

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORAS:
(DES)CONSTRUINDO CONCEITOS SOBRE AUTISMO**

CINDY DALFOVO

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

Joinville – SC

2024

CINDY DALFOVO

PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORAS:
(DES)CONSTRUINDO CONCEITOS SOBRE AUTISMO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville – Univille, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Joinville – SC

2024

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

D141p Dalfovo, Cindy
Percurso formativo de professoras: (des)construindo conceitos sobre autismo /
Cindy Dalfovo; orientador Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. – Joinville:
Univille, 2025.

122 f.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Autismo. 2. Educação especial. 3. Professores – Formação. 4. Prática de
ensino. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Título.

CDD 371.9

Termo de Aprovação

“Percurso Formativo de Professoras: (Des)Construindo Conceitos sobre Autismo”

por

Cindy Dalfovo

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)

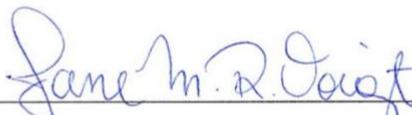
Profª. Dra. Daniela Leal
(UNOCHAPECÓ)

Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 27 de fevereiro de 2025.

À criança que fui,
sem saber que era.

“Detemo-nos em gramas de enfermidade e não percebemos os quilos de saúde. Notamos migalhas de defeito e não captamos as enormes áreas ricas de vida que possuem as crianças que padecem de anormalidades.”

Vigotski, Lev S., 2021b, p. 33-34.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma investigação das significações docentes acerca do autismo e da educação especial e das implicações destas em seu trabalho pedagógico. Esta investigação vincula-se à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), tendo contado com o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes). A investigação foi conduzida com base na realização de um percurso formativo dialógico e colaborativo, fundamentado na metodologia desenvolvida no Projeto Performa (Cordeiro, Gomes, 2021, Gomes, Cordeiro, 2025) e que se ampara na compreensão do potencial criativo e transformador do professor intelectual (Giroux, 1997). A partir da psicologia histórico-cultural (Vigotski, 2018, 2021a, 2021b) e dos estudos críticos do autismo (Woods *et al.*, 2018, Ryan, Milton, 2023), buscou-se compreender as significações docentes relacionadas ao autismo e à educação especial e as relações destas com sua atividade pedagógica, assim como explorar possíveis ressignificações teórico/conceituais sobre esses temas e transformações no trabalho docente das professoras participantes do percurso formativo. Foram realizados oito encontros com as participantes, que foram transcritos e, posteriormente, analisados por meio de núcleos de significação (Aguiar, Aranha, Soares, 2021). Nesse processo, constituíram-se núcleos que apontam para a compreensão de movimentos contraditórios em que professores se deslocam entre a humanização e o respeito ao outro, com práticas pedagógicas fundamentadas em sua subjetividade e que se orientam para as possibilidades, potenciais e singularidades de seus alunos, e as demandas de um sistema escolar que reproduz o modelo médico da deficiência e prioriza tarefas burocráticas em detrimento das pedagógicas. Destaca-se, entre as conclusões do presente trabalho, a relevância de fundamentar práticas, políticas e formações que se orientem para a constituição de um professor intelectual que construa sua prática pedagógica a partir de uma perspectiva crítica, para que a educação de crianças autistas possa ser construída de forma mais humanizante, entendendo-as em suas singularidades e potencialidades.

Palavras-chave: Autismo. Psicologia Histórico-Cultural. Formação Docente Continuada. Educação Especial.

Teachers' Formative Journey: (De)Constructing Concepts About Autism

ABSTRACT

This paper presents an investigation into teachers' conceptions of autism and special education and their implications for their pedagogical work. This research is linked to the research group Educational Policies, Work and Teacher Training, of the Postgraduate Program in Education at Universidade da Região de Joinville (Univille) and received funding from the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes). The research was conducted on the basis of a dialogic and collaborative training course, based on the methodology developed in the Performa Project (Cordeiro, Gomes, 2021, Gomes, Cordeiro, 2025), which is based on an understanding of the creative and transformative potential of the intellectual teacher (Giroux, 1997). Based on cultural-historical psychology (Vigotski, 2018, 2021a, 2021b) and critical autism studies (Woods *et al.*, 2018, Ryan, Milton, 2023), the aim was to understand the teachers' conceptions of autism and special education and their relationship with their teaching activities, as well as to explore possible theoretical/conceptual reframings of these topics and transformations in the teaching work of the teachers taking part in the training course. Eight meetings were held with the participants, which were transcribed and then analyzed using meaning nuclei (Aguiar, Aranha, Soares, 2021). In this process, nuclei were formed that point to an understanding of contradictory movements in which teachers move between humanization and respect for others, with pedagogical practices based on their subjectivity and oriented towards the possibilities, potential and singularities of their students, and the demands of a school system that reproduces the medical model of disability and prioritizes bureaucratic tasks to the detriment of pedagogical ones. One of the conclusions of this study is that it is important to base practices, policies and training on the constitution of an intellectual teacher who builds their pedagogical practice from a critical perspective, so that the education of autistic children can be built in a more humanizing way, understanding them in their singularities and potentialities.

Keywords: Autism. Historical-Cultural Psychology. Continuing Teacher Education. Special Education.

Trayectoria Formativa De Las Profesoras: (De)Construyendo Conceptos Sobre El Autismo

RESUMEN

El presente trabajo presenta una investigación sobre las significaciones docentes en torno al autismo y la educación especial, así como sus implicaciones en su trabajo pedagógico. Esta investigación está vinculada a la línea de investigación Políticas Educativas, Trabajo y Formación Docente, del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade da Região de Joinville (Univille), y contó con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes). La investigación fue desarrollada a partir de un recorrido formativo dialógico y colaborativo, basado en la metodología desarrollada en el Proyecto Performa (Cordeiro, Gomes, 2021, Gomes, Cordeiro, 2025), que se fundamenta en la comprensión del potencial creativo y transformador del profesor intelectual (Giroux, 1997). A partir de la psicología histórico-cultural (Vigotski, 2018, 2021a, 2021b) y de los estudios críticos sobre el autismo (Woods et al., 2018, Ryan, Milton, 2023), se buscó comprender las significaciones construidas por las docentes respecto al autismo y la educación especial y su relación con su actividad pedagógica, así como explorar posibles reencuadres teórico/conceptuales de estos temas y transformaciones en el trabajo docente de las profesoras participantes del proceso formativo. Se realizaron ocho encuentros con las participantes, los cuales fueron transcritos y luego analizados por medio de núcleos de significación (Aguiar, Aranha, Soares, 2021). En este proceso, se formaron núcleos que evidencian la existencia de movimientos contradictorios en los que las docentes transitan entre la humanización y el respeto al otro, con prácticas pedagógicas basadas en su subjetividad y orientadas hacia las posibilidades, potencialidades y singularidades de sus estudiantes, y las exigencias de un sistema escolar que reproduce el modelo médico de la discapacidad y prioriza las tareas burocráticas en detrimento de las pedagógicas. Una de las conclusiones del presente trabajo es que es importante basar las prácticas, las políticas y los procesos formativos en la constitución de un docente intelectual que construya su práctica pedagógica desde una perspectiva crítica, para que la educación de los niños autistas pueda construirse de una manera más humanizadora, comprendiéndolos en sus singularidades y potencialidades.

Palabras clave: Autismo. Psicología Histórico-Cultural. Formación permanente del profesorado. Educación Especial.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	9
1. PERCURSO METODOLÓGICO	13
1.1 Construção do Percorso Formativo	17
1.2 Realização de Cada Encontro	19
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: Considerações Histórico-Culturais para a Constituição da <i>Práxis</i>	25
3. POR UMA COMPREENSÃO ANTICAPACITISTA DO AUTISMO: Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural E Dos Estudos Críticos Do Autismo	29
3.1 O Problema de Uma Definição Capacitista do Autismo	30
3.2 Aportes Teóricos da Psicologia Histórico-Cultural	33
3.3 Diálogos da Psicologia Histórico-Cultural com os Estudos Críticos do Autismo	38
3.4 Um Conceito Anticapitista de Autismo	43
4 ANÁLISE POR MEIO DE NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	45
4.1 O Processo de Construção dos Núcleos de Significação	46
4.2 Núcleo 1: Conhecimento crítico docente como alicerce de transformações possíveis. “[Se eu] não tentar compreender e ver aquele ser humano como capaz, potente, que pode aprender, então eu estou no lugar errado”	49
4.3 Núcleo 2: Impactos das condições de trabalho nos processos educacionais de estudantes com deficiência “Quando eles falam esse negócio de ninguém fica pra trás, tem aluno lá no sétimo que não sabe ler nem escrever.”	53
4.4 Núcleo 3: Mediações nas práticas pedagógicas: possibilidades que consideram as diferenças significativas dos alunos. “Mas eles são inteligentes, porque são inteligências diferentes, né?”	62
4.5 ANÁLISE INTERNÚCLEOS	69
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PERCURSO REALIZADO	73
REFERÊNCIAS	76
Texto 1 - Trecho do capítulo “Problemas Fundamentais da Defectologia”	84
Texto 2 - Não se lamentem por nós, Por Jim Sinclair	88
Texto 3 - Trechos do livro “O que me faz pular”	93

Texto 4 - Trecho sobre zona de desenvolvimento iminente, aprendizagem e desenvolvimento na psicologia histórico-cultural	95
Texto 5 - Monotropismo.....	97
Texto 6 – Trecho do livro “Humano a sua maneira: um novo olhar sobre o autismo”	100
Tabela: Lista Completa de Pré-Indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação	103

APRESENTAÇÃO

Uma pesquisa científica é motivada por uma diversidade de questionamentos que irão orientar seus objetivos, a escolha metodológica, o desenvolvimento do estudo e as conclusões alcançadas.

