, as perguntas, as injustiças e os silenciamentos. Eles/as abrangem a vulnerabilidade com um propósito.

Para Delamont (2007), o método autoetnográfico anula o nosso dever de pesquisador/a, que é sair e coletar dados. Ele adota uma visão tradicionalista de pesquisa, que associa a coleta de dados exclusivamente a métodos positivistas ou empíricos, como observação de campo e experimentação. No entanto, tal concepção ignora a natureza diversa e rica da autoetnografia, que, embora utilize a experiência pessoal como ponto de partida, não deixa de lado o rigor metodológico necessário em qualquer tipo de pesquisa.

A autoetnografia, conforme defendida por Ellis, Adams e Bochner (2011), transcende uma simples introspecção, pois as experiências individuais do/a pesquisador/a são comprovadas criticamente dentro de um contexto mais amplo. A coleta de dados na autoetnografia pode incluir imagens, memórias, diários, registros audiovisuais e outras formas de documentação pessoal, que são posteriormente triangulados com teorias sociais e culturais para gerar novas compreensões sobre as dinâmicas vívidas. Como apontam os autores, “a autoetnografia trata de analisar publicamente o mundo, ao mesmo tempo em que se conecta à cultura compartilhada”. Portanto, as imagens, memórias e registros são, sim, formas válidas de coleta de dados, desde que ancoradas em um processo de análise rigoroso. Embora a autoetnografia apresente flexibilidade em seu desenvolvimento, ela apresenta pilares comuns que são naturalmente utilizados por pesquisadores/as que escolhem pela metodologia da pesquisa. Esses pilares fornecem uma base sólida para a condução da pesquisa autoetnográfica, permitindo que os pesquisadores/as explorem de forma reflexiva e contextualizada suas próprias experiências e as experiências dos outros dentro de um determinado contexto sociocultural.

Quanto à exposição direta do/a pesquisador/a, autores como Silva (2011), Wall (2006) e Custer (2014) dissertam sobre como a autoetnografia pode constituir um processo doloroso, por envolver autoexposição, gerando angústia, medo, autocrítica severa e até dificuldade de

representação do/a pesquisador/a devido ao seu desnudamento e às trocas socioemocionais com os demais participantes (Caetano, 2017). Para Custer (2014 *apud* Caetano, 2017, p. 59), “a autoetnografia promove vulnerabilidade, nudez e vergonha a fim de curar feridas psicológicas e emocionais”.

Contudo, essas críticas podem ser superadas pela ação atenta e preparada do/a pesquisador/a. Hayler (2011) afirma que a pesquisa autoetnográfica é caracterizada pela centralidade do/a pesquisador/a, não importando se seus relatos são gerados por outra pessoa ou por si próprio; essa centralidade é vital para obter um retrato legítimo e puro do contexto de estudo. A vulnerabilidade do/a pesquisador/a precisa ser levada em conta, valorizando sua importância na compreensão das subjetividades, como experiências, vivências, situações, identidades e práticas na sua integralidade.

Os/As pesquisadores/as autoetnográficos/as são impulsionados por uma afinidade pessoal com os temas que estudam. Essa conexão pode surgir de experiências de vida, interesse intelectual ou mesmo uma identificação com certos grupos sociais. Os processos autoetnográficos, nos quais os/as pesquisadores/as incorporam suas próprias experiências e reflexões em sua pesquisa, desempenham um papel crucial nesse sentido. Eles permitem que os/as pesquisadores/as tragam sua subjetividade para o processo de investigação, enriquecendo as análises e proporcionando uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais estudados. Para Santos (2017), “Sendo assim, os processos autoetnográficos assumem o papel de princípios norteadores, fundamentais para compreendermos como a análise científica tenta avançar”.

A prática da autoetnografia, na qual os/as pesquisadores/as incorporam suas próprias experiências e reflexões em seus estudos, é um método que estabelece uma conexão profunda entre o conhecimento científico e o cotidiano. Essa abordagem permite que o/a pesquisador/a não apenas observe as preferências sociais de maneira distanciada, mas também os vivencie e os interprete a partir de sua própria realidade, conectando as práticas e significados científicos ao contexto vívido e experienciado. Dessa forma, o cotidiano se torna tanto objeto quanto método de análise, pois é por meio das interações diárias, dos valores, das emoções e dos desafios práticos compreende as aparências de forma contextualizada e realista.

Ao reconhecer e incorporar essas motivações pessoais, os/as pesquisadores/as podem desenvolver uma abordagem mais autêntica e significativa para suas investigações, contribuindo para o avanço do conhecimento científico.

Anderson (2006, p. 384) discute a importância da autoetnografia ao destacar os sentimentos e desejos para compor a pesquisa: “Os próprios sentimentos e experiências do pesquisador são incorporados à história e considerados como ‘dados vitais’ para a compreensão do mundo social que está sendo observado”.

Conforme Adams, Ellis e Jones (2015), a autoetnografia tem destaque na importância da subjetividade e da reflexividade na pesquisa, em contraste com a objetividade valorizada na abordagem positivista. Essa abordagem mais pessoal e reflexiva enriquece a compreensão dos fenômenos socioculturais, ao mesmo tempo e promove uma maior consciência das influências do/a pesquisador/a no processo de pesquisa.

Nesse sentido, a “reflexividade” consiste em nos voltarmos para nossas experiências, identidades e relações a fim de considerarmos como elas influenciam nosso trabalho presente” (Adams; Ellis; Jones, 2015, p. 30, tradução nossa). Logo, é de suma importância relacionar a pesquisa autoetnográfica com o sentido do/no/com cotidiano na escola.

## **2.2 O eu mãeprofessora imersa na autoetnografia para o emergir do cotidiano**

É importante valorizar as experiências do cotidiano escolar para a compreensão das especificidades dos/as estudantes. Pais (2007) destaca a necessidade de uma sensibilidade sociológica na pesquisa, enfatizando a importância de valorizar as experiências mundanas para uma reflexão mais profunda. Ao ressaltar essas experiências, reconhecemos a relevância das vivências cotidianas das pessoas, o que nos permite alcançar uma compreensão mais completa e significativa das realidades que investigamos. A compreensão da escola vai além dos conhecimentos teóricos, sendo influenciada pelo cotidiano e pela subjetividade, como ressaltam Alves e Garcia (2002). As autoras questionam a importância do diploma na formação como única garantia de assertividade na prática docente, argumentando que a verdadeira compreensão da escola se desenvolve no espaço-tempo vivenciado pelos docentes e discentes. Vale ressaltar a importância do cotidiano escolar na construção de significados e a compreensão das experiências no contexto educacional. Certeau (1995) apresenta a ideia de que nunca podemos ignorar ou superar a alteridade, ou seja, a diferença e a diversidade são mantidas pelas experiências e observações que têm origem em outros lugares, fora de nós. Isso pode incluir uma reflexão sobre como as normas e hierarquias institucionais influenciam as interações entre estudantes, professores/as e funcionários/as da escola durante esses períodos de mudança.

Diante disso, a autoetnografia permite uma exploração aprofundada das reações emocionais dos/as participantes diante da ruptura do cotidiano escolar. Muitas vezes, ficamos tão submersos aos padrões e rotinas impostas que não refletimos sobre a imposição de regras e crenças; quando rompemos com o cotidiano trivial, desafiamos esses pressupostos e analisamos criticamente suas consequências. Para Spink e Medrado (2013, p. 25), “usualmente, é pela ruptura com o habitual que se torna possível dar visibilidade aos sentidos. É essa, precisamente, uma das estratégias centrais da pesquisa social”.

Essa abordagem pode incluir sentimentos de surpresa, confusão, ansiedade, excitação ou empoderamento. Ao registrar e analisar essas emoções, os participantes podem desenvolver uma compreensão mais minuciosa de como as rupturas afetam seu bem-estar emocional e psicológico. A pesquisa autoetnográfica pode ajudar os/as alunos/as e professores/as a identificar e compartilhar estratégias eficazes para lidar com momentos de ruptura no cotidiano escolar, como práticas de autocuidado, técnicas de resiliência, apoio social e estratégias de comunicação. Ao compartilhar essas experiências, os participantes podem aprender uns com os outros e fortalecer sua capacidade de enfrentar desafios futuros. As autoetnografias descrevem a experiência pessoal, introduzindo maneiras únicas de pensar e sentir, o que auxilia as pessoas a entenderem a si mesmas e sensibiliza o/a leitor/a a exercitar empatia para compreender as intenções do autor (Adams; Bochner; Ellis, 2011).

A interconexão entre o cotidiano escolar, a construção do conhecimento e as relações de ensino-aprendizagem se manifestam por meio das experiências diárias e das práticas pedagógicas que compõem o ambiente educacional. A criação de estratégias pedagógicas e de adequações curriculares e ambientais é fundamental para que o processo educativo ocorra de forma inclusiva, garantindo que todos/as os/as alunos/as tenham condições de aprendizagem, independentemente dos desafios individuais. Essas práticas refletem uma postura pedagógica comprometida com a promoção de uma educação inclusiva, onde o rompimento de barreiras é possibilitado pela implementação de práticas facilitadoras da aprendizagem, centradas no princípio da igualdade.

A esse respeito, Chang (2008) argumenta que as orientações metodológicas, culturais e de conteúdo formam uma tríade essencial para uma compreensão crítica e aprofundada da prática docente. Através dessa tríade, o docente é incentivado a refletir criticamente sobre o contexto cultural e as dinâmicas que permeiam o cotidiano escolar, reconhecendo como as interações e práticas do dia a dia impactam o processo de ensino e aprendizagem. Essa visão

fomenta a busca contínua por estratégias e abordagens inovadoras, impulsionadas pela luta pela garantia dos direitos e pela valorização da vivência do aprendizado como aprendizagem

No contexto escolar, a autoetnografia surge como uma ferramenta metodológica que permite ao/à docente explorar as complexidades culturais, sociais e pessoais que caracterizam o cotidiano da sala de aula. Essa abordagem valoriza o engajamento reflexivo do/a professor/a, que se torna não apenas um/a transmissor/a de conhecimento, mas um/a pesquisador/a de sua própria prática. A autoetnografia permite que esse/a profissional examine criticamente suas experiências e práticas, construindo uma compreensão mais rica e contextualizada das demandas e desafios do cotidiano escolar.

Assim, a prática docente torna-se um processo de aprendizagem contínuo, em que o/a professor/a utiliza suas vivências e interações diárias como base para uma reflexão crítica que enriquece sua abordagem pedagógica. Esse engajamento reflexivo contribui para a criação de ambientes educacionais inclusivos e responsivos, capazes de atender às necessidades de todos/as os/as estudantes e de promover uma educação realmente transformadora e acessível.

Compreender o cotidiano, no âmbito da inclusão da pessoa com TEA é compreender as particularidades, os comportamentos, as sensações e a atipicidade que causam impacto em meio às pessoas típicas. Esse entendimento é necessário para romper as barreiras opressoras e trazê-las das margens para o centro, observando a neurodiversidade como meio do processo de aprendizagem e promovendo outras maneiras de se ensinar e aprender, o que é um desafio de autorreflexão no cotidiano escolar.

A pesquisa autoetnográfica oferece um espaço metodológico para que o/a pesquisador/a explore, reflita e analise suas próprias experiências, sentimentos e sensações, atribuindo significados profundos às vivências pessoais e descobrindo diversas perspectivas. Segundo Ellis, Adams e Bochner (2011), a autoetnografia “ilumina aspectos da experiência pessoal que também são aspectos culturais e sociais, oferecendo ao leitor não apenas uma narrativa, mas uma análise detalhada do contexto”. Dessa forma, a abordagem autoetnográfica permite uma compreensão mais completa e contextualizada do “eu” inserido em um mundo social e cultural.

Ao optar pela autoetnografia, o/a pesquisador/a não apenas se posiciona como objeto de estudo, como também permite uma abertura para múltiplas perspectivas e interpretações, explorando as nuances que compõem a complexidade da experiência humana. Isso é evidenciado nas palavras de Chang (2008), que enfatiza como a autoetnografia possibilita “uma análise rica e pessoal das experiências e das influências culturais que moldam o ser e o fazer do pesquisador”. Dessa maneira, o processo autoetnográfico permite uma abordagem reflexiva,

onde a autocompreensão e o contexto sociocultural estão interligados, revelando como valores, crenças e normas sociais influenciam a construção de sentido.

A autoetnografia também desafia as fronteiras tradicionais entre o subjetivo e o objetivo, permitindo que o/a pesquisador/a aborde o seu próprio “eu” como um meio para desvendar as estruturas culturais e sociais que informam suas experiências.

Além disso, a autoetnografia permite uma integração entre teoria e prática, na qual o/a pesquisador/a passa a entender os específicos estudados em uma relação direta com sua própria vivência. Como observam Adams, Jones e Ellis (2015), a autoetnografia “não é apenas uma metodologia, mas também uma postura ética, que exige que o pesquisador reconheça a si mesmo e a sua história como parte integrante do processo investigativo”. Tal abordagem oferece um meio poderoso para explorar questões sociais e culturais, gerando conhecimento que é tanto emocional quanto intelectual.

Portanto, ao escolher a autoetnografia, o/a pesquisador/a adentra uma metodologia que não se limita à mera descrição de experiências pessoais, mas que visa uma análise aprofundada, situando as vivências individuais no contexto cultural e social mais amplo. A pesquisa autoetnográfica se torna, assim, um processo transformador, que enriquece a compreensão do/a pesquisador/a sobre as características investigadas e promove uma abordagem de pesquisa que valoriza a subjetividade e a complexidade da narrativa.

Enfim, a conexão entre a dimensão individual e as questões de nível macro é fundamental para um entendimento mais completo da sociedade. Ao considerar as interações entre os indivíduos, incluindo os/as próprios/as pesquisadores/as, podemos captar melhor as representações sociais e as estratégias individuais que moldam as dinâmicas sociais mais amplas. A autoetnografia desempenha um papel crucial ao reforçar essa perspectiva, enriquecendo o conhecimento ao destacar os microprocessos que influenciam os fenômenos macrossociais, como desigualdade, discriminação e racismo institucional.

Por meio da autoetnografia, a pesquisa pode se aprofundar nos cotidianos das escolas e nas experiências dos envolvidos, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos sociais em questão. Isso permite uma análise mais precisa e sensível, favorecendo a produção de conhecimento mais significativo e relevante para enfrentar os desafios sociais e promover mudanças positivas.

### 3 O PROFUNDUS DO CONCEITO: OS CAMINHOS DA METAMORFOSE

Figura 3 – Metamorfose da borboleta



Fonte: Exner (2017).

*A vida precisa do vazio:  
a lagarta dorme num vazio chamado casulo até se transformar em borboleta.  
A música precisa de um vazio chamado silêncio para ser ouvida.  
Um poema precisa do vazio da folha de papel em branco para ser escrito.  
E as pessoas, para serem belas e amadas, precisam ter um vazio dentro delas.  
A maioria acha o contrário; pensa que o bom é ser cheio.  
Essas são as pessoas que se acham cheias de verdades e sabedoria e falam sem parar.  
São umas chatas quando não são autoritárias.  
Bonitas são as pessoas que falam pouco e sabem escutar.  
A essas pessoas é fácil amar.  
Elas estão cheias de vazio.  
E é no vazio da distância que vive a saudade...*

(Alves, 2003, p. 102)

A relação entre a importância do vazio e o diagnóstico de autismo de um/a filho/a pode ser vista através da lente da transformação pessoal e familiar. Receber o diagnóstico de autismo pode criar um sentimento de vazio — uma pausa inesperada na trajetória de vida, onde as expectativas e os planos anteriores precisam ser reavaliados. Esse vazio, no entanto, pode ser um espaço essencial para a introspecção, crescimento e transformação, tanto para os pais quanto para o/a próprio/a filho/a.

Assim como a metamorfose da lagarta em borboleta (Figura 3), o momento após o diagnóstico pode ser visto como uma fase de adaptação e desenvolvimento. O “casulo”, aqui, representa o tempo e o espaço que a família e o/a filho/a precisam para compreender e aceitar a nova realidade. Durante esse período, pode haver momentos de incerteza e silêncio, em que a necessidade de respostas e ações é intensa, mas o caminho a seguir ainda não é claro.

No entanto, esse vazio não é um espaço de desespero, mas um ambiente fértil para o crescimento. Pais/mães e filhos/as, ao abraçarem esse momento, têm a oportunidade de explorar novas formas de comunicação, conexão e compreensão. O silêncio, a pausa e a introspecção permitem que se ajustem às novas necessidades e desenvolvam estratégias que promovam o bem-estar e a inclusão do/a filho/a no cotidiano escolar e social.

Assim como a lagarta se transforma em borboleta, o diagnóstico pode levar a uma transformação profunda na vida da família. Esse processo pode resultar em uma nova perspectiva, na qual o amor, a paciência e a empatia se fortalecem. O vazio, nesse sentido, não é um fim, mas um meio necessário para a metamorfose pessoal e familiar, permitindo que novas formas de ser e de agir possam emergir, adaptadas às necessidades e potencialidades do/a filho/a com autismo. O diagnóstico de autismo não é um ponto final, mas um começo. Ele marca o início de uma metamorfose — uma transformação que envolve a ruptura do cotidiano, a valorização da diferença e a criação de novas formas de viver e educar. Essa abordagem permite que o processo de inclusão seja visto como algo que enriquece a todos, promovendo um ambiente onde as diferenças são celebradas e o crescimento e a mudança são constantes.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, que compromete o desenvolvimento psiconeurológico nas áreas da cognição, da linguagem e da interação social do indivíduo. Sua etiologia, ou seja, sua origem é algo polêmico dentre médicos/as e pesquisadores/as, pois sua tendência é ser definida como transtorno de origem multicausal, envolvendo fatores genéticos, ambientais, neurológicos e sociais.

Não há como associar o TEA a uma única etiologia, ou seja, causa. A incidência de casos de TEA vem crescendo de forma exponencial nas últimas décadas, considerando taxas de

1/36 nascidos vivos, conforme Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), agência do Departamento de Saúde dos Estados Unidos. Também conforme o CDC, um estudo realizado entre crianças de 8 anos mostrou que mais de um terço delas apresenta Deficiência Intelectual, o que dificulta o aprendizado, a independência e a autonomia dessas pessoas.

O crescimento de crianças diagnosticadas com autismo tem crescido consideravelmente, porém a falta de uma pesquisa mais aprofundada em todos os países e principalmente nos estados do Brasil não possibilita um número exato sobre o assunto, porém ao se falar em localidade e maior número de indivíduos autistas ‘os Estados Unidos possuem o maior número de crianças com este diagnóstico, seguindo-se o Brasil, mais propriamente São Paulo, e depois São Luís do Maranhão’ (Cavaco, 2014, p. 41).

A palavra “autismo” advém do grego *autos* e significa “voltar para si mesmo” (Silva; Gaiato; Reveles, 2012). O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, trata-se de um conjunto de inabilidades que dificultam o indivíduo em interagir com o meio. É marcado por alterações nas interações sociais, na comunicação, no comportamento, bem como apresentar comprometimento cognitivo. Essas comorbidades associadas podem estar ligadas a interações genômicas, exposição a condições ambientais adversas e fatores epigenéticos (Willsey; State, 2015).

Em 1952, o DSM-1<sup>1</sup>, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), não reconhecia o autismo como uma condição separada (American Psychiatric Association, 1952). Os sintomas frequentemente associados ao autismo eram agrupados sob o termo “esquizofrenia infantil” ou “psicose infantil”. Foi somente com a publicação do DSM-3 em 1980 que o autismo foi reconhecido como um transtorno separado, recebendo sua própria categoria diagnóstica: “Transtornos Pervasivos do Desenvolvimento” (PDD) (Associação Americana de Psiquiatria, 1989). Essa categoria incluía o Autismo Infantil, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (TGD).

A utilização do termo "espectro" também é reforçada pelo DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013, que reflete a compreensão de que o autismo não é uma condição única, mas um conjunto de condições inter-relacionadas que compartilham características comuns, exigindo abordagens personalizadas para cada indivíduo. O diagnóstico de TEA inclui um relato médico detalhado que define o nível de suporte necessário e possíveis comorbidades

---

<sup>1</sup> *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

(Mello, 2007, p. 57). Antes disso, era comum usar o termo “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (TGD), com o autismo sendo considerado uma das condições desse grupo.

A inclusão do termo “espectro” ocorreu com a publicação do DSM-5 em 2013, que unificou diagnósticos anteriores, como Autismo, Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação e Síndrome de Asperger (Associação Americana de Psiquiatria, 2014). O DSM-5, elaborado pela APA, visa consolidar os critérios diagnósticos para transtornos mentais, reduzindo equívocos e melhorando o tratamento, uma necessidade reconhecida desde a criação do DSM-1 em 1952. O primeiro DSM foi desenvolvido para tratar transtornos mentais em veteranos de guerra (Araújo; Lotufo Neto, 2014, p. 69), e sua versão mais recente, de 2013, busca especificar os critérios diagnósticos para diferentes transtornos mentais, facilitando o diagnóstico e o cuidado dos pacientes ao minimizar confusões que possam surgir devido a sintomas semelhantes entre diferentes condições.

Já a Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde (CID) é uma ferramenta utilizada diariamente pelos médicos, nas quais as doenças são classificadas por códigos alfanuméricos, o que auxilia no armazenamento, recuperação e análise de dados, vertendo diagnósticos e condições de saúde (Organização Mundial da Saúde, 2003). É o padrão internacional de diagnóstico e classificação para todos os dados epidemiológicos.

Enquanto o CID-10, lançado em 1990, continha por volta de 14.400 códigos de lesões, doenças e causas de morte (Brasil, 2021), o CID-11 conta com cerca de 55 mil códigos (World Health Organization, 2022). Esta ampliação aconteceu para que o manual englobasse novos capítulos e classificações, ausentes na versão anterior, como medicina tradicional, saúde sexual, o transtorno dos jogos eletrônicos, entre outros. Nessa atualização, o CID-11 se igualou ao DSM-5 adotando a classificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os códigos de Transtornos Globais do Desenvolvimento (F84), utilizados no CID-10, foram substituídos pelos do TEA (6A02). E seguindo a lógica dos níveis dentro do espectro, as subdivisões da condição passaram a ser definidas pela existência de prejuízos na linguagem funcional e de deficiência intelectual.

Tanto o CID-11 quanto o DSM-5 passaram por revisões extensivas ao longo de anos, resultando em mudanças significativas nos critérios de diagnóstico e novas orientações para os/as profissionais. No contexto educacional, essas atualizações facilitam o planejamento, a organização e a prática pedagógica, pois oferecem uma melhor compreensão dos níveis de suporte necessários, permitindo a adoção de estratégias que aproximem os/as estudantes do processo de aprendizagem.

Ao adotar a designação TEA, os/as profissionais de saúde mental reconheceram a diversidade de características e níveis de gravidade que as pessoas no espectro podem apresentar. Essa terminologia reflete a compreensão de que o autismo não é uma condição homogênea, mas sim uma ampla gama de condições relacionadas. A mudança de terminologia ressalta a importância de reconhecer as diferenças individuais e promover uma abordagem mais personalizada e holística para apoiar as pessoas com autismo.

O aumento da incidência do TEA pode ser atribuído a diversos fatores, como mudanças nos critérios diagnósticos e o maior acesso ao diagnóstico. À medida que esses critérios foram revisados e aprimorados, houve uma melhor identificação dos casos, o que pode explicar o crescimento na prevalência de diagnósticos conforme mais pessoas são identificadas de acordo com os novos padrões.

Os transtornos do espectro do autismo (TEA) são diagnosticados em número cada vez maior e também cada vez mais cedo no Brasil. Pessoas antes nunca diagnosticadas, diagnosticadas em idade escolar ou já adultas, agora podem ter suas características autísticas detectadas antes dos 18 meses de idade (Ho; Dias, 2013, p. 37).

A conscientização e o conhecimento sobre o TEA aumentaram significativamente nas últimas décadas, levando a uma maior busca por diagnósticos tanto por familiares quanto por profissionais da saúde. Isso permitiu uma melhor compreensão das características do TEA e incentivou a especialização dos atendimentos, motivando a estimulação precoce. Embora esta prática não esteja presente em todo o sistema de saúde, já é notável em algumas regiões do país, facilitando o diagnóstico e o acesso às intervenções de saúde e educação necessárias.

Ainda que a contribuição exata dos fatores genéticos e ambientais que ocasionam o TEA ainda não seja totalmente compreendida, há evidências de que ambos desempenham um papel importante no desenvolvimento do transtorno. Mudanças na exposição a certos fatores ambientais ou alterações genéticas na população também podem influenciar a prevalência do autismo ao longo do tempo. Esses fatores podem interagir de maneiras complexas e variáveis, contribuindo para o aumento observado relacionado ao transtorno. Portanto, “Ainda que a causa não seja completamente conhecida, afirma-se que a anormalidade multifatorial e epigenéticas tem uma prevalência de 80% dos casos” (Freitas; Brunoni; Mussolini, 2017). Estudos que investigam o crescimento no número de casos de autismo indicam que os fatores ambientais não atuam isoladamente, mas estão associados a um conjunto de fatores genéticos que contribuem para o surgimento desse distúrbio em algumas pessoas (Guedes; Tada, 2015).

A avaliação para investigação de uma pessoa com características do TEA, mas que ainda não apresenta laudo, não é feita por exames de imagem ou laboratoriais. Trata-se de uma

avaliação clínica, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Inclui anamnese, avaliação neuropsicológica, fonoaudiológica, neurológica e cognitiva, com aplicação de protocolos de pesquisa científica por profissionais da área da saúde.

O diagnóstico de TEA é predominantemente clínico e depende de observações realizadas por profissionais como psiquiatras, neurologistas, pediatras, psicólogos e fonoaudiólogos. O documento também aborda a importância da detecção precoce de problemas de desenvolvimento e apresenta indicadores de TEA para diferentes faixas etárias (Silva; Furtado, 2019).

O diagnóstico pode desempenhar um papel complexo no contexto da educação inclusiva. Por um lado, pode fornecer uma linguagem e uma estrutura para entender as necessidades específicas de um/a estudante e oferecer direcionamento para as intervenções apropriadas; por outro, pode restringir a percepção de seu potencial, colocando-o em uma categoria que pode limitar as expectativas sobre o que ele pode alcançar. O diagnóstico não é uma sentença. Ele é parte da história e não deve ser visto como uma barreira intransponível para o aprendizado. É fundamental adotar uma abordagem centrada na pessoa, reconhecendo as capacidades únicas de cada sujeito e fornecendo os recursos e o apoio necessários para que ele atinja seu pleno potencial.

Além disso, é essencial combater estigmas e preconceitos associados a certos diagnósticos, garantindo que todos/as os/as estudantes tenham acesso a oportunidades educacionais equitativas e inclusivas.

Por fim, na sociedade brasileira há uma certa crença no diagnóstico emitido, pois “alguns professores têm uma dependência do diagnóstico clínico, como se somente ele trouxesse à luz o desenvolvimento de atividades pedagógicas adequadas para cada estudante” (Orrú, 2013, p. 1425). Silva (2014, p. 17) afirma que

[...] entende-se culturalmente que cabe à medicina dar conta do processo de aprendizagem dentro da escola. Ao outorgar esse papel à medicina, o professor isenta-se de um trabalho pedagógico consciente, intencional e progressista, no qual se impõe, na relação professor-aluno-escola, a necessidade da consideração do vínculo emocional existente na complexidade dessas relações sociais na escola e na ação educativa, ou seja, no trabalho junto ao estudante com autismo.

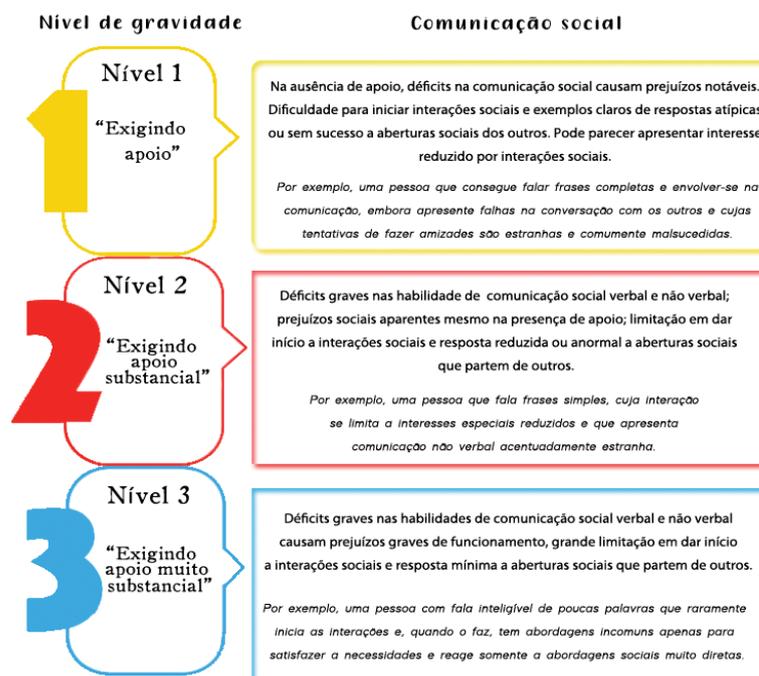
A espera por um diagnóstico clínico ou a dependência exclusiva da medicalização para a redução de comportamentos desafiadores podem desviar a atenção da verdadeira essência da educação inclusiva, que é reconhecer e valorizar a singularidade de cada aluno. Os/as professores/as desempenham um papel fundamental na identificação das necessidades

individuais de cada estudante e na adaptação da prática pedagógica para atender a essas necessidades de maneira eficaz. É importante que os/as educadores/as estejam abertos ao diálogo e à colaboração com profissionais da saúde e especialistas, quando necessário, mas a base da prática pedagógica deve permanecer na compreensão das necessidades individuais de cada estudante e na busca de estratégias educacionais que promovam o seu pleno desenvolvimento.

Como visto, é possível observar mudanças nas nomenclaturas e classificações. A síndrome de Rett deixa de fazer parte dos quadros autísticos, pois se caracteriza pela perda das funções motoras, ocorrendo, na maioria dos casos, em crianças do sexo feminino. Já a síndrome de Asperger passa a ter a nomenclatura de TEA, sendo descrita como nível de suporte I, por apresentar características autísticas, mas com a necessidade de um suporte menor. Essas mudanças facilitam o diagnóstico e o tratamento adequados. Diante dessas informações, o TEA recebe classificação conforme o grau de dependência e necessidade de suporte (Associação Americana de Psiquiatria, 2014).

Para melhor compreender os níveis de suporte, isto é, o grau de apoio que uma pessoa com TEA pode precisar em várias áreas da vida, a APA (2014) definiu três níveis, como indica a Figura 4. Essa medida é frequentemente utilizada para ajudar a planejar intervenções e serviços que atendam às necessidades específicas de cada indivíduo.

Figura 4 – Quadro de identificação dos níveis de suporte do TEA



Fonte: Silva (2019).

Com base nessa análise, é possível avaliar as habilidades de cada pessoa com TEA, o que envolve a especificação de deficiência intelectual e linguagem. Parte dos indivíduos com TEA apresenta deficiência intelectual, de leve a moderada; em média de 30 a 40% das pessoas que estão no espectro autista têm essa deficiência, com maior incidência em meninas cujo quociente intelectual é menor ou igual a 70 (Kerches, 2020).

Além da deficiência intelectual e da dispraxia, pessoas com TEA podem apresentar distúrbios do sono, problemas gastrointestinais, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e dislexia. Segundo Baxter (2012), o termo “dispraxia” origina-se de “práxis”, que vem da palavra “fazer” no grego antigo. A partir de “práxis”, a “apraxia” significa “o contrário” de práxis, descrevendo a incapacidade de coordenar atividades motoras complexas, enquanto a dispraxia representa um estágio intermediário entre os dois, ou seja, uma forma branda de disfunção motora.

Os sinais de TEA apresentam expressividade variável, sendo geralmente observados com mais clareza a partir dos 18 meses de vida. Essa condição é marcada por uma tríade singular, em que a criança se relaciona não apenas com a mãe, mas também com objetos e outras pessoas (Corrêa, 2014; Correia, 2005). Os prejuízos aparecem na comunicação, com atrasos na fala e dificuldades na compreensão e uso da linguagem; na interação social (APA, 2014), ou seja, nas relações interpessoais; e no comportamento, com ênfase na restrição de interesses, podendo incluir comportamentos autolesivos ou heterolesivos, como se machucar ou lesionar o outro em resposta a estímulos do ambiente. Esses prejuízos variam desde atrasos significativos até habilidades intelectuais excepcionais em áreas específicas. Além disso, muitas vezes há sensibilidade ou reatividade a estímulos sensoriais, emocionais ou sociais, comportamentos repetitivos como movimentos corporais estereotipados (por exemplo, balançar as mãos) e padrões rígidos de comportamento (maneirismos).

Para Kanner (1943), as principais características do autismo incluíam incapacidade de se relacionar com pessoas; falha no uso da linguagem para fins de comunicação em situações sociais; resistência a mudanças e preocupação excessiva em manter tudo igual; orientação para objetos em vez de pessoas; boas capacidades cognitivas intelectuais; falta de resposta ao ambiente; rígida adesão a rotinas e tumulto emocional quando os rituais eram perturbados; linguagem incomum, incluindo tendências para repetir falas de maneira literal e uso inadequado de pronomes (Whitman, 2015).

Conforme Teixeira (2016), os sinais de alerta para o TEA podem ser observados desde os primeiros meses de vida do bebê. Segundo o quadro 1, esses sinais incluem:

Quadro 1 – Sinais de alerta para o TEA

| Idade        | Sinais  |
|--------------|---|
| Aos 4 meses  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não acompanhar objetos que se movem em sua frente;</li> <li>• Não sorrir para as pessoas;</li> <li>• Não levar as mãos ou objetos à boca;</li> <li>• Não responder a sons altos;</li> <li>• Não emitir sons;</li> <li>• Não sustentar a cabeça;</li> <li>• Perda de habilidades que já possuía.</li> </ul> |
| Aos 6 meses  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não tentar pegar objetos próximos;</li> <li>• Não demonstrar afeto por pessoas familiares;</li> <li>• Não responder a sons emitidos nas proximidades;</li> <li>• Não emitir pequenas vocalizações e não sorrir.</li> </ul>   |
| Aos 9 meses  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não sentar, mesmo com auxílio;</li> <li>• Não balbuciar;</li> <li>• Não reconhecer o próprio nome nem pessoas familiares;</li> <li>• Não olhar para onde é apontado;</li> <li>• Não responder às tentativas de interação.</li> </ul>   |
| Aos 12 meses | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não engatinhar ou ficar em pé, mesmo quando segurado;</li> <li>• Não entender comandos e não apontar para objetos;</li> <li>• Não falar palavras como “mamãe” e “papai”.</li> </ul>  |

Fonte: adaptado de Teixeira (2016).

Crianças com TEA tendem a ser muito mais seletivas e resistentes à introdução de novos alimentos em sua dieta. Elas frequentemente criam barreiras a novas experiências alimentares e são mais propensas a apresentar problemas alimentares em comparação com crianças com desenvolvimento típico (Carvalho; Santos; Carvalho; Souza, 2012). Essa seletividade alimentar pode gerar desafios adicionais no manejo nutricional e na promoção de uma dieta equilibrada para essas crianças. Além disso, elas frequentemente apresentam transtornos de processamento sensorial, manifestando hiper ou hipossensibilidade a estímulos como sons, texturas, sabores e cheiros. Devido a essas características, muitas vezes são rotuladas de maneira pejorativa como “esquisitas”, “malucas”, “anormais”, “sem educação”, “mimadas”, “birrentas” ou “sem limites”, e até mesmo com termos ofensivos como “burros” ou “retardados”. Quando essas características não são compreendidas, tanto as crianças quanto suas famílias podem ser ignoradas ou isoladas por amigos e familiares, resultando em uma rede de apoio limitada.

Foucault argumenta que o conceito de “doença mental” e as práticas psiquiátricas estão enraizados em estruturas de poder e controle social. Ele afirma que, antes do advento de uma medicina positiva, o “louco” era frequentemente considerado um “possuído” (Foucault, 1984). Foucault descreve como o sofrimento mental e outros tipos de desvios foram medicalizados e transformados em questões de saúde mental, o que, por sua vez, amplia o escopo do poder psiquiátrico sobre a população. E afirma: “Parece-me que esta difusão do poder psiquiátrico,

realizou-se a partir da infância, isto é, a partir da psiquiatrização da infância” (Foucault, 2006, p. 255).

É importante destacar que, além do TEA, outros transtornos podem estar associados, enquanto comorbidades, como o transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), o transtorno de ansiedade generalizada (TAG), os transtornos de tiques, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), além de condições como epilepsia, transtornos do humor, alterações de sono e comportamentos agressivos (Teixeira, 2016). Essas comorbidades podem influenciar significativamente o manejo e a intervenção terapêutica, exigindo abordagens multidisciplinares e personalizadas para atender às necessidades específicas de cada indivíduo.

### 3.1 O autismo e seu marco histórico

A história do autismo nos leva a compreender que o termo, desde meados do século XX, foi atribuído a diagnósticos de esquizofrenia adulta, principalmente devido à necessidade de solidão, rotina e desinteresse pelas interações pessoais. Para Evêncio e Fernandes (2019, p. 136),

O termo autismo remete às ações em torno de si e já tinha sido utilizado por volta de 1910 por Bleuler ao abordar critérios diagnósticos da esquizofrenia, transtorno que durante muitas décadas foi atribuído às características autísticas na infância. Daí, Kanner estabeleceu dois critérios definidores para a síndrome autística: tendência à solidão e necessidade de rotina.

O psiquiatra suíço Eugen Bleuler, ao definir a perda de contato com a realidade ocasionada pela impossibilidade ou dificuldade de comunicação interpessoal, referiu-se inicialmente ao autismo como um transtorno básico da esquizofrenia (Camargos Júnior *et al.*, 2005). Bleuler afirmou que esses indivíduos sofriam com a ausência da realidade, pois penetravam em seu mundo particular, ignorando o seu redor. O autista, assim, mergulharia no seu interior, em sua própria e fecunda imaginação (Rodrigues; Spencer, 2010, p. 19).

Essa concepção deu início a uma série de investigações sobre a origem do transtorno, com os termos e definições evoluindo conforme novos conhecimentos sobre sua sintomatologia surgiam. Rodrigues e Spencer (2015) destacam que, em 1950, a partir de mais de 38 casos autísticos, Leo Kanner publicou o *Tratado de Psiquiatria Infantil*, no qual nomeou o transtorno como “Autismo Infantil Precoce”, caracterizado por sérias dificuldades de contato e interação social, além de fixação em pessoas ou objetos. Ao longo deste estudo, novos termos e entendimentos serão apresentados com base nas atualizações das classificações.

Melaine Klein, em 1930, vanguardista no reconhecimento e indicação de tratamento de psicoses em crianças, descreveu, como relato de experiência, uma menina de 4 anos de idade que apresentava um quadro de autismo (Araújo, 2000). Para Bosa e Callias (2000, p. 169), Klein retratava o autismo levando em conta o atraso no desenvolvimento, ou seja, “supunha tal como Kanner (1943) que tal inibição seria de origem constitucional a qual, em combinação com as defesas primitivas e excessivas do ego, resultaria no quadro do autismo”.

Em 1943, Dr. Leo Kanner, da Universidade Johns Hopkins, publicou *Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo*, no qual apresentou a pesquisa realizada com um grupo de 11 crianças com características peculiares, estabelecendo o conceito de “autismo infantil precoce”. Ele observou dificuldades nas relações interpessoais desde a infância, incluindo desafios em demonstrar sentimentos, dispraxia, ecolalia, movimentos estereotipados, ansiedade e seletividade alimentar. Kanner inicialmente associou o autismo ao comportamento dos pais, especialmente das mães, na chamada “Teoria da Mãe Geladeira”. Essa abordagem sugeria que o autismo era causado por mães emocionalmente distantes e frias, que não estabeleciam vínculos afetivos adequados com os seus filhos ou as suas filhas. No entanto, essa ideia foi posteriormente descartada quando foram identificadas evidências de que o autismo está relacionado a transtornos neurobiológicos, e não ao distanciamento emocional dos pais.

A criança não se comportava de modo psicologicamente isolado ou fisicamente destrutivo porque os pais eram emocionalmente distantes. Em vez disso, os pais é que eram emocionalmente distantes porque a criança se comportava de um modo psicologicamente isolado ou fisicamente destrutivo (Grandin; Panek, 2017, p. 16).

Durante os anos de 1950 e parte dos anos 1960, foram retomados alguns equívocos e teorias, como a hipótese da “mãe geladeira”. A mulher, por meio de um preconceito enraizado, acabava sendo responsabilizada e colocada em evidência, resultando em uma carga emocional adicional para a figura feminina. Sendo uma minoria social, pressionada para atender a expectativas no papel de mulher e mãe, mais uma vez vista como responsável pelo cuidado diário de seus filhos e filhas, principalmente dos neurodiversos.

Entretanto, Rocha (2003) chama a atenção para o fato do texto de Kanner ser enodado de contradições. Kanner (1997, p. 170) afirma que o “ambiente familiar era composto por pais inteligentes, por vezes obsessivos, que mantêm relações mais frias e formais com os/as filhos/as, não sendo realmente calorosos”. Na mesma obra, porém, reconhece a dificuldade de se atribuir exclusivamente todo o quadro do autismo às relações parentais precoces.

Eventualmente, a hipótese de os pais serem culpados foi abandonada, à medida que evidências empíricas demonstraram que o autismo estava mais relacionado a fatores neurobiológicos (Gómez; Terán, 2014, p. 467). O avanço das pesquisas revelou que o autismo não era causado por fatores psicológicos nos pais, mas, sim, por diferenças neurológicas e genéticas. Essa compreensão levou a uma mudança na forma como o autismo era percebido, com um foco maior na intervenção precoce e no apoio à família. Kanner, posteriormente, tentou se retratar e reconhecer que sua teoria estava equivocada. No decorrer dos anos, as pesquisas mostraram que, para entender o autismo, é necessário encará-lo como um transtorno complexo, influenciado por uma combinação de fatores genéticos, neurológicos e ambientais, ou seja, multicausal.

Kanner utilizou o termo “autismo infantil precoce” para descrever um quadro em que os sintomas já eram evidentes desde a primeira infância. Ele observou que essas crianças apresentavam maneirismos motores e características incomuns na comunicação, como a inversão de pronomes e a tendência ao eco (ecolalia), um distúrbio do desenvolvimento da fala e da linguagem em que o indivíduo repete a mesma fala diversas vezes ou reproduz frases que ouviu em diferentes contextos, como em conversas entre outras pessoas, músicas, filmes, ou em suas próprias falas.

Antes de Kanner, Bleuler, em 1910, já havia descrito comportamentos autísticos para descrever sintomas como “pensamento desordenado e outras rupturas com a realidade” e “tendência a se desconectar da interação com o meio ambiente e a se relacionar exclusivamente com uma realidade anterior”. Segundo Donvan e Zucker (2017, p. 08), “apesar de os primeiros relatos clínicos terem sido descritos por Leo Kanner em meados de 1940, a categoria autismo infantil foi introduzida nos manuais diagnósticos pela primeira vez na 3ª edição do Manual de Diagnóstico dos transtornos mentais: DSM-III”.

Em 1944, o psiquiatra austríaco Hans Asperger descreveu um grupo de crianças que apresentavam dificuldades de interação social, mas cujos sintomas eram mais leves e só se tornavam perceptíveis após o terceiro ano de vida. Por muitos anos, essa condição foi conhecida como Síndrome de Asperger, em homenagem ao psiquiatra que identificou essas características de autismo leve. Essa nomenclatura levou muitas famílias a adotarem o termo, o que, por vezes, dificultou o entendimento de que esses indivíduos também faziam parte do espectro do autismo. Asperger (1991) publicou sua tese de livre docência e usou o termo “autismo de Bleuler” para descrever quatro meninos com características comportamentais semelhantes às aquelas relatadas

por Kanner, porém as características eram mais leves, denominando a condição de “Psicopatia Autística Infantil”.

Essas crianças se caracterizavam por comprometimento do desenvolvimento e dificuldade intensa no relacionamento interpessoal, apresentavam interesses restritos, diferentemente das mencionadas por Kanner, com uma cognição preservada e linguagem rebuscada, podendo, assim, mascarar comportamentos e permitir uma expectativa de maior êxito na vida adulta. Segundo Asperger (1991), para o aprendizado do dia a dia, seria necessário estabelecer regras claras, sem relação com a imitação natural dos comportamentos dos adultos, como sucederia com crianças típicas. Com relação à afetividade, haveria um desequilíbrio entre emoção e cognição, sendo observada sensibilidade a sons e ao toque, bem como um egocentrismo. Asperger desejava provar em sua pesquisa que, mesmo diante das dificuldades, um tratamento educativo adequado para essa pessoa, com apoio e orientação, surtiria bons resultados.

Conforme Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 160), no início da década de 1960, a psiquiatra inglesa Lorna Wing, mãe de uma menina autista, teve grande êxito nas pesquisas sobre autismo ao “descrever a tríade de sintomas: alterações na sociabilidade, comunicação/linguagem e padrão alterado de comportamentos”, o que possibilitou uma maior compreensão acerca do autismo e facilitou os estudos relacionados ao funcionamento do cérebro.

Christian Gauderer publicou, em 1985, um estudo sobre autismo e uma atualização para especialistas e pais. Nesse estudo, o psiquiatra destacou o conceito de autismo elaborado pela National Society for Autistic Children, de 1978. A definição utilizada era a seguinte:

O autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e há quatro crianças com TEA, uma somente era menina. Não há classe social, étnica ou racial para definir maior incidência. Não há causa definida para esses diagnósticos. Os sintomas são causados por disfunções físicas do cérebro verificados pela anamnese ou presentes no exame ou entrevista com o indivíduo (Gauderer, 1985, p. 3).

Entre os primeiros psicanalistas a interessarem-se pelo autismo, após o discurso de Kanner, está Margareth Mahler, que apresentou uma concepção próxima a ele, definiu essa condição como “psicose simbiótica, atribuindo como causa o mau relacionamento entre mãe e filho” (Mahler, 1968). A autora estabeleceu o autismo como um subgrupo das psicoses infantis. e ainda identificou diferentes fases no processo de desenvolvimento psicológico do/a bebê (Mahler, 1968; 1975), sendo dela a hipótese de que o estágio primitivo da infância é um estado

autístico normal. Após o ano de 1975, outros autores seguiram estudando o autismo, contribuindo para novas perspectivas sobre o transtorno, realizando classificações para organizar e tipificar os estudos.