Assim, destaca-se que uma das perguntas primordiais da presente pesquisa foi realizada há cerca de 25 anos, na casa de meus avós paternos, proferida por um dos primos que me rodeavam naquele momento: “Por que você é tão estranha?”.

Passei as próximas décadas com os ecos dessa indagação em minha mente: quando não entendia por que era tão difícil compreender as outras pessoas, por que certas coisas que eram tão simples para meus colegas me eram tão desafiadoras e, ao mesmo tempo, por que aquilo que era tão simples para mim parecia tão complexo para eles.

Por que eu, mesmo sendo uma jovem de vida tranquila e pais amorosos, frequentemente, pensava em morrer? Por que, a despeito de sucessos acadêmicos e um parceiro amoroso, eu me sentia, frequentemente, vazia, solitária e isolada, como se meu corpo fosse um autômato controlado à distância, como se meus sentimentos estivessem guardados em outro lugar, longe de mim?

Por que, por mais que eu me esforçasse — por vezes, à exaustão —, eu jamais me sentia pertencente a um grupo, mas, ao contrário, via-me colocada às margens, apenas observando o que os demais faziam, sem jamais fazer parte?

À época em que decidi engravidar, em 2019, esses questionamentos assumiram uma forma ainda mais pesada: o que era esse vórtice sombrio que me acompanhava, e era possível que minha filha o herdasse de mim, como uma herança maldita? Seria eu forte o bastante para proteger a luz dos meus dias da mais terrível escuridão que eu conhecia?

O uso dessa linguagem um tanto metafórica justifica-se nesse momento: há coisas que só conseguimos dizer precisamente por meio das linhas suaves da poesia. Eu poderia dizer, entre tantas coisas, que enfrento o que os manuais médicos chamam de depressão e transtorno de ansiedade generalizada desde o início da adolescência. Mas, isso seria insuficiente para retratar o complexo universo de sentimentos e experiências que me assolavam naqueles anos.

Iniciei em 2006 uma graduação em Engenharia de Controle e Automação Industrial na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, da qual viria a desistir apenas em 2011. Frustrada, admiti que precisava de algo completamente diferente, o que

me levou a ingressar no curso de Cinema em 2012 e no de Fotografia em 2014 sem, no entanto, concluir qualquer um deles. Em 2015, iniciei o curso de Direito, o qual viria a terminar em 2020. Nesse período, também trabalhei em diversos locais, nas mais diversas áreas: atuei em pesquisas científicas no Departamento de Engenharia, como programadora em uma empresa de jogos, e estagiei nos setores público e privado enquanto cursava Direito. Hoje, reconheço uma miríade de termos e explicações sobre o que me levou a desistir de tanto, tantas vezes: *burnout*, *burnout* autista, sobrecarga sensorial, crise. Antes disso, deparava-me apenas com uma contínua sensação de fracasso, desânimo e angústia por não entender a razão de eu não conseguir me formar e construir uma carreira como meus colegas.

Em 2021, após um percurso que se iniciara mais de um ano antes, com a leitura de um artigo jornalístico a respeito do autismo em mulheres adultas, uma resposta começou a se desenhar com um laudo neuropsicológico e um laudo psiquiátrico: eu era autista. Ou melhor, naquela época, eu tinha transtorno do espectro autista nível 1 de suporte — ainda demoraria algum tempo para eu me tornar autista, isto é, para assumir meu autismo enquanto identidade, enquanto pertencimento, enquanto resistência em um mundo profundamente capacitista.

Atualmente, é comum ouvir que o diagnóstico tardio de autismo salva vidas. Isso não é verdade. O que pode causar uma mudança drástica na vida da pessoa é se deparar com outras possibilidades de compreensão de sua história de vida, o que em boa parte tem ocorrido a partir dos relatos de outros autistas adultos, e não em decorrência de algo que é trazido pelos manuais médicos. É a partir do encontro com uma comunidade que pode surgir para o indivíduo, em uma perspectiva vigotskiana, uma crise que pode levar a um desenvolvimento com uma reconfiguração de sua personalidade (Vigotski, 2018, Veresov, Fleer, 2016).

Uma perspectiva crítica acerca do autismo e do capacitismo presente em nossa sociedade não surge espontaneamente após o diagnóstico. O conceito do que é o autismo que tem sido historicamente construído certamente não contribui para que autistas tardiamente diagnosticados realizem uma ressignificação positiva de sua história de vida. Como exemplo podemos citar a propaganda brasileira criada pela Associação de Amigos do Autismo de São Paulo em 1989, que trazia a sombra de uma criança gritando e se debatendo ao fundo e, em primeiro plano, o ator Antônio Fagundes em um monólogo noturno: “Você sabe o que é o autismo? Essa criança **sofre desse mal**. Ela é prisioneira do seu próprio mundo, não consegue se comunicar com ninguém, nem mesmo com seus

pais” (Oliveira, 2024) Essa propaganda é antiga, mas essa ainda é a visão que a maioria das pessoas – inclusive aquelas que se dizem especialistas na área – possuem em relação ao autismo.

Vinte anos após a propaganda citada acima, a organização americana *Autism Speaks* criou um vídeo intitulado “Eu Sou o Autismo”, que trazia uma narração a partir do ponto de vista do monstro do autismo: “Eu sou o autismo. [...] Tornarei praticamente impossível para sua família frequentar facilmente [...] um parque público sem esforço, sem constrangimento, sem dor. [...] Lutarei para tirar sua esperança. Vou conspirar para roubar seus filhos e seus sonhos” (ASAN, 2009).

Sendo assim, a depender do discurso médico que permeia o diagnóstico e me define como alguém com déficits de comunicação e interesses restritos, eu apenas teria mais um rótulo a me culpar pelas minhas dificuldades e angústias: tenho dificuldades em manter relações e compreender situações sociais por culpa minha, por um defeito de nascença, uma falha nos circuitos do meu cérebro onde deveriam estar minhas funções sociais.

O que ocorreu é que esse diagnóstico me levou a pesquisas nas quais encontrei pessoas como eu, com experiências e dores tão semelhantes às minhas, que diziam que nossas diferenças não eram justificativas para toda violência e rejeição que enfrentávamos. Que nosso jeito de ser não era errado.

Aprofundi-me nas pesquisas e encontrei cientistas e pesquisadores autistas que fundamentavam seus trabalhos em uma perspectiva muito diferente daqueles trabalhos desumanizantes com os quais havia, inicialmente, me deparado. Conheci Damian Milton, que me apresentou o problema da dupla empatia: não são apenas autistas que possuem dificuldades para entender pessoas não-autistas, mas também pessoas não-autistas possuem dificuldade para compreender pessoas autistas, de forma que é necessário que ambas as partes se esforcem para superar essas distâncias e construir juntos uma ponte de compreensão mútua (Milton, 2012).

Lembrei-me de quantas vezes uma simples conversa me parecia exaustiva e, assim, me dei conta de que tudo o que eu ouvia tinha de ser decodificado por mim, traduzido nas intenções não ditas, considerando o contexto daquela pessoa, para então poder pensar em como responder, e então pensar se o que eu queria dizer poderia ser interpretado como má educação ou má vontade, para então traduzir para uma fala que não causaria rejeição por parte da outra pessoa... um esforço colossal despendido nas mais banais conversas e que muitas vezes era insuficiente para evitar a rejeição e a não-compreensão. Há um

sentimento difícil de nomear quando penso que pouquíssimas pessoas com quem convivi se esforçavam de forma minimamente comparável em suas relações sociais, e em como nós, autistas, somos frequentemente criticados quando pedimos àqueles que convivem conosco que utilizem uma linguagem mais direta e comuniquem com clareza suas intenções e expectativas.