Este capítulo deixa evidente, em resumo, que o termo “autismo” foi descrito pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911, inicialmente para descrever a retração social e o foco interno observados em pessoas com esquizofrenia. No entanto, o conceito evoluiu ao longo do tempo, com destaque para os trabalhos de Leo Kanner e Hans Asperger na década de 1940, que trouxeram maior atenção para o autismo infantil e formas mais leves de autismo, respectivamente. As pessoas com autismo enfrentaram estigma, preconceito e discriminação.

Ao longo da história, as pessoas com autismo foram mal compreendidas e rotuladas como indisciplinadas, problemáticas ou “selvagens”, o que contribuía para sua exclusão social e marginalização. No passado, esses homens e mulheres muitas vezes foram erroneamente internados em hospitais psiquiátricos, em geral devido a diagnósticos equivocados ou à falta de compreensão sobre suas necessidades. Isso resultava em isolamento, negligência e até abuso desses sujeitos. Foram vítimas de violência e maus-tratos ao longo da história por conta da incompreensão sobre suas diferenças e necessidades. Isso inclui bullying, abuso físico, emocional e sexual, bem como formas institucionalizadas de violência em hospitais psiquiátricos.

O relato sobre essas instituições no Brasil, especialmente os grandes manicômios como o Hospital Colônia, em Barbacena, e o Hospital Juquery, em Franco da Rocha (Marcolan; Sakaguchi, 216), expõe um capítulo sombrio da história da saúde mental no país. De acordo com Daniela Arbex em seu livro *O Holocausto Brasileiro* (2013), a região de Minas Gerais, que incluía Barbacena, Juiz de Fora e Belo Horizonte, concentrava até a década de 1980 dezenove dos vinte e cinco hospitais psiquiátricos do estado, detendo 80% dos leitos de saúde mental de Minas. Essa área foi tristemente apelidada de “corredor da loucura” devido ao alto número de internações, que excediam as referências estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Nas últimas décadas, houve um aumento significativo na conscientização sobre o autismo e na promoção da inclusão e aceitação das pessoas com TEA. Na década de 1970, profissionais de saúde mental começaram a denunciar as péssimas condições de tratamento e a violação dos direitos humanos nos hospitais psiquiátricos brasileiros. Essas denúncias foram feitas em um contexto de regime militar, o que tornou ainda mais desafiador lutar por mudanças.

Desse momento de indignação surgiu o Movimento de Trabalhadores de Saúde Mental (MTSM), que ganhou visibilidade a partir de 1978, em pleno processo de abertura política, no Congresso de Psiquiatria de Camboriú, em Santa Catarina, com a bandeira de luta por humanização da assistência à saúde, denúncia das más condições de atendimento nos hospitais, alto custo do serviço privado e das péssimas condições de trabalho (Santos; Silva; Pereira; Brito, 2018).

Em resposta a essa crise, o movimento antimanicomial surgiu como uma continuação dessa luta por uma abordagem mais humanizada e inclusiva em relação à saúde mental.

O projeto de reforma psiquiátrica, liderado pelo então deputado Paulo Delgado, foi uma etapa crucial nesse processo. Apresentado em 1989, o projeto levou 12 anos para ser aprovado e sancionado como a Lei nº 10.216/2001, conhecida como Lei da Reforma Psiquiátrica, Lei Antimanicomial ou Lei Paulo Delgado (Brasil, 2001). Essa lei representou um marco importante na história da saúde mental no Brasil, estabelecendo diretrizes para o tratamento humanizado e a reinserção social das pessoas com transtornos mentais, além de promover a desinstitucionalização e a criação de serviços de saúde mental comunitários.

Essa trajetória mostra a importância da mobilização social e da luta política na conquista de direitos e na melhoria das condições de vida das pessoas com transtornos mentais. A Lei da Reforma Psiquiátrica representou uma mudança de paradigma na abordagem da saúde mental no Brasil, valorizando a autonomia, a dignidade e os direitos humanos das pessoas com problemas psiquiátricos.

Embora essas iniciativas representem um avanço em relação ao tratamento anterior das pessoas com deficiência, é importante reconhecer que muitas vezes essas abordagens ainda refletiam visões paternalistas e assistencialistas. Ao longo do tempo, houve uma evolução nas percepções e práticas em relação à deficiência, com um crescente reconhecimento da importância da inclusão, da autonomia e dos direitos das pessoas com deficiência.

Mas será que essa conscientização e a luta diária foram suficientes para erradicar o preconceito, a segregação e a exclusão?

Avanços na pesquisa em educação especial têm contribuído para melhorar as oportunidades e os direitos das pessoas com autismo. A abordagem centrada na pessoa, que reconhece e valoriza a neurodiversidade, está se tornando mais prevalente, levando a uma maior compreensão e aceitação das diferenças individuais. No entanto, apesar dessas melhorias, ainda há muito a ser feito para combater o estigma, garantir o acesso a serviços e apoios adequados e promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva para todas as pessoas com TEA. É essencial continuar a promover a conscientização, a educação e a defesa em prol dos direitos e da dignidade das pessoas com autismo, garantindo que elas possam ter vidas plenas e

significativas. Essa é uma luta diária de muitas famílias que, convencidas dos direitos de seus filhos e filhas, pesquisam incansavelmente para que se efetive o acesso, a permanência e a aprendizagem de suas crianças e jovens. Contudo, há também as *mãesprofessoras* que, por atuarem no campo acadêmico, lutam por seus *filhosstudantes* em uma proximidade ainda maior da escola, o que reflete em todos/as os/as estudantes dentro do TEA, lutando por garantias e recebendo as intervenções necessárias, com garantia de suporte adequado, aproximando-o da aprendizagem.

Isso me remete a um momento em que uma auxiliar de educação, responsável pelos cuidados da estudante, em uma devolutiva ao término da aula, solicitou — com um olhar terno e de forma acanhada — a indicação de bibliografias referentes ao TEA, a fim de compreender as características do transtorno e, assim, poder atendê-la da maneira que a aproximasse da aprendizagem. Não satisfeita, me pediu que relatasse de forma simples como ela gostava de ser chamada, quais eram seus brinquedos, personagens e alimentos favoritos, enfim, tudo que pudesse tornar o ambiente propício à aprendizagem e que deixasse a criança confortável no espaço da escola. Essa história ilustra como essa profissional compreendeu a importância de se conhecer as características individuais dos/as estudantes com autismo e de proporcionar ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem suas necessidades e diferenças.

### **3.2 O TEA: falta de limites, indisciplina, incompreensões? A violência, a violência simbólica e o capacitismo exercidos**

Pessoas com diagnóstico assertivo de autismo, quando não compreendidas, são frequentemente vistas como indisciplinadas, fora dos padrões da sociedade, transgressoras, agressivas, mal-educadas, dissimuladas, entre outros adjetivos pejorativos, devido à falta de conscientização ao seu redor. O TEA pode, em algumas situações, ser mal interpretado como indisciplina no ambiente escolar. Isso ocorre porque certos comportamentos associados ao transtorno, como dificuldades na comunicação social, rigidez comportamental e sensibilidade sensorial, são frequentemente mal compreendidos por educadores/as e colegas de classe.

Diante da dificuldade de compreensão e necessidades complexas de comunicação, o/a estudante apresenta dificuldade em seguir instruções verbais complexas, o que pode ser interpretado como desobediência ou falta de interesse. Da mesma forma, o/a estudante com sensibilidade sensorial pode reagir de forma exacerbada a estímulos, cores reluzentes e ruídos, o que pode ser visto como um comportamento inadequado.

O termo “indisciplina” é tratado em dicionários e sites como comportamentos desafiadores, que contrariam as regras estabelecidas pela sociedade, ou seja, que ignoram regras de um determinado local ou de uma determinada cultura. Conforme o Dicionário Aurélio, indisciplina é a ausência de disciplina, caracterizada por desobediência ou insubordinação, característica de quem não obedece a preceitos, normas ou regras. Comportamento que se opõe aos princípios da disciplina; desordem, bagunça. Vichessi, Moço e Gurgel (2009) definem indisciplina como a transgressão de dois tipos de regra: as morais e as convencionais. O primeiro tipo é construído socialmente com base em princípios que visam o bem comum, como não xingar e não bater. O segundo tipo são as chamadas convencionais, definidas por um grupo com objetivos específicos, como a proibição do uso de celulares ou conversas em sala de aula, podendo variar de acordo com o contexto. Qualquer comportamento que se desvie dos padrões normativos pode ser considerado indisciplina. Mas será que somente esse desvio já justifica o uso do termo “indisciplina”?

Parrat-Dayan (2008) relaciona a indisciplina a um conjunto de valores e expectativas que mudam ao longo da história e variam entre culturas e classes sociais diferentes. Além disso, discute as mudanças de comportamento no decorrer do tempo, a transformação de valores e as divergências de pensamento entre gerações, sugerindo que o que é visto como indisciplina por pessoas mais velhas pode não ser percebido da mesma forma pelas gerações mais jovens, resultando em significados diferentes para o termo conforme a faixa etária.

No ambiente escolar, o comportamento rotulado como indisciplinado pode, na verdade, refletir conflitos ocultos e até mesmo indicar uma insatisfação com a escola, que, dia após dia, torna-se cada vez mais incapaz de cumprir sua função social (Boarini, 2013, p. 128).

Ao explorar o conceito de biopolítica, Foucault (1979) aborda a forma como a política se intersecciona com a vida biológica dos indivíduos, ou seja, mecanismos de poder por meio dos quais os Estados modernos regulam e controlam as nações. Esse controle envolve aspectos como saúde, natalidade, mortalidade, sexualidade e outros elementos fundamentais da vida humana, sobre os quais o Estado intervém, buscando otimizar e governar a vida coletiva. De acordo com a perspectiva foucaultiana, o poder passou a ser exercido essencialmente no sentido de uma administração da vida. A biopolítica abrange práticas governamentais, desde políticas de saúde pública até intervenções na reprodução e no comportamento das populações. Foucault argumenta que, a partir do século XVIII, os Estados passaram a se preocupar cada vez mais com o gerenciamento da vida e da saúde das populações, transformando a vida biológica em um campo central de intervenção política.

Nesse contexto, a biopolítica explora a tensão entre a vida e o poder, mostrando como as técnicas de governança se entrelaçam com os corpos e vidas das pessoas (Foucault, 2008). No caso do autismo, a biopolítica pode se manifestar nas práticas de diagnóstico, tratamento e inclusão escolar que buscam adaptar ou modificar o comportamento dos indivíduos autistas para que se encaixem nas normas sociais.

A educação, como uma instituição central na vida das crianças, torna-se um espaço onde as práticas biopolíticas são evidentes. A categorização de comportamentos como “indisciplina” pode ser vista como uma forma de biopoder, uma tentativa de governar e regular os corpos e comportamentos que não se conformam aos padrões esperados.

A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localização esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-lo em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas) (Foucault, 1987, p. 119).

A medicalização do comportamento e o uso de diagnósticos para complicações disciplinadoras refletem o funcionamento da biopolítica nas instituições educacionais e de saúde. Foucault (2004) afirma que o biopoder configura-se como uma tecnologia de poder que regula corpos e populações, promovendo uma normatização que busca padronizar comportamentos e adaptar os indivíduos às convenções sociais. No contexto da infância e da educação, essa normatização frequentemente leva à patologização de comportamentos considerados “anormais” e ao uso de diagnósticos para instruções especiais e estratégias de controle.

A pressão para que crianças autistas se adaptem ao ambiente escolar tradicional é um exemplo claro de como a biopolítica atua, moldando a vida e os comportamentos das populações desde a infância. Ao tratar a indisciplina ou os comportamentos autistas como desvios que precisam ser corrigidos, a biopolítica reforça uma norma de normalidade que negligencia as diferenças neurocognitivas. Segundo Foucault, “o poder não exclui, mas inclui; o poder se exerce ao incitar, reforçar, controlar, monitorar, melhorar e organizar as forças sob as ordens dele” (Foucault, 1979, p. 169). Em outras palavras, uma ópera biopolítica não apenas ao reprimir, mas também ao incitar práticas e comportamentos normativos, desconsiderando a diversidade intrínseca à experiência humana.

Ao ler a indisciplina sob a perspectiva da biopolítica, é possível deslocar o foco da correção de comportamentos para a criação de condições que assegurem os direitos e as necessidades dos indivíduos autistas. Nesse sentido, a biopolítica pode ser reimaginada como uma ferramenta de promoção da inclusão e de valorização da diversidade neurocognitiva, em vez de um meio para suprimir diferenças. Em vez de corrigir comportamentos “anormais”, a biopolítica pode ser empregada para instituir práticas e políticas que acolham e respeitem as particularidades do comportamento autista, promovendo uma educação inclusiva e humanizada (Foucault, 2008).

Assim, a relação entre autismo, indisciplina e biopolítica evidencia as tensões entre o controle social e a necessidade de reconhecer e respeitar a diferença, enfatizando a importância de abordagens educativas e políticas que acolham a diversidade e promovam uma inclusão verdadeira, em vez de apenas normatizar comportamentos.

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funcionam um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem um “infrapenalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (Foucault, 1987, p. 149).

Pessoas no espectro autista podem exibir comportamentos agitados ou desafiadores como resultado de estresse, sobrecarga sensorial, dificuldades de comunicação e ansiedade. Esses comportamentos podem ser mal compreendidos por aqueles ao seu redor, incluindo cuidadores/as, educadores/as, profissionais de saúde e membros da comunidade.

Costa (2022, p. 138) afirma que “Os estudantes sentiam que faziam história a partir de sua desobediência, de seus questionamentos. Que deixariam para as próximas turmas uma escola melhor do que aquela que haviam frequentado e isso era o que havia de mais significativo”. No entanto, fica a reflexão: o que são, de fato, indisciplina, desobediência e obediência? O comportamento atípico de um/a estudante no TEA pode ser configurado como um ato de indisciplina ou desobediência, ou não seria, talvez, uma manifestação de euforia, frustração ou dificuldade em demonstrar oralmente seus desejos, sentimentos e posicionamentos?

Para Dubet (1997, p. 226),

De certa forma, por estarmos numa sociedade democrática, a gente considera que todos os alunos têm o mesmo valor, que eles são iguais. Ao mesmo tempo, eles têm obviamente performances desiguais. Porém, a gente sempre lhes explica que se eles

não obtiverem bons resultados é porque não trabalham bastante, e na realidade, isso nem sempre é verdadeiro. É por eles terem dificuldades de outra ordem, porque isto não interessa para eles. [...] Nunca se lhes dá realmente os meios de compreender o que lhes acontece. Só se diz para eles: se você trabalhar mais, terá melhores resultados. Mas eles sabem que isto nem sempre é verdadeiro; há, então, um tipo de ficção no julgamento escolar que faz com que nunca se permita aos alunos suas próprias explicações ou que tomem realmente em mãos as suas próprias dificuldades. É o preço de um sistema que é ao mesmo tempo democrático, quer dizer, um sistema em que todo mundo é igual e meritocrático, isto é, que ordena os valores. [...] Assim, muitos alunos são extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados.

Marigo (2007) observa que os aspectos relatados pelos/as professores/as como indisciplina incluem, em geral, bagunça, inquietação motora e até mesmo falar em momentos inadequados. Contudo, ao tratar dos comportamentos de pessoas com TEA, é importante reconhecer a distorção na compreensão desses comportamentos, que muitas vezes são confundidos com indisciplina. Estudantes com TEA podem apresentar agitação motora involuntária, ecolalia (falas repetitivas e fora de contexto, sem funcionalidade) e necessidade de autorregulação, motivando ausências constantes do espaço de sala de aula, desencadeadas por distúrbios de processamento sensorial, uma das comorbidades do TEA.

Essas ações resultam de como esses/as estudantes respondem aos estímulos ambientais e expressam suas necessidades, sem estarem associadas à indisciplina. Para evitar esses equívocos, é necessário compreender as necessidades desses/as alunos/as, distinguindo entre comportamentos característicos do autismo e comportamentos indisciplinados, além de promover uma comunicação efetiva que garanta equidade no relacionamento e na aprendizagem.

O professor precisa conhecer bem como seu aluno desenvolve-se e aprende para que realmente o auxilie nesse processo, adequando o ambiente escolar de forma a respeitar essas características infantis, e não fazer exigências desnecessárias e mesmo absurdas como ocorre cotidianamente (Vinha; Tognetta, 2006, p. 14).

É preciso reconhecer que os métodos de disciplina tradicionais nem sempre são eficazes ou apropriados para todos os alunos com TEA. Algumas abordagens são percebidas como muito rígidas ou até mesmo aversivas, o que aumenta o estresse e a ansiedade.

A falta de compreensão e de apoio adequado pode levar a respostas inadequadas, inclusive violência física ou emocional, especialmente quando cuidadores ou outras pessoas tentam controlar ou reprimir os comportamentos agitados sem entender suas causas subjacentes, resultando em intervenções coercitivas ou punitivas. De acordo com Horkheimer e Adorno (1973, p. 179),

Para que se sintam alguém, essas pessoas têm necessidade de se identificar com a ordem estabelecida e essa identificação faz-se com tanto mais agrado quanto mais inflexível e poderosa para essa ordem. E dessa forma as particularidades são destruídas em função da totalidade.

O equívoco surge quando comportamentos típicos do autismo são mal interpretados pelas instituições disciplinares como uma escolha consciente do aluno em desobedecer ou quebrar as regras. Esse erro de interpretação ignora a complexidade do autismo e como ele influencia o comportamento. Uma pessoa com autismo pode não entender as normas sociais da mesma maneira que uma criança neurotípica, mas isso não significa que ela está sendo intencionalmente indisciplinada ou desobediente.

Esse mal-entendido pode levar a intervenções inadequadas, que não apenas falham em apoiar a criança, como também reforçam uma visão negativa e punitiva de comportamentos que são, na verdade, manifestações de uma condição neurológica. Em vez de uma abordagem corretiva, é necessário, na verdade, uma compreensão mais profunda e empática das necessidades individuais de cada criança.

Esses/as estudantes são vistos como pessoas não produtivas, ou, quando encaminhados ao mercado de trabalho, acabam desempenhando atividades com poucos desafios, não se tornando competitivos e, assim, não representando uma ameaça para os “líderes”. Foucault (2008, p. 201) afirma que “não é o homem da troca, não é o consumidor, é o homem da empresa, da produção”, ou seja, é o homem competitivo quem interessa ao novo espírito do capitalismo a partir do século XX.

Ao refletir sobre a filosofia e a teoria social, especialmente através dos conceitos foucaultianos e outras perspectivas críticas, o “encontro de não semelhantes” refere-se ao encontro de indivíduos ou grupos com identidades, experiências e perspectivas diferentes. Esse conceito é fundamental para a compreensão da diversidade e da heterogeneidade nas sociedades. Quando pessoas com características distintas se encontram, há uma oportunidade para a troca de experiências e a construção de novas formas de entendimento; contudo, também podem surgir tensões e conflitos, o que pode levar à marginalização ou à repressão das diferenças. Como Bauman (1998, p. 19), “a chegada do estranho tem um impacto de um terremoto [...]. O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária”.

Na perspectiva foucaultiana, sociedades e instituições frequentemente buscam impor normas e padrões que visam criar uniformidade e controle. A resistência a essas normas e a busca por autenticidade e diversidade muitas vezes enfrentam a pressão para se conformar. Essa resistência, por vezes, é tratada como desobediência, uma ameaça que deve ser eliminada ou

controlada. Quando indivíduos ou grupos agem de maneira que desafiam as normas estabelecidas, há o exercício de uma forma de desobediência que pode ser interpretada como um modo de resistência contra as uniformidades impostas, que muitas vezes é mal compreendida ou penalizada pelos sistemas disciplinares que buscam manter a ordem e a conformidade.

A pureza é uma visão das coisas colocadas em lugares diferentes dos que elas ocupariam se não fossem levadas a se mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; e é uma visão da ordem – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da “ordem”, sem atribuir às coisas seus lugares “justos” e “convenientes” – que ocorrem ser aqueles lugares que elas não preencheriam “naturalmente”, por sua livre vontade. O oposto da “pureza” – o sujo, o imundo, os “agentes poluidores” – são coisas “fora do lugar” (Bauman, 1998, p. 14).

Bauman (1998) analisa como a pureza e a ordem oferecem uma perspectiva crítica sobre como a conformidade e a marginalização, que são frequentemente usadas para manter a ordem social. Em relação ao autismo e à indisciplina, essa reflexão crítica sugere a necessidade de valorizar a diversidade e criar práticas que respeitem as diferenças, em vez de forçar a conformidade com normas rígidas.

A “morte contra uniformidades”, que pode ser interpretada como uma metáfora para a resistência à conformidade e à homogeneidade, refere-se ao silenciamento das vozes divergentes, ou, de modo literal, à marginalização ou exclusão de indivíduos que não se encaixam nos padrões estabelecidos. Em um modelo capitalista e uniforme, “Quanto mais fiel o simulacro da normalidade, maior o sucesso da medicalização dos impedimentos” (Thomas, 2002, p. 41). Portanto, é urgente a necessidade de revisar e questionar as normas estabelecidas e promover uma compreensão mais inclusiva e diversa das condições humanas e dos comportamentos. A valorização da diversidade e a criação de práticas que respeitem as diferenças são fundamentais para evitar a medicalização desnecessária e promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Em 1968, Gilles Deleuze publicou a obra *Diferença e Repetição*, resultado de sua tese de doutorado na Sorbonne. Esse livro é notável por integrar e discutir conhecimentos de diversas áreas, organizando um vasto arsenal de saberes em prol de um sistema filosófico coerente. De acordo com Fornazari (2005, p. 11), a obra visa construir e tornar operante uma filosofia da diferença, refletindo o esforço de Deleuze em estabelecer uma abordagem filosófica que prioriza a diferenciação e a variação em contraste com a repetição e a uniformidade. A partir das críticas apresentadas, é fundamental ressaltar que a filosofia da diferença, conforme

proposta por Deleuze, estabelece um novo estatuto ontológico e filosófico. Essa abordagem inaugura novas perspectivas para o pensamento, ao considerar a diferença como um elemento constitutivo do ser humano. “Representar o ícone do aluno perfeito e determinar que todos os demais sejam pretendentes desse modelo tem a ver com o pensamento platônico, que negou a diferença e esteve alicerçado na busca pela semelhança [...] com base no ser idealizado” (Lanuti, 2019, p. 17).

De acordo com Miranda (2010, p. 259), é necessário repensar a ontologia, libertando-a das interpretações tradicionais que a vinculam à identidade, como evidenciado em Platão, Aristóteles e na maior parte da tradição metafísica. Deleuze (1988) defende a necessidade de fundar novas imagens do pensamento, desafiando e expandindo as concepções tradicionais da ontologia.

Lanuti critica o ideal de um “aluno perfeito”, muitas vezes promovido nas práticas educacionais. Esse ideal platônico sugere que a educação deve buscar a conformidade com um modelo idealizado, ignorando as diferenças individuais e a diversidade real dos alunos. Ao promover um padrão único de “perfeição”, o sistema educacional pode desconsiderar as necessidades e potencialidades únicas de cada estudante.

Essa visão pode resultar em uma abordagem educacional que não reconhece e valoriza as diferenças individuais, levando a práticas que não são inclusivas e que podem deixar de atender às necessidades específicas de alunos com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem. Em vez de tentar forçar todos os alunos a se encaixarem em um único modelo, é mais produtivo adotar uma abordagem que reconheça e valorize a diversidade, promovendo estratégias educacionais que atendam a uma gama mais ampla de necessidades e habilidades.

A perspectiva crítica proposta por Lanuti sugere a necessidade de uma educação mais inclusiva e personalizada, que se afaste dos padrões idealizados e foque na valorização das diferenças e na adaptação das práticas pedagógicas para melhor atender a todos os alunos.

Para Rodrigues (2011, p. 12), a ideia de uma sociedade inclusiva está fundamentada em uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como características intrínsecas à constituição de qualquer sociedade. Nesse contexto, as diferenças individuais e as necessidades variadas não devem ser vistas como obstáculos, mas como aspectos fundamentais da experiência humana. Todos têm o direito de viver e conviver com outros seres humanos, aprender dentro de suas possibilidades e capacidades, e se socializar sem discriminação e segregação. A promoção da inclusão é, portanto, um princípio que visa assegurar a participação

plena e equitativa de todos os indivíduos na sociedade, respeitando e celebrando suas singularidades.

A partir das ideias propostas por Deleuze, é possível refletir sobre temas relacionados à educação, particularmente a inserção da filosofia da diferença nesse contexto. Deleuze apresenta uma importante distinção entre simplesmente reconhecer a diversidade e a diferença e verdadeiramente se comprometer com a luta das minorias:

Diferente não significa simplesmente diverso. Não se trata de respeitar a diversidade e a diferença, mas de comprometer-se e aliar-se ao outro, reconhecer e compreender a luta histórica e situada dos grupos minoritários. A diferença está compromissada com as condições históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Ela se apresenta, impõe-se, multiplica-se, potencializa-se (Deleuze, 1988, p. 96).

De acordo com essa perspectiva, o processo de inclusão deve ser fundamentado em um campo filosófico que reconheça a diferença como uma característica constitutiva dos indivíduos. A filosofia da diferença, tal como desenvolvida por Deleuze, oferece uma contribuição significativa para o campo da inclusão escolar ao proporcionar uma teoria que valoriza a diversidade como um elemento essencial para a construção de uma sociedade educacional mais equitativa e inclusiva. Essa abordagem filosófica permite que se reconfigure a prática pedagógica, considerando a diferença não como um problema a ser resolvido, mas como uma condição inerente à experiência humana que deve ser reconhecida e valorizada.

Reconhecer e valorizar o encontro de indivíduos diversos é fundamental para a criação de ambientes inclusivos. A desobediência, quando entendida como uma forma de resistência legítima, pode ser interpretada como uma oportunidade para reavaliar e adaptar práticas educacionais, com o objetivo de atender de forma mais eficaz à diversidade dos alunos.

A construção de uma educação plural é, em si, um ato de desobediência. Esse processo implica uma subversão das normas estabelecidas por um sistema educacional frequentemente enraizado em preconceitos e na banalização do conceito de inclusão. Indivíduos ou grupos, quando se recusam a seguir normas que não reconhecem suas necessidades e identidades, estão desafiando as expectativas de conformidade. Esse desafio pode ser visto como uma forma de resistência contra a imposição de padrões uniformes que não consideram a diversidade intrínseca dos alunos.

Portanto, promover uma educação que valorize a pluralidade exige um rompimento com práticas tradicionais e normativas, abrindo espaço para abordagens pedagógicas que verdadeiramente acolham e integrem as diferentes realidades e identidades presentes no ambiente escolar.

As políticas sociais e institucionais devem ser sensíveis às diferenças e evitar a imposição de uniformidades que não atendem a todos os membros da sociedade. A resistência e a desobediência podem servir como indicadores de que as normas e práticas precisam ser reavaliadas e ajustadas para promover uma maior inclusão e justiça. Para Barchi (2019, p. 75-76),

Inverter meu pensamento me fez perceber contra não mais a cidade apesar da pich(x)ação, mas a cidade através da escrita das paredes. Nesse exercício de pensamento - que em prática professoral, se torna práxis, pois nossa prática de ser/estar na cidade também muda - pude perceber que as promessas urbanísticas e arquitetônicas de criação de urbes sustentáveis, plenamente integradas à natureza, acabam muito uma perspectiva libertária, de exercício das diferenças, a pich(x)ação é pura imanência, membro inseparável da vida urbana, que o pich(x)ador entende como um amplo campo de ação, onde pode construir, constantemente, seus projetos de transformação urbana.

A necessidade de políticas sociais e institucionais sensíveis às diferenças reflete uma crítica fundamental ao padrão de imposição de normas uniformes que, ao serem aplicadas igualmente a todos, acabam excluindo aqueles que não se enquadram em padrões socialmente estabelecidos. A imposição de uma “normalidade” uniforme, comum nas estruturas educacionais e sociais, atende às necessidades e particularidades de alguns membros da sociedade, geralmente em posições de poder socioeconômico. Como alternativa, a resistência e a desobediência dos indivíduos podem servir como poderosos indicadores de que os padrões e práticas “normais” devem ser revistos e ajustados para promover uma maior inclusão e justiça social.

Esse potencial transformador da resistência é comparado ao ato de pichar as cidades, que é um movimento de crítica direta às normas que moldam o espaço urbano. Conforme afirma o autor na citação, a pichação — enquanto forma de expressão marginalizada — oferece uma nova forma de ver a cidade e de exercer a cidadania. Quando o autor diz que “Inverter meu pensamento me fez perceber [...] a cidade através da escrita das paredes”, ele aponta para a possibilidade de ressignificar o espaço urbano, vendo nele não uma superfície a ser normatizada, mas um campo aberto de expressão e transformação. A pichação se torna, nesse contexto, um ato de imanência: uma expressão que não nega a cidade, mas que a reinterpreta e a recria a partir das próprias vivências e resistências.

A educação, assim como a estrutura urbana, resiste e ressignifica o espaço de ensino e as normas que o configuram. É um ato de tornar visíveis aqueles que foram historicamente ignorados ou ajustados para se conformarem a uma ideia limitada de “normalidade”.

Esse entendimento convoca as instituições e as políticas a reverem seus padrões normativos e a considerarem o espaço urbano e educacional como campos de ação múltiplos e inclusivos. Ao adotar uma postura mais aberta às diferenças, as políticas podem se transformar em canais de uma verdadeira inclusão e justiça, permitindo que práticas, como a pichação na cidade ou as diversas expressões de resistência na escola, tragam à tona questões importantes sobre quem ocupa e define esses espaços e sobre quais interesses estão sendo promovidos ou silenciados.

Assim, o encontro de não semelhantes, a resistência à uniformidade e à imposição de normas, e a expressão de identidades desafiam as expectativas estabelecidas e estão interligados na dinâmica de poder e controle. Reconhecer e valorizar as diferenças, ao invés de buscar a uniformidade, pode levar a uma sociedade mais inclusiva e justa, onde a diversidade é reconhecida como um valor positivo, e não como uma ameaça a ser eliminada.

É fundamental reconhecer que a violência exercida sobre pessoas autistas ocorre com mais frequência do que se imagina. Prova disso são os recortes abaixo com várias notícias retiradas de jornais eletrônicos (Figura 5). Faz-se necessário compreender claramente o autismo e os comportamentos desafiadores associados ao transtorno, bem como fornecer treinamento adequado e apoio para cuidadores/as, educadores/as e profissionais de saúde.

Figura 5 – Mosaico de manchetes sobre violência contra a pessoa com TEA

**Escola descumpre lei e nega matrícula de criança com espectro autista em SP**

**Após ameaças a aluno autista, escola pública de Florianópolis começa reuniões com famílias de envolvidos**

**ATO CONTRA A VIOLÊNCIA E POR JUSTIÇA PARA O JOVEM AUTISTA NEGRO QUE FOI BRUTALMENTE AGREDIDO E PERDEU UM OLHO**

**Mãe acusa escola de negar matrícula para filha com autismo após teste de dois dias**

**Jovem autista é amarrado em maca do Hospital Geral de Palmas enquanto aguarda leito**

**Vídeo mostra momento em que professor temporário quebra braço de aluno autista em escola do DF**

**9 em Cada 10 Mulheres Autistas Já Foram Vítimas de Violência Sexual**

Fonte: elaboração própria (2024).

Além disso, políticas e práticas que priorizem a comunicação eficaz, o apoio emocional, a redução do estresse e a promoção da autodeterminação podem ajudar a reduzir a incidência de violência contra pessoas autistas. Também é essencial ouvir e valorizar as vozes das próprias pessoas com TEA, garantindo que elas tenham oportunidades de expressar suas necessidades, desejos e experiências.

A relação entre a agitação de pessoas com autismo e a violência exercida sobre elas ressalta a importância de uma abordagem compassiva, baseada em evidências e centrada na pessoa, a fim de apoiar indivíduos no espectro do autismo e promover uma sociedade mais inclusiva e justa. Essa forma de violência, muitas vezes sutil e enraizada em estereótipos e preconceitos sociais, pode ter um impacto significativo na vida das pessoas com autismo. Estereótipos negativos, presentes na mídia e na sociedade em geral, podem levar à exclusão e à marginalização desses sujeitos, limitando suas oportunidades e reforçando noções equivocadas sobre suas capacidades e potenciais. Isso pode resultar em dificuldades adicionais

de acesso à educação, emprego e participação em atividades sociais. Como afirmou Bourdieu (2002, p. 1), “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”.

A linguagem depreciativa também desempenha um papel importante na perpetuação da violência simbólica. O uso de termos pejorativos ou desumanizantes para se referir a pessoas com autismo pode contribuir para a desvalorização de suas experiências e identidades, criando barreiras adicionais para sua inclusão e aceitação na sociedade. Para Buscaglia (1997), “verifica-se que os estereótipos em relação ao TEA estão ligados a visões negativas sobre os comportamentos apresentados por esses sujeitos”. Jones e Harwood (2009) complementam que “muitos acabam retratando pessoas autistas com estereótipos negativos”.

Além disso, a exclusão social e a falta de acesso a recursos e oportunidades adequadas podem privar as pessoas com autismo de uma vida plena e satisfatória. A falta de educação inclusiva, terapias adequadas, oportunidades de emprego e participação em atividades de lazer pode resultar em isolamento, baixa autoestima e dificuldades no desenvolvimento pessoal e social. Para Pereira (2002), “isso levaria à desigualdade e à discriminação, privando o acesso igualitário dos indivíduos do grupo alvo do preconceito”.

Para contextualizar e refletir a respeito, compartilho uma experiência pessoal vivenciada por minha família, que aconteceu em uma das instituições que a minha *filhaestudante* frequentou quando era bem pequena. Essa instituição tinha o compromisso de ofertar atendimento médico e terapêutico no contraturno escolar. Diante do Distúrbio de Processamento Sensorial e das dificuldades de compreensão em relação à exploração de texturas, enfrentei situações desafiadoras, como o ato de minha filha abrir potes de alimentos e produtos diversos, espalhando-os pelos cômodos da casa. Além disso, em diversas ocasiões, ela removia a fralda e manipulava as próprias fezes, espalhando-as pelas paredes e pisos. Tal comportamento gerava grande angústia, especialmente devido à sua recente alta da Unidade de Terapia Intensiva (UTI) por complicações gastrointestinais. Em busca de apoio, procurei um psicólogo, esperando receber orientações educativas e lúdicas que ajudassem a reduzir esses comportamentos sensoriais prejudiciais. No entanto, a resposta recebida — “Deixe-a suja para aprender” — foi desalentadora, reforçando a minha necessidade de buscar alternativas.

Como *mãeprofessora*, iniciei uma estratégia sistemática para ajudá-la a regular suas necessidades fisiológicas sem recorrer a comportamentos disfuncionais. Elaborei uma tabela de

horários em um caderno, utilizando o relógio para levá-la ao banheiro diversas vezes ao dia, com o objetivo de ensiná-la a usar o vaso sanitário. Paralelamente, empreguei narrativas pedagógicas, contando histórias que facilitassem a compreensão do processo de desfralde. Após um tempo, com o exercício diário, contando com as histórias e as idas sistemáticas ao banheiro, o desfralde ocorreu ainda com alguns escapes. Foi utilizado um redutor de vaso, e meu sogro, com suas habilidades manuais, produziu um suporte de madeira para que ela pudesse subir ao vaso e apoiar aos pés, reduzindo a sensação de distância dos pés até o chão.

A violência simbólica exercida pela autoridade pedagógica pode ser sutil e muitas vezes não é reconhecida como tal, pois é internalizada e naturalizada dentro de um processo educativo. Os alunos podem não questionar as normas e os valores impostos pela autoridade pedagógica, pois são socializados para acreditar que esses são os únicos conhecimentos e entendimentos legítimos.

A autoridade pedagógica é legitimada pela concessão de uma posição de poder na comunicação e interação em contextos educativos. Para Bourdieu e Passeron (1992), a autoridade pedagógica tem como finalidade a imposição de um arbitrário cultural que visa atender aos interesses da classe dominante, preservando, assim, a legitimidade da escola. Desse modo, a autoridade pedagógica exerce a violência simbólica, no entanto, esta não é reconhecida devido ao consenso social que a sustenta. A autoridade pedagógica é estabelecida dentro do contexto da sala de aula e da instituição escolar como um todo, legitimada pela sociedade e pelo sistema educacional, conferindo aos/às educadores/as e às instituições de ensino o poder de definir o que é considerado conhecimento válido, quais valores são prioritários e como o processo de aprendizagem deve ocorrer.

Essa autoridade frequentemente é usada para impor um “arbitrário cultural”, ou seja, decisões ou padrões culturais que são estabelecidos como sendo verdadeiros, válidos ou normais, mas que na realidade são resultado de convenções sociais e históricas, em vez de fundamentos objetivos. Isso reflete e reforça os interesses da classe dominante. Por exemplo, o currículo escolar pode ser estruturado de forma a privilegiar determinadas perspectivas históricas, culturais e sociais, em detrimento de outras. Isso pode resultar na marginalização ou na exclusão de conhecimentos e experiências de grupos historicamente oprimidos, contribuindo para a reprodução de desigualdades sociais e culturais.

Os impactos das violências se materializam em dificuldades com relação ao processo ensino/aprendizagem, que fica atingido negativamente e conseqüentemente aprofunda a evasão e a exclusão, o que acarreta para a escola e seus atores uma visibilidade de incompetência (Cabral; Lucas, 2010, p. 9).

No entanto, é importante reconhecer que essa autoridade não é inevitável ou imutável. Uma abordagem crítica da autoridade pedagógica pode ajudar a desafiar as estruturas de poder e opressão presentes no contexto educacional, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e emancipatória. Isso envolve questionar as hierarquias de poder na sala de aula, valorizar a diversidade de experiências e conhecimentos dos alunos, e promover práticas pedagógicas que capacitem os/as estudantes a pensarem criticamente e a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

A autoridade não pode ser vista como um bloqueio da liberdade discente, nem tão pouco pelo cessar de uma autonomia discente. Não se deve confundi-la com autoritarismo, ou seja, uma autoridade sem limite, com exagero, tornando uma 'máquina', que não possa expressar a sua individualidade e nem externa a sua insatisfação ou angústia de um determinado assunto ou regra estabelecida (Ferreira Júnior, 2007, p. 4).

Uma abordagem mais eficaz pode envolver o uso de estratégias de apoio positivo, focadas no ensino de habilidades sociais e de autogerenciamento. Isso inclui adaptações no ambiente escolar e a implementação de estratégias de comunicação visual. Além disso, é fundamental garantir que os/as profissionais da escola recebam o treinamento adequado em relação ao TEA e às melhores práticas para apoiar seus/suas estudantes. O desenvolvimento de planos de apoio individualizados, em colaboração com pais, mães e profissionais de saúde, também é essencial. Para Bourdieu e Passeron (1975), a violência simbólica consiste na imposição arbitrária de um arbitrário pedagógico, e essa violência — estrutural ao ensino — ocorre mesmo que a ação pedagógica seja acompanhada dos procedimentos mais suaves e “doces”.

É preciso levar em consideração as necessidades específicas de cada aluno e utilizando abordagens que sejam eficazes e respeitosas. Portanto, é imprescindível distinguir as necessidades inerentes a transtornos, como os de processamento sensorial e autismo, da indisciplina, para evitar sanções, injustiças e preconceitos.

E para possibilitar mudanças profundas na interação entre as pessoas, a inclusão é a mola propulsora desse processo, respeitando a diversidade e as culturas. Conforme Barchi (2021, p. 3),

O devir-lobo como uma tática de matilha multidiversificada na educação ambiental carrega uma radicalidade (não fundamentalista, mas de intenso poder transformativo da constituição ecológica dos sujeitos) que se constrói em um aspecto ético e político intensamente ácrata, capaz de permitir a proliferação de diferenças, sem que essas se

estabeleçam como radicalmente diacrônicas ou dicotômicas. Por isso são educações ambientais radicalmente demo(A)cráticas.

Com isso, a diversidade é vista como uma força transformadora e essencial para a constituição ecológica dos sujeitos. Esse conceito está profundamente enraizado em uma abordagem ética e política que rejeita a conformidade e a homogeneização, promovendo uma educação que é radicalmente democrática e inclusiva. A necessidade de uma sociedade aberta e interativa, ética, política, democrática e acessível a todos exige novos meios não apenas de comunicação, mas também de interação e convivência, rompendo paradigmas e promovendo um pensar reflexivo rumo à inclusão.

A ausência de compreensão e conscientização acerca do autismo gera a violência simbólica, conceito desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Essa forma de violência não envolve diretamente força física ou coerção direta, mas ainda assim exerce controle e poder sobre indivíduos ou grupos por meio de símbolos, valores, normas sociais e estruturas de poder. O pensador desenvolveu o conceito de violência simbólica para descrever formas de dominação e controle que não dependem da força física, mas da manipulação de signos, linguagem e outras formas de comunicação cultural. A violência simbólica é um meio sutil e muitas vezes invisível de opressão, que naturaliza e legitima desigualdades sociais e culturais. Vale destacar como as estruturas de poder podem enraizar a opressão de modo sutil e muitas vezes inconsciente, tornando-a uma parte integrante da cultura e da sociedade. Como Bourdieu (1996, p. 16) explica, “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”.

Para elucidar o exposto, imaginemos estudantes de outras regiões do país que chegam a uma determinada escola, cuja maioria dos discentes é local. Esses/as novos/as alunos/as, com sotaques e hábitos diferentes, são marginalizados por colegas de turma, de ciclo e da unidade, pelos/as professores/as e funcionários/as, transformando a escola em um espaço exclusivo e violento. Embora sejam obrigados a frequentar as aulas, os alunos recém-chegados fazem-na sem expressão, acuados, acreditando que o erro está em “infiltrarem-se” em uma cultura diferente dos demais. Nesse cenário, esses/as estudantes não apresentam mais forças, submetem-se e não conseguem se opor.

Esse cenário favorece os indivíduos mais abastados, que possuem um capital cultural mais elevado, ou seja, um conjunto de recursos culturais considerados importantes em uma sociedade, em comparação com as famílias menos favorecidas. Bourdieu analisa as relações

educativas nas sociedades capitalistas, identificando-as principalmente como relações de comunicação em que o sucesso da comunicação depende de um repertório atualizado de conhecimentos e disposições. Para Bourdieu, a educação é marcada pelo que ele denomina de *habitus*, ou seja, um sistema de disposições que os indivíduos internalizam de acordo com seu contexto social e que influencia suas práticas e percepções. Essas disposições, formadas a partir do capital cultural de cada indivíduo, definem o modo como ele interpreta e responde ao conteúdo transmitido pela educação formal. Como Bourdieu (1996, p. 34) explica, “o entendimento do que é comunicado nas relações educativas depende do capital cultural herdado e acumulado pelo indivíduo”.

No contexto das sociedades capitalistas, a escola assume um papel central na reprodução das desigualdades sociais, pois privilegia aqueles/as que possuem um capital cultural próximo ao que é valorizado pela instituição escolar. A compreensão do que é transmitido no ambiente educacional, portanto, não é apenas uma questão de acesso ao conteúdo, mas está profundamente ligada às estruturas de classe que influenciam o acesso a diferentes formas de capital. Para Bourdieu e Passeron (1975, p. 88), “a cultura transmitida pela escola tem por base um conjunto de referências que favorece os que combinam os códigos culturais dominantes”. Assim, a comunicação na educação se torna um processo de validação e reprodução das distinções culturais e sociais, beneficiando grupos com um capital cultural semelhante ao que uma instituição considera legítima.

Essa visão crítica das relações educativas revela que, em vez de ser um campo neutro de transmissão de conhecimentos, o sistema educativo atua como um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais, legitimando as posições sociais e culturais existentes. Para Bourdieu (1989), a escola contribui para a reprodução das estruturas sociais ao mascarar as relações de poder sob a aparência de meritocracia, o que ele descreve como uma “violência simbólica” que se realiza de maneira sutil e invisível, mas com efeitos profundos na estrutura social.

No contexto escolar, a violência simbólica ocorre cotidianamente, em especial entre estudantes com necessidades complexas de comunicação, mais precisamente em estudantes com TEA. Quando não são compreendidos por colegas, professores/as, equipe gestora e funcionários/as, esses/as alunos/as acabam sendo alvo de controle e opressão, pois seus comportamentos são compreendidos como “fora dos padrões da sociedade”. Enquanto esses/as estudantes apresentarem uma comunicação deficitária, os demais atores desse cenário exercerão atos de opressão, deboche, desqualificação, desdém, desencorajamento e responsabilização da

indisciplina não exercida pelo estudante com TEA, levando à exclusão. Sem poder se opor ao que lhe foi atribuído, esse/a aluno/a é estigmatizado, marginalizado e culpabilizado por todas as ações disruptivas no ambiente escolar.

Lembro-me de uma das cenas mais emblemáticas do meu ser *mãeprofessora*. A professora auxiliar estava tentando realizar uma atividade com minha filha, que estava relutante, devido à rotina agitada de terapias realizadas naquele dia, antes das aulas. Naquele momento de sua vida, encontrava-se com o déficit de atenção mais acentuado, e a professora, impaciente por conta das demandas da estudante, volta seu olhar para mim e indaga: “Você acha que ela um dia irá aprender?”. No mesmo instante, minha filha mordeu o braço da educadora a ponto de se recusar a largá-lo, o que deixou a professora auxiliar furiosa, proferindo frases como: “Vou acionar o Conselho Tutelar!”, “Vou abrir um Boletim de Ocorrência!” e “Ela não tem educação!”.

No que diz respeito à exclusão, podemos definir enquanto violência simbólica as “sete barreiras”, um conceito comumente discutido no contexto da inclusão de pessoas com deficiência (Houtenville; Boege, 2019). Conforme a Lei nº 13146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu art. 3º, as barreiras são definidas como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015, art. 3º).