Li sobre o processo de *masking* (mascaramento/camuflagem) autista e, especialmente, com o livro “Autismo sem Máscara” de Devon Price (2024), entendi que esse era o nome de um processo de preservação pessoal e sobrevivência em um ambiente inóspito que consistia em trancafiar a sete chaves meus sentimentos mais sinceros, meus movimentos mais alegres, para evitar que me machucassem. Na adolescência, eu ria sem fazer ruído, sempre ansiosa demais, sempre temerosa demais de chamar a atenção dos outros.

Conheci o termo monotropismo e me deparei com uma definição do autismo que não passava pela falha, pelo déficit, pela explicação de quem eu era a partir de tudo aquilo que eu não era, mas que centralizava minha experiência em um modo diferente de perceber o mundo e distribuir minha atenção (Murray, Lesser, Lawson, 2005). Um modelo conceitual aparentemente simples e que, a despeito disso, mostrou-se capaz de ajudar a entender as mais variadas facetas das características usualmente associadas ao autismo.

Essas pesquisas citadas pertencem a um campo de estudos denominado de estudos críticos do autismo, cuja perspectiva crítica parte da investigação das dinâmicas de poder que operam nos discursos sobre o autismo e do questionamento de definições do autismo baseadas em déficits, considerando as intersecções entre biologia e cultura na constituição do que compreendemos como deficiência (Woods *et al.*, 2018).

As pesquisas nesse campo apresentam importantes avanços na compreensão do autismo que visam à qualidade de vida de pessoas autistas, seus cuidadores e suas famílias. Tais investigações, no entanto, não recebem mais do que uma pequena fração da atenção e dos recursos financeiros que pesquisadores com pesquisas voltadas à descoberta de uma cura ou da causa do autismo recebem (Ryan, Milton, 2023). Mesmo dentro do campo dos estudos críticos do autismo, no qual esses autores se inserem e que tem entre seus pressupostos a importância de centralizar pesquisas nas vivências e estudos de pessoas autistas, pesquisadores não-autistas são mais frequentemente citados por seus colegas não-autistas do que os pesquisadores autistas (Ryan, Milton, 2023).

Então, iniciar esta dissertação localizando meu papel como pesquisadora autista que se utiliza de referencial teórico crítico desenvolvido majoritariamente por pesquisadores autistas não é incidental, mas fundamental: minha posição neste campo é política, ocupar este espaço com meu corpo, enquanto mulher com deficiência e autista, tem função teleológica.

Assumo então um papel de pesquisadora-ativista ciente dos desafios de realizar uma pesquisa que, se de um lado não oculta sua intencionalidade e posição ideológica, de outro, não pode cair na armadilha de realizar um discurso militante carente da fundamentação teórico-metodológica, característica fundamental dos trabalhos científicos. Tal posicionamento coaduna-se com a orientação marxista da presente pesquisa, eminentemente, com a tese onze de Marx: “Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo*” (Marx, 1845/1982).

Inspiro-me, ao adotar esse papel, na postura de Paulo Freire enquanto intelectual militante. Conforme descreve Peri Mesquida, Freire foi um “intelectual militante em favor do que ele chama de educação progressista – uma educação como prática de liberdade com os oprimidos, pois ‘a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo’” (Mesquida, 2022, p. 16).

Conhecer a realidade requer o uso do pensamento, da ciência, da filosofia, para que o todo caótico e obscuro possa tornar-se claro e ser explicado (Kosik, 1976), e transformá-la requer o diálogo, “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (Freire, 2019, p. 110).

Entendo, como Monique Botha (2021), que não é possível pertencer a uma comunidade que sofre com a violência, com a marginalização e o suicídio e não atuar nessa interseccionalidade de ser acadêmica e ativista.

Por fim, algumas considerações merecem ser feitas e enunciadas antes de apresentar-se o trabalho propriamente dito, por trazerem escolhas que orientaram toda a pesquisa, ainda que não mencionadas a todo momento.

A importância do protagonismo autista na realização de pesquisas sobre autismo será abordada no capítulo teórico que trata dos estudos críticos do autismo por tratar-se de questão central nesse campo, mas trago as palavras de Monique Botha (2021), pessoa autista e que pesquisa autismo, refletindo acerca do episódio em que, em uma conferência científica, perguntaram o que motivou sua pesquisa:

Eu revelei que era autista e indiquei a clara necessidade da pesquisa, e a resposta do delegado foi “ah. . . seus supervisores também são? Só me preocupo com a possibilidade de você ser tendenciosa, tipo... você sabe... nessa pesquisa?” Naquele momento, lembrei-me de ter lido todos os relatos que detalhei acima - todos esses relatos “objetivos” de minha subumanidade. Perguntei [...] o que ele queria dizer, e ele explicou que não estava necessariamente seguro de que uma pessoa autista seria a melhor opção para falar sobre autismo, mas que não haveria problema, desde que eu tivesse supervisores de pesquisa não-autistas verificando meu trabalho, para garantir que eu estivesse sendo “justa” e “igualitária” na minha representação de pessoas autistas (trad. livre).

Pessoas não-autistas têm pesquisado e falado sobre autismo há décadas sem nem gastarem um parágrafo sequer para discorrer sobre o que significa falar de um grupo ao qual não pertencem, mas pesquisadores autistas são frequentemente questionados quanto a sua objetividade. Não sou objetiva, nem tenho a pretensão de sê-lo; ao contrário, espero que a posição que aqui ocupo também sirva para desvelar a ilusão de que pode existir algo como “um pesquisador objetivo”.

Faz-se também uma escolha científica e política pelo uso dos termos “autista” e “autismo” em detrimento de quaisquer outros, tais como “transtorno do espectro autista” e “pessoa com autismo”. Kristen Bottema-Beutel e colegas, entre eles Steven K. Kapp, relevante pesquisador autista no campo da neurodiversidade, elaboraram um artigo (Bottema-Beutel *et al*, 2020) discutindo o uso de linguagem capacitista por pesquisadores, que postula que o termo “autista” é usualmente preferido dentro da comunidade autista.

Rejeitar o uso do termo transtorno não significa negar as dificuldades nem tampouco as necessidades de apoio das pessoas autistas, mas, sim, significa rejeitar um discurso médico que naturaliza em características individuais realidades que são dinâmicas e socialmente construídas, significa não aceitar que nossa existência se fundamenta em um defeito e que, como tal, pode ser corrigido, curado, eliminado ou evitado — embora ainda existam cientistas e profissionais pesquisando e defendendo todas essas ações.

Também se rejeita o termo “pessoa com autismo” porque, por trás de um discurso superficial de “enxergar a pessoa além do diagnóstico”, existe uma tentativa de separar a pessoa de seu autismo. Aqui, novamente, empresto as palavras de outra pessoa autista, Jim Sinclair (1993), cujo ativismo constituiu-se em relevante neurodiversidade:

Não é possível separar a pessoa do autismo. Portanto, quando os pais dizem, ‘Eu gostaria que meu filho não tivesse autismo’, o que eles realmente estão dizendo é, ‘Eu gostaria que o filho autista que tenho não existisse e que, em vez disso, eu tivesse um filho diferente (não autista)’ (trad. livre).

Somos autistas, e não podemos deixar de sê-lo: um grande número de nós, mesmo entre aqueles com maiores necessidades de suporte e apoio na realização das atividades da vida diária, não optaria por uma “cura” do autismo, ainda que algo assim estivesse disponível.

Também se decidiu por trazer tanto nome quanto sobrenome dos autores citados ao longo da dissertação. Essa decisão foi inspirada na leitura da tese de Luciana Magalhães (2021), utilizada como referência teórica sobre formação docente e análise por meio de núcleos de significação, que apresenta suas próprias considerações acerca da linguagem utilizada nas pesquisas científicas:

Nesta senda, mesmo que contrariando normas fossilizadas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) nos propomos nesta tese, seguindo indicações de alguns coletivos de feministas negras, a buscar formas de não esconder os nomes de autoras por trás de abreviações neutras. O que tem ocorrido é um apagamento histórico, que, somado à hegemonia do gênero masculino em nossa construção textual, nos faz muitas das vezes imaginar que todas as abreviações são do gênero masculino, e, ao lermos um texto nunca sabemos claramente de quem é a citação (Magalhães, 2021, p. 58).

A autora também destaca o esforço consciente de refletir sobre a linguagem para não utilizar termos racistas, xenofóbicos, LGBTfóbicos, sexistas e capacitistas. Adota-se, na presente pesquisa, o mesmo compromisso, até mesmo por coerência científica e ética com o trabalho desenvolvido.

Além de escrever por extenso os nomes dos autores citados, também será destacado quando este autor ou autora for autista: explicitar esse fato significa dizer que a experiência de ser autista é um fator importante, por vezes fundamental, para desenvolver novas compreensões sobre o autismo.

Todas as decisões aqui mencionadas, assim como a pesquisa como um todo, têm um objetivo comum fundado no método do materialismo histórico-dialético: por meio da reflexão crítica, compreender o que forças dominantes procuraram naturalizar e ocultar.