Essas barreiras representam obstáculos sociais, físicos e atitudinais que as pessoas com deficiência enfrentam em suas vidas diariamente (Brasil, 2015). Como visto, elas podem ser classificadas em sete categorias:

1. *Barreiras físicas*: referem-se a obstáculos físicos no ambiente que impedem ou dificultam o acesso e a participação de pessoas com deficiência. Exemplos incluem a falta de rampas, elevadores, banheiros acessíveis, sinalização tátil e outras medidas de acessibilidade;
2. *Barreiras arquitetônicas*: embora semelhantes às barreiras físicas, essas estão relacionadas especificamente à falta de acessibilidade nos espaços construídos. Edifícios, ruas, transporte público e outros espaços frequentemente não são projetados considerando as necessidades de pessoas com deficiência, o que pode limitar sua mobilidade e independência;

3. *Barreiras de comunicação*: referem-se a obstáculos na comunicação que podem dificultar a interação e a compreensão para pessoas com deficiência auditiva, visual, cognitiva ou de fala. Exemplos incluem a falta de intérpretes de língua de sinais, legendas, textos em braile ou outras formas de comunicação acessível;

4. *Barreiras sociais*: relacionam-se a atitudes e percepções negativas em relação às pessoas com deficiência, resultando em discriminação, estigma e exclusão social. Isso inclui preconceitos, estereótipos, falta de aceitação e ausência de oportunidades iguais;

5. *Barreiras políticas*: referem-se a políticas, leis e práticas institucionais que limitam os direitos e oportunidades das pessoas com deficiência. Exemplos incluem ausência de legislação de acessibilidade, restrições de emprego, falta de acesso a serviços de saúde e educação inadequada;

6. *Barreiras econômicas*: relacionam-se à falta de recursos financeiros e econômicos que impedem o acesso das pessoas com deficiência a serviços, equipamentos e oportunidades adequadas. Isso inclui custos elevados de cuidados de saúde, equipamentos adaptativos caros e falta de oportunidades de emprego remunerado;

7. *Barreiras atitudinais*: referem-se a atitudes pessoais e comportamentos que podem criar barreiras adicionais para pessoas com deficiência. Isso inclui falta de empatia, ignorância, falta de conscientização sobre as necessidades das pessoas com deficiência e comportamentos condescendentes ou infantilizantes (Houtenville; Boege, 2019).

Superar essas barreiras requer uma abordagem abrangente e colaborativa, que envolve mudanças em políticas, práticas, atitudes e percepções em todos os níveis da sociedade. Essa abordagem é essencial para promover a inclusão plena e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), já mencionada, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi instituída em 2015 com o objetivo de fomentar a inclusão social e assegurar o pleno exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, garantindo condições de igualdade e cidadania.

Para Pierre Bourdieu, não basta apenas falar sobre a relação da escola com as desigualdades e injustiças, mas também investigar e delinear “os mecanismos objetivos que

determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (Bourdieu, 2015, p. 45). A violência simbólica inclui a imposição de padrões culturais dominantes, a naturalização de desigualdades sociais, a estigmatização de certos grupos sociais, a exclusão simbólica de certos modos de vida e a legitimação de formas de opressão através de discursos e práticas sociais.

Nós, *mãesprofessoras*, deparamo-nos com desafios adicionais significativos. Enfrentamos uma carga emocional e cognitiva elevada ao tentar equilibrar as necessidades de nossos *filhosestudantes* com as demandas da sala de aula e, ao mesmo tempo, lidar com questões de indisciplina.

É fundamental reconhecer e abordar os desafios únicos enfrentados pelas *mãesprofessoras* de estudantes com TEA, a fim de criar um ambiente escolar que seja seguro, inclusivo e de apoio para todos/as os/as estudantes e suas famílias.

Figura 6 – Notícia: pai revela que filho autista não sabe ler e nem escrever



Fonte: No ES pai [...] (2024).

O relato emocionado do pai de um estudante com TEA (Figura 6) é um duro golpe para as pessoas que lutam por inclusão diariamente. Esse relato escancara as dificuldades enfrentadas pelas famílias para garantir a inclusão educacional de seus filhos e suas filhas. A falta de apoio adequado, a discriminação e a violência simbólica vivenciadas pelas crianças autistas nas escolas são evidentes nos depoimentos.

A situação descrita é um exemplo claro de como a violência simbólica se manifesta no contexto educacional, especialmente no que diz respeito às crianças autistas. A recusa dos/as professores/as em se aproximar, o tratamento discriminatório e a falta de preparo das escolas para lidar com as necessidades específicas dessas crianças não são apenas falhas institucionais, mas também formas de violência simbólica que contribuem para a exclusão e marginalização.

Essa violência não é física, mas está enraizada nas atitudes, práticas e estruturas que sustentam estereótipos e preconceitos, impedindo essas crianças de acessarem plenamente seus direitos educacionais. É uma violência que se disfarça de normalidade, mas que, na verdade, reforça desigualdades e perpetua a exclusão.

Os relatos dos pais são fundamentais para expor essas práticas e destacar a urgência de se combater essa forma de violência, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e respeitosa. Isso significa não apenas garantir o acesso das crianças autistas à educação, mas também criar um ambiente em que suas diferenças sejam compreendidas, respeitadas e valorizadas.

A luta contra a violência simbólica e a promoção da educação inclusiva é uma questão de justiça social e de direitos humanos, exigindo um esforço coletivo de toda a sociedade para mudar atitudes, práticas e políticas que perpetuam a exclusão.

Foram vários os discursos que ouvi, em que frases como “Não irá aprender”, “Precisa se comportar”, “Não pode fazer barulho”, “Não pode ficar andando”, “Não tem como dar nota, pois não pega no lápis” e “Não faz letra cursiva” eram quase que um mantra diário no caso da *filhaestudante*, nível de suporte 3. Para o *filhoestudante*, nível de suporte 1, bem articulado, desenvolvido, os termos utilizados eram: “Que menino educado!”, “Ele é tímido”, “Que inteligência!”, “Ele apresenta déficit de atenção?”, “[...] mesmo assim apresenta notas altíssimas!”, “Perfeito demais!”, “Não tem cara de autista”, e muitas outras. Falas cotidianas que remetem à falta de conhecimento das pessoas e que me mostram claramente a necessidade de conscientização diária nos mais diferentes espaços que ocupamos na luta pela inclusão.

Paulo Freire (2022, p. 37) critica duramente aqueles cujas certezas marginalizam os que não se adequam ao ensino tradicional: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Ouso-me a acrescentar que a *rejeição às pessoas com deficiência* é uma negação à democracia, subtraindo dessas o direito de viver no/do/com cotidiano.

Pessoas com TEA enfrentam desafios únicos no dia a dia, devido ao modo como percebem e processam informações. Estudantes com autismo podem ter dificuldades perante mudanças na rotina e a rigidez de ambientes e pessoas. A ruptura dessas rotinas rígidas é necessária e benéfica, promovendo uma evolução tanto para as pessoas com TEA quanto para todos ao redor.

### 3.3 As famílias, a (re)existência e a fundação das instituições

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) acaba representando um desafio significativo para as famílias devido à intensidade de cuidados e dedicação exigidos para atender às necessidades do indivíduo com o transtorno. Alguns estudos têm destacado a capacidade das famílias de superar adversidades, desenvolvendo estratégias de enfrentamento e demonstrando coesão, compreensão e resistência para lidar com as dificuldades relacionadas ao TEA. A coesão familiar e a disposição para buscar apoio social estão fortemente associadas aos melhores resultados de enfrentamento, ao afirmarem que “a coesão familiar serve como um amortecedor contra os efeitos do estresse parental, permitindo que os pais mantenham uma sensação de competência e bem-estar” (Benson; Karlof, 2009, p. 352).

A resiliência familiar, conforme proposta por Black e Lobo (2008), é um conceito essencial para compreender como as famílias enfrentam e superam adversidades, particularmente em contextos de cuidados com membros que possuem condições complexas, como o TEA. A resiliência, segundo esses autores, é entendida como a capacidade da família de enfrentar desafios, preservando sua coesão e dinâmica.

Walsh (1996) amplia essa definição, reforçando que a resiliência familiar envolve uma combinação de fatores que permite às famílias lidar com crises e prejuízo de forma eficaz, não apenas no contexto familiar, mas também em outras esferas da vida social. Segundo a autora, a resiliência se manifesta na habilidade de enfrentar desafios e adaptar-se às mudanças, sem que isso implique em um comprometimento das relações familiares. Nessa perspectiva, propõe que a resiliência é construída por meio de três processos-chave: sistemas de pensamento, padrões de classificação e processos de comunicação.

Pesquisas sugerem que as famílias podem desenvolver habilidades de enfrentamento que as ajudam a lidar com o estresse associado ao cuidado de uma criança com TEA. Estratégias como buscar apoio de familiares, amigos ou grupos de apoio, além de estabelecer rotinas e limites claros, podem auxiliar no gerenciamento das demandas do TEA. Henn e Sifuentes (2012) conduziram uma revisão sistemática das publicações nacionais e internacionais sobre o tema, abrangendo um período de 15 anos. O estudo especifica os resultados em categorias, identificando e descrevendo as principais demandas e estratégias de enfrentamento com base em pesquisas predominantemente quantitativas e de qualidade. Considerando que a família é uma instituição social de grande relevância, a presença de um membro com TEA exerce um

impacto tanto significativo em cada indivíduo quanto nas dinâmicas e interações familiares como um todo (Bradford, 1997).

Outros estudos destacam as dificuldades enfrentadas pelas famílias, como a complexidade de compreender e lidar com o comportamento da criança e as dificuldades no relacionamento com profissionais de saúde devido a atrasos no diagnóstico ou à falta de apoio adequado. Além disso, a falta de consenso entre os/as profissionais sobre o diagnóstico e o tratamento do TEA, bem como as características específicas do transtorno, como comportamentos desafiadores, podem representar um estresse adicional para as famílias. A escassez de serviços especializados, tanto na área da educação quanto da saúde, também agrava os desafios na busca por apoio e intervenções eficazes. Para Fávero e Santos (2005, p. 49), “A não cessação da sintomatologia com o tempo leva a dinâmica familiar a mobilizações que vão desde aspectos financeiros até aqueles relacionados à qualidade de vida física, psíquica e social dos cuidadores diretos”.

Como exemplo, resalto o caso do Dr. Raymond Rosenberg, entre a década de 1960 e início dos anos 1970, que atendia pacientes com diagnóstico recente de TEA. Contudo, os serviços específicos disponíveis eram escassos e distantes, e o atendimento que existia era genérico, voltado para crianças com deficiência intelectual, sem considerar adequadamente as necessidades das pessoas com autismo.

Diante das dificuldades enfrentadas pelas famílias na década de 1980, especialmente com a falta de compreensão e recursos sobre o autismo, um grupo de pais fundou a Associação de Amigos do Autista (AMA), na cidade de São Paulo, em 1983, instituição beneficente e sem fins lucrativos. Nesse período, o autismo era amplamente desconhecido, e as opções de apoio eram extremamente limitadas. Esses pais, movidos pela necessidade de garantir um futuro melhor para seus filhos e filhas com TEA, decidiram unir esforços para criar uma organização que pudesse oferecer suporte e oportunidades não só para seus filhos e filhas, mas também para outras pessoas com o transtorno (Associação de Amigos do Autista, [2024]).

Com esse objetivo em comum, a AMA foi criada, tornando-se a primeira associação dedicada ao autismo no Brasil. Em menos de um ano após sua fundação, a AMA já havia estabelecido uma escola, que funcionava no quintal de uma Igreja Batista. Esse espaço foi gentilmente cedido pelo pastor Manuel de Jesus Thé, que também era pai de César, um garoto com Síndrome de Asperger, atualmente classificado como Autismo Nível de Suporte I. A criação da AMA marcou um passo importante na luta por uma maior independência e

produtividade para as pessoas com autismo no Brasil, oferecendo um modelo de apoio que se tornou fundamental para muitas famílias.

Com dedicação à pesquisa, ao desenvolvimento e à aplicação de métodos de tratamento baseados nas descobertas mais recentes da psicologia e da educação para pessoas com TEA, a AMA enfrentou batalhas incansáveis devido à falta de recursos financeiros para sua manutenção. O desconhecimento sobre o tema dificultava a obtenção de apoio financeiro. No entanto, uma campanha televisiva com o ator Antônio Fagundes trouxe maior visibilidade e conscientização para a instituição, contribuindo para a continuidade de suas atividades (Figura 7).

Figura 7 – Comercial da AMA com o ator Antônio Fagundes (1989)



Fonte: Comercial [...] (2023).

Naquele momento, o vídeo produzido pela AMA gerou uma comoção nacional, estabelecendo a organização como uma referência significativa no apoio a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse impacto resultou em um aumento substancial na demanda por suporte por parte de famílias e na oferta de doações, tanto financeiras quanto em bens, por indivíduos e empresas. Contudo, o entendimento e a abordagem do autismo evoluíram com o tempo. Expressões como “sofrem desse mal”, “prisoneiras de seu mundo” e “não conseguem se comunicar nem mesmo com seus pais” tornaram-se obsoletas e inadequadas. Essas mudanças refletem um avanço significativo nos estudos sobre as características do autismo e nas práticas de tratamento e estimulação, que agora enfatizam a promoção do desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas com TEA.

A presença de pais e mães na construção de instituições para autismo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na evolução dessas organizações. Muitas instituições para pessoas com autismo são fundadas por pais e mães que sentem a necessidade de criar um ambiente que atenda às necessidades específicas de seus filhos e filhas. As famílias, desse modo, assumem a liderança na fundação dessas organizações, mobilizando recursos e recrutando outros membros da comunidade para se envolverem.

Os pais e mães estão frequentemente envolvidos em todas as fases do desenvolvimento e funcionamento das instituições para autismo. Eles participam de reuniões, contribuem com ideias e feedbacks, e, muitas vezes, doam seu tempo e suas habilidades para ajudar na administração e implementação de programas. Como pessoas diretamente afetadas pelo transtorno, pais e mães têm uma compreensão única das necessidades e desafios enfrentados por indivíduos com autismo e suas famílias, desempenhando um papel importante na definição das prioridades e na orientação das atividades e programas das instituições para autismo.

Seu envolvimento ativo contribui para a criação de espaços inclusivos, acolhedores e orientados para a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento pessoal das pessoas com autismo.

A iniciativa desses pais em fundar a AMA e estabelecer uma escola pioneira demonstra um profundo compromisso com o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas com autismo. Eles buscaram ativamente soluções para as necessidades de seus filhos e filhas, mesmo em meio à falta de recursos e ao desconhecimento generalizado sobre o transtorno. Assim, a associação não apenas forneceu educação e suporte para indivíduos com autismo, como também desempenhou um papel crucial na conscientização pública sobre o autismo e na defesa dos direitos das pessoas com TEA.

Ao longo dos anos, a AMA continuou a crescer e a se desenvolver, adaptando-se às mudanças nas políticas de saúde e educação e expandindo sua gama de serviços. O reconhecimento como instituição de utilidade pública e os prêmios recebidos são testemunhos do impacto positivo e da excelência do trabalho realizado pela organização.

Mais do que simplesmente oferecer serviços, a AMA se tornou uma fonte de esperança, apoio e empoderamento para pessoas com autismo e suas famílias. Sua dedicação em fornecer atendimento gratuito e de qualidade, apesar dos desafios financeiros, reflete um compromisso inabalável com sua missão e valores.

Em Sorocaba/SP, foi fundada em 15 de dezembro de 1994 a Associação Amigos dos Autistas de Sorocaba (AMAS), também com o objetivo de promover atendimento médico e

educacional às pessoas com TEA. Segundo os dados da entidade (Associação Amigos dos Autistas de Sorocaba, [2024]), hoje ela conta com duas unidades dedicadas ao atendimento com TEA, sendo:

- Unidade I – Escola Especial de Educação Infantil e Fundamental I (Ciclo I): esta unidade, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), oferece instalações para atendimento educacional e terapêutico. Atualmente, atende 43 alunos de 7 a 28 anos em período integral, fornecendo não apenas educação, mas também serviços terapêuticos, alimentação e transporte. O programa educacional e terapêutico da AMAS é baseado nos princípios dos métodos *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH), *Picture Exchange Communication System* (PECS) e *Applied Behavior Analysis* (ABA). As atividades visam ao desenvolvimento neuropsicomotor, socialização e habilidades individuais dos alunos, incluindo aulas de educação física, informática, arte, além de caminhadas diárias e passeios pela comunidade;
- Unidade II – Núcleo de Atendimento Terapêutico ao Autista: localizado no Jardim Wanel Ville, atende atualmente 75 autistas de 6 a 48 anos, totalizando 118 atendidos entre as duas unidades. Esta unidade é prioritariamente destinada ao atendimento de crianças e jovens com maior grau de comprometimento comportamental e cognitivo. Assim como na Unidade I, os alunos recebem alimentação, transporte e participam de terapias e atividades direcionadas ao seu desenvolvimento neuropsicomotor, socialização e habilidades individuais.

Conforme explanado acima, sua abordagem educacional e terapêutica é baseada em metodologias diversas. Entre elas, destaca-se o *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH), que, segundo Mesibov (2006), foi projetado para fornecer ambientes de aprendizagem organizados e previsíveis, com horários definidos e uma estrutura clara. Essa metodologia pode ser especialmente benéfica para crianças com TEA, que podem se sentir sobrecarregadas ou desorientadas em ambientes desestruturados. A utilização de rotinas claras e a organização do espaço são fundamentais para reduzir a desorganização e a sobrecarga sensorial, ajudando na adaptação ao ambiente que enfatiza a importância da estrutura no processo de aprendizagem. Além disso, ressalta-se o uso do *Picture Exchange Communication System* (PECS) e da *Applied Behavior Analysis* (ABA), abordagens científicas que utilizam princípios da psicologia comportamental para promoverem

mudanças comportamentais específicas, sendo frequentemente aplicadas no tratamento de indivíduos com TEA e outras condições.

Com o aumento do número populacional da cidade e, conseqüentemente, de pessoas com TEA, outras instituições, como a Associação dos Amigos dos Deficientes (AMDE), foram fundadas por meio da organização dos familiares para atender à demanda do município e garantir serviço especializado nas áreas da saúde e da educação.

As famílias desempenham um papel fundamental na luta pela inclusão de pessoas com autismo, desafiando normas sociais e estruturas institucionais que perpetuam a exclusão e marginalização. Frequentemente vistas como “difíceis”, “irredutíveis” ou “inatingíveis”, essas famílias desafiam estereótipos e preconceitos prejudiciais sobre o autismo. Elas compartilham suas histórias e experiências para combater ideias equivocadas e promover uma maior aceitação da neurodiversidade, exigindo acesso equitativo à educação.

Essas famílias são defensoras incansáveis da inclusão educacional de seus filhos e suas filhas, pressionando por políticas que garantam acesso a oportunidades educacionais, como salas de aula inclusivas, suporte individualizado e formação contínua para os/as educadores/as. Além disso, trabalham para promover ambientes mais acessíveis e acolhedores para pessoas com autismo, defendendo espaços públicos inclusivos, programas de lazer e oportunidades de emprego equitativas. Elas também lutam contra a discriminação e o bullying, promovendo o respeito e a dignidade de todos.

Essas ações não apenas promovem a inclusão de pessoas com autismo, mas também desafiam as estruturas de poder e normas sociais que perpetuam a exclusão. Ao subverter essas normas, as famílias ajudam a construir um mundo mais justo, inclusivo e acolhedor para todos e todas.



*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura fora da boniteza e da alegria gente miúda mas gente em processo de busca gente formando-se, crescendo...é com gente que lido...não com coisas e porque lido com gente não devo negar a quem sonha o direito de sonhar.*

(Freire, 1996, p. 163)

**VIRA VIROU<sup>2</sup>****Kleiton e Kledir**

*Vou voltar na primavera  
E era tudo o que eu queria  
Levo terra nova daqui*

*Quero ver o passaredo  
Pelos portos de Lisboa  
Voa, voa, que eu chego já*

*Ai, se alguém segura o leme  
Dessa nave incandescente  
Que incendeia a minha vida  
Que era viajante lenta  
Tão faminta d'alegria  
Hoje é porto de partida*

*Ah, vira, virou  
Meu coração navegador  
Ah gira, girou  
Essa galera*

---

<sup>2</sup> A canção foi lançada em 1980 e interpretada pelos irmãos gaúchos Kleiton Alves Ramil e Kledir Alves Ramil. Ela se encontra no álbum *Kleiton & Kledir* e pode ser ouvida no link: <https://www.youtube.com/watch?v=tF-Myz7rq2M>.

## 4 AS MEMÓRIAS

Em 2000, a banda brasileira Cogumelo Plutão lançou o álbum de estreia denominado Biblioteca de Sonhos. A música *Esperando na Janela* foi a escolhida para ser o primeiro single do álbum. Ao ouvi-la, pressupõe-se que se trata de uma música romântica.

Na realidade, de acordo com o compositor e vocalista do Cogumelo Plutão, Blanch Van Gogh, a letra diz respeito a Jesus Cristo, sendo que a primeira versão foi cantada na Igreja, para depois ser incluída no disco da banda (Fonseca, 2024).

Até 2003, estava fora de cogitação casar e ter filhos.

Eu vivia várias controvérsias em minha vida. Havia momentos que pensava em casar e ser mãe, em outros desbravar o mundo de maneira solitária. Mas a música *Esperando na Janela* sempre me acompanhava em pensamento, sonhava acordada embalando filhos e cantando tantas, tantas, tantas vezes até adormecerem. E assim aconteceu... Tive dois filhos, em um intervalo de quase quatro anos: uma menina e um menino.

**O meu abrir de olhos no amanhecer...**



**...Verdades que me levam a viver.**

**ESPERANDO NA JANELA<sup>3</sup>****Cogumelo Plutão**

*Quando me perdi  
 Você apareceu  
 Me fazendo rir do que aconteceu  
 E de medo olhei, tudo ao meu redor  
 Se assim enxerguei que agora estou melhor  
 Você é a escada na minha subida  
 Você é o amor da minha vida  
 é o meu abrir de olhos no amanhecer  
 Verdades que me levam a viver  
 Você é a espera na janela  
 A ave que vem de longe tão bela  
 A esperança que arde em calor  
 Você é a tradução do que e o amor  
 E a dor saiu, foi  
 Você quem me curou  
 Quando o mal partiu vi que algo em mim mudou  
 No momento em que quis, ficar junto de ti  
 E agora sou feliz, pois lhe tenho bem aqui  
 Você é a escada na minha subida  
 Você e o amor da minha vida  
 é o meu abrir de olhos no amanhecer  
 Verdades que me levam a viver  
 Você é a espera na janela  
 A ave que vem de longe tão bela  
 A esperança que arde em calor  
 Você é a tradução do que é o amor  
 Do que é o amor*

---

<sup>3</sup> A canção, interpretada pelo grupo Cogumelo Plutão, foi lançada em 2001 no álbum *Biblioteca de Sonhos*. O áudio oficial está disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=-\\_b5brZcRFM](https://www.youtube.com/watch?v=-_b5brZcRFM).

*Do que é o amor  
Do que é o amor  
Você é a escada na minha subida  
Você é o amor da minha vida  
é o meu abrir de olhos no amanhecer  
Verdades que me levam a viver  
Você é a espera na janela  
A ave que vem de longe tão bela  
A esperança que arde em calor  
Você é a tradução do que é o amor  
Do que é o amor  
Do que é o amor  
Do que é o amor*



#### 4.1 Cheiro de lavanda

Planejada, amada e festejada pela família. A primeira filha, neta e sobrinha.

Após 2 anos e um mês de casada, nasce uma mãe e uma filha. Uma bebê de 36 semanas, com peso e tamanho esperados, avaliação pediátrica de acordo com o esperado, índices de frequência cardíaca, respiração, tônus musculares, reflexos e cor dentro da normalidade, ou seja, o esperado para seus primeiros minutos de vida. Não houve qualquer tipo de intercorrência, desde o nascimento, passando pelas primeiras horas, até a alta hospitalar. O teste do pezinho também não apontou qualquer alteração. Alta hospitalar dentro do previsto. Mamou até os nove meses de vida e, em seguida, passou a usar fórmula, que não foi bem tolerada após o diagnóstico de alergia à proteína do leite. Com isso, houve uma mudança para a fórmula de soja, que também causou problemas no trato gastrointestinal.

Aos nove meses, após a realização de um exame para avaliação da idade óssea devido a uma saliência mamária, foi detectada uma subluxação na linha de Shenton. Segundo Guarniero (2010), essa subluxação faz parte de um espectro de anormalidades que afetam o quadril infantil. Em decorrência disso, ela apresentava dificuldades para se sentar e manter o quadril flexionado. Após iniciar fisioterapia diária, houve melhora, e, aos 14 meses, ela deu os primeiros passos.

Até os 18 meses, seu desenvolvimento foi típico, articulando algumas palavras, apontando objetos e interagindo socialmente. No entanto, após um episódio de sinusite, observou-se uma regressão gradual em habilidades previamente adquiridas, como a fala, o ato de apontar e o contato visual. Além disso, surgiram sinais de irritabilidade frequente em resposta a estímulos sonoros e ambientes movimentados. Outra preocupação relevante foi a ausência de resposta ao ser chamada pelo nome. Com o passar do tempo, outras características foram observadas, como seletividade alimentar, movimentos estereotipados e insônia.

Os protocolos de atendimento pediátrico eram seguidos rigorosamente, com consultas frequentes, conforme orientação do pediatra. Não havia registros de intercorrências graves relacionadas à sua saúde. Em uma das consultas de rotina, relatamos detalhadamente as mudanças observadas, mas o médico nos tranquilizou, afirmando que não havia motivo para preocupação, atribuindo nosso zelo a um cuidado excessivo e alegando que se tratava apenas de uma fase temporária, que logo voltaria ao normal. No entanto, essa fase persistiu, o que nos levou, por iniciativa própria, a buscar a opinião de uma neuropediatra.

Enquanto muitas pessoas se preparavam para as festividades de final de ano, preocupadas com o cardápio, eventos, viagens e confraternizações, nós vivíamos o momento mais tenso e intenso de nossas vidas. Minha vida parecia ter virado de cabeça para baixo, uma reviravolta completa. Aquela consulta nos últimos dias daquele ano mudaria para sempre o rumo de nossas vidas. Iniciava-se ali um novo capítulo. Era como sobreviver com o que restava de energia, semelhante ao estágio imóvel da lagarta, sem saber ao certo como ou por onde começar o tratamento, como viver, como ser para ela, em meio a uma avalanche de perguntas e informações desencontradas.

Conforme Balbi e Porto (2015, p. 1), as famílias de pessoas com TEA se veem “frente ao desafio de ajustar seus planos e expectativas quanto ao futuro, às limitações desta condição, além da necessidade de adaptar-se à intensa dedicação e prestação de cuidados das necessidades específicas do filho”.

... O cheiro no ar era de bebê, lavanda, as cores rosa, branco e amarelo me inspiravam



no sentir materno. O barulho dos

automóveis,

nada importava, somente o maternar...

E assim permaneceu até seus 18 meses...

Após um longo tempo dessa ternura...

É como se todas as informações acontecessem ao mesmo tempo em um único *espaçotempo*, um labirinto sem a possibilidade de encontrar a saída. A dispraxia fez parte de seu desenvolvimento (nem todas as pessoas apresentam comprometimento motor, mas tal comorbidade pode fazer parte do quadro). Apresentava hipotonia, que nada mais é do que a diminuição do tônus muscular, causando diminuição de força e de sustentação do corpo, ocasionando a dispraxia motora. Nota-se que o TEA coexiste com outras comorbidades, que dificultam o movimento uniforme de marcha, ou seja, andar de forma firme e ereta.

## 4.2 A expulsão

Em 2009, aos 18 meses de idade, minha filha começou a manifestar um desenvolvimento atípico, evidenciado em aspectos motores, comportamentais, comunicacionais e cognitivos.

Lembro-me de um episódio profundamente marcante durante meu tempo na Fundação CASA, onde trabalhávamos com um projeto humanizado de atendimento a adolescentes. Em um determinado momento, os jovens eram autorizados a participar de atividades externas à instituição. Em colaboração com o SESI, organizamos uma saída para que um grupo de 10 adolescentes assistisse a uma peça de teatro. Decidi levar minha filha e meu marido para que também pudessem desfrutar do evento.

No início da apresentação, fomos surpreendidos pela equipe do teatro, que nos abordou devido aos sons contínuos emitidos por minha filha. Os/As funcionários/as alegaram que os sons estavam perturbando e comprometendo a qualidade da apresentação e nos informaram que, se a situação se repetisse, seríamos convidados a nos retirar. Poucos minutos após o aviso, os sons continuaram, e, antes mesmo de sermos formalmente convidados a sair, decidimos deixar o local.

Naquela ocasião, não tínhamos plena consciência de que os sons repetitivos e intensos eram manifestações características do autismo, o que nos deixou em uma posição de impotência diante da intolerância dos/as funcionários/as do teatro. Os sentimentos predominantes foram raiva, indignação, culpa e medo.

Naquele período, minha filha havia cessado a produção de fala. Após a recuperação de um quadro viral, ela deixou de estabelecer contato visual, passou a demonstrar uma preferência pelo isolamento social e começou a apresentar um significativo distúrbio de processamento sensorial. Esse distúrbio foi evidenciado por hipersensibilidade sonora, tátil, visual e gustativa.



Os choros e eram frequentes, a recusa alimentar era cotidiana (dificuldades de aceitação de algumas texturas e sabores, perda de desejo por alimentos adocicados, algo que perdura até os dias atuais, impedindo, assim, o consumo de frutas), os incômodos com barulhos e excesso de informações (paredes e quadros muito coloridos, volume de pessoas no mesmo local, trânsito, calor, algumas roupas, principalmente as sintéticas).

Ambientes com excesso de estímulos a desorganizavam, assim como muitas pessoas no espectro do autismo são sensíveis a esses excessos, que muitas vezes nós, neurotípicos, não percebemos ou conseguimos lidar utilizando recursos para nos reorganizar (Figura 8). Já a dispraxia sempre fez parte do seu desenvolvimento, embora nem todas as pessoas com TEA apresentem essa condição. Quando presente, exige acompanhamento constante, pois a hipotonia associada pode se agravar ao longo da vida.

Figura 8 – Desafios do Autismo (divulgação do TikTok)



Fonte: Desafios [...], 2023.

Os movimentos estereotipados, que incluem movimentos repetitivos de cabeça e mãos, tornaram-se inevitáveis e o repertório dessas ações foi aumentando com o tempo. A cada dia, surgia uma nova estereotipia, e certos comportamentos manifestavam-se por períodos determinados, para depois desaparecerem. No entanto, esses comportamentos poderiam retornar de forma abrupta, muitas vezes com maior intensidade e frequência.

A rigidez na rotina e nos hábitos da minha filha, embora perturbadora, proporcionava uma estrutura que ajudava a organizar seu dia a dia. A rigidez associada ao Transtorno de Processamento Sensorial resultava em comportamentos ritualísticos, como a necessidade de que a comida fosse exclusivamente pastosa, da cor vermelha e servida com uma colher de plástico rosa. Qualquer alteração nessa rotina levava a um comportamento adverso, manifestado por crises inevitáveis, caracterizadas por choros intensos, agitação excessiva e comportamentos auto e heterolesivos, como bater a cabeça contra objetos ou no chão, e morder as próprias mãos e o corpo dos outros.

Além disso, observava-se um apego excessivo a objetos, falta de atenção e receptividade quando chamada pelo nome. Em um episódio específico, quando tentei me comunicar com ela e não obtive resposta, suspeitei de uma possível perda auditiva, já que, na época, o teste da orelhinha não era amplamente realizado logo após o nascimento. Para investigar essa

possibilidade, agendamos uma consulta com um otorrinolaringologista, e foram realizados exames de Audiometria, Potencial Evocado Auditivo de Tronco Encefálico (BERA) e Emissões Otoacústicas (EOAs). Os resultados desses exames mostraram que não havia comprometimento auditivo significativo, o que excluiu problemas de audição como causa das dificuldades de resposta a comandos simples e chamadas sonoras.

É como se, de repente, a realidade fosse completamente transformada, criando uma nova experiência que parecia inusitada e desorientadora. A sensação é semelhante à de perder um filho ou uma filha e ganhar outro/a, cujas características eram drasticamente diferentes daquelas com as quais estávamos familiarizados. Era como perder a consciência em um lugar e acordar em um ambiente completamente distinto. A transformação foi tão abrupta que resultou na desconstrução inevitável da realidade previamente estabelecida.

Essa mudança repentina veio sem previsibilidade, planejamento ou intervenção. A previsibilidade, que é uma constante na vida das pessoas no espectro autista e suas famílias, assume um papel crucial para garantir tranquilidade e equilíbrio. Este conceito de previsibilidade será retomado ao longo desta narrativa, destacando sua importância na gestão das rotinas e expectativas no contexto do TEA.

De acordo com Bachelard (2018, p. 10), “o devaneio é então um pouco de matéria noturna esquecida na claridade do dia. Se a matéria onírica se condensa um pouco na alma do sonhador, o devaneio cai no sonho”. Para o epistemólogo francês, o devaneio representa um estado intermediário entre a imaginação ativa que ocorre durante o dia e o sono profundo da noite. Trata-se de uma atividade mental que se manifesta quando estamos acordados, mas nossa mente se entrega livremente à contemplação e à fantasia.

No momento do diagnóstico, senti-me imersa em um devaneio tanto diurno quanto noturno. Essa experiência estava repleta de sonhos e expectativas, mesmo diante das adversidades e desafios. Continuava a imaginar o desenvolvimento de minha filha como algo tranquilo, seguindo as etapas normais, refletindo um estado mental de fantasia e esperança que se sobrepunha à realidade das dificuldades enfrentadas.

Quando estamos devaneando, estamos parcialmente imersos na matéria noturna da imaginação, mas ainda estamos conscientes do mundo ao nosso redor. Porém, eu tinha consciência dos desafios que eu enfrentaria e das lutas que certamente travaria. No entanto, se o devaneio se aprofunda o suficiente, ele pode se transformar em sonho, onde perdemos a consciência do mundo exterior e nos entregamos completamente à nossa imaginação. É uma lembrança vaga dos processos de pensamento e imaginação que ocorrem durante a noite, mas

que emergem à luz do dia... O mais difícil era chegar às manhãs... O sol raiando mesmo sem eu ainda ter dormido, sabendo da responsabilidade de me levantar para encarar a realidade.

Se o devaneio se torna muito intenso e absorvente, ele pode transitar para o reino do sonho, onde a mente está completamente imersa em seu próprio mundo interior. Essa ideia destaca a fluidez e a interconexão entre os estados mentais e sugere que o devaneio é uma forma de transição entre a realidade objetiva e o mundo subjetivo da imaginação. E era entre o dia e a noite que eu vivia questionando o que fazer e como fazer os dias serem melhores, para que ela pudesse receber o tratamento adequado e ter direito à saúde e à educação.

### 4.3 Os dois lados do mar em ressaca

Conforme a AMA (2017), o TEA é um grupo de condições caracterizadas por algum grau de alteração no comportamento social, na comunicação e na linguagem, além de um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses. As pessoas afetadas pelo TEA frequentemente apresentam condições de comorbidades, como epilepsia, depressão, ansiedade, TDAH, bem como acometimentos de disfunções no trato gastrointestinal, dentre tantos outros.

Diante dos fatos correlatos, era inevitável que as crises diárias ocorressem. Conforme ela crescia, os episódios de choro, gritos, lançamentos de objetos, mordidas, roupas rasgadas, fraldas retiradas, auto e heterolesões tornaram-se mais frequentes. Questões sensoriais, como barulhos, excesso de pessoas, muita informação visual (cores, escritas, desenhos), toques físicos, cheiros e gostos, desencadeavam essas crises. Isso nos fazia questionar onde poderíamos ir, como deveríamos nos comportar e, sobretudo, se deveríamos realmente sair de casa. Esse “ir” envolvia passeios, consultas, viagens, visitas e até mesmo a organização de encontros com amigos e familiares em casa. Para ela, era sempre um sofrimento, o que nos levava a ponderar se seria melhor evitar saídas e encontros.

Esse é o motivo pelo qual muitas famílias acabam se isolando completamente e, com isso, perdem sua rede de apoio. Amigos e familiares muitas vezes interpretam o isolamento como uma negação do diagnóstico, e acabam evitando contato. Outras vezes, parentes não aceitam o comportamento da criança, acreditando ser birra ou falta de autoridade dos pais, e assim também se afastam, negando acolhimento e suporte. Fica-se, então, em um impasse, como se houvesse dois lados de um mar revolto, e ninguém tem coragem de atravessá-lo.

Há pessoas que evitam o contato com a criança autista e sua família porque não compreendem que o comportamento daquela criança não é premeditado. Crianças não possuem a maturidade para planejar ações que afetem intencionalmente outras pessoas. O mesmo raciocínio se aplica aos adultos com essa condição: seus comportamentos não são propositais, mas muitas vezes resultam de impulsos e dificuldades inerentes ao transtorno. A falta de intervenções precoces na infância pode acentuar esses comportamentos ao longo da vida. Muitas vezes, tais crises ocorrem porque a pessoa com autismo têm dificuldade de comunicação e não consegue explicitar claramente seus desejos, sensações, medos, dores e exaustão. Diante da incapacidade de estabelecer uma comunicação mais efetiva, a família, por precaução, prefere permanecer em casa para evitar as crises, o que resulta em isolamento. Contudo, essa decisão

pode agravar o quadro, pois em algum momento será inevitável sair de casa, e a pessoa autista não terá sido estimulada a enfrentar situações fora do ambiente familiar.

Foi essa situação que nos levou, eu e meu marido, a procurarmos o pediatra em busca de um encaminhamento para um especialista, que pudesse identificar e esclarecer o que estava acontecendo. Queríamos obter um diagnóstico para iniciar as intervenções terapêuticas e medicamentosas o mais cedo possível. Era evidente, sem sombra de dúvidas, que algo estava impedindo o desenvolvimento adequado de nossa filha. Naquela época, o TEA ainda não era um transtorno amplamente divulgado e estudado, e a pesquisa sobre o tema era restrita. O número de diagnósticos também era significativamente menor em comparação com os dias de hoje.

Demoramos quase um ano para perceber que poderíamos ter agendado uma consulta com um especialista por conta própria, sem a necessidade de encaminhamento do pediatra. Essa demora retardou o diagnóstico e o início das intervenções, o que certamente impactou no agravamento das crises. Naquele momento, o autismo era visto apenas como um comportamento fora do padrão, caracterizado por pouca ou nenhuma fala, movimentos estereotipados e deficiência intelectual.

Voltando a 2010, quando minha filha tinha dois anos e quatro meses, os comportamentos evidentes demonstravam que seu desenvolvimento estava oscilando fora da curva de normalidade. Conforme Piaget (1964), no período pré-operacional ou simbólico (2 a 7 anos), as crianças começam a dominar a linguagem e os nossos símbolos de comunicação. Também começam a imitar, representar, imaginar e classificar. Brincar de faz de conta faz parte da aprendizagem.

No entanto, minha filha apresentava um atraso considerável em seu desenvolvimento. Dentre tantas características, destacava-se a não manifestação de desejo por brinquedos, falta de comunicação e, portanto, ausência de domínio da linguagem. Ela não estabelecia atenção sustentada (não conseguia manter tempo de atenção), somente a atenção seletiva, ou seja, atenção naquilo que era seu hiperfoco (de grande interesse, que centraliza toda a atenção).

Segundo Baldissera (2024), Piaget definia os processos cognitivos básicos como percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem e aprendizagem. Já mencionamos a percepção ao relatar o Distúrbio de Processamento Sensorial, que afeta a maneira como ela lida com sons, movimentos e outras informações sensoriais. A falta de integração na atenção, por exemplo, resulta em dificuldades de aprendizagem e na regulação dos processos cognitivos. Da mesma forma, a memória, quando não é acessada de forma eficiente, prejudica a construção do

conhecimento. O raciocínio e a resolução de problemas são comprometidos, levando à desorganização do pensamento. Quando a linguagem não cumpre sua função de comunicação, as informações não são transmitidas e as aquisições cognitivas ficam comprometidas. A aprendizagem só ocorre se for integrada ao conhecimento prévio do indivíduo, resultando na formação de novos comportamentos e hábitos. Quando esse processo é desorganizado, o desenvolvimento cognitivo sofre prejuízos.

Diante dessas observações, em 30 de dezembro de 2010, em consulta, recebi o diagnóstico de autismo infantil para minha *filhaestudante*, ou seja, Transtorno do Neurodesenvolvimento, classificado como CID F84-0. Com ele, veio uma avalanche de informações de terapias indicadas, tratamentos médicos, medicamentos, escolas que tivessem uma maior inclinação inclusiva e terapia medicamentosa. Para início do tratamento, foi indicada a equoterapia, terapia assistida por cavalos, método que utiliza o cavalo por meio de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais.

Além do diagnóstico e do tratamento, outros desafios logo se apresentaram, como a aceitação das pessoas ao redor e a necessidade de estabelecer diálogos estruturados para explicar o quadro de minha filha e orientar sobre como agir diante das crises (choros, gritos, auto e heterolesões, agitação corporal excessiva, exaustão emocional etc.). Esse esforço era fundamental para criar uma rede de apoio que nos alimentasse de esperança e força para iniciar o tratamento e garantir qualidade de vida para ela.

Entender o que se passava, como agir, o que trazer quanto a atendimentos, medicamentos, alternativas se tornou um desafio. Eu ficava noites a fio em busca de soluções para amenizar o que ela sentia, investigando tratamentos alternativos e comprovados. Procurava estudar sobre métodos de ensino, tendo em vista que a graduação me ofereceu o mínimo no que se referia à inclusão escolar, tendo na ementa do curso uma abordagem superficial sobre deficiência na disciplina de Psicologia da Educação.

Essa formação é necessária, pois, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2021,

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências (Conselho Nacional de Educação, 2001, art. 18, § 1º).

Essas mudanças atingiam nossa família como um todo e me convidou a refletir até mesmo sobre minha profissão e perspectivas para o futuro. Naquele momento, eu já não trabalhava fora de casa, havia prestado vestibular para um outro curso de graduação, em uma tentativa desesperada para trabalhar de forma flexível e autônoma. Eu queria assegurar as finanças junto ao meu marido, sabendo do aumento dos gastos que começaríamos a ter, mas sem deixar de dar assistência à nossa filha.

#### 4.4 O (des)gosto da comida do hospital

Eu, naquele momento, não tinha ideia das comorbidades que poderiam estar associadas ao autismo. Com o diagnóstico, vieram as alergias alimentares, a má absorção de nutrientes e problemas importantes no trato gastrointestinal. Então, antes mesmo de pensar em estimulação, tratamento ou terapia medicamentosa, ocorreu a internação e o encaminhamento à Unidade de Terapia Intensiva (UTI), devido aos quadros de esofagite, fecaloma (endurecimento das fezes no cólon e no reto, o que pode provocar uma série de complicações gástricas e até levar à morte), desidratação e desnutrição. Kanner (1943) já havia evidenciado que o autismo não se limitava apenas às questões comportamentais, mas também envolvia problemas alimentares, como seletividade e alergias a determinados alimentos. Pedrosa (2012) confirmou a existência de patologias gastrointestinais entre as comorbidades do autismo. Cubala-Kucharska (2010), aprofundando essa questão, destacou a presença de diarreia, hiperplasia nodular linfoide ileo-cólica (tumores), enterocolite, gastrite, esofagite, disbiose (desregulação da microbiota) e permeabilidade intestinal aumentada.

O período entre o quarto e a UTI durou mais de 30 dias (hoje, não sei precisar o tempo exato). Após a alta, recebemos inúmeras recomendações para evitar a reincidência dos problemas...

O gosto da comida do hospital parecia sem sabor, a cor do ambiente era opaca e acinzentada, o brilho havia desaparecido, os choros de outras mães consumiam o meu pensar...

Nossa corrida contra o tempo era para recuperar o peso, reintroduzir a alimentação sólida (durante o período hospitalar, foi necessário o uso de sonda nasogástrica) e iniciar a reabilitação motora. Decidi me desligar do trabalho para me dedicar integralmente ao tratamento e, conseqüentemente, fiquei sem salário. Essa decisão também impactou as finanças da casa e os gastos com o tratamento. O nascimento de uma criança com deficiência exige ajustes significativos nas dinâmicas familiares, afetando tanto o tempo quanto as finanças, o que pode gerar conseqüências psicológicas e econômicas. De acordo com Silva e Dessen (2004), a carga de adaptação é geralmente maior para as mães, pois elas frequentemente assumem o papel principal de cuidadora. Essas responsabilidades podem levar a desafios emocionais, como o estresse contínuo e o isolamento social, e impactos econômicos, como a diminuição da capacidade de gerar renda devido à necessidade de tempo integral dedicado ao cuidado da criança.

O tratamento custava mais do que podíamos pagar. O convênio médico não cobria todas as despesas, e as negativas eram frequentes a cada solicitação. Os custos aumentavam constantemente: medicamentos, órteses (para melhorar o movimento de marcha), tênis de cano alto, alimentação específica — tudo encareceu ainda mais, e tínhamos dificuldades em manter as contas em dia. Consideramos até vender nossa casa e buscar uma menor para continuar com o tratamento.

Embora o Sistema Único de Saúde (SUS) seja uma conquista essencial para a população, historicamente não contemplava um atendimento específico voltado às pessoas com TEA e suas particularidades. Essa lacuna resultava da ausência de políticas públicas adequadas que garantissem a atenção necessária em áreas como saúde, educação, trabalho e outros direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Em 2013, o Governo do Estado de São Paulo, por meio das Secretarias dos Direitos da Pessoa com Deficiência e da Saúde, desenvolveu o Protocolo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O documento foi distribuído a todas as Unidades de Saúde da Rede Básica, com o objetivo de fornecer informações claras e atualizadas sobre o transtorno, destacando a importância do diagnóstico precoce e das abordagens terapêuticas amplamente reconhecidas. Embora direcionado inicialmente a profissionais de saúde e equipes multidisciplinares, também pode ser útil para todos os interessados no tema (São Paulo, 2013).

Em setembro de 2023, a atenção à pessoa com TEA foi integrada à Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência (PNSPD). O Ministério da Saúde anunciou um investimento de mais de R\$ 540 milhões na Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência (RCPD). Os Centros Especializados em Reabilitação (CER) que atendem pessoas com TEA receberam um aumento de 20% no custeio mensal. Após consulta pública e discussões técnicas, a nova política está em fase de implementação e será disponibilizada no Portal da Saúde (Figuerêdo, 2023).

A recuperação foi mais rápida do que eu imaginava e, com isso, os primeiros passos foram dados quanto ao tratamento do TEA, ou seja, foi dado início às terapias e intervenções necessárias para o autismo. Geralmente, quando se trata de transtornos, como o TEA, o tratamento exige um número maior de terapias, medicamentos e ajustes necessários para alcançar melhores resultados. Com isso, a rotina é intensa (hoje com menos rigor), envolvendo terapias como método Padovan de reorganização neurofuncional (abordagem terapêutica que recapitula as fases do neurodesenvolvimento, como estratégia para habilitar ou reabilitar o sistema nervoso), integração sensorial (organização de sensação pelo cérebro para o uso na vida

cotidiana), fonoterapia com comunicação alternativa (desenvolvimento de linguagem visando aumentar a capacidade comunicativa), equoterapia, psicoterapia (comportamental), fisioterapia e musicoterapia, fora os atendimentos com pediatra, neuropediatra e psiquiatra.

Essa rotina se assemelha à de um/a funcionário/a de uma empresa, com cerca de 40 horas semanais de terapias. Bezerra (2020) aponta que são necessárias de 30 a 40 horas semanais de terapia, realizadas de forma individualizada, apenas entre o/a profissional e a pessoa atendida. Nesse período, a empresa onde meu marido trabalhava oferecia uma ajuda de custo mensal de R\$ 1.000,00 para auxiliar com o tratamento, mas ainda era insuficiente diante dos altos custos com medicamentos e suplementos necessários para a continuidade do tratamento.

#### 4.5 O retorno

Um mês antes de sua hospitalização, após o recebimento do diagnóstico, nossa filha foi matriculada em uma escola privada. No entanto, a matrícula foi cancelada assim que os médicos informaram sobre a necessidade de permanência em casa após a alta hospitalar. Seis meses depois, a equipe médica recomendou seu retorno ao ambiente escolar, considerando o sucesso de sua reabilitação motora. O retorno à escola foi sugerido com o intuito de promover a socialização com seus pares, além de possibilitar a continuidade de seu processo de aprendizagem. Com essa orientação, iniciamos a busca por uma instituição de ensino que fosse próxima à nossa residência, atendesse à sua faixa etária e que, sobretudo, garantisse um ambiente inclusivo e adequado às suas necessidades educacionais.

Entrei em contato com uma escola que nos atendeu e sugeriu uma reunião entre a família e a equipe gestora. Uma creche pública municipal nos acolheu e compreendeu a necessidade daquele primeiro momento. Durante o diálogo estabelecido, foi realizada uma anamnese (resgate de todos os episódios que ocorreram em decorrência do TEA, informações sobre medicamentos, terapias e intervenções), a fim de que a escola pudesse estabelecer um plano com estratégias de adaptação da criança à escola. Suas características, suas preferências, suas habilidades foram levadas em consideração, o que facilitou a sua permanência no ambiente escolar. Foram estabelecidas pausas programadas, para que ela pudesse se autorregular e, com isso, evitar crises e recusas.

Naquele período, a *filhaestudante* demonstrava um hiperfoco em jornais e revistas, materiais que foram incorporados às estratégias pedagógicas utilizadas pela escola. Mesmo em situações atípicas, como durante crises, a instituição nunca nos contactou solicitando que a buscássemos, o que difere de práticas comuns em muitas escolas. De acordo com relatos de diversas famílias, qualquer comportamento mais agitado costuma resultar em chamadas para que os/as responsáveis retirem os/as estudantes do ambiente escolar. Reconhece-se a escassez de profissionais capacitados/as para lidar exclusivamente com estudantes que apresentam crises frequentes. No entanto, é imprescindível garantir o direito de acesso à educação para todos/as os/as alunos/as, independentemente de apresentarem comportamentos que se desviem daqueles considerados típicos. Muitas vezes, a dificuldade em manejar esses comportamentos decorre não apenas da falta de profissionais capacitados/as, mas também da ausência de vontade institucional em estruturar um atendimento adequado para pessoas com deficiência.

O termo “manejo” me causa desconforto, pois remete a técnicas agropecuárias que não condizem com o acolhimento de seres humanos. Contudo, é amplamente utilizado no contexto de intervenções voltadas para pessoas com transtornos, como o TEA. Tal termo, assim como outros, é gradualmente revisto e modificado à medida que novas legislações, instruções e decretos complementares são sancionados. No artigo 5º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), está explicitado que “a pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante”, o que ressalta a importância da escolha adequada das terminologias. O uso do termo “manejo” pode evocar associações com práticas de contenção física, como também com abordagens historicamente empregadas em psiquiatria, tais como sedação, eletrochoques, duchas frias, máquinas giratórias e sangrias — métodos que visavam, de maneira punitiva e agressiva, controlar o comportamento dos pacientes. Em razão disso, é fundamental uma revisão crítica dos termos utilizados no contexto da saúde e da educação, para que reflitam abordagens respeitosas e humanizadas, condizentes com os direitos das pessoas com deficiência.

Quanto à organização dos espaços, do atendimento e recepção, foi desenvolvido um protocolo para a sua tolerância em sala de aula, aumentando gradativamente o tempo de permanência. Com isso, houve adequações necessárias para a realização das atividades, com o apoio do quadro de rotina, mostrando a sequência das atividades e o tempo de duração de cada uma delas, além de pistas visuais, que auxiliavam na sequência da execução de uma ação, como o passo a passo da escovação dos dentes, e pausas programadas, para propiciar uma pausa para descanso e autorregulação.

Considerando questões que envolvem a desorganização sensorial, a professora e a auxiliar da creche reduziram as informações em sala, ou seja, o número excessivo de brinquedos, as informações inseridas no mural dentro da sala, o volume de sons da televisão e rádios. Essas profissionais também conscientizaram os/as estudantes quanto a ruídos, sempre conversando com todos quando o volume aumentava. Durante os intervalos, a alimentação era inicialmente limitada ao que ela já consumia, ampliando-se gradualmente a oferta de outros alimentos, mesmo que houvesse recusa. Além disso, foram confeccionadas pistas visuais para auxiliar nas atividades de vida diária (AVDs), como banho, alimentação, higiene e atividades escolares. Essas pistas consistiam em fotos que mostravam a sequência das ações, ajudando na promoção de independência e autonomia.

Personagens de sua preferência e objetos que a atraíam também foram utilizados para prolongar seu tempo de tolerância em sala. A professora e a auxiliar realizavam pausas programadas para que ela pudesse se reorganizar em outros espaços da escola. O período era dividido em tempos para que ela, mesmo sem solicitar, pudesse sair da sala, descansar, se recompor e voltar com qualidade para a aula. Músicas de transição também eram usadas para anunciar as novas atividades, orientando-a a se atualizar no quadro de rotina. Todas essas estratégias foram eficazes para que ela se orientasse e compreendesse o tempo e o espaço da escola.

Já no 3º ano do Ensino Fundamental, implementei o quadro de rotina, com imagens das atividades diárias a serem realizadas, com o objetivo de criar previsibilidade e evitar crises. Pessoas com TEA necessitam de previsibilidade, principalmente no que tange a mudanças inesperadas, visto que muitos apresentam rigidez na rotina. Avisá-los com antecedência sobre o que vai acontecer ajuda a aumentar a sensação de segurança. Conforme Mota (2017, p. 95),

Pessoas autistas se sentem mais seguras quando sabem tudo o que vai acontecer com elas naquele dia, ou seja, com previsibilidade, porque não conseguem interpretar com adequação noções temporais. A compreensão da passagem do tempo e do raciocínio sequencial dos fatos e eventos parece estar muito prejudicada no autista. OS autistas também precisam saber como, quando, onde e por quanto tempo vão fazer alguma coisa, ou seja, com estruturação, em função da grande dificuldade que têm em compreender os espaços, o tempo, a sequência.

A escola tornou-se, naquele momento, um espaço pedagógico inclusivo que percebeu, com uma lente diferente, o quanto poderia propiciar qualidade em seu desenvolvimento cognitivo e social.

Já na Educação Infantil, enfrentamos maiores dificuldades em dialogar com a equipe pedagógica. A comunicação era mais restrita, exigindo insistência constante em questões relacionadas à adaptação de materiais pedagógicos, bem como na observação cuidadosa das dificuldades e necessidades de nossa filha. A adequação dos espaços físicos e do planejamento escolar não era prontamente realizada, e havia uma percepção limitada de suas habilidades. Também tivemos dificuldades na disponibilização de profissionais de apoio escolar, essenciais para garantir sua inclusão. A compreensão de que as dificuldades de aprendizagem não deveriam ser reduzidas a comportamentos divergentes dos/as demais estudantes foi, inicialmente, um ponto de conflito. No entanto, ao persistirmos, conseguimos, ainda que de forma sutil e indireta, ser ouvidos pela equipe escolar. Essa abertura gradual permitiu a continuidade do desenvolvimento educacional e social de nossa filha, além de fortalecer a

comunicação entre a escola e a família, contribuindo significativamente para seu progresso acadêmico e pessoal.

#### 4.6 O temido PDI

No final de 2014, protocolei junto ao órgão público municipal, competente em Educação Especial a solicitação da construção do PDI de minha *filhaestudante*. No entanto, surpreendentemente, constatei que nenhum/a dos/as profissionais ali presentes possuía conhecimento acerca do que se tratava o PDI. Insisti na necessidade de que o documento fosse aceito e devidamente protocolado. A fala foi incisiva: “Não temos a mínima ideia do que se trata. Já temos o nosso Plano de Ensino, sabemos muito bem trabalhar com os nossos”. Nesse momento, eu respondi: “Mas sei dos direitos dela e sei que esse pedido é legítimo e vem a beneficiá-la na escola para a consolidação da inclusão”. E, por fim, a resposta: “Se a senhora não está contente com nossa rede de ensino, poderá procurar outra que se encaixe à sua filha... Só isso? A senhora precisa nos dar licença, precisamos de fato atender quem realmente aceita nossa proposta. Boa tarde”.

Devido à minha insistência, fui convidada a me retirar do local, sob a justificativa de que eu era conhecida como uma *mãedifícil*. Essa conotação, cujo surgimento permanece desconhecido para mim, persistiu por anos, gerando receio até entre meus próprios colegas de trabalho. Contudo, foi nesse momento que compreendi que aqueles em posições de autoridade, representados pelo poder formal da “caneta”, tinham a capacidade de influenciar significativamente o desfecho da trajetória de luta por minha filha. Decidi, portanto, afastar-me daquele espaço, mas não abandonar a causa. Pelo contrário, intensifiquei a busca por conhecimento e recorri a outras instâncias para assegurar os seus direitos.

É importante destacar que não é comum um médico solicitar a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). No entanto, a médica que fez essa solicitação tem um filho no espectro autista e mantém uma relação próxima com a área da educação, devido aos desafios que enfrentou no processo de inclusão de seu próprio filho. Durante uma consulta, discutimos a ideia de solicitar o plano. A médica, com base em sua vivência pessoal e no diagnóstico, decidiu emitir o laudo necessário. Sua experiência parece ter influenciado sua percepção sobre a importância do PDI como ferramenta essencial para garantir um planejamento pedagógico adequado às necessidades dos/as estudantes com deficiência, fortalecendo o diálogo entre saúde e educação.

De acordo com Poker *et al.* (2013, p. 21), o PDI “serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógica especializado que será desenvolvido pelo professor”. Dessa forma, o PDI se configura como um instrumento fundamental para a

implementação de práticas inclusivas, assegurando que os processos educacionais sejam adaptados às demandas individuais dos/as estudantes.

Especificamente em Sorocaba, a Instrução Normativa SEDU/GS nº 26, de 22 de setembro de 2021, trata sobre o Atendimento Educacional Especializado aos/às estudantes público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, em seu Art. 3º, § 3º. O documento estabelece que “Todos os profissionais da escola estarão envolvidos no atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, com o objetivo de reduzir ou eliminar barreiras, oportunizando o apoio necessário a todos eles” (Sorocaba, 2021, art. 3º, § 3º).

Santos (2020) oferece reflexões aprofundadas sobre a implantação do PDI no processo de inclusão, com um enfoque particular nos/as estudantes da Educação Infantil. Em sua análise detalhada, Santos destaca os benefícios da aplicação do PDI desde os estágios iniciais, evidenciando sua importância como um documento que valida a Política de Inclusão e promove as adequações necessárias às práticas educativas, adaptadas às necessidades específicas de cada estudante. A autora sublinha a necessidade de uma participação coletiva na elaboração e implementação do PDI, enfatizando que a colaboração de todos os envolvidos é crucial para garantir que as práticas inclusivas permeiem todos os espaços da escola. Essa abordagem colaborativa é essencial para assegurar uma prática educativa coerente e consciente, abrangendo todos os atores do processo de inclusão.

Recordo-me das resistências enfrentadas por alguns profissionais, em meados de 2022, em relação à construção e implementação do PDI. Muitas dessas resistências foram motivadas pela percepção do PDI como um documento adicional, que representava uma burocratização, além do desgaste associado ao preenchimento de inúmeros documentos bimestralmente. Essa resistência foi amplamente atribuída ao desconhecimento da proposta e à sobrecarga administrativa, o que sublinha a necessidade de maior conscientização e formação sobre a importância e a aplicação prática do PDI no processo educativo inclusivo.

A constatação mais evidente é que o/a estudante possui a capacidade de aprender e desenvolver-se, independentemente das circunstâncias, desde que haja colaboração e mediação eficaz entre todos os envolvidos em seu processo educacional. A avaliação contínua e o acompanhamento da trajetória de aprendizagem, quando realizados com maior clareza dentro da proposta pedagógica, resultam em abordagens mais eficazes e adaptadas às necessidades dos alunos. Dessa forma, a integração e o compromisso dos/as profissionais da educação, bem como a implementação de estratégias pedagógicas bem planejadas, são cruciais para promover o

desenvolvimento integral dos/as estudantes e alcançar resultados positivos em sua trajetória educacional.

Campos (2016) observa a complexidade e a fragilidade do processo de inclusão, destacando as dificuldades em consolidar o trabalho colaborativo dentro das instituições de ensino. Segundo a autora, práticas educacionais ultrapassadas ainda em vigor contribuem para a obstrução do direito à aprendizagem dos/as estudantes com deficiência intelectual. Pletsch (2014, p. 11) esclarece que,

Em outras palavras, o modo como enxergamos o aluno e as expectativas que temos sobre ele acaba impactando nas práticas que dirigimos para eles e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. [...] Mas, é preciso ter clareza que para trilhar outros caminhos de desenvolvimento faz-se necessário oferecer ao sujeito com deficiência intelectual condições sociais e educacionais para tal.

A pesquisa de Campos (2016) revelou que a implementação do PDI permitiu uma ressignificação do processo de ensino e aprendizagem para os/as estudantes com deficiência intelectual. Além disso, o plano facilitou o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo entre os/as professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os/as professores da sala comum. O AEE é um serviço complementar à escolarização, destinado a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, assegurando que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação possam participar plenamente das atividades escolares. Esse serviço é um direito garantido pela Constituição, conforme estabelecido no Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011). Trata-se de um trabalho essencial para a adaptação das práticas pedagógicas e a promoção de uma inclusão mais eficaz, demonstrando o potencial do PDI para melhorar tanto o suporte educacional quanto a integração dos/as estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Durante as reuniões realizadas com a equipe gestora da escola, foi acordado que a equipe se dedicaria ao estudo da solicitação do PDI. A equipe gestora comprometeu-se a elaborar o documento com o apoio de profissionais internos/as e externos/as, incluindo tanto os/as professores/as da escola quanto especialistas em Educação Especial do município. Esse esforço coletivo visa garantir a criação de um PDI robusto e eficaz, que atenda às necessidades específicas dos/as estudantes e promova um ambiente educacional inclusivo e adaptado às suas demandas.

O PDI foi proposto para instrumentalizar a inclusão, garantindo o direito à aprendizagem, conforme preconizado pela LBI, em seu artigo 28, inciso V, assegurando aos/às estudantes com deficiência: “a adoção de medidas individualizadas e coletivas em que

maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, 2015, art. 28, inc. V).

A construção do PDI fortalece a rede de atendimento ao integrar as áreas de saúde e educação, promovendo uma colaboração efetiva entre a equipe de saúde (médicos e terapeutas), a escola e a família. Essa abordagem colaborativa visa estreitar as relações entre todos os envolvidos, criando um ambiente de suporte contínuo e especializado que potencializa as oportunidades de desenvolvimento e inclusão de estudantes com deficiência.

O PDI tem, portanto, o objetivo de fornecer uma estrutura personalizada e centrada no aluno para atender às suas necessidades específicas, promover seu desenvolvimento acadêmico, social, emocional e comportamental, e garantir sua participação plena e bem-sucedida na escola e na comunidade. Com isso, o trabalho realizado pela equipe pioneira na construção e implementação do PDI era o de identificar as necessidades individuais, como as habilidades, interesses, desafios e necessidades da estudante, o estabelecimento de metas mensuráveis. Essas metas abrangem as necessidades acadêmicas, sociais, emocionais, comunicativas e comportamentais, adaptadas às habilidades e ao nível de funcionamento do/a estudante, incluindo estratégias específicas e individualizadas para apoiá-lo/a a alcançar essas metas, por meio de adaptações e uso de recursos, apoios e intervenções. Isso promove a equidade, garantindo oportunidades significativas para a participação ativa da vida escolar, em todas e quaisquer atividades, tanto acadêmicas quanto sociais (Freitas; Lopes, 2021).

Porém, sem a atuação efetiva da equipe multiprofissional (saúde), escola e família, essa proposta sempre terá uma lacuna que impedirá o alcance da meta real, que é nortear a mediação pedagógica e o desenvolvimento das potencialidades desses/as estudantes.

Por meio da construção do PDI, em 2016, para nos atender, observou-se um movimento, a partir de 2022, na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba para estender o Plano a toda a rede pública municipal, ampliando seu alcance e visibilidade e contemplando todos/as os/as estudantes PEEE.

A equipe gestora, ao elaborar o PDI, foi além da simples garantia de direitos, centrando-se na proposta pedagógica que respeita o processo de ensino e aprendizagem. Para tal, foi realizado um levantamento detalhado das habilidades e competências já adquiridas pela *filhaestudante*, para que o PDI fosse construído de maneira personalizada.

Os/As profissionais acionados/as, assim como o setor responsável pelo atendimento aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, tiveram um papel crucial, concentrando-

se em identificar as necessidades específicas de aprendizagem e em fornecer o apoio necessário, seja ele emocional, comunicacional ou funcional. Isso incluiu a introdução de tecnologia assistiva para atender às necessidades complexas de comunicação e o desenvolvimento de habilidades funcionais que maximizassem sua independência.

O trabalho da equipe não se limitou à construção do PDI, mas também à sua implementação e avaliação periódica, assegurando que o plano fosse continuamente ajustado às necessidades da estudante.

O PDI é um instrumento importante na promoção da educação inclusiva e na adaptação do ensino para atender às necessidades específicas de estudantes com algum tipo de deficiência ou com outras necessidades educacionais especiais, ou seja, para os estudantes público-alvo da educação especial. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2008 (Brasil, 2008b), o objetivo é atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que são encaminhados a esse espaço. Nesses ambientes devem ser oferecidas todas as condições de pleno desenvolvimento para que os/as estudantes consigam ter acesso ao currículo da sala de aula regular em que estão matriculados.

É reconhecida pelo PDI a importância de compreender as necessidades individuais de cada estudante, considerando suas diferenças de aprendizado, deficiências ou outros fatores. Ele enfatiza a necessidade de adaptações curriculares, reorganização de *espaçotempo*, serviços de apoio, mobiliários com adaptações e recursos de tecnologia assistiva, garantindo equidade nas oportunidades. O documento destaca ainda a colaboração entre profissionais da educação regular e do AEE, assegurando uma abordagem integrada e abrangente para atender às necessidades do/a estudante.

Desse modo, trata da importância de alinhar a avaliação pedagógica com o desenvolvimento do programa individualizado, garantindo que os objetivos educacionais estejam claramente relacionados às necessidades e habilidades do/a estudante. Essa prática exige a quebra de paradigma, tendo ciência que, mesmo com desafios individuais em seu processo de aprendizagem, os/as estudantes são capazes de adquirir novas habilidades e conhecimento, transformando seu meio e proporcionando uma ruptura do cotidiano trivial, por meio de novas estratégias para a garantia dessa aprendizagem. O PDI também oportuniza o reconhecimento da importância de promover a autonomia e independência do/a aluno/a, capacitando-o/a a participar ativamente de seu próprio processo educacional e desenvolvimento pessoal. O documento ressalta a necessidade de transparência e clareza na comunicação sobre

as estratégias e intervenções educacionais adotadas para o/a estudante, possibilitando a participação efetiva de todos os envolvidos na tomada de decisões educacionais, inclusive do/a próprio/a estudante.

Esses pontos refletem uma abordagem inclusiva e orientada para o/a aluno/a, enfatizando a importância de uma resposta educacional personalizada e adaptada às necessidades individuais de cada estudante. Isso está alinhado com princípios de educação inclusiva e direitos educacionais para todos/as os/as alunos/as, garantindo acesso, permanência, aprendizagem e inclusão.

#### **4.7 Mãe-difícil! Mãe... difícil... Mãedifícil...**

Após protocolar a solicitação do PDI em 2015 e receber uma negativa do Setor Responsável pelo Atendimento dos Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial, reencaminhei o pedido à escola com o intuito de sensibilizar a equipe gestora. Antes, porém, de forma silenciosa, eu já havia iniciado uma pesquisa aprofundada sobre o tema. Consultei fontes diversas, como os sites da AMA-SP e da APAE e documentos produzidos por Poker *et al.* (2013), além de manter conversas com psicopedagogos, que forneceram informações relevantes. No entanto, constatei que os modelos de PDI disponíveis eram predominantemente voltados para escolas especiais, que operam em um contexto distinto das escolas regulares.

Prometi a mim mesma que faria um esboço inicial do PDI, incorporando as adaptações necessárias, e enviaria a uma pessoa mais acessível, que, naquele momento, havia recentemente iniciado suas atividades profissionais no setor responsável pela Educação Especial. Essa pesquisa intensiva, que consumiu dias e noites de dedicação, envolveu a análise de documentos elaborados por escolas especiais, os quais foram meticulosamente adaptados para atender ao contexto do ensino regular.

Durante as madrugadas, enquanto minha filha dormia, dedicava-me à pesquisa e à elaboração de um novo plano. Sentava-me diante do computador, consultava documentos e esboçava as diretrizes do PDI. Em algumas noites, o cansaço era avassalador, forçando-me a encerrar antecipadamente a busca por leis, decretos e resoluções. Em outras ocasiões, quando minha filha não conseguia dormir, a colocava ao meu lado, mascava um chiclete para manter o foco e continuava a redigir o documento. Naquele momento, o processo parecia amador, mas hoje reconheço a importância desse esforço inicial para meu empoderamento em relação à legislação e para o desenvolvimento da capacidade de argumentação necessária para as discussões subsequentes.

O silêncio da noite era, paradoxalmente, ensurdecedor. Tornava-se ainda mais evidente quando o balbuciar de minha filha interrompia meu foco, forçando-me a pausar a pesquisa para lhe prestar atenção. Em certos momentos, esse silêncio noturno me fazia sentir como se estivesse envolvida em uma atividade ilícita ou irregular, como se aquela busca fosse clandestina ou proibida. No auge do cansaço, comecei a acreditar que, de certa forma, estava infringindo alguma regra. No entanto, na realidade, eu estava rompendo com um silêncio interior para desafiar o conformismo imposto, quebrando barreiras e desafiando as normas estabelecidas.

Eu não estava disposta a aceitar a imposição de poder que tentavam exercer sobre mim. O instinto materno, aliado à pesquisa que havia empreendido e à luta por uma educação equitativa, me impulsionava a continuar, mesmo na exaustão. Redigia páginas e páginas, revisando, excluindo trechos e refinando o texto até produzir um esboço final. A cada revisão, minha motivação crescia, e a sensação de cansaço e injustiça se tornava secundária. Busquei apoio de pessoas capazes de comprovar a necessidade de uma organização adequada dos espaços escolares para garantir o direito de aprendizagem de minha filha. Dessa forma, estava instituindo uma nova realidade, sustentada pelo direito e pela justiça.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: “ele exclui”, ele “reprime” ele “recalca”, ele “censura”, ele “abstrai”, ele “mascara”, ele “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 2002, p. 161).

A censura que me foi imposta não conseguiu me silenciar. As amarras foram rompidas pelo conhecimento que busquei ativamente. Sentia como se o peso do mundo estivesse sobre meus ombros, mas a motivação pelo direito à aprendizagem funcionava como uma espécie de endorfina para meu corpo, dando-me o impulso necessário para enfrentar todas as adversidades que poderiam surgir posteriormente.

Foucault (2002) destaca a complexidade e a ambivalência do poder, reconhecendo sua capacidade de tanto restringir quanto capacitar. Compreendi naquele momento que o poder exercido sobre mim serviu como um catalisador para minha capacitação. Ao entender o poder como uma força produtiva, somos encorajados a examinar criticamente as estruturas e relações de poder na sociedade, questionando como elas moldam nossa vida cotidiana e os sistemas de conhecimento que as sustentam (Bach, 2013).

A orientadora pedagógica, demonstrando grande solicitude, se empenhou em compreender a fundamentação do documento e, em seguida, organizou reuniões para iniciar sua construção. Esse processo contou com o apoio de uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogo, professores, terapeuta ocupacional, assistente social e fonoaudióloga. A construção do PDI foi pioneira no contexto da educação municipal, gerando discussões que eventualmente levaram à implementação de práticas similares em toda a rede educacional nos anos seguintes. Esses profissionais se encontram na Secretaria da Educação, localizado no Centro de Referência, conforme Públio (2016, p. 115):

A SEDU concebe, como órgão de sua pasta, o Centro de Referência em Educação no ano de 2009, com finalidade de promover e garantir o princípio de uma Educação de Qualidade para Todos, atendendo às necessidades específicas dos alunos da rede municipal de ensino, proporcionando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Conforme o Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba (2017), a equipe multidisciplinar é constituída por profissionais das áreas de psicologia, assistência social, fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, com atuação voltada ao contexto educacional. Sua função primordial é promover a valorização da diversidade humana e o respeito às diferenças, com ênfase na construção de um aprendizado significativo. Essa abordagem fundamenta-se no princípio da equidade, levando em consideração tanto as necessidades individuais quanto coletivas dos/as estudantes. Atualmente, a equipe não conta com fisioterapeuta.

Essa equipe desempenha um papel central no desenvolvimento das habilidades intelectuais, socioemocionais e culturais dos alunos, além de promover o fortalecimento do pensamento crítico e do protagonismo infanto-juvenil. Ademais, sua atuação contribui para a implementação de práticas de gestão democrática nas instituições educacionais, fomentando a transformação dessas instituições em espaços inclusivos, capazes de atender às diversas demandas da comunidade escolar.

O trabalho da equipe multidisciplinar é voltado para os/as estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, cujas necessidades sejam decorrentes de condições, disfunções, limitações ou deficiências, ou ainda não relacionadas a uma causa orgânica específica. Assim, busca garantir que o ambiente educacional seja acessível e capaz de atender às demandas diversas, oferecendo suporte para a inclusão plena dos/as estudantes no processo educativo.

É importante destacar que a composição de equipes multidisciplinares nas Secretarias de Educação, com foco na perspectiva da Educação Inclusiva, ainda não é uma prática amplamente adotada em todas as cidades. A presença dessas equipes, formadas por profissionais de diversas áreas, representa um avanço significativo no atendimento às necessidades educacionais especiais. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios estruturais e organizacionais em muitos municípios, o que limita a universalização desse modelo de suporte especializado.

A equipe multidisciplinar é organizada em subgrupos conforme a divisão territorial, abrangendo as regiões Norte, Leste e Oeste. Atualmente, cada uma dessas equipes conta também com a presença de pedagogas, ampliando o suporte pedagógico e fortalecendo a

atuação conjunta no atendimento às necessidades educacionais específicas, de acordo com as particularidades de cada território.

Considerando que eu também exerci a função de docente na mesma escola, vivenciei simultaneamente dois papéis: o de mãe e o de professora. Dessa forma, surgiu a complexa dinâmica da *mãe professora*, onde as responsabilidades e desafios de cada função se entrelaçaram, criando uma experiência única e multifacetada no ambiente escolar.

Atualmente, todos os dias seguem a mesma rotina: acordo às 5h30 para garantir que meu marido tenha despertado e fico mais um pouco na cama até às seis, organizando-me sensorialmente. Inevitavelmente, preciso me levantar correndo, sem ao menos tomar o café da manhã, para preparar o leite do meu filho e o banho da minha filha, que prefere tomar o café da manhã na escola, sendo esta uma das rupturas que ela promoveu no cotidiano.

Lembro-me, também, assim como inúmeras famílias, das dificuldades em organizar minha rotina logo que a *filha estudante* teve alta dos tratamentos médicos e terapêuticos realizados em casa e autorizada a realizar suas atividades, como ida à escola e tratamento no ambiente clínico e educacional. O dia era calculado de forma precisa, para que eu pudesse dar conta de todas as atividades definidas pela equipe de saúde, assim como as práticas escolares. O relógio parecia me consumir. Dava a sensação de que as 24 horas eram insuficientes para a quantidade de atividades a serem realizadas no dia. Além disso, eu precisava estar atenta a todas as devolutivas dos terapeutas para poder auxiliá-la em seu tratamento. O trânsito muitas vezes não colaborava, fazendo o tempo parecer ainda mais escasso. No entanto, ao final do dia, mesmo com o corpo clamando por descanso, a sensação era de ter cumprido o que desejava.

Eu, muitas vezes, me sentia como um grupo de força tática, criando as mais diversas estratégias para ser mãe, *mãe professora*, professora! A mãe é o membro da família que mais adapta seus papéis e rotinas de vida para atender às demandas de cuidado e dedicação ao/à filho/a com necessidades especiais (Matsukura; Marturano; Oishi; Borasche, 2007; Misquiatti; Brito; Ferreira; Assumpção Junior, 2015). Culturalmente, é comum que a mulher seja vista como a principal responsável pelos cuidados da casa e dos/as filhos/as. Esse papel, tradicionalmente atribuído às mulheres, reflete normas e expectativas sociais que associam o cuidado e a gestão doméstica às tarefas femininas.

Tal visão pode impactar como as mulheres são percebidas e apoiadas em suas múltiplas funções, tanto no ambiente familiar quanto no profissional. É raro ver pais acompanhando seus filhos/as com TEA aos atendimentos terapêuticos. Além disso, há outro fator relevante: alguns pais, ao receberem o diagnóstico dos/as filhos/as, pedem o divórcio e até abrem mão da guarda

compartilhada. Segundo Lourenço (2020, n. p.): “muitos pais não suportam a perda do ‘filho ideal’ e abandonam a família”.

No contexto educacional, esse papel pode se entrelaçar com as responsabilidades profissionais, especialmente para *mães professoras* que lidam com a inclusão de seus próprios *filhos estudantes* e *filhas estudantes* com necessidades educacionais especiais. A sobrecarga de responsabilidades pode afetar sua prática docente e sua capacidade de promover uma inclusão eficaz, além de influenciar a percepção social do seu trabalho. Reconhecer e desafiar essas normas culturais é fundamental para promover um equilíbrio mais justo e apoiar adequadamente todas as dimensões da vida dessas profissionais.

Em relação ao impacto de ter um/a filho/a com necessidades educacionais especiais, essas mães têm seu cotidiano abalado pela sobrecarga de trabalho, reduzindo o tempo dedicado às atividades que gostam. Além disso, enfrentam preconceito, lidam com burocracias para acessar benefícios e precisam gerenciar o comportamento da criança (Matsukura; Sime, 2008).

Essa é a realidade de milhares de famílias atípicas no Brasil. Além das atribuições diárias, famílias atípicas apresentam uma rotina carregada de atividades, desde terapias, atividades físicas, até consultas médicas periódicas que fazem parte da luta pela qualidade de vida de seus filhos e suas filhas (Figura 9).

Figura 9 – Notícia a respeito da rotina das famílias de crianças com autismo no Brasil

ABRIL AZUL

**Do diagnóstico ao acompanhamento: a rotina de famílias de crianças autistas**

No Mês da Conscientização sobre o Autismo, A Hora relata casos de duas servidoras de Lajeado que buscaram na Justiça a redução da carga horária para acompanhar de perto desenvolvimento dos filhos. Em meio a avanços, município prepara lei semelhante às existentes no RS e no país

Fonte: Souza (2022).

#### 4.8 O desafio da *mãe*professora

A construção do PDI teve início no ano de 2015, com implementação em 2016. Nele, foi sugerida a aplicação do Método TEACCH (Fernandes, 2010; Dionisi, 2013), que consiste em:

- Organização do ambiente e atividades compreensíveis: o método envolve criar um ambiente físico e social previsível e estruturado, com rotinas e instruções claras. Isso pode incluir o uso de sinais visuais, como calendários ou quadros de tarefas, para ajudar os indivíduos a entenderem o que esperar e o que está acontecendo ao seu redor;
- Utilização dos pontos fortes em habilidades visuais e interesse por detalhes visuais: muitas pessoas com autismo possuem habilidades visuais excepcionais e grande interesse por detalhes visuais, o que deve ser aproveitado no ambiente de aprendizado. Oferecer materiais visuais ricos e estimulantes, como gráficos, diagramas, vídeos e recursos interativos, pode tornar o conteúdo mais acessível e significativo;
- Uso dos interesses especiais para engajamento no aprendizado: pessoas com autismo geralmente apresentam interesses específicos, focando em determinados temas ou atividades. Incorporar esses interesses nas atividades de aprendizado pode aumentar o engajamento e tornar o aprendizado mais relevante e significativo para os/as estudantes;
- Apoio ao uso da iniciativa própria em comunicação significativa: é fundamental encorajar e apoiar indivíduos com TEA a desenvolverem formas de comunicação que sejam significativas para eles. Isso pode incluir a implementação de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), que abrange sistemas de comunicação baseados em imagens e dispositivos de comunicação assistiva, destinados a apoiar aqueles com necessidades complexas de comunicação.

Além disso, é crucial proporcionar oportunidades para a prática da comunicação em contextos reais e significativos. Essas práticas devem fomentar a autonomia e a autoexpressão dos indivíduos, permitindo que eles se envolvam em interações autênticas e efetivas. Ao criar ambientes que incentivem a comunicação e ao oferecer recursos adequados, contribui-se para o desenvolvimento de habilidades comunicativas que são essenciais para a integração e o bem-estar desses indivíduos.

Com foco na promoção do aprendizado a partir da valorização das capacidades cognitivas de cada indivíduo, em 2017, enfrentei o desafio de atender às necessidades

educacionais especiais da *filhaestudante* em consonância com o atendimento a todos/as os/as estudantes matriculados naquela turma, pois a turma em que ela estudava me foi atribuída e permaneci com os mesmos estudantes por mais dois anos. Nesse contexto, precisei realizar adaptações curriculares, adequar a sala para proporcionar conforto sensorial, conscientizar os/as colegas da turma sobre como compreendê-la e agir em momentos de crise ou fugas repentinas, além de capacitar a professora, obtendo, assim, ferramentas para apoiá-la e dar-lhe apoio pedagógico.

Nesse mesmo momento, minha *filhaestudante* vinha apresentando crises de ausência (crises convulsivas silenciosas) e as chamadas crises convulsivas noturnas. Como relatam Zuberi e Symonds, (2015) “Ainda nesse sentido, temos que a epilepsia noturna pode ser confundida com diversos distúrbios do sono que estão relacionados ao movimento, o que retarda o diagnóstico correto e o tratamento”. Essas condições comprometiam seu desenvolvimento motor, resultando em lentidão nas ações psicomotoras e problemas no sono, o que me gerava apreensão diária. O distúrbio do sono era uma das características mais desafiadoras em sua infância. Era como se uma máquina estivesse ligada e algo impedisse seu desligamento. Ela acordava muito cedo, por volta das seis horas, e, em várias ocasiões, permanecíamos acordados por até 36 horas seguidas.

#### 4.9 Insônia em família

O sol nascia e se punha, e lá estávamos nós, acordados, sem pestanejar. Digo “nós” porque eu ou meu marido precisávamos ficar juntos, já que ela não tinha noção do perigo. Nossa casa tem um mezanino, escadas, objetos perfurantes (que escondíamos todos), e, com sua agitação excessiva, não podíamos dormir e deixá-la acordada sem monitoramento. Nós nos revezávamos nos cuidados durante os momentos de insônia dela.

Durante esse período, conseguimos a designação de uma professora auxiliar, resultado de uma ação judicial movida contra o Poder Público. A presença desse profissional foi motivada pela necessidade de garantir um apoio especializado para minha filha, que já recebia assistência de uma cuidadora fornecida pela rede de ensino para cuidados como higiene, alimentação e auxílio na locomoção pelos espaços da escola.

Conforme Barros (2023), dados do Tribunal de Justiça de São Paulo revelam que, em uma comarca paulista, foram registrados 66 pedidos de professor auxiliar judicializados entre fevereiro e abril de 2022. Essa prática tem se tornado comum entre famílias que buscam atendimento especializado nas escolas para seus filhos e filhas com deficiência. Recentemente, o Decreto Estadual nº 68.415, de 2 de abril de 2024, assinado pelo governador e publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, autorizou a presença de atendente pessoal nas escolas estaduais para alunos com deficiência (São Paulo, 2024). Contudo, o decreto estabelece que a responsabilidade pela contratação e custeio do/a profissional recairá sobre a família do/a estudante, seja por meio de recursos próprios, plano de saúde ou SUS. Dessa forma, o governo paulista transfere a responsabilidade pela contratação e pagamento do/a profissional para as famílias. Essa medida reflete uma clara transferência das responsabilidades governamentais para o âmbito familiar. Em particular, evidencia-se a sobrecarga das mulheres, que frequentemente assumem a função de provedoras em múltiplos aspectos da vida familiar. Conforme discutido anteriormente, muitas vezes as figuras femininas se encarregam integralmente dos cuidados, da organização da rotina terapêutica, pedagógica e residencial dos/as estudantes com deficiência. Isso revela a desproporcional carga de responsabilidades que lhes é atribuída, sublinhando a necessidade de uma reflexão crítica sobre a distribuição dessas responsabilidades e o impacto na vida das mulheres que desempenham esses papéis essenciais.

Vale ressaltar que o professor auxiliar desempenha um papel crucial no apoio a estudantes com deficiência, oferecendo suporte especializado que complementa o trabalho do professor titular e contribui para a inclusão efetiva desses/as estudantes no ambiente escolar.

Ele oferece apoio individualizado, é facilitador no desenvolvimento das habilidades, promove suporte emocional e motivacional, é mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

O cargo de professor auxiliar não é uma profissão regulamentada, motivo pelo qual famílias entram com ações judiciais. A oferta na rede municipal de ensino é de um/a estagiário/a que cursa licenciatura plena, para o apoio pedagógico, e o/a profissional de apoio (cuidador/a), para os cuidados. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, prevê que estudantes com deficiência auditiva, visual, física, intelectual ou com TEA têm direito a um/a profissional de apoio (Brasil, 2015, art. 3º, XIII).

O poder público tem a responsabilidade de oferecer, treinar e acompanhar os/as profissionais de apoio escolar em instituições de ensino públicas e privadas. No entanto, a legislação brasileira ainda carece de uma definição clara e de regulamentação específica para essa profissão. A ausência de normatização gera desafios tanto para a formação quanto para a atuação desses/as profissionais, que desempenham um papel crucial no processo de inclusão escolar, especialmente no apoio a estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais. A falta de regulamentação pode resultar em uma oferta de serviços de apoio escolar heterogênea e, muitas vezes, insuficiente para garantir a efetiva inclusão e equidade no ambiente escolar.

Há, portanto, uma necessidade urgente de estabelecer diretrizes legais que normatizem as funções, qualificações e condições de trabalho dos/as profissionais de apoio escolar, assegurando que sejam devidamente capacitados/as e acompanhados/as, de modo a atender as demandas das políticas de inclusão com a qualidade e o comprometimento necessários.

Para a promoção da aprendizagem, as atividades eram elaboradas com base no planejamento e no plano de ensino definidos pelo PDI. Essas atividades eram discutidas com a professora auxiliar e planejadas para atender ao processo inicial de alfabetização, incluindo a apresentação de letras e números. É correto afirmar que estudantes com deficiência intelectual associada frequentemente necessitam de mais tempo para aprender, além de uma adaptação e atendimento individualizado. Embora todos/as os/as estudantes possam aprender, os ritmos de aprendizagem variam significativamente. No entanto, existem obstáculos burocráticos e políticos que podem dificultar a implementação eficaz dessas práticas pedagógicas:

Um dos entraves para a efetivação da política de inclusão escolar dos alunos, público-alvo da Educação Especial, tem sido o baixo investimento em contratação de profissionais especializados, professores de Educação Especial e/ou equipes multidisciplinares para apoio dentro das escolas de ensino comum, e isso tem como consequência uma responsabilização dos professores da sala de aula para enfrentar mais desafio, que soma a tantos outros que eles enfrentam dentro do sistema escolar,

como, por exemplo, o trabalho em dois ou três turnos, salários baixos, números excessivos de alunos em sala de aula, escassez de material, formação deficitária, entre outros (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 32).

Mendes (2006) enfatiza a importância da colaboração entre professores/as de educação regular e educação especial para o desenvolvimento e sucesso dos/as alunos/as. Essa parceria é fundamental para assegurar que as necessidades individuais de cada aluno sejam atendidas de forma eficaz e inclusiva. A cooperação entre professores de diferentes áreas permite a troca de conhecimentos, habilidades e experiências, enriquecendo o ambiente de aprendizagem e proporcionando suporte adicional aos/as alunos/as. Além de beneficiar os/as alunos/as com necessidades especiais, essa colaboração também contribui para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as envolvidos/as.

A colaboração direta entre professores de educação regular e educação especial promove uma abordagem mais completa e integrada para enfrentar as questões de aprendizagem e comportamento dos/as alunos/as. Ao compartilharem objetivos, expectativas e desafios, os/as educadores/as podem identificar e resolver problemas de maneira colaborativa, ajustando suas práticas pedagógicas conforme necessário para atender às necessidades específicas de cada aluno/a. Essa parceria não apenas aprimora a adaptação das estratégias educacionais, mas também fortalece a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, garantindo que todos/as os/as alunos/as recebam o suporte adequado para seu desenvolvimento.

Essa abordagem colaborativa também promove uma cultura inclusiva na escola, em que todos os alunos são valorizados e têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Ao trabalharem juntos em prol do sucesso de cada aluno/a, os/as professores/as demonstram um compromisso compartilhado com a educação inclusiva e o bem-estar de todos/as os/as estudantes.

No texto *A Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual*, Luciana Brites (2021), do Instituto Neurosaber, afirma: “a criança com DI é perfeitamente capaz de aprender a leitura e escrita”. No entanto, o/a professor/a deve compreender que ela precisa de mais tempo para a alfabetização, reconhecer que essa necessidade é comum em casos de TEA, e entender a importância das adaptações para promover oportunidades de aprendizagem:

A deficiência intelectual é comum entre pessoas com transtorno do espectro autista. Sua investigação pode ser complicada por déficits sociocomunicacionais e comportamentais, inerentes ao transtorno do espectro autista, que podem interferir na compreensão e no engajamento nos procedimentos dos testes. Uma investigação adequada da função intelectual no transtorno do espectro autista é fundamental, com reavaliação ao longo do período do desenvolvimento, uma vez que escores do QI no

transtorno do espectro autista podem ser instáveis, particularmente na primeira infância (Associação Americana de Psiquiatria, 2014, p. 40).

É preciso entender que, para um/a estudante com autismo, a ausência de um atendimento individualizado e a falta de consideração pela equidade e oportunidades podem resultar em sua exclusão social e na negação de seus direitos. Sem essas adequações, o/a estudante corre o risco de viver à margem da sociedade, sem acesso pleno aos direitos educacionais e sociais que lhe são garantidos. No caso específico da *filhaestudante*, foi necessário ajustar o ambiente da sala de aula para atender às suas preferências. Isso envolveu a implementação de um quadro de rotina, diálogos com a turma para reduzir o volume auditivo, melhorias no campo visual e adaptações do mobiliário com foco na ergonomia.

Em termos práticos, Shulman (1986) propõe uma lista de competências para professores/as, que visa possibilitar um ensino reflexivo. Essa lista inclui: (1) Organização e preparação de planos de aula; (2) Avaliação; (3) Reconhecimento das diferenças individuais; (4) Consciência cultural; (5) Compreensão das necessidades dos jovens; (6) Gestão de sala de aula; e (7) Conhecimento das políticas educacionais e procedimentos. Essas competências podem ser usadas para observar práticas eficazes em sala de aula. A partir dessa proposta, as reflexões indicam que as atividades docentes, muitas vezes longas e desafiadoras, precisam ser abordadas desde a formação inicial, pois os/as professores/as frequentemente enfrentam dificuldades em conectar o conteúdo aprendido com as metodologias de ensino.

Nesse sentido, Tardif (2002) salienta que devemos passar da prática educativa como arte (imitação, natureza) e como técnica e norma (base empirista) para uma prática que considere a relação de seres humanos entre seres humanos, bem como para um professor que investiga a própria prática. Gauthier, Desbien, Malo e Simard (1998, p. 20), em seus achados, alertam que é preciso “[...] ‘conhecer-te a ti mesmo’, pois conhecem muito pouco sobre os fenômenos inerentes ao ensino, ao ‘contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes’”. Esses autores mostram que, em algumas realidades professorais, a prática é permeada por ofícios sem saberes pedagógicos, o que pode estar associado ao distanciamento entre a formação inicial e a prática docente.

#### 4.10 Princesa Juju

Em 2016, com o suporte da gestão escolar, tomei a iniciativa de escrever um livro infantil intitulado *Princesa Juju: uma princesa um pouco diferente* (Figura 10). O objetivo dessa obra é relatar a história da minha filha e os desafios que enfrentou, promovendo a inclusão e conscientizando o público infantil desde cedo sobre a importância da aceitação e inclusão. Através da narrativa, busquei sensibilizar as crianças para a diversidade e os direitos de pessoas com TEA, estimulando uma compreensão empática e respeitosa das diferenças (Bastida, 2016).

Figura 10 – Capa do livro *Princesa Juju: uma princesa um pouco diferente*



Fonte: Bastida (2024).

A elaboração do livro surgiu a partir de uma proposta do Centro de Educação Infantil frequentado pela minha filha no Pré II, em 2014. O projeto incentivava os pais e mães a contar, de forma sucinta, a história de seus filhos e de suas filhas, incluindo informações sobre o nascimento, a escolha do nome, preferências e curiosidades.

Para atender a essa proposta, escrevi a história de minha filha com uma linguagem acessível ao público infantil, abordando temas como autismo e inclusão, além de relatar sua trajetória de vida. O processo envolveu a criação de um texto que seria registrado em um caderno organizado pela professora, passando de forma itinerante pelas famílias para a organização e devolução do material à escola conforme o cronograma estabelecido.