Dessa forma, as perguntas norteadoras foram então elaboradas levando em consideração a materialidade histórica aqui apresentada e o compromisso ético, científico e político da pesquisadora de realizar uma pesquisa em educação “a serviço” da humanização: “quais são as significações docentes acerca do autismo, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos autistas? Como essas significações se expressam concretamente em suas práticas pedagógicas? Que movimentos nessas

significações e práticas podem ocorrer em um percurso formativo dialógico e colaborativo cujo conteúdo teórico apresenta-se contra hegemônico?”

No que se refere à estrutura da dissertação, no primeiro capítulo, apresenta-se o **percurso metodológico** realizado na exploração dessas questões, do planejamento e elaboração à realização de um percurso formativo com professoras da rede municipal de ensino.

Em seguida, o segundo capítulo apresenta questões teóricas relacionadas à **formação docente**, especificamente à formação docente continuada voltada à educação especial, consideradas relevantes para o presente trabalho.

Por sua vez, o terceiro capítulo discute o autismo, a deficiência e a educação especial a partir da **teoria histórico-cultural** de Vigotski, com aportes teóricos dos estudos críticos do autismo e dos estudos da deficiência.

Já o quarto capítulo, a partir do percurso realizado e da fundamentação teórica desenvolvida, passa à **análise das informações** por meio de núcleos de significação. A análise internúcleos é realizada posteriormente para buscar a concreticidade e a totalidade da realidade analisada.

Por fim, as considerações finais trazem reflexões acerca do percurso realizado e de possibilidades futuras.

Complementando o trabalho, as **referências**, assim como os **apêndices** com o material produzido na pesquisa, encontram-se ao final.

Historicamente, no fim do século passado, Jim Sinclair (1993), autista, discursou para uma multidão de pais de autistas: “não se lamentem por nós. Estamos vivos. Nós somos reais. E nós estamos aqui esperando por você”. De lá para cá, nossa comunidade cresceu, se fortaleceu nos movimentos científicos e ativistas. Não estamos mais esperando.

INTRODUÇÃO

*Alice perguntou: Gato Cheshire... pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar?
Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato.
Eu não sei para onde ir! – disse Alice.
Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve.*

- Lewis Carroll

O célebre diálogo entre Alice e o gato na obra “Alice no País das Maravilhas” poderia muito bem ser lido como uma advertência àqueles que se propõem a pesquisar. No caso das pesquisas, saber para onde ir não implica, necessariamente, em uma nítida imagem do destino final do percurso, mas em assumir uma intencionalidade em seu trabalho.

Ao falar das pesquisas atualmente realizadas em psicologia, Aaro Toomela ressalta que essas são realizadas a partir da escolha de um método, que define quais dados serão analisados e, conseqüentemente, o tipo de pergunta que será feita, de forma que

por um lado, essa abordagem levou a uma situação em que as perguntas feitas não podem ser respondidas, em princípio, porque os métodos não correspondem à pergunta. Por outro lado, os tipos de perguntas que são feitas são limitados *a priori* pelos métodos; muitas perguntas importantes nunca são feitas porque os métodos pré-selecionados são obviamente inadequados. Por exemplo, a análise de dados estatísticos é inútil para estudar diferenças qualitativas; portanto, as diferenças qualitativas não são estudadas. (Aaro Toomela, 2023, p. 9, trad. livre).

Essa forma de fazer pesquisa, destaca o autor, é oposta ao trabalho realizado por Lev Vigotski, que só escolhia seus métodos após decidir qual pergunta seu experimento deveria responder. As perguntas, por sua vez, partem de uma intenção clara por parte do pesquisador: Toomela sinaliza que Vigotski pretendia formular uma teoria unificadora da psique, por acreditar que não seria possível a compreensão da psique sem tal teoria.

A partir dessa concepção, a teoria de Vigotski passou a constituir o que viria a ser denominado psicologia histórico-cultural, sendo esta a base teórica adotada nesta pesquisa. Nessa perspectiva, compreende-se que a educação da criança com deficiência deve seguir as mesmas leis da pedagogia geral, mas atentando-se aos caminhos específicos pelos quais irá seguir o desenvolvimento dessa criança com deficiência (Vigotski, 2021b). Para Vigotski (2021b, p. 209), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre “no processo de desenvolvimento social da criança por meio da transferência para si das formas de colaboração que ela assimila na relação com o meio social que a cerca”. De especial importância para o presente trabalho é a conclusão de

Vigotski (2021b) de que o desenvolvimento da criança com deficiência não é quantitativamente inferior, mas qualitativamente distinto do de seus pares, devendo a educação desta criança seguir as mesmas leis da pedagogia em geral, mas atentando-se às ferramentas culturais específicas que terão de ser desenvolvidas para que ela tenha acesso ao mesmo desenvolvimento cultural de seus pares.

Nessa toada, entendendo que o meio social no qual a criança está inserida é essencial para o seu desenvolvimento, primordialmente, o meio social associado a sua educação, optou-se por investigar as significações docentes acerca do autismo e da educação especial para compreender, a partir de um percurso formativo e à luz da teoria histórico-cultural, possíveis ressignificações teórico/conceituais sobre a questão do autismo e transformações no trabalho docente das professoras participantes do percurso formativo.

Com esse escopo, buscou-se identificar, junto das participantes da pesquisa, as principais dificuldades à inclusão de discentes autistas no ambiente escolar, identificar mudanças de concepção e ação em relação aos estudantes autistas, e ainda compreender as relações entre o percurso formativo e as possíveis novas significações sobre o autismo.

A materialidade histórica do tema da inclusão escolar de autistas apresenta fortes tensões entre interesses neoliberais, que buscam reduzir custos e massificar os processos de ensino para garantir os lucros, e movimentos sociais que lutam para garantir os direitos de pessoas autistas. Nesse contexto, foram redigidas nas últimas duas décadas legislações e políticas públicas que visam a resguardar o direito da pessoa autista à educação, seja enquanto pessoa com deficiência, como no caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), que adota o modelo social da deficiência ao entender que o atendimento educacional especializado “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”, seja especificamente por ser autista, como no caso da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), que reforça o direito do estudante autista de estudar em escolares regulares.

Dessa forma, a legislação que visa à inclusão escolar nas salas regulares sucede leis e políticas que permitiram que muitas crianças com deficiência fossem mantidas em instituições especiais, de forma que vários professores que jamais conviveram com crianças diagnosticadas autistas e que pouco ou nenhum contato tiveram com o campo da educação especial durante sua formação inicial sentem-se apreensivos ao se depararem

com alunos autistas em suas salas de aula (Weizenman *et al.*, 2020, Pereira, Guimarães, 2019).

Nesse cenário, uma forma de lidar com essa dificuldade enfrentada pelos professores consiste em desenvolver e ofertar formações docentes continuadas voltadas à educação especial. A discussão teórica acerca do papel da formação docente continuada na inclusão escolar de autistas será abordada em capítulos posteriores, mas é necessário destacar as tensões que se contrapõem nesse cenário: em dezembro de 2023 foi aprovado pelo colegiado do Conselho Nacional de Educação – CNE o Parecer n. 50/2023, que apresenta orientações específicas para o público da educação especial: atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Brasil, 2023). Esse documento propõe formações com conteúdos específicos, tanto para o professor de Atendimento Educacional Especializado, quanto para o professor auxiliar, em uma perspectiva associada ao modelo médico da deficiência e com conhecimentos provenientes, em sua maioria, do campo da análise do comportamento aplicada. Para a comissão que elaborou o parecer, os conhecimentos necessários para efetivar a inclusão de educandos autistas devem ser fundamentados em Práticas Baseadas em Evidências – PBE, conforme depreende-se da leitura do parecer:

Apesar da importância das PBE, Nunes e Schmidt (2019, p. 90) ressaltam que “as práticas interventivas desenvolvidas para educandos com Transtorno do Espectro Autista, produzidas em centros de pesquisa, nem sempre são assimiladas pelos professores em contextos escolares”. Essas limitações podem ser explicadas por fatores relativos à formação ou capacitação dos professores e pela transposição não natural daquilo que é produzido cientificamente, geralmente de maneira bastante controlada e estruturada, para ambientes escolares. Isto posto, mais uma vez torna-se imprescindível o investimento na capacitação de professores e no trabalho conjunto e colaborativo entre os vários membros da comunidade escolar (Brasil, 2023, p. 45).

Ainda que o referido parecer não tenha sido homologado, em boa parte devido aos movimentos políticos de organizações compostas majoritariamente por autistas, é importante registrar essas disputas para destacar que o presente trabalho possui uma orientação teórica, ética e política que não coaduna com as propostas apresentadas por movimentos hegemônicos neoliberais alicerçados no modelo médico da deficiência.