Após o retorno do caderno, a professora reunia os alunos em uma roda de conversa, lendo com cuidado e fidelidade cada história escrita por eles. Essa prática não se limitava à simples leitura das narrativas; era um momento de promover uma compreensão mais profunda e empática das vivências e experiências individuais de cada criança.

Para tornar a história mais acessível aos colegas, elaborei um conto, narrando a trajetória de uma pequena princesa que se destacava por ser diferente das princesas convencionais da literatura. O conto relatava sua vida, incluindo o diagnóstico de sua condição, o processo de adoecimento e a comoção que causou entre crianças, jovens e adultos, refletindo o desejo coletivo de sua recuperação.

O principal objetivo da história era conscientizar as crianças sobre a importância da inclusão, utilizando uma abordagem lúdica e de fácil compreensão. Ao apresentar a narrativa de forma envolvente e acessível, busquei incentivar a reflexão sobre empatia e inclusão desde a infância.

Com isso, guardei um rascunho e, em fevereiro de 2015, quando minha filha ingressou no Ensino Fundamental I, fui chamada para uma conversa pela sua professora. Vale mencionar que, no início, a professora estava receosa, pois eu também lecionava para uma turma do 1º ano, o que nos tornava colegas de profissão. Seu medo era que eu pudesse ser uma *mãe-professora* difícil de lidar. No entanto, ela me abordou de forma aberta, perguntando sobre a *filha-estudante*, buscando informações valiosas para orientar melhor sua prática pedagógica. Aproveitei a oportunidade para mostrar a história que havia escrito para o projeto da Educação Infantil. Esse texto nos aproximou, facilitando o diálogo, já que a professora demonstrou um interesse genuíno pelo conteúdo. Sua filha pediu permissão para ilustrar a história, e eu a deixei fazer isso.

No ano seguinte, a professora permaneceu no 1º ano, enquanto eu fui designada para uma turma de 3º ano. Nessa turma, havia uma estudante com diagnóstico recente de TEA. Ela sofria com o barulho e a falta de informação da turma, que não compreendia seu comportamento. Isso a fazia reagir aumentando o volume da voz, com agitação corporal e choros frequentes. Num primeiro momento, busquei a família da aluna, que era composta apenas pela mãe e pelo avô. Eles estavam no início do processo de aceitação do diagnóstico, e as dúvidas e angústias eram evidentes em seus olhares.

Recordo-me de quando uma estudante, com diagnóstico recente de TEA, havia levado sem consentimento da escola e da família uma pequena boneca, objeto de apego, prática muito comum entre pessoas no espectro. Ao tocar o sinal para o recreio, ela levou consigo a boneca,

porém a funcionária, para fazer valer sua autoridade, retirou de forma abrupta a boneca de suas mãos. Era nítida a necessidade desse objeto de apego para a autorregulação da estudante, tendo em vista o Transtorno de Processamento Sensorial (TPS) que ela apresentava, gerando grande incômodo quando se encontrava em ambiente potencialmente ruidoso.

Diante da atitude da funcionária, foi inevitável o desencadeamento de uma crise da estudante, apresentando agitação corporal, gritos e choros incontroláveis. Sabendo da minha experiência enquanto mãe de pessoa no TEA, a diretora da escola se dirigiu a mim perguntando o que fazer. Com uma frase simples, sem rodeios e tampouco uma receita mágica, eu disse: “É só devolver a boneca a ela”. A boneca foi devolvida e o intervalo transcorreu normalmente. A ruptura do cotidiano trivial foi explicitamente notada, mesmo que não compreendida por todos da escola que ali se encontravam. Para Freire (2003, p. 77),

[..] o professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.).

Em conversa com as professoras, decidimos organizar um projeto para esclarecer o tema da inclusão e conscientizar tanto os/as estudantes quanto suas famílias. Nosso objetivo era incluir não apenas a estudante com diagnóstico recente, mas também todos/as os/as alunos/as com necessidades educacionais especiais. Aproveitamos a história da Princesa Juju e criamos um caderno itinerante. Por meio de sorteio, os alunos levavam o caderno para casa e, junto com suas famílias, faziam a leitura da história e respondiam a um roteiro com perguntas sobre a vida da princesa, o que diriam a ela, entre outros tópicos.

Ao final do projeto, notamos uma maior aproximação dos pais e mães, que começaram a nos procurar para falar das dificuldades de seus filhos e suas filhas e compartilhar como o projeto os ajudou a compreender o autismo. Alguns até perceberam características autísticas em familiares e nos procuraram para esclarecer dúvidas sobre como poderiam ajudá-los. Diante da repercussão positiva do projeto, a orientadora pedagógica sugeriu que eu tirasse o livro do anonimato e o lançasse, permitindo que a história alcançasse mais pessoas. Confesso que inicialmente me preocupei, pois não tinha recursos financeiros para custear sequer uma tiragem mínima. Ela então me orientou a realizar uma venda antecipada, que foi um sucesso, possibilitando o lançamento do livro em novembro de 2016. A obra alcançou centenas de

pessoas, dentro e fora de Sorocaba. Após o lançamento, fui convidada pela Câmara Municipal de Sorocaba para receber Votos de Congratulações devido à repercussão do livro.

Falando em Câmara Municipal, participei da redação da Lei nº 12.025, responsável por alterar os artigos da Lei nº 10.245 (Sorocaba, 2012), que dispõe sobre a política municipal de atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, atualizando os artigos e incisos, baseados no DSM-5 (Sorocaba, 2019). A lei trata das definições de termos e das novas configurações que definem o TEA. Em 2017, solicitei a um vereador, que também é médico, que fosse enviado para apreciação na Câmara Municipal um projeto de lei que obrigasse estabelecimentos públicos e privados no município a inserirem placas de atendimento prioritário com o símbolo mundial do autismo. Com isso, foi aprovada a Lei Municipal nº 11.513, de 03 de maio de 2017 (Sorocaba, 2017). Em 2021, participei na redação da Lei Municipal nº 12.444, de 17 de novembro de 2021 (Sorocaba, 2021), que inclui o inciso VII no art. 5º da Lei Municipal nº 10.245, abordando as questões pertinentes a transferências compulsórias de estudantes com TEA. A lei garante aos pais o direito de escolher a melhor escola para seus filhos e suas filhas, mesmo que distante de casa, desde que a família comprove a condição de comparecimento diário às aulas.

Ao longo dos anos de docência, acolhi outros alunos com TEA, o que reforça meu compromisso contínuo com a busca pela inclusão de todas as pessoas com deficiência. O objetivo central é garantir que esses indivíduos sejam libertos da invisibilidade social e possam ocupar um lugar de fala legítimo na sociedade, contribuindo ativamente para sua construção e desenvolvimento.

#### 4.11 As aventuras, os aromas e um novo diagnóstico

Em fevereiro de 2012, assumi o cargo efetivo de professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, na Prefeitura de Sorocaba, enquanto estava grávida do meu segundo filho. Naquele momento, havia uma preocupação latente em relação à possibilidade de um novo diagnóstico de saúde. No entanto, embora ele também tenha nascido prematuro, com 35 semanas de gestação, apresentou todos os sinais característicos de um bebê saudável — era pequeno e magro, mas sem alterações nos primeiros minutos de vida ou nos dias subsequentes.

O cheiro da comida do hospital novamente me remetia às lembranças de um tempo não tão distante, mas ao mesmo tempo impulsionou um novo tempo... uma nova vida!

O desenvolvimento inicial do meu segundo filho ocorreu de forma tranquila. Ele era amamentado, mantinha contato visual e, aparentemente, apresentava comportamentos condizentes com sua faixa etária. Esse progresso me proporcionava certo alívio, pois acreditava que não enfrentaria novamente o desafio de criar outro filho dentro do espectro autista. No entanto, com 1 ano e meio, a médica que acompanhava minha filha chamou atenção para a necessidade de antecipar sua inserção escolar, uma vez que ele ainda não pronunciava muitas palavras e demonstrava dificuldades em socialização. Algumas de suas atitudes pareciam camuflar a possibilidade de um diagnóstico de autismo. Durante esse mesmo período, ele solicitou o desfralde de maneira espontânea, e, apesar da minha insegurança, realizei o procedimento em uma noite quente, após a qual ele nunca mais usou fraldas. Seus primeiros passos também foram surpreendentes, pois ele se levantou sem apoio de móveis e caminhou vagarosamente em minha direção, mantendo equilíbrio notável.

Porém... Ele apresentava seletividade alimentar, irritabilidade e choros intensos, além de hipersensibilidade a sons, texturas e luminosidade. Esses sinais dispararam o alerta, e, com a experiência anterior e o respaldo de alguns profissionais de saúde, buscamos intervenção e estimulação precoce, assim como atendimentos nas áreas da saúde e da educação. Aos 3 anos e meio, ele me pediu que o ensinasse a ler e escrever, para que pudesse ler livros. Notei também sua facilidade com o raciocínio lógico-matemático. E assim foi. Aos 4 anos de idade, ele já era capaz de produzir e ler frases e pequenos textos, além de realizar três das quatro operações matemáticas.

Embora demonstrasse facilidade com as habilidades acadêmicas, tornou-se evidente sua dificuldade em desenvolver habilidades sociais. Fui chamada à escola em diversas ocasiões

devido às suas dificuldades em compartilhar brinquedos e materiais escolares, especialmente massas de modelar e objetos na cor verde, que, naquele momento, representavam seu hiperfoco.

Adicionalmente, foi sugerida a redução de sua jornada escolar devido à seletividade alimentar, já que ele consumia exclusivamente arroz durante o almoço. A escola expressava preocupação com seu desenvolvimento, uma vez que a falta de variedade em sua dieta poderia resultar em deficiências nutricionais. Em casa, conseguíamos lidar melhor com essa situação, oferecendo outros tipos de alimentos que a escola, por seguir um cardápio definido pela Equipe de Alimentação Escolar, não podia fornecer.

Essa experiência reflete o desespero enfrentado por muitas famílias de crianças autistas que apresentam seletividade alimentar. Na tentativa de garantir que seus filhos e filhas se alimentem, as famílias frequentemente oferecem todos os tipos de alimentos, saudáveis ou não, e acabam sendo criticadas por permitir o consumo de alimentos considerados inadequados. Contudo, após tentativas exaustivas de introduzir opções mais saudáveis, as famílias, movidas pela angústia de ver as crianças recusarem a alimentação, optam por qualquer tipo de alimento que elas aceitem, na esperança de evitar a inanição.

Ao iniciar a primeira série, algo curioso foi observado: a maneira como ele chegava ao resultado de um cálculo, armando a conta de um jeito diferente do tradicional. A escola demonstrou preocupação com sua forma de resolver os problemas, já que ele não apresentava toda a construção da operação no papel, algo considerado fundamental de acordo com as normas tradicionais. A dificuldade em organizar as operações de forma convencional gerou questionamentos, pois a escola não permitia o rompimento com o cotidiano trivial.

Sempre muito literal, meu filho não compreendia piadas ou indiretas, chegando a chamar uma gestora de “mentirosa” por não cumprir um acordo previamente estabelecido, acreditando que ela havia falhado em levar a sério o combinado. Expressões idiomáticas, como “ao pé da letra” ou “nem que chova canivete”, também eram interpretadas de forma literal, demonstrando suas dificuldades em compreender metáforas, ironias e sarcasmo. Atualmente, graças às terapias semanais, incluindo psicoterapia e integração sensorial, muitas dessas características vêm sendo gradualmente amenizadas, proporcionando-lhe uma melhor adaptação ao contexto social e comunicativo.

Durante o período de pandemia, com a implementação das Atividades Não Presenciais (ANPs), meu filho chegou a corrigir uma professora ao perceber que ela não apresentou a alternativa correta em uma questão. Além disso, foi recomendado que não fossem propostas atividades que envolvessem a cópia de longos trechos de livros, devido à sua alfabetização

precoce, o que poderia gerar tédio e desmotivação. Ao final daquele ano, foi transferido para uma escola privada com sistema de ensino apostilado, que atendia melhor às suas necessidades educacionais, especialmente em relação ao seu comportamento imediatista. Meu filho demonstrava um comportamento reservado, interagindo exclusivamente com os/as funcionários/as da escola. Ele solicitou à professora permissão para permanecer na sala de aula durante o intervalo, a fim de evitar interações com os/as colegas. Como seu pedido não foi atendido, passou a permanecer próximo a um inspetor de alunos durante o período de recreio. Nesse contexto, envolvia-se em conversas relacionadas à manutenção da escola, discutindo questões como a substituição de lâmpadas, o estado de corrimãos e a condição dos pisos no pátio.

Esse comportamento evidencia uma estratégia de sua autorregulação, ao buscar um ambiente menos social e mais previsível, onde suas interações eram pautadas por temas práticos e objetivos, favorecendo o distanciamento de situações que poderiam gerar desconforto social.

Ele demonstra um hiperfoco intenso em tudo que envolve os personagens do universo Pokémon, criaturas ficcionais que as pessoas capturam e treinam para batalhas. Além disso, apresenta hiperfoco no jogo Roblox, uma plataforma de criação de jogos on-line, ficando imerso na construção e interação nesse ambiente virtual. Esses hiperfocos têm sido parte significativa de seu desenvolvimento, ajudando-o tanto na autorregulação emocional quanto na socialização com outros indivíduos que compartilham dos mesmos interesses.

Embora se possa argumentar que os jogos eletrônicos poderiam inibir as relações sociais e até mesmo o desenvolvimento cognitivo devido ao seu caráter solitário, é necessário considerar tanto os aspectos positivos quanto negativos dessa atividade. Observando o *filhoestudante*, que demonstra domínio sobre os temas relacionados aos jogos, percebo que esses jogos podem, na verdade, servir como um facilitador para as interações sociais. Quando ele interage com outros/as estudantes, a familiaridade com o tema dos jogos proporciona um ponto de conexão e segurança, encorajando a socialização e a construção de relacionamentos. Assim, ao invés de ser um mero isolante, o envolvimento com jogos eletrônicos pode promover interações interpessoais mais profundas e significativas, especialmente quando o indivíduo se sente confortável e confiante ao compartilhar seus interesses com os outros.

Para Silva, Oliveira, Campos e Oliveira (2019, p. 13), “podemos dizer que através da ludicidade, sejam elas músicas, danças, jogos e brincadeiras, para a criança com autismo, o ambiente, e o contato com outras crianças são importantes para que a interação venha acontecer”. Contudo, faz-se necessário organizar o tempo de uso desses jogos e a oferta de

outras atividades, para que o hiperfoco em jogos não se torne uma opção isolada e, com isso, se torne algo obsessivo. Tudo é dialogado e combinado, ou seja, sua utilização, tempo, intervalos e a necessidade de interação com os pares, a fim de que esses jogos não o direcionem para a solidão.

Sabemos que é impossível imaginar a vida hoje sem o uso da tecnologia, em seus mais diferentes segmentos, seja no trabalho, no estudo ou nas organizações sociais. Para Haraway (2019), embora as tecnologias digitais tenham transformado rotinas e estilos de vida, geralmente para melhor, com a chegada desses artefatos, a fronteira entre o ser humano e a máquina tem se tornado cada vez mais tênue, assim como a distinção entre realidade e ficção.

Alguns jogos, especialmente os que envolvem cooperação e trabalho em equipe, conforme Pereira (2018), podem ajudar os jogadores autistas a desenvolver habilidades sociais, como compartilhar, colaborar e compreender as emoções dos outros, também podem ser eficazes para ensinar habilidades específicas, como matemática, linguagem ou resolução de problemas, de uma maneira envolvente e interativa.

Muitos indivíduos autistas acham reconfortante a rotina e a estrutura fornecidas pelos jogos eletrônicos, o que pode ajudar a reduzir a ansiedade e o estresse. Além disso, alguns jogos oferecem um ambiente sensorial controlado, o que pode ser especialmente benéfico para pessoas autistas que são sensíveis a estímulos sensoriais intensos. Para estudantes com TEA, que frequentemente enfrentam dificuldades no campo da imaginação, os jogos eletrônicos tendem a atuar como facilitadores nesse processo. Esses jogos oferecem uma estrutura e um conjunto de regras claras, que podem auxiliar no desenvolvimento da criatividade e na exploração imaginativa. Além disso, eles proporcionam prazer e engajamento, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais rica e adaptada às necessidades desses/as estudantes. Portanto, os jogos eletrônicos não apenas oferecem uma forma de entretenimento, mas também podem desempenhar um papel significativo no apoio ao desenvolvimento cognitivo e imaginativo de alunos com TEA:

A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo, perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo (Huizinga, 2000, p. 14).

Desse modo, os jogos ajudam a desenvolver habilidades de concentração e foco, o que pode ser útil para indivíduos autistas que têm dificuldade em manter a atenção por longos períodos.

No entanto, é importante notar que nem todos os jogos serão adequados para todas as pessoas autistas, e as preferências individuais devem ser levadas em consideração. O argumento central de Winner (1986) é que as tecnologias não são neutras; elas carregam consigo valores, ideologias e relações de poder que podem moldar e influenciar nossas vidas de maneiras profundas.

Além disso, é crucial equilibrar o tempo dedicado aos jogos eletrônicos com outras atividades fundamentais, como exercícios físicos, interações sociais presenciais e compromissos escolares ou profissionais. É igualmente importante considerar esses recursos como aliados no processo de construção do conhecimento, aproveitando seu potencial visual e interativo para motivar os/as estudantes e estimular a busca ativa por aprendizado. A integração dos jogos eletrônicos com práticas educacionais e de desenvolvimento abrangentes pode maximizar seus benefícios, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e engajante. Por exemplo, a internet, embora inicialmente tenha sido vista como uma ferramenta libertadora que democratizaria o acesso à informação e possibilitaria a conexão global, também trouxe consigo questões de privacidade, vigilância em massa e ampliação das desigualdades digitais. Para Winner (1986, p. 2020), “nossa linguagem política e moral inclui apenas categorias referentes às ferramentas e seus usos [...] então estaremos cegos a muito do que, na prática e intelectualmente, é crucial”.

Ao considerarmos essas questões políticas e morais embutidas nas tecnologias, podemos tomar decisões mais informadas sobre como usá-las e como moldar políticas e regulamentações que garantam que elas sirvam ao bem comum e promovam a justiça social. Assim, sempre conversei com o *filhoestudante* sobre o uso dos jogos de forma que não o limite no pensar crítico. Também foi importante refletir sobre o tempo saudável de uso de tela, para que ele não desenvolva outros transtornos psiquiátricos, o que poderia intensificar a introspecção e a ausência de interação social com seus pares.

No ambiente escolar, o *filhoestudante* enfrentou desafios significativos relacionados à sua precocidade na alfabetização, ocorrida aos 4 anos de idade. Esse aspecto gerou rigidez comportamental, resultando em uma percepção por parte dos colegas de que ele era o “perfeitinho” da turma. Sua dificuldade em interagir com crianças da mesma faixa etária levou a um maior contato com funcionários/as e professores/as da escola, o que é uma característica comum em indivíduos no espectro autista. Essas dificuldades de socialização e a rigidez comportamental destacam a necessidade de estratégias pedagógicas e sociais específicas para apoiar o desenvolvimento e a inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar.

Desde muito pequeno, ele demonstrava incômodos com barulhos, texturas de alguns alimentos e, por isso, apresenta seletividade alimentar. Além disso, tinha dificuldades em socializar com crianças pequenas, em externalizar emoções, e apresentava irritabilidade, transtorno de ansiedade e rigidez na rotina. Em situações de frustração, chorava de forma incontida, seguida de irritabilidade e dificuldade de comunicação até se acalmar. Chegou até mesmo a dizer que tinha dificuldade em viver neste mundo.

Realizou uma avaliação neuropsicológica para que fossem identificadas comorbidades como o TDAH, transtorno de causas genéticas que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade, além de um acentuado déficit de atenção.

Em 2023, a professora relatou crises de ansiedade que o *filhoestudante* vinha enfrentando, manifestadas por episódios de choro incontrolável no banheiro. Esses episódios de ansiedade eram desencadeados por diversos fatores, como o medo de realizar avaliações, o receio de errar nas atividades propostas, o barulho durante o intervalo e a pressão para interagir com os colegas. Além disso, ele demonstrava um desconforto significativo com a questão alimentar, pedindo à professora para permanecer na sala de aula durante o intervalo, a fim de evitar tanto o consumo de alimentos quanto a exposição a sons intensos. A questão alimentar era uma preocupação constante, mesmo com sua participação semanal em terapia para tentar mitigar essa situação.

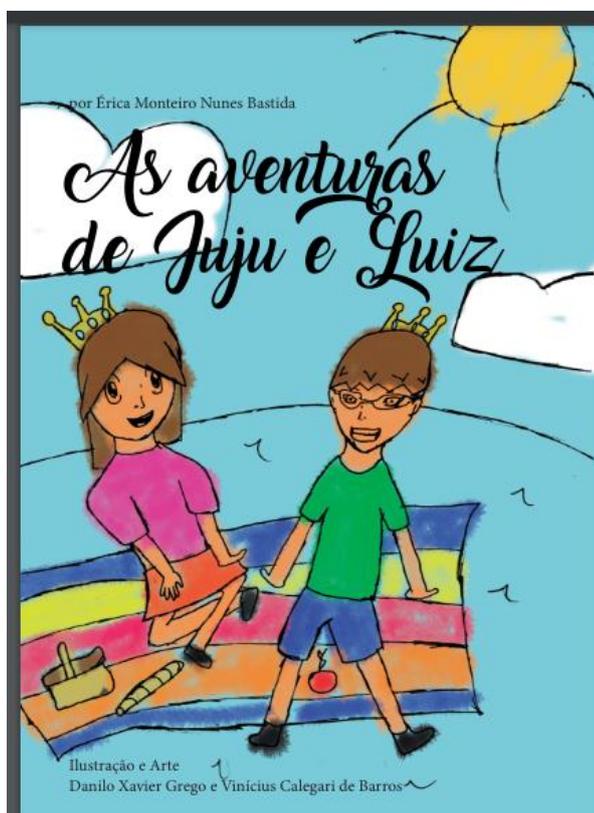
Lembro-me de um almoço em família quando lhe ofereci um prato de salada verde, e ele, totalmente incomodado, deixou claro que não comeria alface, pois as “coisas” verdes só podiam ser brinquedos e roupas, jamais algo para comer. Percebi, então, que sua seletividade alimentar era bastante complexa, exigindo auxílio médico. Ele tinha hiperfoco em tudo que fosse verde, exceto alimentos, e, por isso, fui chamada algumas vezes à escola, pois ele disputava com os colegas os brinquedos, massinhas e lápis dessa cor. Foi necessário orientá-lo várias vezes para que compreendesse a importância de compartilhar tais objetos com os colegas. Diante disso, iniciou-se a terapia ocupacional, com ênfase em integração sensorial. Segundo Ayres (1979) e Dunn (2001), a integração sensorial é um processo neurofisiológico no qual o sistema nervoso central organiza, interpreta, processa e modula as informações provenientes dos diversos sistemas sensoriais, como os sistemas visual, olfativo, gustativo, tátil, auditivo, vestibular e proprioceptivo. Esses sistemas estão associados à aprendizagem e às memórias armazenadas no cérebro. A integração adequada desses sistemas sensoriais nos permite responder de maneira apropriada aos estímulos e às situações cotidianas. No entanto, quando

ocorre uma disfunção no processamento sensorial (DPS), conforme descrito por Ayres (1979), esse processamento não acontece de maneira adequada, levando a dificuldades nas respostas aos estímulos, o que pode afetar o funcionamento geral e o bem-estar da pessoa.

Apesar das características sutis do *filhoestudante*, como sua precocidade no desenvolvimento de habilidades como andar e desfraldar, seu diagnóstico continua a ser questionado. Devido a essas dúvidas persistentes, foi solicitada uma nova avaliação neuropsicológica para reavaliar seu quadro e garantir que suas necessidades educacionais e de suporte sejam adequadamente atendidas.

Diante dos desafios de educar meus filhos e de retratar o cotidiano de duas crianças com TEA, cada uma com diferentes níveis de suporte, lancei em 2023 o livro infantil *As Aventuras de Juju e Luiz* (Figura 11). Essa obra aborda o transtorno e seu impacto nas relações entre irmãos, tratando das dificuldades, subjetividades, desafios e superações enfrentadas no convívio e na aprendizagem diária. O livro tem como objetivo destacar as especificidades do espectro autista e pode servir como recurso para a conscientização e promoção da inclusão. Além disso, oferece uma visão dos desafios diários enfrentados por duas pessoas com autismo, ilustrando tanto as semelhanças quanto às diferenças em suas características (Bastida, 2023).

Figura 11 – Capa do livro *As Aventuras de Juju e Luiz*



Fonte: Bastida (2024).

Apresento, portanto, minha experiência pessoal como parte integrante de uma pesquisa que visa alcançar um público diversificado, promovendo a (re)existência e a diversificação das práticas educacionais. O objetivo é implementar novas estratégias e abordagens para garantir os direitos e a promoção de uma educação inclusiva, na qual todos os indivíduos possam vivenciar o processo de aprendizagem. A intenção é criar ambientes educacionais que rompam barreiras, implementando práticas facilitadoras da aprendizagem e proporcionando condições adequadas para todos/as os/as estudantes, independentemente dos desafios que enfrentam.

Compreender o cotidiano da inclusão de indivíduos com TEA implica reconhecer as particularidades, comportamentos e sensações que caracterizam sua atipicidade, bem como seu impacto no contexto das pessoas típicas. É essencial romper barreiras opressoras e integrar essas pessoas, tirando-as da marginalidade para o centro, e considerando a neurodiversidade como uma perspectiva para o processo de aprendizagem. Esse entendimento possibilita a promoção de novas abordagens para o ensino e a aprendizagem.

É fundamental respeitar e compreender as necessidades individuais dos/as estudantes com TEA para promover um ambiente educacional inclusivo e evolutivo. No papel de mãe e professora, pude auxiliar meus filhos no processo de alfabetização, adaptando o ambiente doméstico para minimizar ruídos e o excesso de informações, criando previsibilidade no processo de aprendizagem. Essas adaptações contribuíram para a ruptura de um cotidiano trivial, levando em consideração as subjetividades, habilidades e dificuldades de cada indivíduo, e favorecendo um ambiente escolar mais adequado e inclusivo.

Durante todo o percurso formativo de minha filha no Ensino Fundamental I e II (anos iniciais e finais, respectivamente), e depois no Ensino Médio, o PDI foi essencial para garantir seus direitos de adequação no ambiente escolar. A implementação desses direcionamentos resultou em avanços significativos na promoção de sua participação escolar, refletidos em melhorias na comunicação e na expressão de seus desejos e informações. É importante ressaltar que o Ensino Fundamental foi realizado na rede estadual, assim como o Ensino Médio. Nas escolas do estado de São Paulo, chamamos esse plano de Plano de Atendimento Individualizado (PAI), definido como “um instrumento para definição de metas e estratégias para atendimento dos alunos, a partir do processo inicial de avaliação, e que deve nortear as ações de acesso e de habilidades na Sala de Recursos” (São Paulo, 2015).

A atuação da *mãe professora* nos anos finais do Ensino Fundamental e agora no Ensino Médio da *filha estudante* pressupõe dar continuidade ao aprendizado, especialmente às Atividades de Vida Diária (AVDs), ao desenvolvimento da leitura e escrita, e à implementação

contínua da Comunicação Alternativa e Aumentativa, sempre com o apoio da fonoaudióloga. Além disso, essa atuação envolve a luta constante pelo direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ambiente escolar.

Na nova trajetória educacional da *filhaestudante* no Ensino Fundamental II, alguns episódios foram particularmente marcantes, destacando a atuação conjunta entre *mãeprofessora* e *filhaestudante* em contextos distintos. Antes do início das aulas, a gestão da escola da rede estadual entrou em contato para facilitar a apresentação dos espaços e da proposta pedagógica, o que foi fundamental para a adaptação da minha filha, criando um ambiente de previsibilidade.

#### 4.12 A pandemia da covid-19

Após alguns dias de aula, minha filha passou a contar com o suporte de um profissional de apoio, incluindo uma cuidadora e um professor auxiliar. No entanto, tornou-se nítida a falta de experiência do professor auxiliar na adaptação curricular e na implementação de estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades específicas de minha filha. Essa dificuldade em alinhar as estratégias pedagógicas entre os/as professores/as e garantir o acesso efetivo à aprendizagem ressaltou a importância de suporte e formação mais adequados para os/as profissionais/as envolvidos/as na inclusão educacional. Para Ferreira e Carneiro (2016, p. 983),

[...] ficou evidente a improvisação pedagógica, ou seja, deixar fazer e acontecer, sem nenhum direcionamento das atividades didático-pedagógicas para esses alunos, fato esse que ocorre principalmente pela inexistência do profissional e/ou trabalho do professor da educação especial na sala de recursos que estabeleça uma ligação junto ao professor da sala de aula comum.

Com a chegada da pandemia de covid-19 e a consequente suspensão das atividades presenciais, emergiu um novo cenário educacional caracterizado pelas ANPs. As atividades semanais, contudo, eram enviadas sem adaptações específicas que assegurassem o acesso da estudante ao conteúdo proposto, comprometendo, assim, seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, e em paralelo ao meu trabalho remoto, assumi a responsabilidade de realizar as adaptações necessárias para que minha filha pudesse acessar e concluir as atividades de forma adequada e inclusiva, assegurando, desse modo, a continuidade de seu desenvolvimento educacional. O que inicialmente se imaginava ser uma situação temporária, com a expectativa de normalização em poucas semanas, estendeu-se por mais de um ano. Diante desse cenário prolongado, os desafios de dar continuidade à produção de conhecimento e às adaptações curriculares necessárias intensificaram minha atuação como *mãeprofessora*, com a mesma dedicação e intensidade que empregava nas práticas pedagógicas durante o Ensino Fundamental I, agora em um novo contexto de ensino remoto e distanciamento social.

Entre as críticas apontadas está o envio das atividades semanais sem adaptações específicas para garantir o pleno acesso ao conteúdo, especialmente quando se considera que os/as estudantes com deficiência estão entre os grupos mais vulneráveis. Pletsch e Mendes (2020) destacam que, além das barreiras existentes, novas dificuldades foram agravadas durante a pandemia. Entre os principais desafios enfrentados por esse grupo de estudantes, as autoras mencionam “a inacessibilidade da informação e da comunicação, especialmente para pessoas

surdas, cegas e com deficiência intelectual, e a falta de acessibilidade aos programas e plataformas digitais, impedindo a participação dessa parcela da população nas aulas online, quando oferecidas” (Pletsch; Mendes, 2020, p. 4). Além disso, a pandemia evidenciou, de maneira mais ampla, a falta de preparação dos sistemas de saúde para compreender e atender às especificidades das pessoas com deficiência

Diante da carência de adaptações curriculares por parte das instituições escolares, as famílias de estudantes com necessidades educacionais especiais passaram a atuar como mediadoras essenciais do conhecimento, desempenhando um papel pedagógico crucial. Isso ocorreu, em grande parte, pela ausência de políticas educacionais que assegurassem, de forma efetiva, uma educação inclusiva durante a pandemia. Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021) discutem as dificuldades enfrentadas pela educação especial, ressaltando a deficiência de recursos, instrumentais e humanos, além da formação docente insuficiente para lidar com as mudanças que permitem impactar toda a comunidade escolar. Com a interrupção das aulas presenciais devido à pandemia de covid-19, a educação especial inclusiva também precisou se adaptar, buscando alternativas para manter o vínculo entre a escola e a família, promovendo o processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais.

O cenário prolongado da pandemia, que inicialmente parecia ser temporário, também é discutido pelas autoras. O aumento da duração do ensino remoto sem adequações mais profundas e eficazes intensificou as desigualdades educacionais, especialmente para estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais.

É válido ressaltar que os desafios referentes à inclusão escolar são inúmeros no Brasil; trata-se de um dilema estrutural. Dentre eles, é possível citar a preparação do corpo docente, as condições adequadas para a devida execução de um projeto pedagógico inclusivo, a estrutura física das escolas, os cursos de formação para os/as profissionais da educação especial, os recursos materiais e instrumentais, entre outros (Fachinetti; Spinazola; Carneiro, 2021).

Logo, é evidente que a pandemia exacerbou os desafios da educação inclusiva, forçando uma adaptação caseira dos processos de ensino e aprendizagem. Essa situação destacou a necessidade urgente de uma reestruturação pedagógica mais robusta e inclusiva, que pudesse ser mantida em situações de emergência, garantindo a equidade no acesso à educação para todos/as os/as estudantes.

#### 4.13 O temido e esperado retorno às aulas presenciais

Quando as aulas foram retomadas de forma presencial, com os protocolos sanitários estabelecidos, novos desafios emergiram, como a retomada da rotina escolar, o uso constante de máscara e álcool em gel, além da readaptação ao convívio com os colegas de sala e com os profissionais de apoio, incluindo o professor auxiliar e a cuidadora. Nesse mesmo período, a escola passou por uma transição, tornando-se uma Escola em Período Integral (PEI), o que aumentou significativamente a carga horária, de cinco para nove horas diárias. Em resposta a essa nova demanda, uma nova professora auxiliar foi designada para garantir o cumprimento integral da carga horária estabelecida, visando assegurar o suporte necessário para a continuidade da inclusão educacional e o desenvolvimento da *filhaestudante* nesse novo contexto escolar.

Com a nova configuração escolar, tornou-se ainda mais evidente a inexperiência do professor auxiliar na adaptação curricular e nas estratégias pedagógicas necessárias para atender às necessidades da estudante. Em contrapartida, a chegada de uma nova professora auxiliar destacou-se positivamente, trazendo inovações em suas práticas pedagógicas. Essa profissional implementou atividades concretas, integrando movimentos corporais e recursos lúdicos, o que contribuiu de modo significativo para o engajamento da estudante e a efetividade no processo de aprendizagem inclusiva. Ao final do ano letivo, a gestão escolar, em articulação com a equipe responsável pela Educação Especial da Diretoria de Ensino, estabeleceu um período exclusivo de acompanhamento integral para a estudante, realizado por uma professora dedicada. Essa medida teve como objetivo garantir um suporte educacional mais individualizado e inclusivo. Adicionalmente, outra professora auxiliar foi designada para atender tanto a *filhaestudante* quanto a outro estudante da escola, fortalecendo o apoio pedagógico e contribuindo para a criação de um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades dos/as estudantes.

O trabalho intenso da professora auxiliar, aliado ao apoio de professores/as especialistas nas diferentes disciplinas, como matemática, português, história e geografia, contribuiu para a produção de materiais mais adequados às necessidades da estudante. Embora nem todos os/as professores/as estivessem familiarizados com a adaptação curricular para atender uma estudante com necessidades educacionais especiais, a comunicação contínua e colaborativa entre a equipe docente foi essencial para expandir esse processo de adaptação, assegurando, então, o acesso pleno à aprendizagem da estudante. Em 2022, como resultado do empenho conjunto de toda a equipe escolar, minha *filhaestudante*, pela primeira vez, foi capaz de assinar

seu próprio nome em uma lembrança para o Dia das Mães. Esse momento, carregado de significado, simbolizou uma conquista importante em seu desenvolvimento. Em resposta a essa realização, e como forma de eternizar essa vitória, optei por tatuar sua assinatura em meu braço direito, fazendo o mesmo com a assinatura de meu *filhoestudante*, como uma expressão duradoura de afeto e reconhecimento de suas conquistas (Figura 12).

Figura 12 – Tatuagens com assinaturas dos *filhoestudantes*



Fonte: acervo pessoal (2024).

No entanto, outros desafios surgiram ao longo desse processo, principalmente relacionados às constantes trocas de cuidadoras. Essas mudanças frequentes foram ocasionadas por uma variedade de razões, como a falta de experiência profissional das cuidadoras, o desinteresse em estabelecer vínculo com a estudante, queixas relacionadas às demandas elevadas, como a necessidade de acompanhá-la diversas vezes ao banheiro e outros espaços da escola, além do desejo de quebrar regras estabelecidas, como a introdução de alimentos não autorizados. Também ocorreram atrasos e ausências não informadas previamente, dificultando a substituição oportuna pela gestão escolar. Outro fator relevante foi o receio das cuidadoras em atuar diretamente com estudantes autistas, o que gerava instabilidade emocional, quebra de

rotina e, conseqüentemente, aumento da ansiedade e insegurança da *filhaestudante*. Contudo, a consistência e dedicação da professora auxiliar proporcionaram o suporte necessário para que *filhaestudante* conseguisse superar esses obstáculos e continuar seu processo de aprendizagem.

Ao ingressar no Ensino Médio, novos desafios surgiram. A mudança para uma escola com um número maior de estudantes, em razão de abrigar dois ciclos – Ensino Fundamental II e Ensino Médio – resultou no aumento significativo de alunos em sala de aula, o que também intensificou o nível de ruídos, dificultando a concentração e o bem-estar da estudante. Além disso, outro fator desafiador foi a presença de falas capacitistas por parte de alguns/mas professores/as durante as reuniões de pais, o que refletia diretamente em sua atuação pedagógica e na forma como interagiam com a estudante, criando barreiras adicionais para sua inclusão e aprendizado. A atuação da professora auxiliar revelou-se novamente crucial para enfrentar o capacitismo e promover a conscientização na escola. Ela desempenhou e desempenha um papel fundamental na parceria com outros/as profissionais, enfatizando a importância de reconhecer e respeitar os direitos da estudante e o dever dos/as professores/as em proporcionar um ambiente educacional inclusivo e acessível. Essa intervenção ajudou a mitigar os efeitos prejudiciais das atitudes capacitistas e garantiu que a estudante pudesse acessar o conhecimento de maneira equitativa e respeitosa.

Portanto, pude trazer a compreensão das práticas inclusivas na educação através das memórias de uma *mãeprofessora* dedicada à promoção da inclusão. Minha experiência pessoal emerge como uma fonte acessível e valiosa ao explorar a interseção entre os desafios e os triunfos na luta pela inclusão educacional.

Esse enfoque autoetnográfico me permitiu uma análise constante e crítica das práticas educacionais, favorecendo a adaptação e aprimoramento das abordagens pedagógicas. Ao compartilhar experiências concretas, é possível desconstruir preconceitos e estereótipos, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Brecht (1966) nos convida a refletir sobre o trabalho invisível que sustenta grandes conquistas históricas, uma vez que é essencial reconhecer e valorizar o trabalho das professoras auxiliares da educação especial. Elas possuem um papel fundamental na inclusão e no desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, garantindo que todos tenham a oportunidade de aprender e crescer em um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo. Nas memórias trazidas, vemos o quanto professores/as auxiliares, muitas vezes no anonimato, fizeram diferença no processo de produção do conhecimento, defenderam arduamente a

inclusão e, com criatividade e sabedoria, apresentaram estratégias para aproximar a *filhaestudante* do direito à aprendizagem.

## PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

*Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?*

*Nos livros estão nomes de reis; os reis carregaram pedras?*

*E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstruía sempre?*

*Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a edificaram?*

*No dia em que a Muralha da China ficou pronta, para onde foram os pedreiros?*

*A grande Roma está cheia de arcos-do-triunfo: quem os erigiu?*

*Quem eram aqueles que foram vencidos pelos césares?*

*Bizâncio, tão famosa, tinha somente palácios para seus moradores?*

*Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a dar ordens a seus escravos.*

*O jovem Alexandre conquistou a Índia.*

*Sozinho?*

*César ocupou a Gália.*

*Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro?*

*Felipe da Espanha chorou quando sua frota naufragou.*

*Foi o único a chorar?*

*Frederico Segundo venceu a guerra dos sete anos.*

*Quem partilhou da vitória?*

*A cada página uma vitória.*

*Quem preparava os banquetes comemorativos?*

*A cada dez anos um grande homem.*

*Quem pagava as despesas?*

*Tantas informações.*

*Tantas questões.*

(Brecht, 1966, p. 75)

## 5 O TECER DOS ARTEFATOS NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO DE FILHOS/AS ESTUDANTES COM TEA

Os artefatos referem-se a objetos materiais, práticas, crenças, costumes e expressões simbólicas criadas por uma sociedade ou grupo de pessoas como parte de sua cultura (Geertz, 1973). Eles desempenham um papel fundamental na transmissão de valores, tradições e identidade cultural ao longo do tempo. Esses artefatos podem incluir uma ampla variedade de itens, desde obras de arte, ferramentas, utensílios domésticos e roupas até edifícios, monumentos, livros e tecnologias. Para Alves (2011, p. 73), “uma possibilidade de busca a compreensão dos *espaçostempos* dos *velhosnovos* artefatos no que tange ao desenvolvimento dos processos curriculares”. Costa (2000, p. 258) baseia-se no conceito de Du Gay (1997) para afirmar que “um artefato cultural é qualquer objeto que carrega consigo um conjunto de significados construídos”. Os significados construídos em torno desses artefatos permitem que eles sejam representados de diversas maneiras, tanto por meio de práticas discursivas quanto não discursivas. Portanto, essas representações podem exercer um papel modulador sobre os significados que os indivíduos atribuem a tais objetos (Costa, 2000, p. 211).

Os artefatos educativos, assim, não apenas refletem as características de uma cultura, mas também podem influenciar e moldar comportamentos, interações sociais e percepções das pessoas dentro dessa cultura. Eles podem ser estudados por antropólogos/as, sociólogos/as, historiadores/as e outros/as pesquisadores/as que buscam entender melhor as sociedades humanas e suas evoluções ao longo do tempo. Na educação inclusiva, por sua vez, destacam a importância do contexto cultural e das condições sociais para a eficácia das práticas pedagógicas. Sugere-se que simplesmente ter receitas pedagógicas não é o suficiente se não houver um ambiente propício para que os gostos e sabores possam ser experimentados e apreciados:

O contato de alunos e professores com esses artefatos evidentemente foram sempre variados e de certo modo influenciaram muito os modos de pensar, agir e entender o mundo, seja nas redes educativas de ontem como nas de hoje. Então passa a configurar a formação *discentesdocentes* em cada época, o que de certo modo é percebido nas ações desses atores no contexto das aulas em várias épocas da história. As potencialidades nessas ocasiões podem estar sob o efeito da influência advinda da apresentação e do uso desses artefatos, configurada na ideia de que, tradicionalmente, têm sido numerosas as tentativas de domesticar as potencialidades do cotidiano escolar, por meio de materiais curriculares formais, sejam eles os próprios guias, os livros didáticos, os materiais audiovisuais pré-produzidos (Alves, 2004, p. 39–40).

Nilda Alves, em suas obras (1998, 2001, 2004, 2008a, 2008b, 2011, 2014), explora a relação entre artefatos, *espaçotempo* e processos curriculares, destacando a importância de compreender esses elementos para uma análise crítica do cotidiano escolar e para a promoção de práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas. Ao examinar os artefatos presentes na sala de aula, os/as educadores/as podem identificar oportunidades de enriquecer o currículo, promover a participação dos/as alunos/as e criar ambientes de aprendizado mais engajadores e relevantes.

De acordo com Spink e Medrado (2013, p. 33), o tempo vivido “corresponde às experiências da pessoa no curso da sua história pessoal” e representa “o tempo da memória traduzida em afetos [...] nosso ponto de referência afetivo, no qual enraizamos nossas narrativas pessoais e identitárias”. Em outras palavras, memórias afetivas são como uma lente através da qual percebemos e compreendemos nosso tempo vivido, nossas narrativas pessoais e nossa identidade. Essa interconexão entre tempo, memória e afetos é fundamental para a construção do significado e do sentido em nossas vidas.

Pais (2003, p. 173), afirma que “de nada valem as receitas pedagógicas se não existem condições para a performatização dos gostos e dos sabores”. Essa “performatização dos gostos e dos sabores” pode ser interpretada como a vivência e a experiência prática dos conteúdos educacionais, onde os alunos têm a oportunidade não apenas de aprender teoricamente, mas também de vivenciar e apreciar o conhecimento de forma mais tangível e sensorial.

Para Alves (2011, p. 80),

[...] entram nos *espaçotempos* escolares, o que permite a criação de outros conhecimentos e outras significações, o que provoca e faz acontecer o *aprenderensinar* em contato com os artefatos, com os sentimentos e os envolvidos no processo educativo. E isso faz nascer a reflexão sobre o currículo que se quer neste intento. Este não pode renegar as lutas constantes que vão se dar em *prácticas* que nelas estão se movimentando pela presença dos tantos grupos que por elas têm interesse.

Isso ressalta a necessidade de considerar os aspectos culturais, sociais e ambientais ao projetar e implementar estratégias de ensino e aprendizagem. Transmitir informações ou seguir uma receita pedagógica não será suficiente para promover a compreensão do conhecimento, principalmente se não houver um ambiente que permita a exploração e a vivência das experiências educativas. Portanto, professores/as e estudantes estão constantemente reinterpretando e reconstruindo o significado desses artefatos, adaptando-os às suas próprias experiências, contextos e necessidades. Os/As docentes desempenham um papel fundamental na mediação do uso dos artefatos na sala de aula, auxiliando os/as estudantes a compreender os

diversos caminhos de aprendizagem e ensino. Eles devem ser capazes de identificar a importância dos artefatos e utilizá-los de forma a promover uma aprendizagem significativa e engajadora. Os/As estudantes também desempenham um papel ativo na construção do conhecimento por meio dos artefatos educativos. Eles/Elas precisam ser capazes de interagir criticamente com esses artefatos, questionando, explorando e experimentando para desenvolver uma compreensão profunda dos conceitos e temas abordados.

Contudo, a formação dos/das docentes e dos/das discentes deve incluir não apenas o domínio dos conteúdos curriculares, mas também a capacidade de analisar criticamente os artefatos educativos e utilizá-los de maneira eficaz para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva. Isso requer uma abordagem reflexiva e colaborativa, na qual ambos os grupos estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para Alves (2004, p. 82), “envolvem docentes e discentes se estes estão incluídos nelas; tecendo, destecendo e retecendo; se conseguem entender os diversos e vários caminhos de aprendizagens e de ensino”.

Certeau (1994) destaca a ideia de que a criação e o uso de artefatos educativos não envolvem apenas a simples adoção passiva, mas, sim, representam uma forma de produção ativa por parte dos usuários. Ele emprega o termo “poética”, derivado do grego *poiein*, que significa criação e invenção, para descrever essa atividade de produção cultural.

Ao falar sobre “bricolagem”, Certeau (2008) sugere que os usuários dos artefatos educativos não somente os consomem passivamente, como também os utilizam de maneira criativa e adaptativa, muitas vezes subvertendo as normas ou regras estabelecidas pela cultura dominante. Esse conceito de “bricolagem” refere-se à prática de criar algo novo a partir de recursos disponíveis, combinando e remixando elementos de maneiras não convencionais.