Em vista dessa conjuntura, ao considerar os métodos associados à análise do comportamento aplicada como essenciais por serem cientificamente comprovados, essa proposta rejeita todo campo de pesquisas na área da educação, como se essas não fossem científicas por não se enquadrarem em uma estreita e francamente rasa ideia do que é

ciência. Apresenta-se com novas roupas um antigo ataque à classe docente e aos conhecimentos pedagógicos.

Diante disso, adota-se nessa pesquisa o método materialista histórico e dialético para não apenas compreender a realidade concreta, mas transformá-la. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis (2020, p. 81) apresenta uma questão fundamental a ser enfrentada por todos os educadores e aqueles que pesquisam na área da educação: “a educação estará, em suas várias dimensões, ‘a serviço’ da humanização ou da alienação?”. Acredita-se que a perspectiva neoliberal, que individualiza questões coletivas e segrega os estudantes que não se encaixam nas expectativas de homogeneidade dos espaços educativos, só pode levar à alienação.

Por essa razão, a perspectiva aqui adotada orienta-se para a humanização de discentes e docentes e propõe-se a investigar as significações docentes não com o intuito de enfatizar falhas, erros e insuficiências dos professores, mas para compreender o ambiente escolar em sua concreticidade e vislumbrar as possibilidades de transformação social existentes nessas relações. Para tanto, aposta-se na potencialidade e na inventividade do trabalho docente.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa adota o método materialista histórico-dialético por entender-se que a pesquisa científica deve buscar compreender a essência das coisas, o que implica em ir da realidade empírica para a realidade concreta por meio de abstrações, ou seja, em chegar a uma compreensão mais elaborada do mundo através da reflexão e do conhecimento. E para que compreender? Marx enunciou na Tese XI de Feuerbach que se compreende o mundo para transformá-lo e, em relação ao campo da educação, concorda-se com Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis (2020, p. 82) que

analisar o processo educacional a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude, significa refletir sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade.

De fato, para Tozoni-Reis, o referido método tem como um de seus fundamentos a dialética, porque é por meio dela que podemos compreender um mundo em eterno movimento e contradição.

Embora o materialismo histórico-dialético seja o fundamento geral da pesquisa, ainda é necessário determinar o método específico que seja adequado para investigar um objeto científico particular. E o que é esse objeto particular no caso das pesquisas em educação? Adota-se aqui o entendimento de Elaine Sampaio Araújo e Silvia Pereira Gonzaga de Moraes (2017) de que o objeto central da pesquisa em educação é a Atividade Pedagógica, compreendida na perspectiva da educação escolar.

Para investigar esse objeto, adota-se a perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. O objeto central da psicologia é o psiquismo, o qual guarda uma relação de interdependência com a atividade pedagógica: com base em Rubinstein, Araújo e Moraes (2017) entendem que a atividade pedagógica contribui para a formação da personalidade humana, de forma que há uma relação dialética entre o objeto da pedagogia e o objeto da psicologia. Ainda que muitas atividades contribuam para o desenvolvimento das funções mentais superiores, em nossa sociedade a educação escolar é aquela que melhor permite a humanização dos sujeitos, entendida como o processo de aquisição pelo indivíduo do desenvolvimento histórico e cultural de seu meio. Araújo e Moraes (2017) assim sintetizam:

O estudo da Atividade Pedagógica, na perspectiva histórico-cultural, implica a análise das relações entre o ensino e a aprendizagem que se estabelecem entre o significado social e sentido pessoal (LEONTIEV, 1978) no conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. (Araújo, Moraes, 2017, p. 54)

Uma perspectiva materialista histórico-dialética implica, como o nome sugere, a centralidade da dialética no desenvolvimento da pesquisa. Entende-se aqui que essa dialética deve compreender o diálogo com o outro: ao pesquisar sobre a atividade humana, é necessário entender que as pessoas não podem apenas ser objeto de pesquisa, mas são, sim, sujeitos ativos a quem a pesquisa deve servir, e não o contrário. Assume-se, então, uma postura de radicalidade, compreendida aqui em uma perspectiva freiriana:

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (Freire, 2019, p. 37)

Com base no materialismo histórico-dialético, na psicologia histórico-cultural e em uma perspectiva freiriana, na presente pesquisa optou-se pela realização de uma formação docente em formato dialógico e colaborativo, distanciando-se das formações que são usualmente ofertadas e que consistem na transmissão de conteúdos prontos provenientes do conhecimento de um especialista (Imbernón, 2009) e que foca na construção conjunta de saberes que valorizem a experiência pessoal e profissional dos professores que estão em sala de aula e que façam sentido na realidade material desses professores.

Concretamente, optou-se pela realização de investigação por meio de formação docente com base no trabalho realizado no Projeto Performa.

O Projeto Performa – Percursos Formativos Docentes e Discentes na rede de Educação Básica é um projeto integrado de pesquisa, ensino e extensão desenvolvido na Universidade da Região de Joinville – Univille que trabalha com percursos formativos de docentes e discentes da rede de educação básica e envolve os cursos de graduação de Psicologia, Letras, Direito e Artes, além do curso de mestrado em Educação da Univille (UNIVILLE, s.d.). A metodologia que orienta a realização desses percursos foi desenvolvida no contexto desse projeto e nomeada como metodologia Performa.

Conforme salientam Allan Henrique Gomes e Aliciene Fusca Machado Cordeiro (2025), a metodologia Performa foi gestada em 2019 e fundamenta-se na construção dialógica, coletiva e colaborativa de conhecimento com os participantes:

Na metodologia PERFORMA o que se deseja é privilegiar a vida (ainda que forjada na desigualdade) problematizando a função da ciência, sobretudo, as teorias marcadas pelos movimentos elitistas, eurocêtricos e distantes da realidade social brasileira. Nessa perspectiva, não se trata de tomar uma posição explicativa-ilustrativa, em que o pesquisador justifica a teoria no campo ou vice-e-versa, mas uma investigação-presença que abre possibilidades de leitura aos fluxos de sentidos e pensamentos que podem participar deste campo de relações, entre pesquisador (ciência) e campo (experiência docente) (Gomes, Cordeiro, 2025, s.p.).

Nessa metodologia, o percurso formativo não é concebido como capacitação, “cursinho”, como transmissão de conhecimento, mas aposta na inventividade e na potência docentes para construir bons encontros, os quais são compreendidos a partir de Bader Sawaia (2009, p. 370) como “potencializadores de liberdade, felicidade, criação e fruição do belo” e que podem ensejar ações contra o sofrimento ético-político.

Nesse sentido, faz-se necessário construir encontros focados na horizontalidade, operando-se em uma ontologia de igualdade. Essa escolha não pretende ignorar a realidade neoliberal, violenta e desigual enfrentada pelos docentes, mas, ao contrário, busca tecer, conjuntamente, possibilidades de desenvolvimento e de inventividade docentes em espaços que prezam pela ética e pelo afeto (Gomes, Cordeiro, 2025).

Para tanto, cinco eixos temáticos fundamentam os percursos formativos realizados na metodologia Performa: biográfico, profissional, conceitual, estético e coletivo. Esses eixos não precisam ser trabalhados de forma linear, conforme observam Gomes e Cordeiro (2025); o eixo biográfico, por exemplo, costuma estar presente no início do percurso quando se perguntam às professoras e aos professores acerca de como chegaram à carreira docente, mas também está presente ao longo de todo percurso de forma transversal. Os eixos, então, servem para guiar um trabalho que busca uma ação formativa integralizadora da experiência.

Nesse contexto, a presente pesquisa inspira-se no formato dialógico, coletivo e colaborativo da metodologia performa, e adota os cinco eixos temáticos como guia para o planejamento dos encontros, entendendo que esse planejamento não é, nem pode ser, rígido e repleto de predeterminações, justamente porque o percurso é construído de forma conjunta com os participantes.

Em relação ao eixo conceitual, os conhecimentos teóricos provenientes da psicologia histórico-cultural e dos estudos críticos do autismo são apresentados de forma

a promover discussões, partilhas, elaborações, e não com o intuito de transmitir um conhecimento estático, pronto para ser entregue aos docentes. A intenção não é que a pesquisadora diga o que é o autismo, quem é o aluno autista e o que deve ser feito para incluí-lo, mas que construa junto das participantes conhecimentos e possibilidades a partir desses encontros para reflexão.

Já o eixo estético, por sua vez, apresenta possibilidades de inventividade, de criação, a partir do que afeta, do que é dito e colocado de outras formas: discussões a partir de imagens, vídeos, literatura, poesia e outras linguagens. Embora possa utilizar-se de expressões artísticas, não é a utilização de determinados recursos que define o eixo estético aqui descrito, mas a premissa fundamental de promover encontros humanos, de realizar um percurso *com* professores: “percurso-investigação se faz criativamente, no encontro das inteligências, na afetação e na potência do estar com outros humanos” (Gomes, Cordeiro, 2025, s.p.).

Essa formação está voltada para a transformação social, não porque tenha a pretensão de por si só alterar esse sistema e essa estrutura na qual estamos inseridos, mas porque assume a possibilidade de construções mais justas e igualitárias.