Portanto, segundo Certeau (2008), os usuários não são apenas receptores passivos da cultura dominante, mas também agentes ativos que reinterpretam, adaptam e reinventam os artefatos culturais de acordo com seus próprios interesses e necessidades, muitas vezes desafiando as normas e estruturas estabelecidas. Essa perspectiva ressalta a agência e a criatividade dos indivíduos na construção e na transformação da cultura. Ele não apresenta uma definição direta de “artefatos culturais”, mas seu trabalho frequentemente se refere a práticas cotidianas, táticas de resistência e formas de apropriação do espaço e da cultura. Os artefatos culturais podem ser entendidos dentro desse contexto como objetos materiais ou simbólicos que são criados, utilizados e significados dentro de uma determinada cultura.

Esses artefatos podem incluir uma ampla gama de elementos, como obras de arte, objetos domésticos, ferramentas, tecnologias, textos escritos, música, vestuário, arquitetura e

assim por diante, que carregam significados simbólicos e representam as crenças, valores, práticas e identidades de uma sociedade ou grupo cultural específico. O termo “artefatos culturais” também pode se referir a produtos criados pela interação entre cultura e tecnologia, como mídias digitais, aplicativos, jogos eletrônicos, entre outros. Esses artefatos são influenciados pelas dinâmicas culturais e sociais de sua produção e utilização, e muitas vezes refletem as questões, preocupações e valores da época em que são criados.

Fui docente da *filhaestudante* por três anos, no terceiro, quarto e quinto ano. Quem está lendo pode imaginar que tenha sido confortável, pois eu estava ao lado dela e, então, poderia decidir o que ensinar para que ela pudesse aprender. Ledo engano! Em um sistema, onde se tem uma política de atendimento educacional ao público-alvo da Educação Especial, mas predomina uma prática com entraves burocráticos e conceitos distorcidos da Educação Especial Inclusiva, a luta acaba sendo ainda mais exaustiva e não se leva em consideração as “ecologias educacionais”. Estas apresentam as necessidades de práticas inclusivas, as diferenças individuais, as subjetividades de cada pessoa envolvida no processo educativo, ou seja, estudantes, estudantes com necessidades educacionais inclusivas, docentes e comunidade escolar. Para isso, foi preciso romper com o cotidiano trivial, e o *fazerdocente* parecia ir além daquilo que aprendi na graduação, exigindo a produção de sentidos, ou seja, dar significado à aprendizagem por meio daquilo que está mais próximo da realidade do aluno. Esse processo envolve a complexa interação entre indivíduos e seu ambiente social, cultural e linguístico.

Essa reflexão se intensificou quando percebi que o Conselho de Classe e Série não incluía a participação do professor auxiliar, do estagiário e de outras pessoas diretamente envolvidas no processo de aprendizagem dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais. Essa prática limitava a eficácia da inclusão e refletia uma hierarquia de poder na escola. Contudo, como ressalta Foucault (1979, p. 248), “também, é errôneo concentrar o poder somente em relações hierárquicas ou de luta de classes, pois não existe poder em uma linha de cima para baixo ou de um lado para o outro”. Essas pessoas que participavam de todo o processo formativo da *filhaestudante* ficavam no anonimato nos momentos decisivos, sem direito à voz, e era necessário ouvi-las.

Eu reforçava a importância de todos/as os/as profissionais estarem presentes nesses momentos, assim como nas decisões referentes ao PDI. Para Mello (2019), esse documento deve ser construído, implementado e revisado de forma coletiva, e não deve ser visto como uma responsabilidade exclusiva do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A autora enfatiza que o/a estudante faz parte de um contexto educacional mais amplo, e a colaboração

de todos/as os/as profissionais envolvidos é crucial para a efetivação de uma proposta pedagógica acessível aos alunos com deficiência. Além disso, a aprendizagem também se dá por meio das atividades de vida diária, como alimentar-se, vestir-se e cuidar da higiene pessoal, que são fundamentais para o processo de vida cotidiana e o aprendizado diário.

Nesse contexto, a cada bimestre, repetia o mesmo discurso, apresentando evidências da importância da participação desses/as profissionais, mas a resposta era sempre negativa. Minha indignação crescia ao perceber que a recusa não tinha uma justificativa clara. O professor acabava desacreditado, pois era o único a mostrar a evolução do estudante, e sua fala ainda era questionada.

Também nos momentos em que ocorriam os Conselhos de Série e Classe, eu era questionada todas as vezes quanto às notas mensuradas. Essas notas eram sempre discutidas com a professora auxiliar e a professora do AEE, após longas conversas. As avaliações da *filhaestudante* eram também adaptadas, realizadas por meio de material adaptado e realizadas com registro audiovisual (filmagem), tendo em vista que era a maneira de comprovar sua atuação em aula. Era sempre solicitada a diminuição dessas notas, para que, no final do ano, a sua aprovação ou retenção fosse decidida pelo Conselho e não pelos envolvidos com a estudante. Portanto, o valor dado não era referente ao seu empenho, mas, sim, em comparação aos/às demais estudantes. Freire (1996) argumenta que a educação deve ser inclusiva e emancipadora, respeitando as diferenças de cada estudante e reconhecendo seu potencial. Ao invés de comparações com a norma, a educação deve capacitar o estudante a partir de sua realidade, ajudando-o a desenvolver suas capacidades e a construir seu próprio conhecimento.

Desse modo, é importante refletir também sobre a implantação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), processo de planejamento formalizado em um documento que orienta o percurso educacional e os suportes a serem oferecidos aos/às estudantes com necessidades educacionais especiais, ou seja, público-alvo da Educação Especial (PAEE). Ele detalha as habilidades e necessidades do/a estudante, define prazos e metas a serem atingidas e especifica os/as profissionais responsáveis por sua elaboração e implementação (Tannús-Valadão, 2010, 2014; Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Entre os diferenciais do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), destacam-se sua construção colaborativa, seu potencial para empoderar o/a estudante Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e seu amplo campo de desenvolvimento, além de não se limitar exclusivamente à Sala de Recursos Multifuncionais (SEM). Segundo o Decreto Federal nº 6.571/2008 (Brasil, 2008a, art. 3º, § 1º), a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço especializado dentro da escola, projetado para

oferecer suporte adicional e personalizado a estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais. Esse ambiente é fundamental para a implementação efetiva da educação inclusiva, proporcionando recursos e estratégias que atendem às necessidades específicas de cada aluno/a.

Em resumo, o PEI centrado no indivíduo deve incluir os tipos de serviços, recursos humanos, acessibilidade, objetivos, suportes e avaliações necessários para que o/a estudante Público Alvo da Educação Especial (PAEE) alcance o sucesso em seu processo de escolarização.

Ao longo do percurso educativo, a *filhaestudante* não apenas enfrentou desafios, mas também alcançou conquistas, evidenciando a importância das adaptações e do suporte contínuo no processo de inclusão escolar. A conclusão do 5º ano, com adaptações significativas e a participação no Programa Educacional de Resistência às Drogas e Violência (PROERD) – desenvolvido pela Polícia Militar do Estado de São Paulo – é prova do impacto positivo dessas medidas. O trabalho adaptado para a conclusão do curso foi destacado na formação dos policiais, sublinhando a relevância e a eficácia das práticas inclusivas implementadas.

Todas essas lutas travadas em reuniões na Câmara de Vereadores e na Secretaria da Educação, além de me fortalecerem como *professoramãe*, também propiciaram aos *filhosestudantes* a continuidade dos estudos no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, rompendo o cotidiano trivial.

O gosto da liberdade desaparece se seu exercício escasseia, mesmo que um dia volte em expressões libertárias. É que o gosto pela liberdade faz parte da natureza mesma de mulheres e homens, faz parte de sua vocação para ser mais. Por isso é que podemos falar no sonho de liberdade, na possibilidade do gosto por ela em situações em que na relação liberdade-necessidade a primeira se superpõe à segunda. É que a liberdade, um *sine qua* da vocação para o ser mais não é ponto de chegada, mas sempre ponto de partida (Freire, 2021, p. 241).

Freire (2021) reconhece que a busca pela liberdade é uma característica fundamental da condição humana. Ele acredita que todas as pessoas têm um impulso interno para buscar uma vida mais livre e significativa, tanto individualmente quanto em comunidade, e enfatiza a importância de exercer ativamente a liberdade para que seu valor não se perca. Destaca que, mesmo em situações de restrição ou opressão, as pessoas podem encontrar maneiras de expressar sua aspiração pela liberdade, seja por meio de formas de resistência, criatividade ou luta por mudanças sociais. A liberdade não é um destino final a ser alcançado, mas um processo dinâmico e contínuo de busca e luta. O autor acredita que a liberdade é um ponto de partida para o desenvolvimento humano e para a transformação da sociedade em direção a uma maior

justiça e igualdade, e crê na capacidade das pessoas de se tornarem agentes de sua própria libertação. Ao cultivar e valorizar a liberdade em todas as suas dimensões, as pessoas podem se tornar mais conscientes, plenas e engajadas em criar um mundo mais justo e igualitário. E essa foi a minha luta, pela liberdade e direito de meus *filhosestudantes!*

No cotidiano escolar, a autorregulação é uma habilidade fundamental para os/as estudantes com necessidades específicas, como o TEA. A *filhaestudante* utiliza movimentos repetitivos e suaves, como o balanço de cordas e fitas, para alcançar tranquilidade e focar nas atividades escolares. Essa prática de autorregulação lhe oferece maior liberdade e controle sobre seus impulsos. No entanto, essa busca por estímulos sensoriais pode levar a ações impulsivas, como pegar cordões e crachás de forma rápida, apesar das orientações contrárias.

Para a autorregulação do *filhoestudante*, os jogos de Pokémon, utilizando conceitos de evolução no jogo para aprender a administrar seu tempo, compreendeu turnos, economia para comprar cartas e até a comercialização e troca de cartas repetidas. Essas atividades também facilitaram sua interação social na escola, ao encontrar outros colegas colecionadores, promovendo o diálogo e o engajamento.

Não se trata apenas de incluir, mas de garantir a presença com significado, encontrando um sentido profundo na existência. O termo “inclusão” é frequentemente banalizado, reforçando as desigualdades e barreiras existentes. Essa banalização ocorre quando o conceito é reduzido a ações superficiais, como a simples presença física de alunos com deficiência em salas de aula regulares, sem a devida adaptação de métodos de ensino, materiais e práticas pedagógicas. Esse uso limitado não atende às necessidades reais dos/as estudantes e falha em promover uma verdadeira participação e engajamento. É preciso romper com essa trivialidade.

Em 2023, durante a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a escola da *filhaestudante* promoveu um movimento significativo. Foram envolvidos profissionais, como a professora auxiliar, o fiscal e um aplicador adicional, para garantir o direito dela de realizar a avaliação. Lembro disso porque, durante o Ensino Fundamental, sugeriam, de forma velada, que eu a deixasse em casa nesses eventos, com o argumento de que seria exaustivo para ela e que a sobrecarregaria. Esse tipo de situação revela as implicações de baixos índices em avaliações externas: queda no ranking, exposição negativa da escola e redução do bônus dos/as professores/as. O poder exercido pela gestão da escola deixa evidente uma violência simbólica contra estudantes com deficiência intelectual, expondo o capacitismo e a segregação.

Apesar das batalhas enfrentadas no Ensino Fundamental I e II, a *filhaestudante* participou das avaliações. Em 2023, o aplicador verificava as instruções da professora e a ajudava na execução da prova. Ao finalizar o exame, o fiscal foi informado para encerrar a avaliação. No entanto, nos últimos anos, as provas passaram a ser realizadas em plataformas eletrônicas, e o tablet em que ela estava fazendo o exame entrou no modo de descanso de tela, o que fez com que a prova não fosse salva. Os adultos envolvidos ficaram preocupados e hesitaram em propor que ela refizesse a avaliação. Porém, devido à boa relação estabelecida entre ela e a professora, chegaram a um consenso, e a prova foi reiniciada de forma inusitada. Ela completou a avaliação sentada em um tatame, comendo pipoca... Isso mesmo, pipoca. Realizou a prova enquanto comia (Figura 13).

Figura 13 – Conduta durante realização da avaliação



Fonte: acervo pessoal (2023).

Freire (1979) nos mostra que aprendemos com o que está à nossa volta: com a língua que usamos, valores que aprendemos, com a arte e com a literatura que partilhamos. Aprendemos com o que produzimos, portanto, os artefatos educativos são ferramentas que promovem a inclusão, pois reconhecem e valorizam a diversidade de experiências e perspectivas na sala de aula. Ao integrá-los de maneira significativa nas práticas educacionais, os/as educadores/as podem criar ambientes mais inclusivos e enriquecedores para todos, promovendo a diversidade e a representatividade. Isso se dá pela incorporação de adequações curriculares por meio de uma variedade de recursos, assegurando que todos se sintam

representados e valorizados. Ao construir uma cultura escolar inclusiva, os/as educadores/as promovem o reconhecimento e o respeito às diferenças, estimulam o diálogo e a troca de experiências, fortalecem a identidade de estudantes com TEA e apoiam uma aprendizagem acessível para todos.

### **5.1 Outros artefatos...**

Recordo-me vividamente do dia em que minha filha recebeu o diagnóstico. E, ironicamente, ontem mesmo, foi a vez do meu filho. Aquele momento em que tudo parecia um turbilhão de emoções: angústia, medo e incertezas diante do desconhecido. Minha filha recebeu o laudo aos 2 anos e quatro meses. Meu filho, com seus 11 anos, enfrentou o mesmo processo. Mas, por que essa diferença tão longa entre os laudos? Minha filha exibia comportamentos autísticos de maneira evidente e explícita. Já meu filho, por ter sido estimulado desde muito cedo e por ter a irmã como referência, recebeu o diagnóstico de forma mais tardia. Além disso, por estar no nível de suporte I, que demanda menos apoio nas AVDs e permite maior autonomia para estudar, sempre houve incertezas devido à sutileza de algumas características. Certezas essas que permanecem até o presente momento, motivo pelo qual foi solicitada uma nova avaliação neuropsicológica. Muitas vezes, essas manifestações são confundidas com outros diagnósticos — alguns dos quais persistiram, enquanto outros foram descartados ao longo do tempo.

Com o avanço dos estudos, e um nível de suporte classificado como “leve”, o discurso predominante é de que ele conviverá com alguns comportamentos, especialmente relacionados às habilidades sociais. Contudo, com terapias e ajustes medicamentosos, espera-se que ele seja autônomo e independente, embora com algumas dificuldades de relacionamento e envolvimento frequente em situações de estresse. No entanto, não há evidências concretas sobre essas previsões, e atualmente, com a terapia medicamentosa adequada e o acompanhamento terapêutico semanal, ele já vem superando suas dificuldades.

Ambos apresentam hipersensibilidade sonora: ele se incomoda facilmente com sons altos, como máquinas, instrumentos musicais e gritos de crianças; ela, por sua vez, se incomoda com sons como o de liquidificadores. As manifestações também diferem: ele se queixa imediatamente, enquanto ela perde o sono.

Falar sobre o som me faz lembrar de um momento em que propus uma atividade diferenciada para a turma do 3º ano. Enquanto realizavam as tarefas, coloquei uma música em

volume baixo, com o objetivo de promover tranquilidade e foco. Essa prática, além de cumprir seu objetivo inicial, trouxe uma nova consciência aos/às estudantes sobre os sons que produziam. Notei que, à medida que tentavam ouvir melhor a música, o volume das conversas diminuía. Foi um momento em que os próprios colegas começaram a sinalizar uns aos outros quando o ruído estava impedindo a escuta da música. Ao mesmo tempo, mostravam preocupação com a colega que se sentia incomodada com o excesso de ruídos e, de forma amistosa, alertavam para esse excesso. Quando outros/as profissionais e estudantes vinham até minha sala, ficavam perplexos com a concentração da turma, com a sensibilidade mútua e com a harmonia que se estabelecia na classe.

Para o *filhoestudante*, tal situação foi mais desafiadora, tendo em vista um outro ambiente, uma demora no diagnóstico e a pandemia da covid-19. O retorno às aulas trouxe um aumento no volume dos sons produzidos pelos/as estudantes e uma comunicação mais frenética, reflexo do longo período de isolamento social. Muitos alunos perderam a percepção do volume da própria voz e expressavam um desejo intenso de falar sem parar. Ele se queixava constantemente das conversas incessantes, que o incomodavam, especialmente os gritos e os movimentos bruscos que geravam ruídos nas carteiras (Figura 14).

Figura 14 – Notícia: Escola coloca bolas de tênis nos pés das cadeiras para reduzir ruídos para aluno autista



Fonte: Escola [...] (2019).

Quando eu ouvia o sinal na escola, associava aquele som ao das indústrias, com a imagem de todos cabisbaixos, limitados, vivendo a rotina cansativa de um trabalho braçal. O primeiro toque marcava rostos de puro tédio, enquanto o último trazia a satisfação de sair de um espaço frequentemente vulnerável, explorador, insalubre e perigoso. Pensar a escola dessa

forma é imaginar um ambiente hostil, onde os sentimentos e desejos dos/as estudantes são desconsiderados. Fica a pergunta: para um/a estudante neurotípico/a, o som do sinal já evoca sensações de privação, cerceamento e frustração; e, para um/a estudante neurodiverso/a?

Para um/a estudante neurodiverso/a, a experiência pode ser ainda mais desafiadora e complexa. O som do sinal na escola pode não apenas provocar sentimentos de privação, cerceamento e frustração, mas também desencadear reações sensoriais intensas e desconfortáveis devido a hipersensibilidades auditivas. Além disso, a rigidez dos horários e das rotinas na escola pode ser especialmente difícil para muitos/as estudantes neurodiversos/as. O sinal marca o início e o fim de atividades, impondo transições abruptas que podem ser estressantes e desorientadoras para aqueles que têm dificuldades com mudanças súbitas ou que precisam de mais tempo para processar essas transições (Figura 15).

Figura 15 – Notícia sobre o Projeto de Lei 3602/23

**PROJETO OBRIGA ESCOLAS A  
TROCAR SINAL SONORO POR  
MÚSICA PARA PRESERVAR  
PESSOAS COM AUTISMO**

Fonte: Souza (2024).

Para abordar essas questões, é importante que as escolas considerem as necessidades individuais de todos os alunos, incluindo aqueles que são neurodiversos. Isso pode envolver a implementação de práticas mais flexíveis em relação aos horários e rotinas, a criação de ambientes sensoriais mais sensíveis e a promoção de estratégias de comunicação mais inclusivas. É importante construir um ambiente escolar que seja acolhedor, respeitoso e acessível para todos/as os/as estudantes, independentemente de suas diferenças.

Para se autorregular, a *filhaestudante* precisa do movimento de balanço. Assim como Temple Grandin, ela apresenta estereotípias, que são movimentos contínuos cuja finalidade é a autorregulação. Grandin, uma mulher com TEA que hoje está próxima aos 80 anos, enfrentou desafios, porém sempre manteve a presença viva dos artefatos na escola, no trabalho e na universidade, o que a levou a idealizar a máquina do abraço. Podemos afirmar que se trata de um artefato cultural, rompendo com o cotidiano da escola para dar mais visibilidade aos/às estudantes neurodiversos/as (Figura 16).

Figura 16 – A invenção da Máquina do Abraço, por Temple Grandin

**MÁQUINA DO ABRAÇO**

Como a maioria dos autistas, Temple Grandin apresentou os primeiros sinais da doença muito cedo. Em sua autobiografia, *Uma menina estranha*, a descrição que faz de seu mundo é

a de vivências por vezes altamente intensificadas e outras praticamente anuladas. Ainda menina, tinha hipersensibilidade dos sentidos, e era praticamente incapaz de suportar frustrações. Quando acontecia, reagia com impulsividade incontrolável – as famosas crises de fúria dos autistas. Sua total incapacidade de se relacionar e de cumprir alguma regra social para sua idade tornou-a, muito cedo, completamente isolada.

Quando menina, desejava muito ser abraçada, mas, ao mesmo tempo, ficava aterrorizada com qualquer contato físico, como muitos autistas. Isso a fez idealizar a inusitada máquina do abraço, ou máquina de apertar, um dispositivo mecânico em forma de V invertido. São duas lâminas retangulares, medindo cada uma cerca de 1 m<sup>2</sup>, unidas na porção superior, formando o vértice do V. Ambas são forradas por confortável almofada de couro e acionadas por um compressor previamente regulado. O autista entra na máquina e ela o envolve suavemente, apertando-o lateralmente, como num amplo abraço.



**TEMPLE GRANDIN:** A autista americana de 63 anos é PH.D. em ciência animal, professora universitária e projetista de equipamentos e instalações para pecuária

Fonte: Máquina [...] (2010).

Com os *filhosestudantes* no TEA não é diferente. A *filhaestudante* utiliza cordinhas, zíperes, fios e fitas, fazendo movimento lento e contínuo. Ela desafia as expectativas e os padrões estabelecidos, encontrando novos usos e significados para esses objetos cotidianos. A cordinha é um convite a mergulhar na experiência do cotidiano com uma sensibilidade aguçada, reconhecendo as pequenas nuances que muitas vezes passam despercebidas. Baseando-me em Certeau (2013, p. 38), vejo na *filhaestudante* que ela “inventa o cotidiano com mil maneiras de caça não autorizada”. A “caça não autorizada” pode se referir a práticas cotidianas que desafiam ou contornam as normas estabelecidas pela sociedade ou pelas autoridades. Já a ideia de “inventar o cotidiano” sugere a capacidade das pessoas de criar suas próprias formas de viver e agir dentro das estruturas sociais existentes, muitas vezes através de pequenos atos de resistência ou criatividade.

Essas “cordinhas” representam os elementos aparentemente triviais da rotina de uma estudante com autismo, que podem ser desde objetos simples até padrões comportamentais

repetitivos. A cordinha, ao ser subvertida em seu sentido cotidiano, adquire uma nova dimensão de significado para a *filhaestudante*, que a usa de uma maneira única e pessoal. Essa inversão de sentidos cotidianos representa uma forma de resistência e afirmação da individualidade, especialmente para alguém com TEA, que pode encontrar na reinterpretação de objetos simples uma maneira de expressar sua identidade e criatividade.

Essa ideia se relaciona com a noção de “táticas” de Certeau (2013). Para ele, as táticas são estratégias improvisadas e adaptativas que os indivíduos empregam para navegar dentro das estruturas dominantes. Ao redefinir o uso da cordinha, a *filhaestudante* está exercendo uma forma de tática, encontrando uma brecha nas normas sociais e transformando-as em uma ferramenta de autodeterminação e expressão pessoal.

No contexto escolar, as estratégias são representadas pelas políticas e normas educacionais que orientam a inclusão de estudantes com deficiência, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essas diretrizes, criadas para garantir a equidade, preveem adaptações curriculares, acessibilidade e recursos específicos para garantir que todos/as os/as estudantes tenham acesso ao currículo e possam permanecer na escola de forma equitativa. As estratégias são, portanto, os mecanismos formais pelos quais o sistema educacional busca instituir a inclusão.

Por outro lado, as táticas, conforme descritas por Certeau (1998), são as práticas envolvidas no cotidiano escolar, muitas vezes invisíveis ou improvisadas, pelas quais professores/as, estudantes com deficiência e suas famílias utilizam contatos culturais e interações diárias para moldar o processo educacional de acordo com suas necessidades específicas. Um exemplo de tática seria a adaptação criativa de materiais didáticos para facilitar a aprendizagem de estudantes com deficiência, recorrendo a recursos lúdicos ou tecnológicos que extrapolam o currículo tradicional, tornando-o mais acessível e inclusivo. Esses artefatos culturais, como jogos educativos, aplicativos digitais e ferramentas interativas, possibilitam que os/as estudantes construam seus próprios percursos de aprendizagem, rompendo com o cotidiano tradicional.

A inclusão efetiva de estudantes com deficiência, assim, depende de uma interação entre as estratégias formais de inclusão e as táticas cotidianas, que emergem quando professores/as e estudantes criam soluções criativas adaptadas às realidades e particularidades do ambiente escolar. Segundo Certeau (1998), as táticas ganham força justamente nas brechas do sistema estratégico, ao aproveitar oportunidades para flexibilizar e reinventar as práticas instituídas.

Nesse sentido, as táticas desempenham um papel essencial para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem dos/as estudantes com deficiência. Tais práticas frequentemente surgem das barreiras impostas pelos/as professores/as e estudantes no enfrentamento das barreiras impostas pelo sistema. Um exemplo concreto dessa aplicação pode ser visto na experiência da *filhaestudante*, que utiliza uma cordinha como ferramenta de autorregulação no ambiente escolar. À luz da teoria de Certeau, esse comportamento pode ser interpretado como uma tática: um uso inventivo de um objeto cotidiano para criar um espaço de expressão pessoal dentro de uma estrutura escolar que, em sua forma estratégica, pode não oferecer os recursos necessários para sua autorregulação. O uso da cordinha, aparentemente trivial, é ressignificado pela *filhaestudante*, transformando-se em uma artista cultural que a auxilia a resistir às imposições normativas do ambiente escolar, garantindo sua permanência. Certeau (1998) destaca que as táticas são práticas inventivas, “maneiras de fazer” que aproveitam as fissuras do próprio sistema para criar novas formas de operar dentro das normas. Ao utilizar uma cordinha de maneira única e pessoal, ela transforma um elemento cotidiano em uma ferramenta de resistência cotidiana, sem confrontar diretamente as normas institucionais, mas as subvertendo de forma sutil.

Essa análise exemplifica como as táticas, embora discretas, podem ser poderosas para garantir que os/as estudantes com deficiência encontrem formas de expressar sua subjetividade e manter sua autonomia no processo educacional. Para Certeau (1998), as táticas permitem aos indivíduos “deslocarem-se pelas estratégias dominantes”, criando um espaço onde possam resistir, reinventar e afirmar sua identidade. No contexto da educação inclusiva, essa perspectiva é essencial para compreender como a prática cotidiana pode ser transformada para garantir o direito de acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência. Assim, a cordinha se torna mais do que um simples objeto cotidiano; ela se transforma em um símbolo da capacidade humana de encontrar significado e agência mesmo em situações aparentemente limitadas. Essa inversão de sentidos cotidianos não apenas permite à *filhaestudante* exercer sua criatividade, mas também desafia as normas sociais estabelecidas, abrindo espaço para novas formas de entendimento e apreciação do mundo ao seu redor. Já o *filhoestudante*, com as suas habilidades em jogos de cartas e eletrônicos, desenvolve senso de segurança e estrutura, ajudando a desenvolver habilidades como planejamento, estratégia e até mesmo interação social.

A incorporação de elementos da cultura do/a estudante pode promover um ambiente acolhedor e facilitar a participação ativa na aprendizagem, manifestando o rompimento do

cotidiano trivial e facilitando a inclusão do/a estudante com autismo no ambiente da escola. Essas práticas podem ajudar a tornar o ambiente educacional mais acessível e estimulante para todos/as os/as alunos/as. Para Lopes (2007, p. 21),

[...] tratar a questão da inclusão pela diferença não significa anular a diferença ou não; pelo contrário, pode significar, entre outras coisas, redimensioná-la. Significa pensar a diferença dentro de um campo político, no qual as experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças. A diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela. Sendo uma condição necessária para a própria ideia de inclusão, a diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e a práticas classificatórias e hierárquicas.

Minha *filhaestudante* demonstrou, por meio de diferentes artefatos, a necessidade de desconstruir certos aspectos do ambiente escolar para que a inclusão se concretizasse. Um exemplo é o sinal sonoro, tradicionalmente usado para marcar o início e o fim das aulas. Esse som, que lembra o toque de entrada e saída dos operários nas fábricas, foi modificado para se tornar mais inclusivo. Agora, em vez do sinal estridente, o tempo escolar é demarcado por músicas suaves, em um volume mais agradável aos ouvidos de todos. Essa mudança foi especialmente pensada para atender às necessidades dos/as estudantes com autismo que apresentam hipersensibilidade sonora. Hoje, o Projeto de Lei nº 3.602/23 segue em tramitação na Câmara dos Deputados, que dispõe sobre a obrigatoriedade de substituição de sinais sonoros convencionais, por sinais musicais ou visuais adequados aos estudantes com TEA. O projeto representa uma mudança significativa nas práticas escolares para tornar o ambiente educacional mais inclusivo e acessível. Ao substituir os sinais sonoros por sinais musicais ou visuais, a lei busca reduzir os estímulos sensoriais que podem ser aversivos ou desafiadores para estudantes com TEA, demonstrando, com isso, preocupação pelas suas necessidades específicas e enfatizando a importância de se criar um ambiente acolhedor e adaptado às suas características.

Outros artefatos entraram no ambiente da escola, principalmente para minha *filhaestudante*. Diante do Distúrbio de Processamento Sensorial, condição que afeta a forma como o cérebro processa as informações sensoriais recebidas do ambiente, ela não consegue calçar com frequência tênis e sapatos fechados, preferindo sapatos de resina Croslite — os chamados Crocs —, conhecidos por sua aparência única e controversa. Para ela, representam mais do que apenas calçados confortáveis; eles são uma declaração audaciosa de individualidade e uma oportunidade de subverter o sentido convencional em todos os espaços do cotidiano. É uma expressão de sua autenticidade e liberdade para ser quem ela é, independentemente das normas sociais.

Quando a *filhaestudante* tinha apenas 4 anos, lembro-me de algo que gerou indignação e me remeteu a uma reflexão sobre a necessidade da subversão, do rompimento daquilo que é tido como regra para todos. Ao buscá-la nas terapias, recebi por vários dias a instrução de que precisava fazer algo que a fizesse compreender a exigência sobre o uso dos calçados durante o período de atividades. Nenhuma devolutiva me era dada com relação ao seu desempenho nas terapias, somente a cobrança de que eu deveria fazê-la entender a necessidade de utilizar os calçados. Contudo, ela sempre teve dificuldades em se manter com algo nos pés, devido à hipersensibilidade, uma das características do TEA. Eu, preocupada com a situação, sempre conversava, a convidava a tentar tolerar mais tempo calçada... Todas as tentativas foram em vão. Ao chegar na instituição, sempre relatava minhas tentativas aos/às profissionais que nem sequer me davam atenção. Ao final de uma tarde, após algumas horas de terapia e, como sempre correndo contra o tempo, visto que naquele dia ela ainda teria uma consulta médica, a peguei em meu colo, ouvindo o mesmo discurso sobre os sapatos, mas nem dei muita atenção, me dirigindo rumo à minha casa para lhe dar um banho. Fui direto para o chuveiro e, para a minha surpresa, ao tentar tirar-lhe os sapatos, eles não saíam de seus pés.

Meu impacto com aquela cena foi surreal; tanto que eu insistia em tirar-lhe os sapatos sem perceber o motivo pelo qual não conseguia, sem entender também por que ela não os havia tirado no carro como de costume. Quando parei e respirei, percebi seus pés presos aos tênis, fixados por grossas fitas adesivas, enroladas inúmeras vezes com o claro propósito de impossibilitar a retirada. Senti meu rosto queimar como brasa, minhas mãos tremerem, como se não pudesse acreditar naquilo que estava presenciando. Sem muito tempo, receosa de perder a consulta, mas cuidadosa e temendo desencadear ali uma crise, fui aos poucos, com a ajuda da água, descolando aquela fita angustiante, violenta e criminoso, tal como quem a havia colocado.

No dia seguinte, fui à instituição sem muitas palavras. Relatei brevemente o ocorrido e solicitei o desligamento. Assim como em outras instituições que exerceram violência física e simbólica sobre minha filha, fui obrigada a assinar um termo de responsabilidade. Mais uma vez, a vítima foi responsabilizada pelos atos violentos de terceiros.

A *filhaestudante* deixa claro que estilo é pessoal e subjetivo, e o que fala mais alto é o seu conforto. Sabe-se que as escolas solicitam que os/as estudantes preferencialmente utilizem sapatos fechados, em especial na prática da Educação Física. Porém, diante de sua condição, a escola permitiu o uso de um calçado que lhe permita permanecer em período integral na escola, evitando com isso incômodos indesejáveis, refletindo em sua dificuldade de concentração para os estudos (Figura 17). Porém, sua ousadia e autenticidade inspiram outros a abraçarem quem

realmente são e a desafiam as expectativas impostas pela sociedade. Ao fazer isso, ela nos lembra da importância de celebrar nossa singularidade e de nos expressarmos sem medo de julgamentos ou normas pré-estabelecidas.

Figura 17 – Uso do Crocs na aula de Educação Física



Fonte: acervo pessoal (2023).

Outros artefatos que rompem o cotidiano trivial da escola, aproximando-a da interação social e da produção do conhecimento, são as fitas e cordinhas (Figura 18). De vários tamanhos e cores, eles promovem a autorregulação e a aproximam dos colegas, que, curiosos e com o desejo de também realizar ações pouco convencionais, a procuram para observar o movimento e até mesmo para manusear esses artefatos.

Figura 18 – A cordinha como meio de interação e aprendizagem



Fonte: acervo pessoal (2024).

Assim como as cordas e fitas, ela também utiliza zíperes para manter a interação com as pessoas, tanto no ambiente escolar quanto em outros lugares, como forma de dar início às atividades. Quando encontra alguém usando uma blusa com zíper ou que possua um estojo ou bolsa com esse tipo de fecho, ela imediatamente faz o movimento de abrir e fechar, utilizando-o como um meio de estabelecer a rotina para começar suas atividades e de comunicar o desejo de iniciá-las (Figura 19).

Figura 19 – Utilização do zíper como indicador do início de uma atividade



Fonte: acervo pessoal (2024).

Os/As professores/as, assim como os/as estudantes, compreendem a comunicação transmitida de que é o momento de iniciar algo e de se concentrar, esquecida em meio ao frenesi do cotidiano, tão simples e aparentemente insignificante. No entanto, para a *filhaestudante*, a cordinha é mais do que apenas um acessório funcional. Ela ganha vida dando novos significados à estudante e transcende sua utilidade comum. É uma ferramenta de expressão, uma fonte de inspiração!

A cordinha nas mãos da *filhaestudante* desafia convenções, tece experiências e emoções. Em movimento exercido por ela, torna-se importante instrumento para sua interação social, uma grande barreira do TEA, rompendo com o estabelecido e a libertando.

Um fato interessante ocorreu em um momento de descontração em um bar, onde, reunidos com alguns amigos, um deles ficou observando por alguns instantes o movimento da

*filhaestudante* com a cordinha. Ele, um engenheiro de som, ficou impressionado com a precisão rítmica do movimento, percebendo o quanto aquilo representava não apenas para a autorregulação dela, mas também pela emissão sonora e compasso.

Ao subverter o sentido da cordinha, a *filhaestudante* nos convida a repensar nossas próprias interações com o cotidiano. Ela nos lembra que a invenção está ao alcance de todos nós, esperando para ser descoberta em meio às coisas simples da vida — como uma humilde cordinha, pronta para ser transformada em algo verdadeiramente extraordinário.

Quanto aos zíperes, objetos comuns que têm por função convencional abrir e fechar, são parte do dia a dia, mas, para a *filhaestudante*, eles são muito mais do que apenas dispositivos funcionais para fechar roupas ou bolsas. Seu uso pode criar algo completamente novo. São ferramentas de expressão, oportunidades para explorar novas possibilidades e desafiar normas estabelecidas. Ela não se contenta em simplesmente aceitar as coisas como são; busca constantemente maneiras de reinventar e reimaginar o mundo ao seu redor.

Assim, o zíper se torna mais do que um objeto utilitário — transforma-se em um símbolo de criatividade e inovação, lembrando que mesmo as coisas mais comuns podem se tornar extraordinárias. E, ao subverter o sentido convencional do zíper, ela questiona nossas próprias noções de normalidade e possibilidade.

## **5.2 Artefatos didáticos subvertidos**

Outros artefatos também foram importantes para o aprendizado de meus *filhosestudantes*, que necessitam de apoio visual para a execução das atividades. Quadro de rotina e material estruturado possibilitam uma ruptura do cotidiano trivial da escola, oportunizando outros modos de aprendizado para estudantes que necessitam de outras estratégias para aprender.

Cada pessoa carrega consigo uma bagagem única de experiências, cultura e história, moldada por seu ambiente social, econômico, político e cultural. Essas diferentes experiências moldam nossas visões de mundo e influenciam como percebemos e compreendemos as coisas ao nosso redor. Portanto, é essencial reconhecer a existência e a validade dessas diferentes perspectivas. Ao fazê-lo, enriquecemos nosso próprio entendimento do mundo e abrimos espaço para o diálogo e a colaboração entre pessoas de diferentes origens e vivências.

Essa compreensão da alteridade é crucial não apenas para uma convivência harmoniosa em uma sociedade diversificada, mas também para a busca de soluções mais abrangentes e

inclusivas para os desafios que enfrentamos globalmente. Com isso, destaco a importância da alteridade, ou seja, do reconhecimento e respeito pela diferença e diversidade de experiências e perspectivas que existem além das nossas próprias. Ela nos lembra que nunca podemos eliminar ou ignorar completamente as experiências e observações de outros lugares e contextos. Portanto, “nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares” (Certeau, 1995, p. 222).

Antes de introduzir lápis, borracha e caderno, desenvolvi materiais concretos focados nas habilidades visuais, baseando-me em conhecimentos prévios dos alunos. Após a realização de cursos sobre alfabetização e alfabetização para estudantes com autismo, criei adaptações pedagógicas para facilitar o processo de construção do conhecimento dos meus *filhosestudantes*. Nesse contexto, ao observar o hiperfoco da minha *filhaestudante* nos vídeos da Galinha Pintadinha, incorporei atividades que envolvessem esse interesse, utilizando-o como estratégia para promover sua aproximação e engajamento no processo de aprendizagem (Figura 20).

Figura 20 – Material multidisciplinar de língua portuguesa e matemática com apoio visual da personagem Galinha Pintadinha



Fonte: acervo pessoal (2024).

O material acima é um caderno plastificado utilizado pela *filhaestudante* em seu 3º ano, para reconhecimento do número, tendo ilustrado seu personagem de apego para facilitar a concentração, traçando seu contorno repetidas vezes com marcador de lousa branca, podendo

em seguida limpar com um pano seco e reutilizá-lo quantas vezes desejar. Isso oferece uma oportunidade prática para desenvolver habilidade motora fina, enquanto aprende a escrever os números de forma correta. Além disso, ao ver o número desenhado, pode associar a forma visual com a quantidade correspondente, ajudando-a a internalizar o conceito de contagem. Tratando-se das práticas cotidianas, essas adaptações, sejam dos materiais e do currículo, apresentam maneiras de resistir e ser criativo por meio de práticas cotidianas, onde professor/a e estudantes com TEA inovam e subvertem o sistema educacional convencional para garantir acesso, permanência e aprendizagem. Segundo Certeau (2008),

[...] os sujeitos comuns, os usuários, manifestam uma forma de resistência moral e política ao fazerem ‘bricolagens’, ‘caças furtivas’, colocando em ação um jogo sutil de táticas (pelo controle do tempo, das oportunidades) que se opõem às estratégias das grandes instituições (assegurados por sua colocação no espaço).

Ao adaptar materiais educacionais de maneira não convencional, é propícia a oferta de experiências de aprendizado mais envolventes e significativas para os/as estudantes, impedindo possíveis barreiras.

Já os materiais de pareamento são importantes, pois oferecem uma abordagem visualmente acessível e estruturada para desenvolver uma variedade de habilidades cognitivas, sociais e de comunicação (Figura 21).

Figura 21 – Atividade de pareamento – Quantidades e números – Material estruturado



Fonte: acervo pessoal (2024).

A atividade de pareamento acima tem por objetivo a identificação das quantidades relacionadas às coleções. São materiais do dia a dia que, ao invés de descartados, são reutilizados, como retalhos de EVAs (espuma vinílica acetinada) e feltros. Além do pareamento, também é exercido o treino da coordenação motora fina. Segundo Fonseca e Ciola (2016), estudantes com TEA apresentam dificuldades na compreensão e, conseqüentemente, seu processo de aprendizagem ocorre num ritmo diferente. Nesse contexto, é imprescindível que o docente esteja atento a certos detalhes que podem facilitar esse processo, como, por exemplo, a organização dos materiais.

A estruturação adequada do ensino deve seguir uma orientação sequencial, da esquerda para a direita ou de cima para baixo, preparando o/a estudante para a escrita. É fundamental que somente as atividades que serão trabalhadas no momento estejam visíveis. Para Kerches (2020), o pareamento de materiais pode ajudar os/as estudantes com autismo a desenvolver habilidades cognitivas importantes, como classificação, categorização e identificação de padrões. Ao emparelhar objetos, imagens ou símbolos semelhantes, os/as estudantes praticam habilidades de pensamento abstrato e organização mental, pois a atividade oferece uma maneira visual e estruturada de promover o desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo. Ao incorporar o pareamento em atividades educacionais, os/as educadores/as podem criar um ambiente de aprendizado inclusivo.

A construção desses materiais dá direito à igualdade de acesso à educação de qualidade para todos e todas, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero ou localização geográfica. Isso dialoga com o que Freire (2000) nos ensina sobre a necessidade de garantir que meninos e meninas de diferentes contextos sociais tenham acesso ao mesmo currículo educacional em áreas como matemática, física e biologia. Ao mesmo tempo, o texto ressalta a importância de que o ensino desses conteúdos não seja dissociado de uma análise crítica sobre como a sociedade funciona. Isso sugere que é essencial que os/as estudantes não apenas adquiram conhecimentos teóricos, mas também desenvolvam habilidades de pensamento crítico e compreensão sobre as estruturas e dinâmicas sociais que influenciam suas vidas. Para Freire (2000, p. 44),

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade.

Em essência, o trecho defende a ideia de uma educação que seja tanto inclusiva quanto crítica, proporcionando a todos/as os/as estudantes não apenas o acesso aos mesmos conteúdos acadêmicos, mas também às ferramentas necessárias para entender e questionar o mundo ao seu redor.

Para o ensino da matemática, ao invés de uma simples folha de papel com números, a atividade pode ser adaptada para incluir recursos multissensoriais, como cartões táteis com números em relevo, blocos de construção ou mesmo suportes digitais em um tablet. No caso apresentado na Figura 22, utiliza-se uma base, podendo ser uma bandeja ou um prato, mais uma superfície de EVA ou outro material com o fundo vazado no formato dos números, além de um espaço de armazenamento, que pode ser um pote de sobremesa.

Figura 22 – Atividade de Matemática – Sequência numérica – Material estruturado



Fonte: acervo pessoal (2024).

Essa abordagem oferece uma experiência mais envolvente e acessível, permitindo que os/as estudantes explorem os conceitos numéricos por meio de diferentes estímulos sensoriais. A atividade pode ser transformada em um jogo ou desafio, no qual os/as estudantes precisam encontrar e ordenar os números em uma variedade de contextos divertidos e estimulantes. Isso não apenas torna a atividade mais atraente, mas também promove o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e raciocínio lógico.

Ao adaptar a atividade de sequência numérica, bem como de sequência alfabética (Figura 23) para ser mais interativa e envolvente, os/as estudantes são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizado e a desenvolver habilidades de independência. Eles/as são encorajados/as a explorar, experimentar e encontrar soluções por conta própria, promovendo uma abordagem centrada no aluno.

Figura 23 – Atividade de sequência do alfabeto



Fonte: acervo pessoal (2024).

Como apontado anteriormente, a adaptação da atividade de sequenciamento para estudantes com autismo pode ser vista sob a ótica das reflexões de Michel de Certeau (2008) sobre a “invenção do cotidiano”. Certeau argumenta que, mesmo em um ambiente social permeado por sistemas de poder e controle, os indivíduos encontram maneiras de resistir e exercer sua criatividade através de práticas cotidianas aparentemente simples. No contexto educacional, a adaptação pedagógica direcionada para as necessidades específicas dos alunos com TEA exemplifica essa inventividade diária, onde o docente, ao ajustar as atividades, subverte a rigidez dos currículos padronizados e cria um espaço de aprendizagem mais inclusivo e significativo. Tais ações docentes mostram que, mesmo dentro de estruturas educacionais tradicionais, existe a possibilidade de resistência criativa, promovendo a inclusão ao transformar as práticas pedagógicas em atos que desafiam as normas e expectativas, adaptando o currículo às realidades particulares dos/as estudantes.

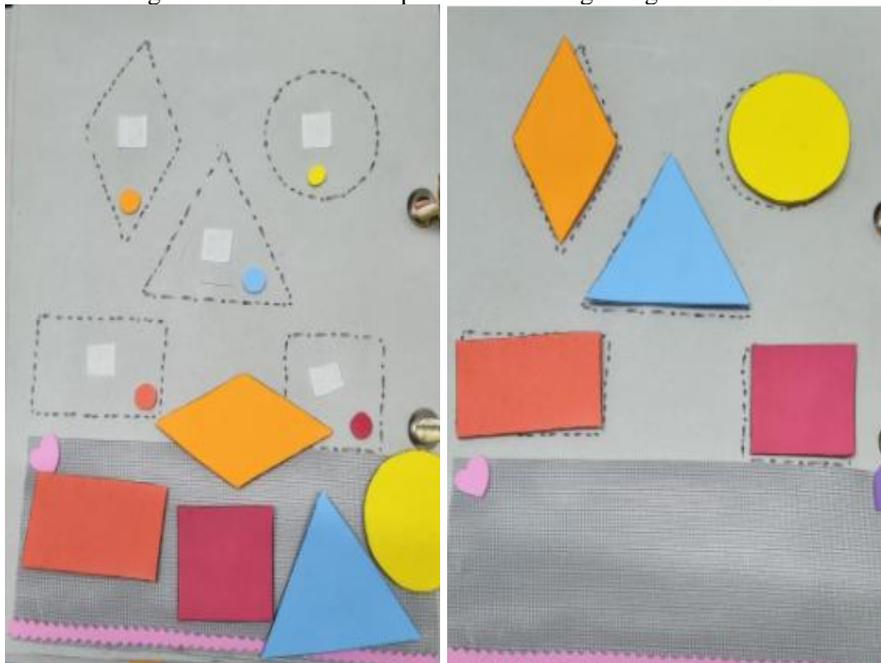
Ao tornar as atividades mais interativas e envolventes, criamos um ambiente de aprendizado mais acessível e estimulante. Isso pode ajudar a reduzir as barreiras de acesso ao aprendizado e promover uma maior participação e engajamento dos/as estudantes.