Infere-se que a transformação pretendida não é ingênua, superficial, concebida na pitoresca figura do pesquisador enquanto especialista que leva um conhecimento incólume extraído das mais refinadas teorias – Freire (2019) já havia alertado que uma pedagogia que se pretenda libertadora não pode fazer uso da “sloganização”, da verticalidade, dos comunicados, enfim, de nada que signifique roubar as palavras dos oprimidos ao trazer soluções prontas. Ao contrário, a transformação aqui está associada à crença no poder de ação das pessoas sobre sua realidade, rejeitando discursos e ideologias que colocam os indivíduos como passivos, incapazes e inertes em uma realidade que está dada, é estática e imutável. O mundo se transforma pela ação dos homens.

Portanto, acreditar nas possibilidades de transformação da realidade implica em acreditar na potência das professoras enquanto detentoras de conhecimentos, de experiências e de significações com as quais podem construir novas compreensões da realidade. Adotar a possibilidade de transformação como realidade concreta significa viver a práxis, “isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade” (Freire, 2019, p. 176).

1.1 Construção do Percurso Formativo

Com base nos fundamentos metodológicos expostos, o planejamento dessa formação previu a realização de oito encontros coletivos, além de entrevistas individuais antes e após o percurso, com aproximadamente seis a oito participantes.

Em setembro de 2023 houve uma primeira aproximação do campo de pesquisa: com o apoio da secretaria regional de educação especial do governo estadual, as professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede estadual foram convidadas a participar desse percurso formativo, apresentando-se um calendário que previa a realização de metade dos encontros no final de 2023 e a outra metade no início de 2024. Apesar do interesse demonstrado no momento da reunião, apenas duas professoras manifestaram-se para participar dos encontros, número muito abaixo do planejado para a realização do percurso formativo.

Vale ressaltar que a dificuldade de encontrar participantes é uma realidade na realização de pesquisas participantes: quando é feito um convite, não é possível prever de antemão quem irá aceitá-lo. E é muito mais difícil encontrar pessoas dispostas a comprometerem-se a participar de oito encontros do que pessoas que aceitem responder a um questionário ou a participar de uma única entrevista.

Além disso, esse aparente desinteresse não pode ser analisado fora do contexto de desvalorização profissional enfrentado por elas: em conversa com a secretária regional de educação especial do estado, verificou-se que a totalidade, ou a quase totalidade, dessas professoras foram admitidas por meio de contratos temporários com vigência de dois anos, prazo que se encerraria no final de 2023. Em 2015, Lediane Coutinho e Aliciene F. M. Cordeiro (2017), ao realizarem pesquisa com professores do Atendimento Educacional Especializado nessa mesma localidade, constataram a mesma precariedade trabalhista: das 16 professoras entrevistadas, 14 haviam sido contratadas de forma temporária. Essa forma de contratação é autorizada pela Lei Complementar n. 456/2009 (Santa Catarina, 2009), mas é necessário refletir qual a “necessidade temporária” que justifica a não realização há mais de uma década de concursos públicos que permitam o preenchimento dessas vagas por profissionais concursados. Deduz-se essa precarização contratual como estratégia liberal para diminuir a força dos sindicatos, isto é, a força coletiva dos professores, que podem ser demitidos a qualquer momento (Laval, 2019).

Destaca-se esse fato para reforçar a importância da valorização profissional para a efetivação de uma educação inclusiva: a educação especial envolve uma série de

conhecimentos específicos que devem ser estudados e combinados com o conhecimento pedagógico para atender às especificidades dos mais diversos alunos, conhecimentos esses que são pouco vistos na formação inicial (Pereira, Guimarães, 2019). Desenvolver-se enquanto profissional dessa área, então, requer anos adicionais de muito estudo e prática. Como pode-se esperar essa dedicação de professores que nem sequer sabem se vão estar trabalhando na mesma área daqui a dois anos? Essa realidade faz parte de um cenário mais amplo, em que o número de professores temporários já é superior ao número de professores concursados na rede estadual de ensino de Santa Catarina, cenário que se repete em todo o país (Quariniri, 2024).

Então, em fevereiro de 2024, foram convidados professores atuantes em uma escola estadual que conta com um número significativo de estudantes diagnosticados autistas. Novamente, houve uma baixíssima adesão.

Diante disso, em abril do mesmo ano foram convidados os professores da rede municipal de ensino, obtendo-se 13 inscrições. Apesar disso, no primeiro encontro formativo, realizado em 22 de abril de 2024, apenas duas professoras compareceram. Alguns professores justificaram sua ausência por motivos de saúde, em particular, por conta da dengue que, registre-se, teve um número expressivo de casos naquele ano em relação aos anteriores, chegando-se a decretar situação de emergência na cidade de Joinville em virtude do número de casos (Joinville, 2024). No segundo encontro, compareceram quatro professoras e os demais encontros tiveram a participação de 4 a 5 professoras.

Embora se possa supor as causas que levaram ao pequeno número de participantes no percurso formativo, acredita-se que seja relevante destacar algumas materialidades presentes: a dificuldade de deslocamento até o local dos encontros, que foram realizados em universidade no norte da cidade, e o cansaço acumulado devido às longas jornadas docentes. Além disso, é claro, existem fatores individuais tais como a priorização ou não desse tipo de conhecimento para sua prática docente e questões de cunho pessoal.

Apesar de o número de professoras participantes ter sido inferior ao número inicialmente previsto, destaca-se a ampla participação de todas as professoras presentes, as quais contribuíram muito com suas experiências e seus conhecimentos. Essa participação talvez não teria ocorrido em um grupo maior, no qual algumas talvez não se sentissem à vontade para falar. Nesse quesito, o número reduzido de participantes pode ter sido um fator que contribuiu para o engajamento das professoras no percurso formativo.

E, se de um lado, foi inicialmente difícil conseguir participantes para iniciar os encontros, as professoras mencionaram, ao longo do percurso, a importância que os encontros assumiram em suas rotinas, esforçando-se para estarem presentes mesmo nos dias difíceis. Acredita-se que isso se deve à forma de realização da formação docente, em que elas se sentiram valorizadas e acolhidas em encontros nos quais contribuíam com seus conhecimentos e experiências, além de terem contato e se aprofundarem em conhecimentos teóricos que faziam sentido em sua realidade profissional. Uma formação de cunho expositivo, provavelmente, não alcançaria a mesma adesão.

A seguir, registra-se o processo de planejamento e notas gerais sobre a realização de cada encontro.

1.2 Realização de Cada Encontro

Foram selecionados materiais para abordar conceitos teóricos e para realizar movimentos estéticos a partir de documentários e séries relacionados ao autismo. A tabela 1 apresenta uma lista dos materiais utilizados e a justificativa para seu uso. Os textos que são trechos selecionados e/ou traduzidos encontram-se nos apêndices do trabalho.

Quanto ao processo de seleção, o material foi escolhido pela pesquisadora a partir da proposta da formação e dos interesses das professoras. Havia a intenção de promover uma participação direta das professoras na elaboração e seleção dos materiais e conteúdos dos encontros, mas diante das dificuldades que atrasaram o início da formação e da oscilação no número de participantes nos primeiros encontros, optou-se pela construção de um planejamento simplificado para focar nos diálogos produzidos nos encontros.

Tabela 1 – Material de apoio utilizado nos encontros

Encontro	Material utilizado	Justificativa
1	Trecho do capítulo “Problemas fundamentais da defectologia” (p. 40-43), do livro: Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 202	Abordar conceitos relacionados a deficiência em uma perspectiva histórico-cultural
1	Tradução da pesquisadora do discurso proferido pelo ativista autista Jim Sinclair em 1993, “Não se lamentem por nós”	Abordar a perspectiva dos estudos críticos do autismo e impulsionar discussões acerca de como o autismo é compreendido.

1	Trechos do livro “O que me faz pular”, escrito por Naoki Higashida, autista não-oralizado, aos 13 anos. Referência: HIGASHIDA, Naoki. O que me faz pular. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.	Trazer a perspectiva de uma pessoa autista não-oralizada acerca de suas vivências.
2	Trecho sobre zona de desenvolvimento iminente, aprendizagem e desenvolvimento. Referência: VIGOTSKI, L. S. Psicologia, Educação e Desenvolvimento. Tradução: Zoia Prestes; Tradução: Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.	Abordar conceitos relacionados ao desenvolvimento humano de acordo com a psicologia histórico-cultural.
2	Trechos sobre a importância de reconhecer os interesses da criança em sua educação. Referência: VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.	Abordar conceitos relacionados ao papel da educação de acordo com a psicologia histórico-cultural.
2	Trecho adaptado e traduzido livremente de: MURRAY, D.; LESSER, M.; LAWSON, W. Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. Autism: the international journal of research and practice, v. 9, p. 139–56, 1 jun. 2005.	Abordar o conceito de monotropismo e o que ele significa para o entendimento do autismo.
2	Trecho selecionado: PRIZANT, Barry. M. FIELDS-MEYER, Tom. Humano a sua maneira: Um novo olhar sobre o autismo. São Paulo: Edipro, 2023. p. 73-75.	Propor discussão sobre a importância do hiperfoco e como ele pode ser utilizado no processo de ensino.
3	Vídeo. Trecho do documentário “Spellers”.	A partir do depoimento dos pais de um adolescente não-oralizado que apenas na adolescência teve acesso a uma forma de comunicação, abordar a importância da comunicação para o desenvolvimento.
4	Material elaborado pela autora a partir de pesquisa realizada com autistas acerca dos sentimentos relacionados ao ambiente escolar.	Abordar que sentimentos pessoas autistas associam ao ambiente escolar, discutir o que pode levar a tais associações.

5	Vídeo. Trecho do sexto episódio da primeira temporada do seriado “Heartbreak High” que mostra o desenvolvimento de uma crise de uma personagem autista.	Discutir comportamentos que podem provocar crises em autistas e compreender melhor a importância da previsibilidade para pessoas autistas.
6 e 7	PADILHA. Ana Maria. Alunos com Deficiência Intelectual: Reflexões Sobre o Conceito de Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e o Papel da Educação Escolar na Perspectiva Histórico-Cultural da Escola de Lev Vigotski. <i>In: _____</i> . Escritos Pedagógicos . E-papers: Rio de Janeiro, 2022. p. 107-124.	Promover discussão teórica sobre conceitos da psicologia histórico-cultural e sua relação com a prática pedagógica.

Com o intuito de aprofundar os debates nos encontros formativos, os materiais selecionados para os dois primeiros encontros foram impressos e entregues para cada participante, para que pudessem ser lidos com calma após os encontros. A seleção dos materiais se deu em três eixos: para apresentar conceitos teóricos da psicologia histórico-cultural, para apresentar conceitos teóricos dos estudos críticos do autismo e para trazer relatos e histórias de pessoas autistas tratando de suas próprias experiências.

Já no quarto encontro, o material elaborado foi criado com o auxílio de pessoas autistas, a partir da página nas redes sociais da pesquisadora. As pessoas foram convidadas a preencherem um questionário com os sentimentos associados a quatro imagens que retratavam cenas típicas do ambiente escolar. A imagem 1 mostra uma colagem com as quatro imagens relacionadas ao ambiente escolar que foram utilizadas. Em sentido horário, a partir da imagem na parte superior esquerda: hora do intervalo, momento de perguntas na sala de aula, momento de entrada na escola, trabalho em grupo.

Imagem 1 – Fotos de cenas escolares



Fonte: elaborado pela autora

A partir das respostas fornecidas nesse questionário, foi elaborada uma nuvem de palavras para cada imagem, onde o tamanho da palavra representa a frequência com que ela foi mencionada. As nuvens geradas estão na imagem 2, seguindo a ordem das cenas dispostas na imagem 1.

Imagem 2 – Nuvens de palavras de sentimentos associados às cenas escolares



Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se nas nuvens de palavras que todas as cenas apresentadas evocaram ansiedade e outros sentimentos associados à ansiedade, como desespero, medo, vergonha

e pânico, para muitos dos participantes. Frisa-se que o que foi observado aqui não é meramente incidental: as vivências de não-inclusão escolar são tema recorrente nas autobiografias de autistas (Bialer, 2015).

Paradoxalmente, o ambiente escolar no qual a criança deveria ter aquelas vivências fundamentais para seu desenvolvimento (Vigotski, 2018), para a criança autista está associado a experiências traumáticas que irão afetar negativamente esse desenvolvimento. Como bem ilustra Vigotski: “o traumatismo, devido ao contato com o coletivo infantil, às chacotas e às brincadeiras por parte dos companheiros, provoca uma maior reclusão em si mesmo, o isolamento do coletivo” (Vigotski, 2022, p. 398).

Esse material foi elaborado com a proposta de promover uma discussão sobre as significações dos estudantes autistas acerca de suas vivências em sala de aula. É necessário que se questione o que há na escola que causa tais sentimentos nas pessoas autistas de forma tão proeminente, assim como deve-se questionar como crianças que se encontram em constante estado de estresse podem aprender e estabelecer relações afetivas.

Metodologicamente, as imagens de cenas escolares, assim como as nuvens de palavras geradas e algumas frases selecionadas a partir de algumas das respostas foram utilizadas para criar um cartaz que foi levado para o quarto encontro.

Em um primeiro momento, foi solicitado às quatro participantes presentes que descrevessem os sentimentos que elas associavam às quatro imagens. Após, as respostas das professoras foram compartilhadas com o grupo, e só então foram reveladas as respostas das pessoas autistas, promovendo-se novo momento de discussões.

O primeiro sentimento relatado por uma das participantes foi “saudades”, e outra professora relatou o quanto gostava do recreio, período em que brincava tanto com os amigos que se esquecia de ir comer. Das 41 pessoas autistas e das 8 pessoas em processo de investigação (e que, portanto, muito provavelmente também são autistas) que responderam ao questionário feito pela pesquisadora, apenas três mencionaram sentimentos relacionados a saudade e nostalgia em relação à imagem que apresenta uma cena associada ao recreio escolar. São memórias muito distintas, que levaram à constituição de significações também muito distintas em relação a si mesmos enquanto estudantes e em relação ao que é a escola e ao que é aprender. Evidentemente não se trata de dizer que pessoas não autistas não terão memórias traumáticas em relação à escola: uma das professoras relatou ter sofrido bullying enquanto era estudante e compartilhou angústias relacionadas às suas dificuldades de aprendizagem. A intenção dessa proposta era refletir sobre como suas próprias vivências relacionadas ao período escolar constituem

a forma como compreendem a escola e sua prática pedagógica, sobre como estudantes podem ter experiências muito distintas nos espaços escolares e, ainda, suscitar discussões sobre o que leva a escola a ser tão comumente associada a sentimentos negativos e experiências traumáticas por pessoas autistas.

Conforme já mencionado, a despeito das dificuldades logísticas encontradas para reunir participantes para a realização do percurso formativo, é digno de nota o elevado comprometimento demonstrado pelas professoras que compareceram aos encontros - não apenas com o desenvolvimento do percurso formativo, mas principalmente com seu próprio crescimento profissional e desenvolvimento docente.

Em muitos momentos foi possível observar essa potência e esse comprometimento por parte das professoras, conforme apresentado no capítulo referente à análise das significações presentes no percurso formativo. Mas, no que tange à metodologia adotada e que aqui apresentamos, cremos que esses movimentos potentes estão relacionados à forma de realização da pesquisa e à postura adotada diante das participantes: todo trabalho, todas as falas foram pensadas a partir dessa perspectiva de igualdade, de respeito, de ética, de afeto. Nesse espaço em que foram tão valorizadas, as professoras se sentiram motivadas a valorizarem a si mesmas e o próprio trabalho.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: Considerações Histórico-Culturais para a Constituição da *Práxis*

Considerando que a formação docente continuada voltada à educação especial tem sido aludida em pesquisas como elemento importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de estudantes autistas (Weizenmann *et al.*, 2020), e tendo sido escolhida a realização de uma formação docente para o desenvolvimento da presente pesquisa, faz-se necessário dedicar algumas páginas desta dissertação à elaboração teórica dos fundamentos epistemológicos e ético-políticos que nortearam o desenvolvimento de uma formação docente voltada à inclusão escolar em uma perspectiva crítica e emancipatória.

Muitos pesquisadores têm se debruçado sobre a questão da formação docente. Francisco Imbernón (2009) observa que, historicamente, e ainda hoje, o tipo mais comum de formação ofertada é transmissora de uma teoria descontextualizada dos problemas concretos da escola. Isso advém de uma visão positivista de que há uma série de técnicas a serem aplicadas para solucionar os problemas escolares de forma abstrata, de forma que bastaria sua transmissão vertical a partir dos *experts* para os professores. Esse positivismo individualista serve a um sistema capitalista neoliberal que requer profissionais dotados de conhecimento técnico, mas que não questionem os fundamentos de sua atuação. Para contrapor-se a essa lógica individualista e neoliberal, Imbernón (2009) menciona que é necessário construir formações docentes colaborativas, nas quais há uma construção comunitária de conhecimentos e práticas docentes de forma crítica, estimulando a formação de espaços de reflexão e participação nos quais os professores aprendam a partir da reflexão e da teoria como construir soluções para os problemas encontrados em suas salas de aula.