Além disso, ao adaptar as atividades de aprendizado de forma personalizada, é reconhecida e valorizada a diversidade de habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos/as estudantes com autismo. Isso não apenas promove a inclusão, mas também fortalece a autoestima e a confiança desses sujeitos, dando-lhes a oportunidade de se destacarem em áreas onde têm talento e interesse, sendo agentes ativos de seu próprio aprendizado, com as ferramentas e o suporte necessários para alcançarem seu pleno potencial. Ao subverter o sentido

convencional das atividades de aprendizado e transformá-las em experiências personalizadas e significativas, é possível promover inclusão, autonomia e desenvolvimento integral dos/as estudantes.

O mesmo ocorre com a atividade de pareamento de figuras geométricas, que envolve correspondência de objetos, imagens ou símbolos semelhantes, proporcionando uma abordagem visual e tangível que é altamente eficaz para muitos/as estudantes com autismo. Essa abordagem visual não apenas ajuda os/as estudantes a entender conceitos abstratos, mas também oferece uma maneira concreta de interagir com o mundo ao seu redor, rompendo com o cotidiano tradicional de aprendizado baseado apenas em texto ou instruções verbais. Esse é um material que conta com uma folha plastificada, garantindo maior durabilidade. As figuras geométricas também são plastificadas e o fundo vazado conta com velcro, para fixação das figuras (Figura 24).

Figura 24 – Atividade de pareamento de figuras geométricas

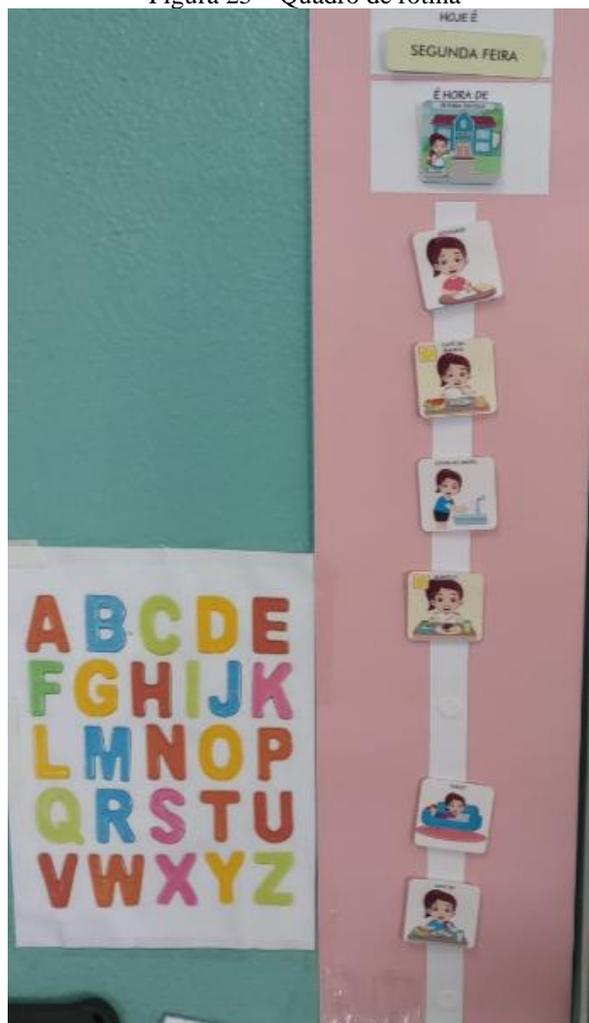


Fonte: acervo pessoal (2024).

Quanto ao quadro de rotina, trata-se de uma ferramenta fundamental para muitos/as estudantes com autismo, pois oferece estrutura, previsibilidade e organização em suas atividades diárias. No entanto, ao mesmo tempo em que fornece esses benefícios, o quadro de rotina também pode subverter o sentido convencional e romper com o cotidiano trivial, especialmente quando é adaptado de maneira inovadora e criativa.

De acordo com Certeau (1994), as práticas cotidianas muitas vezes contêm elementos de resistência e criatividade, mesmo dentro de um sistema social dominado por normas e convenções estabelecidas. O quadro de rotina, quando usado de maneiras não convencionais, exemplifica essa capacidade de subverter o cotidiano e reinventar o sentido das atividades diárias (Figura 25).

Figura 25 – Quadro de rotina



Fonte: acervo pessoal (2024).

Em vez de seguir uma rotina fixa e predefinida, o quadro de rotina pode ser adaptado para refletir as preferências e interesses individuais de cada estudante. Isso pode incluir a incorporação de elementos visuais ou temáticos que sejam significativos para o/a estudante, tornando a rotina mais pessoal e envolvente.

O quadro de rotina pode ser transformado em uma experiência lúdica e interativa, incorporando jogos, desafios ou atividades criativas. Isso não apenas torna a rotina mais divertida, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e

cognitivas. Ele pode ser usado como uma ferramenta para promover a colaboração e a participação ativa dos estudantes na organização de suas atividades diárias. Os/As estudantes podem ser encorajados/as a contribuir com ideias e sugestões para a elaboração da rotina, promovendo um senso de autonomia e responsabilidade.

Ao adaptar o quadro de rotina de maneiras inovadoras e criativas, os/as educadores estão capacitando os/as estudantes com autismo a se tornarem agentes ativos de sua própria rotina diária. Eles/Elas estão subvertendo o seu sentido convencional, transformando-a em uma experiência personalizada e significativa que promove a inclusão, a autonomia e o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Essa abordagem reflete como as práticas cotidianas podem resistir às normas estabelecidas e criar novos significados e possibilidades dentro de um sistema social.

Os artefatos relacionados ao/à estudante com autismo são elementos materiais ou simbólicos que refletem as práticas, crenças e valores de uma sociedade em relação à inclusão e à diversidade. Esses artefatos desempenham um papel importante na criação de ambientes escolares mais acolhedores e acessíveis para esses/as estudantes. Aqui estão alguns exemplos de artefatos relacionados à inclusão do/a estudante com autismo:

- Materiais didáticos adaptados: livros, jogos, recursos digitais e outros materiais didáticos adaptados para atender às necessidades específicas de aprendizagem de estudantes com TEA. Isso pode incluir livros com imagens visuais claras, jogos que promovem interações sociais e aplicativos educacionais acessíveis;
- Símbolos de apoio visual: cartazes, quadros de comunicação visual, cronogramas visuais e outros recursos que utilizam símbolos e imagens para auxiliar na compreensão e na comunicação de estudantes com autismo. Esses artefatos facilitam a organização do ambiente e fornecem suporte para a compreensão de instruções e rotinas.
- Salas de aula inclusivas: a disposição física da sala, a presença de áreas de descanso ou de atividades sensoriais, e a utilização de mobiliário adaptado são exemplos de elementos que caracterizam um ambiente inclusivo. Esses aspectos visuais e físicos são essenciais para acomodar as necessidades sensoriais dos estudantes com autismo. Além disso, objetos para autorregulação, como brinquedos, tecidos e outros itens que promovem conforto, concentração e o desejo de permanecer naquele espaço, também são fundamentais.

Foram implantadas também as pistas visuais, que são placas indicativas de espaços acessíveis, banheiros adaptados e outras informações visuais que sinalizam a importância da acessibilidade no ambiente escolar.

No primeiro ano em que fui professora da turma da *filhaestudante*, decidi incluir na pauta da reunião de pais uma discussão sobre o TEA, mencionando que havia uma estudante no espectro na sala e que essa estudante era minha filha. Confesso que, antes da reunião, senti muito receio de que os pais não aceitassem o fato de eu ser a professora dela e que levassem a questão à direção. Ledo engano! Eles foram extremamente receptivos. Mantemos contato presencial com alguns até hoje e, com outros, por meio das mídias sociais.

Minha *filhaestudante* tem a oportunidade de utilizar o Livox, aplicativo com acervo de palavras capazes de aumento de repertório e seu uso é realizado principalmente por pessoas com paralisia cerebral e autismo. Feito sob o método de pranchas, o aplicativo oferece personalização individual para cada pessoa.

Desse modo, esses artefatos desempenham um papel fundamental na promoção de ambientes escolares inclusivos, onde os/as estudantes com autismo se sintam acolhidos e tenham suas necessidades atendidas de maneira respeitosa. Eles refletem a conscientização e o compromisso da comunidade escolar com a diversidade e a inclusão, contribuindo para a criação de um ambiente inclusivo e conscientizando sobre a importância da acessibilidade.

Os artefatos podem trazer rupturas do cotidiano trivial no ambiente escolar e referem-se a eventos ou situações que interrompem ou desafiam as rotinas diárias previsíveis. Essas rupturas podem ter diferentes origens e efeitos, impactando a dinâmica escolar de diversas maneiras.

A implementação de programas de educação inclusiva, que buscam integrar alunos com necessidades especiais na sala de aula regular, pode representar uma ruptura no modelo tradicional de ensino.

Essas rupturas do cotidiano escolar podem ter impactos variados, desde a interrupção temporária das atividades normais até a introdução de mudanças significativas na cultura escolar. Elas podem criar oportunidades para a reflexão, aprendizado e adaptação por parte dos/as alunos/as, professores/as e administradores/as escolares e, com isso, oportunizar a (re)existência aos moldes tradicionais de ensino e, sobretudo, de comportamentos, dentro e fora de sala de aula.

A (re)existência na educação inclusiva representa a persistência em superar barreiras à inclusão plena, adaptando e transformando constantemente as práticas pedagógicas. Trata-se de

uma ação estratégica que visa resistir a obstáculos institucionais, promover conscientização e garantir o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, valorizando suas singularidades e assegurando oportunidades equitativas de aprendizagem.

Certeau (1994) defende a ideia de que os indivíduos não são apenas consumidores passivos da cultura e da linguagem, mas também são agentes ativos que reinterpretam e subvertem as normas estabelecidas através de suas práticas cotidianas. Ele desenvolve a ideia de “táticas” utilizadas por indivíduos comuns para negociar e resistir às estruturas dominantes de poder e significado. Essas táticas, muitas vezes, ocorrem no nível do cotidiano, por meio de práticas aparentemente triviais e imperceptíveis, como caminhar na cidade, cozinhar ou contar histórias. Também destaca a importância das práticas cotidianas na produção de sentidos, argumentando que essas práticas permitem que os indivíduos expressem sua agência e criatividade dentro de limites sociais e culturais. Ele mostra como as pessoas constantemente reinterpretam e recontextualizam elementos da cultura dominante para atender às suas próprias necessidades e desejos, contribuindo, assim, para a produção contínua de significados no mundo social. A produção de sentidos ocorre quando os indivíduos interagem com esses artefatos culturais, atribuindo-lhes significados com base em seus contextos sociais, históricos e pessoais.

Os artefatos são essenciais para a produção de sentidos porque fornecem os materiais e os espaços nos quais a negociação de significados ocorre. Eles refletem as complexidades da vida social e individual, ao mesmo tempo em que moldam e são moldados pelas interações entre os indivíduos e a cultura em que estão imersos.

Portanto, meus desejos de *mãeprofessora* se misturam aos de outras *mãesprofessoras*, mães e professoras na luta pelo direito de acesso, permanência, aprendizagem e (re)existência de nossos/as estudantes e *filhosestudantes* e *filhasestudantes*, com a promoção da equidade e consequentemente da efetivação da inclusão.

**NADA É IMPOSSÍVEL DE MUDAR**

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.*

*E examinai, sobretudo, o que parece habitual.*

*Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,*

*pois em tempo de desordem sangrenta,*

*de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,*

*de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural,*

*nada deve parecer impossível de mudar.*

(Brecht, 1982)

## 6 AS CARTAS

As cartas, ao longo da história, desempenharam funções diversas e continuam a ter importância nos dias atuais. Elas servem como registros históricos que documentam a vida, os pensamentos e os eventos vividos por indivíduos em diferentes períodos e culturas. Além disso, oferecem reflexões profundas sobre as experiências pessoais, emoções e perspectivas de seus autores, sendo frequentemente utilizadas em biografias e estudos históricos para aprofundar a compreensão da vida e do contexto social de figuras específicas. As cartas também assumem um papel significativo na preservação da memória coletiva e no fortalecimento dos laços familiares ao longo das gerações. Antigas correspondências, muitas vezes guardadas como relíquias, são transmitidas entre gerações, constituindo-se como tesouros culturais. Assim, as cartas não apenas oferecem uma janela para o passado, mas continuam a ser um meio relevante de comunicação e expressão humana em um mundo cada vez mais digitalizado. Com seu poder de conectar diferentes tempos, elas têm o potencial de inspirar no presente e influenciar o futuro, evidenciando a sua atemporalidade.

### 6.1 As escritas do pensador do mundo

Referenciando Paulo Freire, resalto a importância de suas cartas como expressões de experiências de vida e práticas transformadoras, refletindo seu papel como um dos grandes educadores e pensadores do mundo. Essas correspondências revelam as subjetividades e a trajetória de enquanto educador político, sempre comprometido com uma educação emancipadora e crítica. Em *Cartas a Cristina* (Freire, 2021), apresenta-se como um leitor atento e um escritor engajado na interpretação da realidade, mantendo uma compreensão clara e inabalável de seu papel na educação e na transformação social. Ele sonhava para os netos um tempo menos malvado e perverso. A “maldade” e a “perversidade”, citadas em seus escritos, referem-se às opressões e desigualdades que perpetuam a exclusão e a exploração nas sociedades e instituições. Essas estruturas de poder, enraizadas em relações sociais desiguais, muitas vezes marginalizam os mais vulneráveis, negando-lhes acesso a direitos fundamentais.

As cartas se revelam como um meio de romper com essa perversidade, sendo usadas como uma prática transformadora de conscientização e resistência. A escrita das cartas torna-se, então, uma ferramenta para compartilhar experiências, fortalecer identidades e mobilizar ações concretas em favor de uma pedagogia libertadora. Elas não apenas registram o

conhecimento crítico, mas também criam um espaço para o diálogo com a realidade, funcionando como um reflexo da luta contra forças opressoras e uma forma de reafirmar a esperança na construção de uma sociedade mais equitativa.

Sinto que o exercício diário de lidar com as discrepâncias sociais, às vezes, é imensamente cansativo e desgastante, mas sempre muito rico em emoções, aprendizagens, insights, etc., e é essa riqueza, penso eu, que você nunca deixou escapar de sua compreensão no e do mundo e que, conseqüentemente, o estimula para o seu trabalho e seu acreditar na capacidade do outro (Freire, 2002, p. 246).

Freire (2002) sublinha a importância da subjetividade e da esperança na construção de um mundo mais justo, especialmente frente aos desafios impostos pela globalização. O autor argumenta que o Brasil não pode continuar sob o domínio de poucos e que é crucial unir-se às diversas marchas sociais, incluindo aquelas lideradas por mulheres e outros grupos oprimidos. Ele defende uma luta coletiva e pacífica para alcançar uma sociedade mais equitativa e igualitária.

Esse pensamento se relaciona profundamente com o direito à educação inclusiva, pois Freire via a educação como um meio essencial para a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa. A educação inclusiva, alinhada com os princípios freirianos, busca garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas singularidades.

A subjetividade mencionada por Freire pode ser entendida como a consideração das experiências e perspectivas individuais no processo educativo, assegurando que cada aluno possa expressar e desenvolver sua identidade em um ambiente acolhedor. A esperança, por sua vez, é a força motivadora que impulsiona a busca por soluções para as desigualdades e barreiras existentes na educação.

Portanto, o direito à educação inclusiva reflete a visão de Freire sobre a necessidade de uma pedagogia que promova a equidade e a justiça social. Ele defende que a educação deve ser um instrumento de emancipação e resistência contra as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade. Assim, a prática da educação inclusiva não apenas proporciona acesso e oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, conforme os ideais defendidos pelo educador brasileiro.

Nesse contexto, as cartas de Freire funcionam como uma expressão de indignação e um testemunho de seu legado educacional e político. Elas oferecem tanto um registro de suas reflexões e compromissos, quanto servem como uma fonte de inspiração e orientação para

aqueles que buscam promover mudanças sociais através da educação. As cartas, portanto, simbolizam a continuidade da luta por justiça e humanidade, refletindo a prática de uma pedagogia libertadora que valoriza a subjetividade e a esperança como forças transformadoras na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, as cartas a seguir não apenas documentam o percurso trilhado, mas também refletem minhas dores, desafios e conquistas na luta por uma educação equitativa. Elas revelam o cotidiano, a (re)existência, a subversão e a desobediência, expressando um sonho persistente de que a presença dos meus *filhosestudantes* se contraponha à uniformidade e, ao contrário, promova um verdadeiro encontro entre não semelhantes, celebrando e incentivando a diversidade.

Essas cartas funcionam como um testemunho da jornada pela inclusão educacional, evidenciando a resistência contra práticas homogêneas e a constante busca por práticas pedagógicas que valorizem as diferenças individuais. Elas ilustram a luta por uma educação que não apenas aceita, mas que efetivamente acolhe a diversidade, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite e potencialize as singularidades de cada aluno. A prática da (re)existência se manifesta na capacidade de desafiar normas estabelecidas, subverter expectativas e persistir na busca por uma educação que reflita a riqueza da diversidade humana.

Janeiro de 2024

*Carta à filha estudante,*

Todos os dias buscamos dias, semanas, meses e anos melhores, esforçando-nos para acordar e enfrentar o cotidiano com disposição. O empenho que você demonstra em aprender e refletir sobre a vida me motiva a lutar diariamente pela sua qualidade de vida. Recordo com carinho o momento em que vi sua escrita pela primeira vez; apesar de ser um clichê, foi no Dia das Mães! A educação é libertadora, e vejo em seu desejo de liberdade uma expressão desse ideal. Sempre à frente de seu tempo, sinto-me compelida a citar Freire (1981), que afirma: “A libertação, por isto é um parto. Um parto doloroso”. Ele descreve que

O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (Freire, 1981, p. 36).

Você renasce todos os dias na medida em que se dedica ao aprendizado. Mesmo sendo vista como uma *mãedifícil* por lutar incessantemente por seus direitos, para garantir sua inclusão escolar, assegurar seus direitos e respeitar seu modo de interagir com a vida, você continua a avançar.

Constantes rupturas com o cotidiano tradicional são necessárias, e você enfrenta essas mudanças com coragem, recusando-se a se conformar com um sistema opressor e contraditório. Através do conhecimento, você enfrenta desafios e busca aprender mais. Meu papel como *mãeprofessora* se fortalece à medida que busco garantir sua inclusão e a de outros/as estudantes à margem, que enfrentam um percurso desafiador em busca do direito de aprender. Para isso, conto com a colaboração de professores/as, família e profissionais de apoio que ajudam a criar um ambiente inclusivo e acolhedor, oferecendo suporte emocional, estratégias de organização, comunicação clara e expectativas bem definidas. É crucial considerar suas preferências e necessidades individuais, proporcionando flexibilidade para que você se sinta confortável e segura.

Ver a satisfação em seu rosto ao aprender e encarar a vida me faz lembrar de todas as experiências desafiadoras que enfrentei como mãe, professora e *mãeprofessora*. Esses desafios, longe de me desanimar, fortaleceram minha determinação em buscar a inclusão.

Reafirmo que não medirei esforços para enfrentar a opressão e a negação de um ensino equitativo, lutando para que todos vocês, filhos, estudantes e *filhosestudantes*, sejam reconhecidos em seus direitos. Acredito na capacidade de uma revolução que libere e garanta a todos o direito a uma vida abundante e ao sucesso educacional. Que vocês possam trilhar caminhos livres das amarras impostas por uma sociedade que ainda oprime e limita o acesso a direitos básicos como educação, saúde, saneamento e cuidados democráticos. Que vocês contribuam para despertar uma sociedade que acredita em suas habilidades e trabalham por um mundo mais equitativo, democrático e cheio de oportunidades para todos.

Portanto, meus esforços pelo direito de acesso, permanência e aprendizagem refletem o profundo amor que sinto por você e que sempre ultrapassará as barreiras impostas. Juntas, de mãos dadas, sejamos fortes na luta contra as desigualdades, dia após dia.

Seja sempre feliz e aprendiz, minha menina!

Da *mãeprofessora*.

Abril de 2024

*Ao marido companheiro Ricardo,*

*De almas sinceras a união sincera  
Nada há que impeça: amor não é amor  
Se quando encontra obstáculos se altera,  
Ou se vacila ao mínimo temor.  
Amor é um marco eterno, dominante,  
Que encara a tempestade com bravura;  
É astro que norteia a vela errante,  
Cujo valor se ignora, lá na altura.  
Amor não teme o tempo, muito embora  
Seu alfange não poupe a mocidade;  
Amor não se transforma de hora em hora,  
Antes se afirma para a eternidade.  
Se isso é falso, e que é falso alguém provou,  
Eu não sou poeta, e ninguém nunca amou.  
(Shakespeare, 2021)*

Quantas tempestades encaramos, não é mesmo? Nem sempre com bravura, mas com a esperança de chegar ao outro lado...

Quando de fato nos conhecemos (pois no hospital, em 2002, só nos entreolhamos), você já percebeu que eu jamais trocava uma aula por uma balada, um livro por um lazer, mas também não deixaria de me divertir no momento oportuno.

Me viu, mais tarde, após o diagnóstico, estudando noites a fio para entender melhor o TEA e seus desafios, e aqui estou eu hoje, às 23h45, escrevendo para você como uma forma de demonstrar todo o meu amor. Amor por não desistir, de sonhar comigo os sonhos mais mirabolantes, por ouvir junto o diagnóstico de nossos filhos e não banalizar, mas compreender as mudanças que eventualmente teríamos de viver. Hoje, ao pé da escada, fiquei observando seu empenho em estudar junto com nosso filho para permitir que eu também estudasse e, assim, pudesse escrever mais uma história de nossas vidas. Esse mestrado não é só meu, é seu e de nossos filhos. Cada um compôs a teoria e a prática do amor, um amor fecundo, que traz as subjetividades, as percepções em nossa singularidade. Sentimento esse que invade nossa calma, mesmo em meio a adversidades, tempestades e inseguranças. O aprendizado foi nosso. As palavras não serão suficientes para agradecer todo o despojamento e o cuidado neste momento dos estudos e em todos os momentos tensos e densos de nossas vidas!

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! (Freire, 1992, p. 110).

Amo-te!

Fevereiro de 2024

À amiga, confidente, professora Ana Maria,

Confesso que desejei ter escrito esta carta antes de sua passagem, mas sinto que o momento é, de fato, o certo.

Nos conhecemos na Uniso, no ano 2000. Eu trabalhava na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, e você na Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu. O cheiro daquele lugar ainda hoje me traz boas lembranças. Eu havia acabado de ingressar no curso de Pedagogia e consegui o estágio que me permitiu concluir o curso, já que não tinha recursos financeiros para realizar o Ensino Superior.

Ríamos de tudo, eu, você e o Rafael; ao mesmo tempo, éramos cobrados pelo desenvolvimento do trabalho e pela seriedade com os estudos. Lembro-me até mesmo do Prof. Marcos reforçando que, assim que eu terminasse o trabalho, sempre retomasse os estudos ali mesmo, para não perder qualquer instante das minhas oportunidades!

Mas algo me comoveu profundamente em um desses momentos, Ana. Uma profissional da área de limpeza, grávida, estava ali limpando a sua sala, e você puxou conversa com ela. Ela reclamou de estar grávida, e você, carinhosamente, perguntou se ela e a criança estavam bem. A funcionária respondeu: “Graças a Deus! Se já não bastasse a minha vida complicada, só me faltava ter um filho com ‘problema’!”.

Naquele instante, percebi em você um olhar mais triste, reflexivo e tenso. A conversa se encerrou ali, e a funcionária se despediu, dirigindo-se a outra sala para continuar suas atribuições. Quando me aproximei de você, só tive tempo de vê-la chorando de forma incontida, e coube a mim consolá-la. Foi então que soube, através de suas palavras, que você era mãe de três filhas, sendo a mais velha com deficiência, e que seu choro era de indignação. Mesmo após tudo o que havia vivido com essa filha, você era grata e feliz por tê-la.

Confesso que, mesmo sem imaginar que anos mais tarde eu também teria uma filha mais velha com deficiência, nossos laços se estreitaram. Seus conselhos e confidências sempre foram acolhidos em meu coração com muito afeto. Você foi minha madrinha de casamento em 2006, e todos os seus ensinamentos me fortalecem até hoje.

Sua dedicação para que suas filhas estudassem, sempre as incentivando, e os exemplos que deu a elas, assim como a sua luta constante para que sua filha mais velha estivesse no ambiente escolar — e que permanece até hoje — me inspiraram no meu ser docente, no meu

ser mãe, no meu ser *mãeprofessora*. Detentora do conhecimento da língua materna, você foi uma grande docente, gestora e incentivadora de todos ao seu redor. Uma grande inspiração.

Lembro-me do seu incentivo para que eu prestasse o concurso público na área da Educação, para que pudesse ter um tempo mais reduzido e conciliar minha profissão com os cuidados com minha filha, que, naquele momento, já havia sido diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista. E assim eu fiz. Recentemente, completei doze anos no Magistério Público Municipal!

Gostaria que soubesse que eu estar cursando o mestrado em Educação é resultado da sua insistência. Nunca parei de estudar; essa busca por conhecimento me dá força para lutar pela inclusão de meus filhos na escola e na sociedade.

Sou grata por todo o ensinamento, pela empatia, pela insistência e por você, que muitas vezes deixou de viver sua vida de forma mais tranquila, por acreditar numa educação para todos. Quantas vezes a vi trabalhando até muito tarde pela Educação Superior, pelos seus alunos, pela sua família, para que todos tivessem acesso a uma educação de qualidade.

Você permanece viva e inspiradora em mim!

“Quando penso em você, fecho os olhos de saudade” (Cecília Meireles).

Ana Maria, presente! Sempre!

Janeiro de 2023

Ao amigo e grande educador, Rafa (Rafael),

*A diversidade garante que crianças possam sonhar,  
sem colocar fronteiras ou barreiras para o futuro e os sonhos delas.*  
(Yousafzai, 2018)

Neste calor escaldante, o que me vem em mente são os percursos a pé que realizávamos juntos e com outros grandes amigos em eventos promovidos pela Pastoral da Juventude da Arquidiocese de Sorocaba. Como não tínhamos um vintém, tudo era feito a pé, no máximo de ônibus. Táxi era algo restrito a quem possuísse uma condição financeira melhor; mal sabíamos que hoje temos até mesmo a facilidade dos carros por aplicativo. Éramos bolsistas, passamos muito perrengue para estudar... contávamos as moedas para poder comer um basicão na cantina. Quando não, íamos para aula com fome mesmo. Sabíamos o que queríamos e, em busca desse querer, abdicamos de muitas coisas, para que pudéssemos no mais íntimo de nós mesmos entender o que éramos.

Como nos diz Paulo Freire, “Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje [...]. Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos”.

Muitas pessoas passaram por nossas vidas. Pessoas que tiveram pouquíssimas oportunidades de frequentar a escola, pessoas que tiveram a oportunidade de estudar; ambos grandes mestres, em seus ofícios, em suas trajetórias.

Vivíamos uma vida frenética. Trabalhávamos o dia todo como estagiários para poder estudar à noite. Aos finais de semana, éramos liderança no Grupo de Jovens, que nos preparou para a retórica, para enfrentar multidões, para o destino que nos aguardava. Recordo com carinho e gratidão os momentos em que foi preciso articular com outras lideranças, lutar pelos direitos da juventude e, o tempo todo, ser irreverente para que pudéssemos ter voz e vez em uma sociedade opressora, que negava os desejos e ideais de nossa juventude. Precisávamos nos reinventar diante das adversidades.

Fazia poucos anos que tínhamos saído da repressão da Ditadura Militar. E, mesmo após esse período, quantas vezes nos sentimos aprisionados pelo preconceito e pelas ideias opressoras daqueles que detinham o poder? Nossa amizade sempre foi tão verdadeira que nos tornou compadres, e você foi meu padrinho de casamento.

Tomamos rumos diferentes. Você continuou no Ensino Superior, e eu fui descobrir outros ares na educação. Passei por projetos sociais, voltei como professora no Programa do

PARFOR, depois, devido às circunstâncias, tive de pausar meus projetos para um motivo maior: cuidar de minha filha que recebeu o diagnóstico de TEA. Um ano após essa pausa, assumi como professora na Prefeitura de Sorocaba.

Mesmo à distância, continuamos a nos comunicar até hoje, e você sempre me dizendo: “Você já fez muitos cursos de pós-graduação lato sensu, precisa entrar no mestrado”. E eu, com meus medos — já com dois filhos, uma com o diagnóstico fechado, questões de saúde, uma agenda intensa de terapias, meu trabalho, minha casa, minha família —, acabava adiando esse desejo. Até que, em 2022, você me chamou para uma conversa e declarou: “Você consegue”. Eis-me aqui. Participei do processo seletivo em 2023 e, graças ao seu incentivo, deixei meus medos de lado. Hoje escrevo para te dizer o quanto sou grata e o quanto você participou do meu processo formativo, tanto na vida pessoal quanto na acadêmica. Juntos aprendemos a dar passos largos, a não nos calar diante das adversidades e das amarras, e a lutar pela diversidade e pelo respeito a todos. A educação nos transformou e continua a nos transformar, por meio de nossa luta pela inclusão de todos. Nós podemos sonhar!

Gratidão, gratidão, gratidão!!!



Março de 2024

Aos meus amados pais,

Confesso que não sou a filha mais afetiva do mundo, nem do jeito que provavelmente desejariam que eu fosse. Tento, com gestos, mostrar meu amor e gratidão por tudo o que fizeram e fazem por mim e por minha família.

Sem vocês, eu não poderia estar escrevendo hoje, pois o primeiro incentivo para estudar e me dedicar a algo veio de vocês.

Você, mãe, minha primeira professora, quem me ensinou as primeiras palavras, os números e, acima de tudo, o quanto é importante aprender sobre as coisas boas e a enfrentar as adversidades.

Você, pai, que mesmo sem ter tido a oportunidade de concluir o ensino regular, é um autodidata; quando se propõe a aprender, nada o impede. Você me ensinou, sobretudo, a ser forte e a lutar pelo que acredito. Como dizia o saudoso mestre Paulo Freire (1989, p. 39): “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Lembro-me de alguns episódios, entre tantos que me marcaram e me impulsionaram a lutar pela inclusão. Isso jamais sairá da minha mente. Quando estava prestes a receber o Sacramento da Crisma e o padre riu, dizendo, literalmente, que eu não tinha tamanho para ser crismada, mesmo com a idade adequada, eu caí em lágrimas de tristeza e indignação. Vocês enfrentaram o padre, pressionando-o a me dar a transferência para que eu pudesse receber o sacramento em outra igreja. Para muitos, isso pode ser um “mimimi”, mas para nós era algo extremamente importante, pois aquele episódio era o retrato do capacitismo, uma declaração escancarada de preconceito, e vocês lutaram com todas as forças contra a opressão exercida por aquele representante da igreja. Vocês não se calaram diante daquele riso que desfigurava o rosto misericordioso de Cristo, que acolhe a todos, sem exceção.

Também me lembro da minha formatura na graduação, quando fui a primeira pessoa da família a concluir uma faculdade, e do orgulho de vocês por terem uma filha professora. Quantas vezes me levaram e buscaram ao término das aulas. O quanto, mesmo com dificuldades, me ajudaram financeiramente na compra de livros e no investimento para confecção de trabalhos, seminários, fichamentos... Quantas vezes diminuíram o volume da

televisão para que eu pudesse me concentrar nos estudos e o quanto me incentivaram a prestar concursos!

E nesta etapa da minha vida, jamais posso deixar de agradecer pelas inúmeras vezes que ficaram com meus filhos ou os buscaram na escola para que eu pudesse frequentar as aulas do mestrado ou participar de algum evento. Recentemente, permitiram que eu ficasse estudando na cozinha de vocês, pois meu bairro ficaria o dia todo sem energia elétrica, e não havia condições de eu permanecer estudando lá.

Tivemos e temos momentos bons e tensos que nos fortalecem. Não posso deixar de lembrar o quanto, em todos os momentos, vocês foram grandes educadores em minha vida, nos momentos decisivos, nos momentos em que me ensinaram a avançar e também a recuar, a lutar e a me rever quando necessário. Vocês me ensinaram a ser pesquisadora, a ser professora, a viver e a amar. À maneira de vocês, me mostram o quanto é necessário aprender sobre a vida, sobre as coisas, sobre o amor!!!

Amo vocês!

*Da filhaestudante.*



Março de 2024

À mãeprofessora,

Quanta coisa daria para falar a você, não é mesmo?

Sei que para início de conversa, nada nunca foi fácil; contudo, creio que te fortaleceu e te deu ferramentas para poder fazer escolhas, algumas certas, outras nem tanto. Para desenrolar esse novelo, acredito que alguns eventos são importantes destacar. Se hoje observarmos, com o maior acesso à informação, que desde cedo você desenvolveu um Transtorno de Ansiedade e nunca, por conta própria, procurou ajuda, correto? Quando confiou à sua mãe, aos 4 anos, o segredo de que queria ler e escrever a qualquer custo, desde então, desafiou suas limitações, não aceitando os entraves, mas a saúde avisou. Quando frequentou a pré-escola e passava mal antes de ir para a aula, acreditava-se ser uma simples intolerância à lactose, mas, na verdade, além disso, era um resultado ansioso de chegar logo à escola? Hoje, após tratamento médico, você consegue conviver melhor com os gatilhos que geram esses eventos.

Observando pelo lado positivo, eventos de ordem ansiosa fizeram com que você se conhecesse mais, pudesse se libertar da opressão e do preconceito esmagador.

Vinda de uma família pobre, muitas vezes ouvir falar que não chegaria à universidade; mal sabiam que você conseguiria muito mais e o quanto a educação foi libertadora nesse processo. Você transpôs barreiras e, com isso, pôde até mesmo se empoderar para lutar pela inclusão de seus *filhosestudantes* e pelos/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Você nasceu em meio à ditadura militar. Jovens como Alexandre Vannucci Leme e Antonio Benetazzo foram mantidos em cárcere, torturados e mortos por agentes do DOI-Codi, militantes do movimento estudantil, por lutarem pela liberdade, contra o golpe e oposição à ditadura (Vannucchi, 2023). Diante desses fatos, as escolas, aterrorizadas e por ainda possuírem pessoas infiltradas, viviam um misto de esperança de mudança e medo, de expressões aterrorizantes. Diante disso, as escolas se mostravam num formato mais adestrador; poucos ousavam falar, rir ou até mesmo inovar. Um diretor atrás da porta, para “pegar no pulo” quem riscava a lousa, falava alto ou entrava brincando. Levantar em sinal de respeito ao professor que adentrava a sala era um rito exercido no mínimo quatro a cinco vezes ao dia. Diante desse

e tantos outros eventos, você se calou. O suor das mãos trêmulas, o medo de errar, desvelavam suas atitudes cotidianas. Mesmo no silêncio imposto, você não se calou.

Através da educação, você desenvolveu uma estratégia que foi capaz de te libertar e te dar voz. Você, enquanto jovem irreverente, na Universidade, mostrou isso, quando, no primeiro dia de aula, no primeiro semestre, foi perguntado a todas as estudantes (detalhe que aquela turma era formada somente por mulheres) por que decidiram cursar pedagogia, e a resposta era unânime: “Porque gosto de criança”. E você, com sua inquietação, em vez de responder à pergunta, indagou: “Se gosta de criança, pode ser babá, recreador, mãe, tia; a resposta deveria ser melhor elaborada para a compreensão de que cursar pedagogia vai além de gostar, até porque se pode trabalhar com adultos. Cursar pedagogia é porque se quer ensinar, letrar, conscientizar”. E ali era nítido seu desejo em libertar por meio da educação.

Durante a graduação, escreveu um texto intitulado *Um Fantasma Chamado Professor*, no qual manifestou os receios acerca de uma educação autoritária e punitiva. Embora o texto nunca tenha sido publicado, ele funcionou como um catalisador para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente e inclusiva. O conteúdo dessa reflexão inicial foi fundamental para moldar sua abordagem educacional, promovendo um ambiente de aprendizagem mais empático e sensível às necessidades individuais dos/as estudantes, levando em consideração suas angústias na 1ª série.

Você sabe dos desafios que lhe são impostos diariamente, ainda mais após os diagnósticos de seus filhos, pois, além de professora, você se torna *mãeprofessora* e, neste combo, luta pela inclusão de seus *filhosestudantes*. Sua rota teve de ser revista, contudo teve de subir nas tribunas, sob olhos tortos e julgamentos explícitos, lutando pelo direito à inclusão das pessoas com deficiência. Recebeu o estereótipo de *mãedifícil*, por não se calar diante do silêncio ensurdecedor dos que acreditam deter o poder. Com isso, aprendeu que a maior arma era estudar, pesquisar, se empoderar de conhecimento para que a tribuna ficasse pequena diante de seus argumentos. De acordo com Freire (1997, p. 38), “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática”.

Você pode, muitas vezes, pensar em desistir, em “jogar a toalha”, em parar por aqui. Quantas vezes disse às pessoas que gostaria de tirar uma licença sabática de tudo o que se refere ao autismo, mas sabe que não fará isso, não só pelos seus *filhosestudantes*, mas também pelo conhecimento impregnado em seus poros, consequência de sua maternidade e de sua docência.

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*  
(Freire, 2004, p. 142)



Caro Mestre Paulo Freire,

O gosto em mim da liberdade que me fez, desde a mais tenra infância, sonhar com a justiça com a equidade, com a superação dos obstáculos à realização jamais absoluta, na história do que viria a chamar a vocação humana para o ser mais, me engajou até hoje à minha maneira na luta pela libertação de mulheres e homens. O gosto da liberdade gerando-se no amor à vida, no medo de perdê-la (Freire, 2021).

Essa liberdade acima, descrita da forma mais poética e lúcida que eu já li, despertou em mim a luta desbravada pelos direitos dos meus *filhosestudantes*. O embrião de toda a minha luta foi gestado através das leituras e pesquisas, de modo que cada palavra perpetuasse em minhas ações subversivas, intransigentes, irreverentes.

Desses embriões brotaram dois *filhosestudantes*, que são o motivo ainda maior da teoria e prática do amor que rompe o cotidiano trivial, que (re)existe a cada ruptura, a cada barreira transposta.

Confesso ser privilegiada e honrada em ter suas obras nos meus quatro anos na graduação, nos cursos de pós-graduação lato sensu e, hoje, no stricto sensu.

Um gigante brasileiro!

Suas contribuições para a pedagogia crítica e a educação popular me fizeram não só uma professora, mas uma *mãeprofessora*. Sua abordagem educacional inovadora visa transmitir conhecimento, mas também promover a conscientização e a emancipação das pessoas. Você entendia a educação como um processo de conscientização, no qual os/as educadores/as e os/as educandos/as colaboram para analisar e transformar as estruturas de poder que perpetuam a opressão. Tão atual e necessário!

Com sua sensibilidade e perspicácia, via a educação como uma prática política, inseparável das lutas por justiça social e igualdade. Você argumentava que os/as educadores/as têm a responsabilidade de se envolverem ativamente na transformação das condições sociais injustas, trabalhando ao lado das comunidades marginalizadas para promover mudanças significativas.

Em *Pedagogia do Oprimido*, você foi enfático ao afirmar que a educação tradicional muitas vezes reforça a opressão. Porém, uma abordagem educacional baseada na conscientização e no diálogo pode capacitar as pessoas a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas. E como luto pela inclusão não somente dos *filhosestudantes*, mas de todos/as os/as estudantes! Por isso, tenho sua figura como grande inspiradora na luta pelo direito

de acesso, permanência e aprendizagem de todos/as os/as estudantes, em especial dos/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que, diante de todas as barreiras, são encorajados por mim a lutarem incansavelmente.

As noites em claro, os momentos de inquietude, as agruras, os desafios, as tristezas, os retrocessos e os avanços me mostram que, através de seu legado e sua obra, sou fortalecida em minhas lutas travadas e que tenho a consciência de que elas não cessaram. Entretanto, creio que estou contribuindo para que o esperançar não perca seu brilho e que, a cada luta travada, se possa ver um povo com vez e voz, força e coragem para incluir e libertar.

Você desafiou o modelo tradicional de educação bancária e propôs uma abordagem mais participativa, na qual os alunos são encorajados a questionar, refletir e participar ativamente no processo de aprendizagem. Introduziu o conceito de “conscientização” ou consciência crítica, que envolve os indivíduos reconhecendo as estruturas de opressão e desigualdade em suas vidas e se capacitando para agir contra elas. Viu a educação como uma ferramenta essencial para promover a conscientização e capacitar as pessoas a transformarem suas próprias realidades. Com isso, promoveu o diálogo que permite que os alunos expressem suas experiências, ideias e preocupações, e contribuam ativamente para o processo educacional.

Você acreditava que a educação deveria capacitar as pessoas a superarem as condições de opressão e injustiça, permitindo-lhes se tornarem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade em geral.

Sua vida foi e é essencial para a mudança de nosso cenário; é uma pena que ainda há quem promova a segregação, acumule poder e se empodere de toda a riqueza, não permitindo uma distribuição justa a todos e todas.

Mas, como outro Grande Mestre, Prof. Aldo Vannucchi, brilhantemente nos convida a refletir com suas palavras: “Podem nos roubar tudo, menos o conhecimento”. Que assim possamos, através das lutas, dos rompimentos, das ressignificações, promover justiça social por meio da aproximação de todos, sem exceção, ao conhecimento, criando oportunidades de aprendizagem a todos/as os/as estudantes que necessitam de adequações importantes para ter o mesmo direito de acesso e permanência na escola, para que sejam atores principais de seu processo de desenvolvimento.

Grata a cada palavra, a cada pensamento, a cada indignação!

Julho de 2024

*Carta ao filhoestudante,*

Desde que você chegou, mostrou desde o início sua energia, curiosidade e vivacidade. Acompanhei você jovem nas aulas da pós-graduação e nas formações voltadas ao autismo, buscando cuidar melhor de sua irmã. Nem imaginava que essas experiências também seriam fundamentais para lutar por você. Mesmo com o diagnóstico incerto na época, nossa luta sempre foi para que sua presença, onde quer que você estivesse, simbolizasse (re)existência, persistência e permanência.

Encontro em você muito de mim mesma: o impulso, a indignação, o imediatismo e a rebeldia. Sua reação frente à injustiça me lembra a minha própria. Sua criatividade e sua capacidade de se expressar articuladamente me enchem de orgulho, mas suas crises também me angustiam, e isso me leva a refletir constantemente sobre como posso aliviar seus medos.

Lembro-me com ternura do momento em que você pediu para aprender a ler e escrever. Naquele momento, eu estava preocupada com sua idade e me perguntava se deveria iniciar sua alfabetização. Você me mostrou que deveria ouvi-lo e me ensinou que não havia problema algum em aprender precocemente. Sua determinação e desejo de aprender desde cedo foram uma lição valiosa para mim.

Quero que saiba que você tem o direito de estar e ser onde desejar, e que cada passo seu é crucial para suas conquistas. Cair fortalece você para se levantar ainda mais corajoso e resiliente. Nunca se esqueça do meu amor e da nossa luta conjunta para que a inclusão não seja apenas uma utopia.

Malala Yousafzai (2018) nos inspira com seus pensamentos ao dizer que as crianças podem sonhar sem limites ou barreiras para o futuro. Obrigada por sonhar com você e me permitir ser sua *mãeprofessora*.

Voe alto, meu menino!

Agosto de 2024

Carta ao *amigorientador* Rodrigo Barchi,

Nos conhecemos desde os anos 2000, em um cenário bem diferente. Cheios de sonhos e rebeldias, éramos estudantes — eu na pedagogia e você na geografia. Nossos caminhos tomaram rumos distintos, mas, anos depois, fiquei muito feliz ao saber que você retornaria à universidade como professor.

Quando decidi participar do processo seletivo para o mestrado e fui aceita, a ansiedade de descobrir quem seria meu orientador rapidamente se transformou em surpresa ao saber que seria você. Confesso que inicialmente tive receio. Como alguém da “geografia” poderia me orientar, especialmente quando eu estava certa de que pesquisaria sobre o Plano de Desenvolvimento Individual?

Apesar das incertezas, você me desafiou a adotar uma abordagem autoetnográfica, algo que eu não dominava de forma alguma. Como poderia usar minhas próprias narrativas para a pesquisa sem me tornar parte dela? Como ser neutra e, ao mesmo tempo, integrar memórias e cartas?

Sua irreverência desconstruiu meu entendimento tradicional sobre pesquisa. Você sempre dizia que a análise das experiências pessoais era essencial para compreender as experiências culturais. Essa proposta fez com que eu refletisse não apenas sobre minha trajetória como mãe, mas também como professora e, simultaneamente, *mãeprofessora*. Descobri o impacto significativo que minha trajetória docente teve na luta pela inclusão de filhos/as e estudantes, através de artefatos e lutas que abrem portas para novas conquistas e para a (re)existência.

Portanto, sou profundamente grata por ter me provocado, desafiado e mostrado um novo lado da pesquisa. Sua orientação revelou formas alternativas de investigação que expõem desigualdades, principalmente aquelas vividas à margem.

Gratidão!

De sua *amigaorientanda*.

## 7 CONSIDERAÇÕES

Para Foucault, conforme citado por Hess (2005, p. 70), “a elaboração de uma tese é um processo de criação de si mesmo, uma ‘obra de si-próprio’”. O/A pesquisador/a, portanto, não apenas se dedica a investigar um objeto de estudo externo, mas também se engaja em um profundo processo de autoconhecimento e autorreflexão. Com essa reflexão, apresento os desafios da pesquisa autoetnografia que, segundo Chang (2008), é uma ferramenta que explora as complexidades culturais e pessoais envolvidas no trabalho docente, promovendo uma reflexão crítica e uma compreensão mais rica das experiências vividas no cotidiano escolar. Ellis e Bochner (2000) reforçam que a autoetnografia valoriza a subjetividade do/a pesquisador/a, integrando-a ao processo de pesquisa para alcançar uma compreensão mais profunda das experiências humanas e sociais.

Esse processo acadêmico vai além da simples aquisição de conhecimento técnico ou teórico. Envolve a exploração das próprias crenças, valores e pressupostos do/a pesquisador/a, levando-o a questionar suas próprias perspectivas e, muitas vezes, a confrontar suas convicções, tornando-se, assim, uma ferramenta de transformação pessoal, onde o ato de pesquisar implica também uma reavaliação contínua do próprio ser e de sua posição no mundo. Diante disso, ao refletir sobre seu objeto de estudo, o/a pesquisador/a passa a também refletir sobre sua própria identidade, experiências e contexto cultural. Em cada página, cada imagem e cada citação tentei relatar a minha trajetória entrelaçada ao cotidiano, minhas subjetividades, meu fazer pedagógico, minha relação *mãeprofessora!* Refletir sobre a incansável luta pela inclusão de *filhosestudantes* com autismo envolveu reconhecer os desafios contínuos enfrentados por famílias e educadores/as no processo de garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. Pais (2007) destaca a importância da sensibilidade sociológica, valorizando as experiências cotidianas como fonte de reflexão. Reconhecer essas vivências é fundamental para uma compreensão mais profunda das realidades enfrentadas no ambiente escolar, especialmente no que tange às particularidades dos/as estudantes com TEA.

Compreender o cotidiano escolar, no âmbito da inclusão de pessoas com TEA, significa entender suas particularidades, comportamentos e sensações atípicas, que desafiam as normas estabelecidas e provocam rupturas no ambiente escolar. A neurodiversidade deve ser vista como um meio de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo formas alternativas de aprender e ensinar. Assim, é essencial respeitar e compreender as necessidades individuais dos/as estudantes com TEA para garantir um ambiente educacional inclusivo e transformador.

A compreensão da escola vai além dos conhecimentos teóricos, sendo moldada pelas experiências cotidianas e subjetividades dos envolvidos, conforme Alves e Garcia (2002).

O cotidiano escolar desempenha um papel crucial na construção de significados e na compreensão das experiências no contexto educacional. Certeau (1995) reforça a importância da alteridade, ou seja, o pressuposto de que o outro possui uma identidade, cultura, valores e perspectivas que podem ser diferentes das nossas, e essa diferença deve ser respeitada e compreendida, afirmando que a diferença e a diversidade são preservadas por experiências e observações oriundas de outras realidades, fora de nós.

Estudar os cotidianos e pensar além de um paradigma totalizante implica reconhecer a diversidade e a complexidade da vida diária. É essencial supor o plural como originário, desafiando as normas e modelos estabelecidos, percebendo seus limites e explorando novas rotas e sentidos. Essa abordagem permite uma compreensão mais rica e adaptada da experiência humana, valorizando a multiplicidade e a especificidade das realidades vividas.

Para Santos (1989, p. 39), “Uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica”, logo, o reencontro entre ciência e senso comum é uma proposta para integrar diferentes formas de conhecimento, valorizando os saberes presentes nas experiências cotidianas. Isso envolve a ruptura com a separação tradicional entre ciência e saberes informais e a busca por um diálogo genuíno que permita a colaboração e a troca de insights. A “ruptura epistemológica” sugere a necessidade de transcender a separação inicial para criar um espaço onde o conhecimento científico e o senso comum possam interagir e enriquecer mutuamente.

Ao adotar essa perspectiva, é possível criar uma abordagem mais inclusiva e representativa da diversidade das experiências cotidianas, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica do mundo em que vivemos.

Destaco a importância de analisar criticamente essa trajetória, considerando o contexto social, educacional e cultural. Minha narrativa pessoal e subjetiva descreve meu papel político na defesa dos direitos de meus *filhosestudantes* e de todos/as os/as estudantes neurodiversos/as no ambiente escolar. Essa jornada não exigiu apenas a adaptação do ambiente escolar, dos currículos e das práticas pedagógicas, mas também um esforço constante para romper barreiras atitudinais, institucionais e sociais que muitas vezes limitam o pleno desenvolvimento dos/as estudantes com TEA. A luta pela inclusão vai além da simples inserção dos/os alunos/as no espaço escolar; trata-se de assegurar que suas necessidades específicas sejam respeitadas e que

eles e elas tenham oportunidades reais de participação e crescimento, em condições de igualdade com seus pares.

No contexto do TEA, a aprendizagem desses/as estudantes requer continuamente adaptações curriculares e materiais pedagógicos que considerem suas necessidades específicas, criando um ambiente equitativo e inclusivo. Carvalho (2009) enfatiza que a adaptação curricular é um desafio crucial que exige comprometimento dos/as professores/as e da comunidade escolar. Cunha (2014, 2016) complementa, destacando que as adaptações no currículo criam um ambiente educacional inclusivo e personalizado, proporcionando condições para uma aprendizagem significativa.

Deleuze (1988, p. 96) faz uma distinção fundamental entre simplesmente reconhecer a diversidade e a diferença e verdadeiramente se comprometer com a luta das minorias. Para ele, a diferença não se reduz à diversidade; trata-se de um compromisso ativo com o outro, que exige o reconhecimento e a compreensão das lutas históricas, políticas, sociais e culturais enfrentadas pelos grupos minoritários. A diferença, segundo Deleuze, é indissociável das condições históricas e sociais, e se manifesta de forma multiplicada e potencializada.

Com base nessa perspectiva, o processo de inclusão escolar deve se fundamentar em um campo filosófico que veja a diferença como constitutiva dos indivíduos. A filosofia da diferença, desenvolvida por Deleuze, oferece uma importante contribuição para a educação inclusiva, ao propor uma teoria que valoriza a diversidade como elemento essencial para a construção de uma sociedade educacional mais justa e equitativa. Ao adotar essa abordagem filosófica, a prática pedagógica pode ser reconfigurada para considerar a diferença não como um obstáculo a ser superado, mas como uma condição inerente à experiência humana, que deve ser reconhecida, valorizada e integrada nas estratégias educativas.

A construção de uma educação plural pode ser compreendida como um ato de desobediência dentro do contexto de um sistema educacional frequentemente marcado por preconceitos e pela banalização do conceito de inclusão. Esse processo envolve uma subversão das normas estabelecidas, uma vez que estas, frequentemente, não reconhecem a diversidade e as necessidades específicas dos alunos. A recusa em aderir a normas que não contemplam essas necessidades e identidades representa um desafio direto às expectativas de conformidade promovidas por um sistema educacional uniforme.

Promover uma educação que valorize a pluralidade requer um rompimento com práticas tradicionais e normativas, abrindo espaço para abordagens pedagógicas que realmente acolham e integrem as diversas realidades e identidades presentes no ambiente escolar. Essa mudança

implica uma revisão crítica das políticas sociais e institucionais, que devem ser sensíveis às diferenças e evitar a imposição de uniformidades inadequadas para todos os membros da sociedade.

A resistência e a desobediência a normas e práticas estabelecidas podem funcionar como indicadores de que é necessário reavaliar e ajustar os sistemas educacionais para promover uma inclusão e justiça verdadeiras. A adoção de uma abordagem educacional plural é, portanto, uma forma de desafiar e reconfigurar as práticas existentes, buscando uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Assim, exploro as ações que romperam com a trivialidade do cotidiano escolar, argumentando que minhas vivências foram e continuam sendo fundamentais na prática docente, na promoção da inclusão e na revisão de práticas educativas. A autoetnografia reconhece a complexidade de ser o objeto da pesquisa, investigando não apenas minhas perspectivas, mas também os valores e influências culturais.

Lanuti (2019, p. 17) critica o ideal platônico do “aluno perfeito”, frequentemente promovido nas práticas educacionais. Esse ideal sugere que a educação deve buscar a conformidade com um modelo idealizado, negando a diferença e ignorando a diversidade dos alunos. Ao promover um padrão único de “perfeição”, o sistema educacional tende a desconsiderar as necessidades e potencialidades únicas de cada estudante, levando a uma abordagem que não valoriza as diferenças individuais e que pode, assim, falhar em promover uma educação inclusiva.

Nesse contexto, é essencial adotar uma perspectiva educacional que reconheça e valorize a diversidade, promovendo estratégias pedagógicas que atendam a uma gama mais ampla de habilidades e estilos de aprendizagem. Ao invés de forçar todos os alunos a se adaptarem a um único modelo idealizado, a educação deve buscar incluir e respeitar as diferenças, de modo a proporcionar uma formação que acolha as singularidades de cada estudante.

Para Bourdieu (2003), a escola se torna responsável pela legitimação das desigualdades sociais, uma vez que a organização do ensino seleciona apenas os alunos bem-sucedidos. Segundo Bourdieu (2003, p. 50): “as atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças a respeito da escola, da cultura e do futuro oferecido pelos estudos são expressão do sistema de valores implícito ou explícito, resultantes da posição social ocupada”.

Bourdieu (1998, p. 41) também explica que

[...] é provável que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Ainda sobre as frações de classes mais privilegiadas, Bourdieu destaca o fato de haver distinção entre as mais ricas em capital econômico e mais ricas em capital cultural, sendo que estas visariam a um maior investimento em carreiras escolares mais longas e promissoras, enquanto aquelas tenderiam a empenhar-se na busca por certificações legítimas que garantam sua posição de prestígio e domínio social e econômico. A escola elimina continuamente os alunos originários dos meios menos favorecidos e que culminam nos obstáculos culturais, percebidos nas diferenças de atitudes e de aptidões significativamente ligadas à origem social (Bourdieu; Passeron, 1964). Portanto, um desempenho escolar exitoso nas diferentes frações de classe será marcado pelo espaço social, em que os agentes têm pontos de vista conforme a posição por eles ocupada, exprimindo sua vontade de transformá-los ou conservá-los. É claro que uma trajetória escolar de sucesso também depende de um poder aquisitivo e dos vínculos de amizade criados nesse percurso. É certo que a escola perpetua as desigualdades sociais e, conseqüentemente, todas as relações sociais. Porém, se houver um exercício de construção de identidade iniciado no seio familiar, que garanta às nossas crianças e adolescentes uma liberdade e segurança em relação às suas identidades, a instituição escolar ainda continuará reproduzindo a dinamicidade e movimento social, porém esse movimento será dado por pessoas conscientes, que lutam justamente por seus direitos (Oliveira; Muzetti; Micheleti; Leão, 2017, p. 103).

Enquanto a ideologia da escola libertadora defende uma visão otimista da educação como um meio de promover a justiça social e a mobilidade, a realidade do sistema escolar pode ser mais complexa. No contexto da educação especial na perspectiva inclusiva, essa complexidade é particularmente evidente. Embora a educação inclusiva busque incluir todos os alunos em ambientes educacionais, a prática em geral revela que o sistema escolar pode atuar como um fator de conservação social, em vez de promover a transformação esperada. É preciso promover inclusão e autonomia, resistindo às normas biopolíticas (de controle à vida e às populações) e valorizar as ecologias e as necessidades específicas das comunidades.

Ao trazer à tona memórias, artefatos culturais e cartas, parto de uma análise e reflexão sobre minhas experiências pessoais no contexto sociocultural, em minha posição de mãe e professora. Esses objetos, tanto materiais quanto simbólicos, desempenham um papel essencial na construção de significados e na conexão de identidades, promovendo transformações nas

práticas sociais e educacionais. A utilização desses recursos auxilia na materialização das experiências, oferecendo uma narrativa que permite a exploração das vivências individuais e coletivas de maneira íntima, reflexiva e autêntica.

Essa abordagem evidencia a complexidade das dinâmicas de inclusão e exclusão, ao mesmo tempo em que facilita o diálogo entre a dimensão pessoal e o contexto social mais amplo. As memórias, artefatos e cartas funcionam como instrumentos que não apenas documentam as transformações pessoais e os processos emocionais, mas também potencializam a análise crítica das práticas educativas. Dessa forma, essas narrativas contribuem significativamente para a compreensão das experiências vividas, possibilitando uma análise mais profunda das tensões entre o que é promovido enquanto inclusão e o que se vive, de fato, em ambientes educacionais.

Ao conectar o subjetivo ao social, essas ferramentas permitem que a pesquisa vá além das descrições superficiais, capturando nuances importantes que revelam as interseções entre a identidade, o ambiente sociocultural e as práticas educacionais. Isso resulta em uma contribuição significativa para a compreensão da inclusão como um processo dinâmico, que deve ser constantemente refletido e ajustado para que as experiências de inclusão possam se transformar de maneira significativa e duradoura.

Na medida em que se entrelaça as esferas pessoal e profissional de maneira intensa e inseparável e minha vida, vejo exigência de uma imersão profunda nas minhas próprias experiências, nas relações familiares e nas práticas pedagógicas, articulando a subjetividade da maternidade com as demandas do campo educativo, particularmente em relação às especificidades do TEA. Com isso, permito-me, enquanto *mãe professora*, refletir criticamente sobre minhas próprias práticas e decisões, tanto como educadora quanto como mãe, que reside também na transformação das práticas pedagógicas. Também me permito navegar pelas normas institucionais e políticas de inclusão, muitas vezes confrontando a realidade de práticas que não correspondem às políticas estabelecidas. Esse confronto gera uma análise crítica das práticas escolares e sociais que visam à inclusão, possibilitando-me examinar como essas normas afetam, positiva ou negativamente, a vida de meus *filhosestudiantes* e, assim, (re)existir para que suas presenças sejam efeito e causa das mudanças triviais da escola.

Os resultados dessa pesquisa são elucidados ao longo da escrita, contudo, é certo que a presença dos *filhosestudiantes* deixou evidente a produção de artefatos que materializam a inclusão, a produção de sentidos e uma escola centrada no direito ao acesso, permanência e aprendizagem de todos! A vivência cotidiana alimenta uma reflexão constante sobre as

abordagens pedagógicas e as relações sociais, abrindo espaço para práticas mais inclusivas e sensíveis às necessidades individuais dos *filhosestudantes*. Assim, a experiência pessoal não só enriquece a prática profissional, mas também impulsiona mudanças significativas nas percepções e atitudes em relação à diversidade.

## 8 EPÍLOGO

*Advirto-vos  
Não é o fim  
É o meio, na mescla do início, misturado ao fim  
As ações cotidianas se vivem, dia após dia  
É no findar do dia que o resumo da luta remete a pensamentos e corpos  
O que me resta é em meio a batalha  
Mesmo dentre estruturas determinantes e ordens sociais  
Rasgar as regras  
Quebrar o trivial  
Bater o sinal até o recomeço  
Ser mais a cada manhã, transcender em meio a sorrisos  
Incluir  
Negar  
Divagar  
Retomar  
Dentre as subjetividades, criar forças para tomar o que me resta e  
Voltar a lutar...*

Érica Bastida

*Se no maternar típico navegar é preciso,  
na maternidade atípica é preciso também construir o barco.*

(Saueressig, 2024)

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Trekking through autoethnography. *In*: LAPAN, S. D.; GUARTAROLI, M. T.; RIEMER, F. D (org.). **Qualitative research**: an introduction to methods and designs. San Francisco: Jossey-Bass, 2011. p. 189–212.
- ADAMS, T.; BOCHNER, A; ELLIS, C. Autoethnography: an overview. **Historical Social Research**, [s. l.], v. 36, p. 273–290, 2011.
- ADAMS, T.; ELLIS, C.; JONES, S. **Autoethnography**: understanding qualitative research series. New York: Oxford University Press, 2015.
- ALVES, N. **Criar currículo no cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a. p. 13–38.
- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1464–1479, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 25 fev. 2024.
- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008b.
- ALVES, N. Sobre novos e velhos artefatos curriculares: suas relações com docentes, discentes e muitos outros. *In*: FERRAÇO, C. E. (org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2001. p. 71–83.
- ALVES, N. Sobre novos e velhos artefatos curriculares: suas relações com docentes, discentes e muitos outros. *In*: FERRAÇO, C. E. **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, N.; GARCIA, R. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: EdUFSC, São Paulo: Cortez, 2002. p. 256–295.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- ALVES, R. **Quando eu era menino**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- ARAÚJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais – o DSM-5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo,

v. 16, n. 1, p. 67–82, abr. 2014. Disponível em:

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

ASSOCIAÇÃO AMIGOS DOS AUTISTAS DE SOROCABA. **A AMAS**. Sorocaba, [2024]. Disponível em: <https://www.amassorocaba.org.br/a-amas>. Acesso em: 5 jan. 2024.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA. **Definição**: Transtornos do espectro do autismo. [São Paulo], 2017. [Traduzido e adaptado por Vinicius Aguiar]. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/autismo/definicao/#:~:text=TEAs%20s%C3%A3o%20um%20grupo%20de,adolesc%C3%Aancia%20e%20na%20idade%20adulta>. Acesso em: 6 jan. 2024.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA. **História**. [São Paulo], [2024]. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/ama/historia/>. Acesso em: 6 jan. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders**. Washington, DC: American Psychiatric Association Mental Hospital Service, 1952.

ANDERSON, L. Analytic Autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, [s. l.], v. 35, p. 373–395, 2006.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de distúrbios mentais: DSM-3**. ed. São Paulo: Manole, 1989.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, C. A. **O Processo de Individualização do autismo**. São Paulo: Memnon, 2000.

ASPERGER, H. “Autistic psychopathy” in childhood. *In*: FRITH, U. (ed.). **Autism and Asperger Syndrome**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 37–92.

ASPERGER, H. Die “Autistischen Psychopathen“ in kindesalter. **Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten**, [Berlin], n. 117, p. 76–136, 1944.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AYRES, A. J. **Sensory integration and the child**. Los Angeles: WPS, 1979.

BACH, A. Da formação de nossas almas ou da razão de nosso status: a concepção de poder em Foucault. **Dissertatio** – Revista de Filosofia, Pelotas, n. 38, p. 247–268, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dissertatio/article/view/8629>. Acesso em: 5 maio 2024.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BALBI, L. F. P.; PORTO, B. S. A família e o impacto do sofrimento psíquico sobre diagnóstico do transtorno do espectro autismo – TEA. **Psicologado**, [s. l.], dez. 2015. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-da-saude/a-familia-e-o->

impacto-dosofrimento-psiquico-sobre-diagnostico-do-transtorno-do-espectro-autismo-tea. Acesso em: 22 out. 2023.

BALDISSERA, O. O que todo o educador precisa saber sobre desenvolvimento cognitivo. **Blog do EAD**, São Leopoldo, 13 jun. 2024. Disponível em: <https://poseducacao.unisinos.br/blog/desenvolvimento-cognitivo>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BARCHI, R. Como se forjam a ecologias dos infernos? Ou do devir-lobo nas radicalidades demo(A)cráticas das educações ambientais. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED*, 40., 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: Anped, 2021. p. 1–5. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_6\\_16](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_6_16). Acesso em: 20 jan. 2024.

BARCHI, R. O necessário indisciplinar das educações ambientais. *In: HENNING, P. C.; SILVA, G. R. (org.). Educação e Filosofia: fissuras no pensamento com Nietzsche, Foucault, Deleuze e outros malditos*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2021. p. 224–245. Disponível em: [https://repositorio.furg.br/handle/1/9654?show=full&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR21LsiJk487yeiqb-PggiodRrbe6u-CpwHuS\\_ZkhkQvATgXqKOVNBikG0M\\_aem\\_AZmrAmEdOir-OKn4rnCEBCCbPTnJr9aF6i3LujHNkjlFxrfsJARsl45FBn\\_gW7BR92T\\_vnQcPzeIv7uwJ7m\\_fpm](https://repositorio.furg.br/handle/1/9654?show=full&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR21LsiJk487yeiqb-PggiodRrbe6u-CpwHuS_ZkhkQvATgXqKOVNBikG0M_aem_AZmrAmEdOir-OKn4rnCEBCCbPTnJr9aF6i3LujHNkjlFxrfsJARsl45FBn_gW7BR92T_vnQcPzeIv7uwJ7m_fpm). Acesso em: 5 mai. 2024.

BARCHI, R. Pensar, desobedecer, aprender, viver. *In: POSTALI, T.; NETO, J. (org.). Entrelinhas da Pichação: Diálogos Sorocabanos*. Alumínio: Jogo de Palavras, 2019. v. 1, p. 75–79.

BARROS, S. L. **Direito à Educação da Pessoa com Deficiência: Ações Judiciais em uma Comarca do Estado de São Paulo (2015–2020)**. 2023. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17656/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20SISTEMA%20PROGRAMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BASTIDA, É. M. N. **As Aventuras de Juju e Luiz**. Sorocaba: Paratodos, 2023.

BASTIDA, É. M. N. **Princesa Juju: uma princesa um pouco diferente**. Sorocaba: Paratodos, 2016.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAXTER, P. Developmental coordination disorder and motor dyspraxia. **Developmental Medicine and Child Neurology**, [s. l.], v. 54, n. 1, p. 3–3, 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.2011.04196.x>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BENSON, P. R.; KARLOF, K. L. Anger, stress proliferation, and depressed mood among parents of children with ASD: a longitudinal replication. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 350–362, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0632-0>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BEZERRA, F. S. **A análise do comportamento aplicada (ABA) como abordagem de ensino para a pessoa com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. 2020. 41 f. Trabalho

de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Feral do Rio Grande do Norte, Caicó, 2020.

BLACK, K.; LOBO, M. A conceptual review of family resilience factors. **Journal of Family Nursing**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 33–55, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1074840707312237>. Acesso em: 15 set. 2023.

BOARINI, M. L., Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n 1, p. 123–131, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qThk57mv3vCvPxZBmwqC9cv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.

BOCHNER, A. P.; ELLIS, C. Telling and living: narrative co-construction and the practices of interpersonal relationships. *In*: LEEDS-HURWITZ, W. (ed.). **Social approaches to communication**. New York: Guilford, 1995. p. 201–213.

BOSA, C. A.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 167–177, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017>. Acesso em: 6 maio 2024.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. No “Olho do Furacão“: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131–146, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BOURDIEU, P.; PASSERON, C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Editions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. Al.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. Al.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41–79.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. Al.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 43–72.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BRADFORD, R. **Children, families and chronic disease: Psychological models and methods of care.** London: Routledge, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msckid=aaefb3ba92f11ecbf4938b9c7ce217](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msckid=aaefb3ba92f11ecbf4938b9c7ce217). Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação]. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001.** Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10216.htm#:~:text=LEI%20No%2010.216%2C%20DE,Art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm#:~:text=LEI%20No%2010.216%2C%20DE,Art). Acesso em: 2 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab). Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.602/2023.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de substituição de sinais sonoros convencionais, por sinais musicais ou visuais adequados aos estudantes portadores do Transtorno do Espectro Autista (TEA), e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2374323#:~:text=PL%203602%2F2023%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20obrigatoriedade%20de,%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

- BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde. **CID 10**. Brasília: DATASUS, 2021. Disponível em: <http://datasus1.saude.gov.br/sistemas-e-aplicativos/cadastros-nacionais/cid-10>. Acesso em 17 jan. 2024.
- BRECHET, B. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.
- BRECHT, B. Perguntas de um trabalhador que lê. *In*: BRECHT, B. **Poemas e canções**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1966. p. 75.
- BRITES, L. Alfabetização de Crianças com Deficiência Intelectual. Instituto **Neurosaber**, Londrina, 2021. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/como-e-o-processo-de-alfabetizacao-de-uma-crianca-com-deficiencia-intelectual/#:~:text=O%20processo%20de%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20da,tempo%20maior%20para%20a%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- CABRAL, S. R.; LUCAS, S. **Violência na escola: desafio a prática docente?** Rio de Janeiro: Gramma, 2010.
- CAETANO, É. A. **Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico**. 2017. 289 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-ALYSQ2/1/tese\\_de\\_doutorado\\_erika\\_amancio\\_caetano\\_vers\\_o\\_para\\_poslin.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-ALYSQ2/1/tese_de_doutorado_erika_amancio_caetano_vers_o_para_poslin.pdf). Acesso em: 2 fev. 2024.
- CAMARGOS JÚNIOR, W. *et al.* **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3 Milênio**. Brasília: CORDE, 2005.
- CAMPOS, E. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13116>. Acesso em: 2 fev. 2024.
- CARVALHO, J. A.; SANTOS, S. C. S.; CARVALHO, M. P.; SOUZA, L. S. Nutrição e autismo: considerações sobre a alimentação do autista. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v. 5, n. 1, 2012.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- CERTEAU, M. **A cultura do plural**. Campinas: Papius, 1995.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: arte de fazer**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHANG, H. **Autoethnography as method**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2008.

COMERCIAL Antônio Fagundes 1989 – AMA/Associação de amigos do Autismo. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (1 min.). Publicado pelo canal Ronaldo Sellohan. Disponível em: <https://youtu.be/xUIK74BaFrI?si=Fz27vVk1F3w3JOC1>. Acesso em: 5 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, p. 39-40, 14 set. 2001.

CORRÊA, M. C. C. B. **Atenção compartilhada e interação social: análises de trocas sociais de crianças com diagnóstico de transtorno do espectro autista em um programa de intervenção precoce**. 2014. 305 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/b9886fe2-cb4b-4784-839d-a92c35e70c75/content>. Acesso em: 6 fev. 2024.

CORREIA, O. B. **A aplicabilidade de um programa de intervenção precoce em crianças com possível risco autístico**. 2005. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, D. F. **Obediência e desobediência no cotidiano escolar: um professor em diálogo com Paulo Freire e Erich Fromm**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/\\_files/ugd/143639\\_df4dea4a19574c6990c04d3b4e7972ea.pdf](https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/143639_df4dea4a19574c6990c04d3b4e7972ea.pdf). Acesso em: 2 fev. 2024.

COSTA, M. V. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

CUBALA-KUCHARSKA, M. The review of most frequently occurring medical disorders related to aetiology of autism and the methods of treatment. **Acta Neurobiologiae Experimentalis**, Warsaw, v. 70, n. 2, p. 141–146, 2010. Disponível em: <https://ane.pl/index.php/ane/article/view/1786>. Acesso em: 5 maio 2024.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUSTER, D. Autoethnography as a Transformative Research Method. **The Qualitative Report**, [s. l.], v. 19, n. 37, p. 1–13, 2014. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss37/3/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

DELAMONT, S. Arguments against auto-ethnography. **Qualitative Researcher**, [s. l.], v. 4, p. 2–4, 2007.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DESAFIOS no autismo... [S. l.], 2023. **TikTok**: @maternidadeatipicareal. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.tiktok.com%2F%40maternidadeatipicareal%2Fvideo%2F7301659290446728454&psig=AOvVaw17tWF-0StCQ6ityx0Zu95v&ust=1712336729649000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBIQjRxqFwoTCKiBm8aFqYUDFQAAAAAdAAAAABAE>. Acesso em: 2 fev. 2024.

DIONISI, J. P. The TEACCH Program: from principles to practice. **Neuropsychiatrie de l'enfance & de l'Adolescence**, [s. l.], v. 61, n. 4, 236–242, 2013.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra Sintonia**: a história do autismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 222–231, 1997.

DUNN, W. The sensations of everyday life: empirical, theoretical, and pragmatic considerations. **The American Occupational Therapy Association**, [s. l.], v. 55, n. 6, p. 608–620, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.55.6.608>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E. The purposes practices and principles of autoethnographic research. In: LEAVY, P. (ed.). **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. New York: Oxford University Press, 2014. p. 254–276.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, Berlin, v. 12, n. 1, p. 1–18, 2010. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index/fqs/article/view/1589>. Acesso em: 15 set. 2024.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. **Journal of Contemporary Ethnography**, [s. l.], v. 35, n. 4, p. 429–449, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0891241606286979>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: research as subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (ed.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: SAGE, 2000. p. 733–768.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. Telling and performing personal stories: the constraints of choice in abortion. In: ELLIS, A.; FLAHERTY, M. (ed.). **Investing subjectivity**: research on lived experience. Newbury Park: SAGE, 1992.

ELLIS, C. **The Ethnographic I**: A Methodological Novel About Autoethnography. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

ESCOLA põe bolas de tênis em cadeiras e reduz barulho pra menino autista. **MS Notícias**, Campo Grande, 10 dez. 2019. Disponível em: <https://www.msnoticias.com.br/editorias/geral-ms-noticias/escola-poe-bolas-de-tenis-em-cadeiras-e-reduz-barulho-pra-menino/94205/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

ESPERANDO na janela. Intérprete: Cogumelo Plutão. Compositor: Carlos Henrique Oliveira de Vasconcelos Alves. *In: Biblioteca de Sonhos*. [S. l.]: Universal Music, 2000. 1 CD (4min). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cogumelo-plutao/8030/>. Acesso em: 14 maio 2024.

EVÊNCIO, K. M. M.; FERNANDES, G. P. História do Autismo: Compreensões iniciais. **Id on Line**: Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Jabotão dos Guararapes, v.13, n. 47, p. 133–138, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1968/3186>. Acesso em: 31 ago. 2024.

EXNER, K. **Metamorfose da borboleta**: crisálida para borboleta *Brassolis sophorae*. Kito Exner. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (1 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=dINtclPMMuE>. Acesso em: 2 fev. 2024.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. de C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, n. 1, p. 151–166, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992>. Acesso em: 22 set. 2024.

FERNANDES, S. F. da S. N. **A adequabilidade do modelo TEACCH para a promoção do desenvolvimento da criança com autismo**. Porto: Ed. Porto, 2010.

FERREIRA, J. A de O.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva: O trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 11, n. esp. 2, p. 969–985, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p969-985>. Acesso em: 18 ago. 2024.

FERREIRA JÚNIOR, A. A. **Autoridade ou autoritarismo?** A “Didática do Comportamento”: uma necessidade na relação Professor-Aluno. Salvador: Secretaria Municipal da Educação do Salvador, 2007.

FIGUERÊDO, P. **Pela primeira vez, Ministério da Saúde inclui tratamento do Transtorno do Espectro Autista na Política Nacional da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2023. Disponível em: [FONSECA, A. Todo mundo conhece essa música, mas poucos sabem que ela foi feita para Jesus. \*\*Altair Fonseca\*\*, Rio Claro, 22 fev. 2024. Disponível em: <https://www.altairfonseca.com/2024/02/22/todo-mundo-conhece-essa-musica-mas-poucos-sabem-que-ela-foi-feita-para-jesus/>. Acesso em: 20 jun. 2024.](https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/setembro/pela-primeira-vez-ministerio-da-saude-inclui-tratamento-do-transtorno-do-espectro-autista-na-politica-nacional-da-pessoa-com-deficiencia#:~:text=Atendimento%20%C3%A0s%20pessoas%20com%20TEA%20no%20SU S,a%20Aten%C3%A7%C3%A3o%20Especializada%20em%20Reabilita%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 15 jan. 2024.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

FONSECA, M. E. G.; CIOLA, J. C. B. **Vejo e Aprendo**: Fundamentos do Programa TEACCH – O ensino Estruturado para Pessoas com Autismo. 2 ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.

FORNAZARI, S. K. **O Esplendor do Ser**: a composição da filosofia da diferença em Gilles Deleuze (1952-86). 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FOUCAULT, M. **Doença mental e psicologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. (Coleção Biblioteca Tempo Universitário).

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Robert Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

FREITAS, A. M.; BRUNONI, D.; MUSSOLINI, J. L. Transtorno do espectro autista: estudo de uma série de casos com alterações genéticas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 101–110, 2017. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-03072017000200010](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072017000200010). Acesso em: 13 jan. 2024.

FREITAS, T. C. R. C. de; LOPES, M. M. A importância do Plano de Desenvolvimento Individualizado no desenvolvimento de educandos com deficiência. *In*: GONÇALVES, M. C. da S.; JESUS, B. G. de (org.). **Educação Contemporânea**: Educação Inclusiva. Belo Horizonte–MG: Poisson, 2021. p. 7–11. v. 8. Disponível em: [https://poisson.com.br/livros/Educa\\_Contemporanea/volume8/Educacao\\_Contemporanea\\_vol8.pdf](https://poisson.com.br/livros/Educa_Contemporanea/volume8/Educacao_Contemporanea_vol8.pdf). Acesso em: 2 fev. 2024.

GAMA, F. A Autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. **Anuário Antropológico**, [s. l.], v. 45, n. 2, p. 188–208, 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/5872>. Acesso em: 2 fev. 2024.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**: selected essays. New York: Basic Books, 1973.

GAUDERER, E. C. **Autismo – Década de 80**: uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1985.

GAUTHIER, C; DESBIEN, J-F; MALO, A; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GUARNIERO, Roberto. Displasia do desenvolvimento do quadril: atualização. **Revista Brasileira de Ortopedia**, [s. l.], v. 45, n. 2, p. 116–121, 2010.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUEDES, N. P. S.; TADA, I. N. C. A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 303–309, 2015.

HARAWAY, D. J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In*: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista**: Conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 157–202.

HAYANO, D. M. Auto-ethnography: paradigms, problems and prospects. **Human Organization**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 99–100, 1979.

HAYLER, M. **Autoethnography, self-narrative and teacher education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

HEIDER, K. What do people do? Dani-autoethnography. **Journal of Anthropological Research**, [s. l.], v. 31, p. 3–17, 1975.

HENN, C. G.; SIFUENTES, M. Paternidade no contexto das necessidades especiais: revisão sistemática da literatura. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 131–139, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/vtNVvJXffvwhbVG4DTnkksQ/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

HESS, R. **Produzir sua obra: o momento da tese**. Brasília: Liber Livro, 2005.

HO; H. C.; DIAS; I. de S. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: AMA, 2013.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Elementos do antissemitismo. *In*: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. (org.). **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

HOUTENVILLE, A.; BOEGE, S. **Relatório Anual sobre Pessoas com Deficiência na América**: 2018. Durham: University of New Hampshire, Institute on Disability, 2019. Disponível em: [https://disabilitycompendium.org/sites/default/files/user-uploads/Annual\\_Report\\_2018\\_Accessible\\_AdobeReaderFriendly.pdf](https://disabilitycompendium.org/sites/default/files/user-uploads/Annual_Report_2018_Accessible_AdobeReaderFriendly.pdf)ícone pdfícone externo. Acesso em: 5 maio 2024.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JONES, S. C.; HARWOOD, V. Representations of autism in Australian print media. **Disability & Society**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 5–18, 2009.

KANNER, L. Affective disturbances of affective contact. **Nervous Child**, [s. l.], n. 2, p. 217–250, 1943.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. *In*: ROCHA, P. (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997. p. 111–170.

KERCHES. D. **Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo, 2020. Blog. Disponível em: <https://dradeborahkerches.com.br/deficiencia-intelectual-e-transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 17 out. 2023.

LANUTI, J. E. O. E. Tangenciamentos entre a filosofia da diferença e o ensino de Matemática para todos. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 1–16, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/30767>. Acesso em: 14 ago. 2024.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, M. C.; DAL'LGNA, M. C. (org.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007. p.11–33.

LOURENÇO, T. Luta de mães de crianças autistas é marcada pela dor do abandono. **Jornal da USP**, São Paulo, dez. 2020. n. p. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/luta-de-maes-de-criancas-autistas-e-marcada-pela-dor-do-abandono/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

LYOTARD, J. F. **A Condição Pós-Moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2015.

MAHLER, M. S. **On human symbiosis and the vicissitudes of individuation**: infantile psychosis. New York: International Universities, 1968.

MAHLER, M. S. **The psychological birth of the human infant**: symbiosis and individuation. New York: Basic Books, 1975.

MALALA Yousafzai visita Brasil e participa de encontro promovido pelo Itaú Unibanco. **GIFE**, São Paulo, 16 jul. 2018. Disponível em: <https://gife.org.br/malala-yousafzai-visita-brasil-e-participa-de-encontro-promovido-pelo-itaunibanco/>. Acesso em: 3 jan. 2024.

MÁQUINA do abraço. **Doenças do Cérebro: Autismo**, [s. l.], v. 2, n.p., 2010.

MARCOLAN, J. F.; SAKAGUCHI, D. S. A história desvelada no Juquery: assistência psiquiátrica intramuros na ditadura cívico-militar. **Acta Paulista de Enfermagem**, [s. l.], v. 29, n. 4, p. 476–481, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/xf755jm5C6ps7YRqJrbs6fd/?lang=pt#%20como%20fazer%20a%20cita%20C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 5 maio 2024.

MARIGO, A. F. C. Indisciplina escolar: uma perspectiva crítica. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 1, v. 2, p. 38–55, ago./dez. 2007. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/20/17>. Acesso em: 3 fev. 2024.

MATSUKURA, T. S.; MARTURANO, E. M.; OISHI, J.; BORASCHE, B. Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 13, n. 3, p. 415–428, 2007. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000300008>. Acesso em: 7 ago. 2024.

MATSUKURA, T.; SIME, M. Demandas e expectativas de famílias de crianças com necessidades especiais: de situações do cotidiano aos técnicos envolvidos no tratamento. **Temas sobre Desenvolvimento**, [s. l.], v. 16, n. 94, p. 214–220, 2008.

MELLO, A. de F. G. **Plano Educacional Individualizado**: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/227/Alessandra%20F.%20G.%20Mello.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.

MELLO, A. M. S. R. de. **Autismo**: guia prático. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29–41.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

MESIBOV, G. B. A tribute to Eric Schopler. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s. l.], v. 36, n. 8, p. 967–970, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0311-y>. Acesso em: 2 dez. 2022.

MIRANDA, W. S. A filosofia da diferença em Deleuze e Heidegger. **Revista Ítaca**, [s. l.], n. 15, p. 250–271, 2010. Acesso em: 2 dez. 2022.

MISQUIATTI, A. R. N.; BRITO, M. C.; FERREIRA, F. T. S.; ASSUMPCÃO JUNIOR, F. B. Sobrecarga familiar e crianças com transtornos do espectro do autismo: Perspectiva dos cuidadores. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 192–199, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201520413>. Acesso em: 8 ago. 2024.

MOTA, E. R. B. **Olhares e saberes educacionais da Associação dos Amigos da Criança Autista - AUMA**: limites e possibilidades em uma perspectiva interdisciplinar. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

NO ES pai chora ao revelar que filho autista de 11 anos não sabe ler nem escrever. **Graffiti News & Associados**, Vitória, 20 mar. 2024. Disponível em: <https://grafittinews.com.br/no-es-pai-chora-ao-revelar-que-filho-autista-de-11-anos-nao-sabe-ler-nem-escrever/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ORQUESTRA bachiana fará apresentação gratuita em Itu. **A Federação**, Itu, 8 mar. 2024. Disponível em: <https://jornalafederacao.com.br/blog/2024/03/08/orquestra-bachiana-fara-apresentacao-gratuita-em-itu/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a Educação de Autista. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 33, n. 1, p. 1–14, 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2965>. Acesso em: 5 jan. 2024.

PAIS, J. **Sociologia da vida cotidiana**: teorias, métodos e estudo de caso. Lisboa: ICS, 2007.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PEREDNIK, R. **Guia de tratamento do mutismo seletivo**: manual para pais, professores e terapeutas. Curitiba: Juruá, 2022.

PEREIRA, M. E. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: Pedagógica Universitária, 2002.

PEREIRA, R. A. **A utilização de jogos digitais como recurso pedagógico no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2014.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17126>. Acesso em: 22 set. 2024.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O; OLIVEIRA, A. A. S.; MILANEZ, S. G. C.; GIROTO, C. R. M. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_9\\_poker\\_v7.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf). Acesso em: 2 fev. 2024.

PÚBLIO, P. L. R. **Políticas de educação especial no município de Sorocaba, de 1988 a 2012**. 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7916>. Acesso em: 6 fev. 2024.

OLIVEIRA, M. F. C. de; MUZZETTI, L. R.; MICHELETTI, L. I. S.; LEÃO, A. M. de C. Dominação Masculina: a construção histórica materializada em herança social e cultural. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 9, n. 1, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Manual de Instruções para Codificação da CID-10**. 10. ed. Genebra: OMS, 2003.

ROCHA, F. **Elementos psicanalíticos para se pensar o autismo na infância**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001346837>. Acesso em: 2 fev. 2024.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SANTOS, A. B.; SILVA, G. G.; PEREIRA, M. E. R.; BRITO, R. S. Saúde Mental, Humanização e Direitos Humanos. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 1–19, 2018.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, M. V. Q. **Uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para a inclusão educacional dos alunos com deficiência**. 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em:

<https://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2020/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Maria%20V%C3%A2nia%20Quirino%20dos%20Santos.pdf>.

Acesso em: 7 ago. 2023.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6497/649770014013/html/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 68.415, de 02 abril de 2024**. Dispõe sobre a presença de atendente pessoal nas unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Poder Executivo, 3 abr. 2024. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/norma/209253#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20presen%C3%A7a%20de,%C3%A0%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20efeitos%20legais>.

Acesso em: 2 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual (DI) da Rede Estadual de ensino de que trata a Resolução SE nº 61 /2014. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, São Paulo, p. 31–32, 15 jan. 2015. Disponível em:

[http://cape.edunet.sp.gov.br/cape\\_arquivos/LegislacaoEstadual/Instrucoes/4\\_EdEspecial\\_instrucao\\_DI\\_15012015.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/LegislacaoEstadual/Instrucoes/4_EdEspecial_instrucao_DI_15012015.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Secretaria da Saúde. **Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. São Paulo: SEDPcD, 2013. Disponível em: [https://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/homepage/protocolo\\_tea\\_sp\\_2014.pdf](https://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/homepage/protocolo_tea_sp_2014.pdf). Acesso em: 15 jan. 2024.

SAUERESSIG, D. **Se no maternar típico...** Porto Alegre, 8 abr. 2024. Instagram:

@deborasaueressig. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C5fyfIRuqrz/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SHAKESPEARE, W. **50 sonetos de Shakespeare**: coleção clássicos de ouro. 8. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2021.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. São Paulo: Fontanar, 2012.

SILVA, C. C. N. da. Os limites do meu conhecimento são os limites do meu mundo. **Periscópio**: Portal de Divulgação Científica do IPUSP, São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2019. Disponível em: <https://sites.usp.br/psicosp/wp-content/uploads/sites/340/2019/06/tabela-dsm-1.png>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. O que significa ter uma criança com deficiência mental na família? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 161–183, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.337>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SILVA, L. S. da; FURTADO, L. A. R.. (2019). O sujeito autista na Rede SUS: (im)possibilidade de cuidado. **Fractal**: Revista de Psicologia, Niterói, v. 31, n. 2, p. 119–129. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i2/5635>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, M. D.; OLIVEIRA, M. C.; CAMPOS, C. S.; OLIVEIRA, E. N. A. O lúdico dos jogos e das brincadeiras no ensino inclusivo de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 4, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/943>. Acesso em: 5 maio 2024.

SILVA, R. B. da. **Interpretações**: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa. 2011. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, V. A **supervalorização do diagnóstico de autismo na escola**: um estudo sobre subjetividade social. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

SOROCABA. Instrução Normativa SEDU/GS nº 26, de 22 de setembro de 2021. **Jornal do Município de Sorocaba**: Sorocaba, ano 29, n. 2834, p. 2, 2021. Disponível em: <https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/noticias.sorocaba.sp.gov.br-2834-27-de-setembro-de-2021.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SOROCABA. **Lei nº 10.245, de 4 de setembro de 2012**. Dispõe sobre a política municipal de atendimento a pessoa com transtornos do espectro autista e dá outras providências. Sorocaba: Câmara Municipal, 4 set. 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2012/1025/10245/lei-ordinaria-n-10245-2012-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-atendimento-aos-portadores-de-transtornos-do-espectro-do-autismo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SOROCABA. **Lei nº 11.513, de 3 de maio de 2017**. Obriga os estabelecimentos públicos e privados no Município a inserirem nas placas de atendimento prioritário o símbolo mundial do autismo e dá outras providências. Sorocaba: Câmara Municipal, 3 maio 2017. Disponível

em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2017/1152/11513/lei-ordinaria-n-11513-2017-obriga-os-estabelecimentos-publicos-e-privados-no-municipio-a-inserirem-nas-placas-de-atendimento-prioritario-o-simbolo-mundial-do-autismo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SOROCABA. **Lei nº 12.025, de 14 de junho de 2019**. Altera artigos da Lei 10.245, de 4 de setembro de 2012 que dispõe sobre a política municipal de atendimento a pessoa com transtornos do espectro autista e dá outras providências. Sorocaba: Câmara Municipal, 14 jun. 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2019/1202/12025/lei-ordinaria-n-12025-2019-altera-artigos-da-lei-10245-de-4-de-setembro-de-2012-que-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-atendimento-a-pessoa-com-transtornos-do-espectro-autista-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba**. Sorocaba: Secretaria da Educação, 2017. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2017/02/marcoreferencial.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SOUZA, M. Do diagnóstico ao acompanhamento: a rotina de famílias de crianças autistas. **A Hora**. Lajeado, 15 abr. 2022. Disponível em: <https://grupoahora.net.br/conteudos/2022/04/15/do-diagnostico-ao-acompanhamento-a-rotina-de-familias-de-criancas-autistas/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SOUZA, M. Projeto obriga escolas a trocar sinal sonoro por música para preservar pessoas com autismo. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1038501-projeto-obriga-escolas-a-trocar-sinal-sonoro-por-musica-para-preservar-pessoas-com-autismo/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentido no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 22–41.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2933>. Acesso em: 18 fev. 2023.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o Planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 3 fev. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. **Manual do Autismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

THOMAS, C. Teoria da deficiência: ideias-chave, questões e pensadores. *In*: BARNES, C.; BARTON, L.; OLIVER, M. **Estudos sobre deficiências hoje** Cambridge: Polity Press, 2002. p. 38–57.

VANNUCHI, C. Ditadura militar matou pelo menos 47 pessoas vinculadas à USP, entre elas Alexandre Vannucchi Leme. **Jornal da USP**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/ditadura-militar-matou-pelo-menos-47-pessoas-vinculadas-a-usp-entre-elas-alexandre-vannucchi-leme/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

VICHESSI, B.; MOÇO, A.; GURGEL, T. Indisciplina: como se livrar dessa amarra e ensinar melhor. **Revista Nova Escola**, [São Paulo], n. 226, p. 78–89, out. 2009.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. A prática de regras na escola: ambiente autocrático x ambiente democrático. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 45–55, jan./abr. 2006.

VIRA Virou. Intérpretes: Kleiton e Kleidir. Composição: Kleiton Alves Ramil. *In*: KLEITON & Kleidir. Rio de Janeiro: Ariola, 1980. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mpb4/47538/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

WALL, S. An autoethnography on learning about autoethnography. **International Journal of Qualitative Methods**, [s. l.], v. 2, n. 5, jun. 2006.

WALSH, F. The concept of family resilience: Crisis and challenge. **Family Process**, [s. l.], v. 35, n. 3, p. 261–281, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x>. Acesso em: 2 fev. 2024.

WALSH, F. **Fortalecendo a resiliência familiar**. São Paulo: Roca, 2005.

WILLSEY, A. J.; STATE, M. W. Autism spectrum disorders: from genes to neurobiology. **Current Opinion in Neurobiology**, [s. l.], v. 30, p. 92–99, 2015.

WINNER, L. Do Artifacts have Politics? *In*: WINNER, L. **The whale and the reactor: a search for limits in an age of high technology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1986. p. 19–39. [Traduzido por Fernando Manso].

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)**. Geneva: WHO, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 5 jan. 2024.

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

ZUBERI, S. M.; SYMONDS, J. D. Atualização sobre o diagnóstico e tratamento de epilepsias da infância. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 91, n. 6, p. S67–S77, nov. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/8JCPDGZPscK8x8Yq9gf6pt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.