Aproximando essa discussão do contexto geográfico e temporal da presente pesquisa, destaca-se a dissertação de Marília D. T. Watashi (2019), que analisou o processo de regulamentação e de formação continuada dos segundos professores de turma no estado de Santa Catarina. A pesquisadora destaca que esses profissionais realizam, majoritariamente, especializações à distância que são ofertadas por entes privados e que apresentam conteúdos genéricos, sem atender às especificidades de seu trabalho pedagógico. Essa busca por especialização ocorre devido às precárias condições de trabalho desses docentes, que são contratados temporariamente e necessitam dessas

certificações para estarem aptos ao trabalho. Essa lógica transfere do ente público para o indivíduo a responsabilidade pela formação docente, constatando-se que os segundos professores de turma estão

inseridos na política de EE do Estado, mas com um suporte muito precário relativo à formação, raramente disponibilizada por instituição pública, não elaborada com base nas especificidades do seu trabalho, menos ainda, nos conhecimentos que deverão ser apreendidos por seus alunos (Watashi, 2019, p. 166-167).

Esse cenário é construído por movimentos neoliberais que criam a imagem de um professor que é ignorante, despreparado e que não se esforça o suficiente para realizar adequadamente seu trabalho, sendo esse professor o culpado pela baixa qualidade da educação pública. Isso tanto tira a atenção das decisões políticas que reforçam desigualdades sociais, quanto dificulta o trabalho de professores que adotam posturas críticas ao caracterizá-los de forma pejorativa.

Nesse sentido, Henri Giroux (1997, p. 26) descreve as críticas realizadas por educadores radicais, que encaravam a escola como um local de reprodução das desigualdades sociais, em que “o Estado, através de suas concessões seletivas, políticas de certificação e poderes legais, influencia as práticas escolares no interesse de ideologias dominantes particulares”. Conforme argumenta o autor, o problema de tais críticas é que elas colocam a ideologia dominante com tal onipresença e onipotência que não resta espaço para rupturas, para mudanças e movimentos contrários aos interesses da classe dominante, como se nada restasse ao sistema escolar e aos professores além da mera reprodução dos interesses da classe burguesa.

Especificamente em relação a formações docentes voltadas ao autismo, Francisca Thanísia de Freitas Falcão (2023) destaca que, a despeito da carência de conhecimentos acerca do autismo ser frequentemente apontada como uma das dificuldades para a efetivação da inclusão escolar de estudantes autistas e das políticas públicas que priorizam a realização de formações docentes no campo da educação especial, o que se observa nas pesquisas é que a oferta de formações específicas sobre o autismo ainda é escassa.

Para além da escassez, conforme aponta Andrea Soares Wuo (2019), muitas pesquisas relacionadas à inclusão escolar de estudantes autistas fundamentam-se no modelo biomédico, de forma que é necessário refletir sobre o conteúdo das formações docentes que são ofertadas e que tipo de inclusão escolar pode ser realizada a partir de um conhecimento construído com base nos déficits e dificuldades dos estudantes autistas.

Dado esse contexto, é necessário que, “para que a pedagogia radical se torne um projeto político viável, ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade” (Giroux, 1997, p. 27). Deve-se reconhecer que a mesma escola que é um espaço de reprodução da desigualdade social, é também um espaço de resistência a essa ideologia dominante e de possibilidades de transformação social.

Para que a escola possa se tornar esse espaço de resistência e mudança, é necessário que os professores se assumam como intelectuais transformadores, o que por sua vez requer tanto um fortalecimento docente quanto uma transformação pedagógica que reconheça que é necessário educar professores e alunos para atuarem contra a opressão social (Giroux, 1997).

No caso da da educação de estudantes com deficiência, destaca-se que essa opressão social abrange o capacitismo, categoria analítica que é “materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (Mello, 2016, p. 3266).

Na primeira metade do século passado, Vigotski já havia assinalado não apenas a ocorrência do afastamento social sofrido pela pessoa com deficiência, mas os efeitos deste para o seu desenvolvimento:

O desenvolvimento incompleto deriva de um fato que podemos denominar afastamento do coletivo vivenciado pela criança anormal. Aqui, o processo transcorre do seguinte modo: tendo como origem o defeito, surge na criança uma série de particularidades que tolhem o desenvolvimento normal da relação de convivência na coletividade, da cooperação e da relação dessa criança com as pessoas que a cercam. O afastamento da criança do coletivo ou a dificuldade do desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores que, quando o curso das coisas é normal, surgem diretamente associadas ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança (Vigotski, 2021b, p. 216).

A partir dessa elaboração, Vigotski (2021b) alerta que é papel da educação corrigir esses desvios sociais para que a pessoa com deficiência possa participar da coletividade, assim como descobrir e desenvolver aquelas ferramentas culturais específicas para que esse estudante tenha acesso ao desenvolvimento cultural constituído em sua sociedade.

Toda teoria de Vigotski (2021a, 2021b) aponta para a compreensão do indivíduo como um todo que não pode ser entendido a partir de partes isoladas de sua personalidade, isto é, uma determinada característica não pode explicar o desenvolvimento do todo, é necessário analisar a totalidade, as formas como se relacionam suas partes.

No que tange a formação docente, essa teoria orienta para o desenvolvimento de conhecimentos direcionados à compreensão do estudante com deficiência primeiro como indivíduo, e então como alguém que possui certas especificidades, com dificuldades, mas também com potencialidades de aprendizado. Não se deve estudar o autismo, mas a criança autista, em sua singularidade.

O que se espera não é uma acumulação de conhecimentos estáticos por parte das professoras, mas o desenvolvimento dessa profissional enquanto educadora. Não é possível garantir que esse desenvolvimento ocorra em uma determinada formação, mas, compreendendo-se como ocorre o desenvolvimento cultural a partir da teoria de Vigotski (2018), pode-se planejar, construir e realizar uma formação docente que seja mais favorável a esse desenvolvimento.

Conclui-se que o coletivo é fator de desenvolvimento (Vigotski, 2018, 2021a, 2021b), mas não é qualquer situação coletiva que será favorável a esse desenvolvimento, de forma que as formações docentes orientadas para esse fim devem “criar situações sociais de desenvolvimento a partir de atividades e propostas que proporcionem interações intensas e significativas entre os sujeitos” (Nasciutti *et al.*, 2016, p. 104, tradução livre). Para que ocorram tais interações significativas, então, faz-se necessário que as formações sejam realizadas de forma colaborativa e dialógica, na qual se trabalhem aquelas questões que mais afetam as docentes, atuando-se nas fissuras, nas contradições, para buscar mudanças que levem a práticas pedagógicas que respeitem as potencialidades e singularidades, das docentes e de seus alunos.

3. POR UMA COMPREENSÃO ANTICAPACITISTA DO AUTISMO: Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural E Dos Estudos Críticos Do Autismo

Para realizar uma pesquisa relacionada ao autismo é preciso, em primeiro lugar, definir o que é o autismo. Atualmente, isso significa recorrer ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2022), que define o autismo como um transtorno identificado quando há tanto *déficits* de comunicação e interação social quanto padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses, devendo essas características estarem presentes desde a infância e causarem prejuízos significativos à vida do indivíduo.

Essa definição médica é preponderante mesmo em pesquisas na área da educação: Andrea Soares Wuo (2019), ao analisar as teses publicadas sobre autismo e educação nas regiões sul e sudeste entre os anos de 2008 e 2016, observou que o modelo médico orienta o entendimento do que é o autismo na maior parte dos trabalhos. Apesar disso, a autora também observou que há trabalhos que exploram o autismo a partir de outras perspectivas, fazendo uso destacadamente da psicologia histórico-cultural para isso.

A definição médica apresenta apenas uma reduzida lista de *déficits* e falhas individuais que são, supostamente, a causa das dificuldades enfrentadas pelas pessoas autistas. Um dos problemas de orientar-se por esse entendimento é que isso leva a uma noção de inclusão escolar que visa à “correção” desse aluno para que ele possa aprender como os outros. Assim conclui Andrea a respeito das teses analisadas:

Observou-se que os trabalhos acerca da inclusão escolar, orientando-se pelas políticas atuais, enfatizam a importância da aprendizagem, da formação de professores, do diálogo entre escola e família e do trabalho interdisciplinar. Tais fatores, no entanto, aparecem sob abordagens distintas. Alguns trabalhos organizam-se em torno das explicações biomédicas sobre o TEA, vinculadas a uma noção de déficit e prejuízos psicológicos, fonoaudiológicos e sociais. Concebida no âmbito das teorias ontológicas da doença (Canguilhem, 1995), o TEA é visto como um ser que, à revelia das condições sociais, reduz o indivíduo ao diagnóstico. A concepção sobre inclusão escolar tende, por sua vez, a se limitar ao arcabouço de conhecimentos pedagógicos especializados, supostamente capazes de normalizar, cuidar ou curar o estudante. **A reprodução de tais modelos nas pesquisas em educação abre possibilidade para discursos que sustentam e legitimam microexclusões em uma estrutura que se afirma inclusiva** (Wuo, 2019, p. 220-221, grifos da pesquisadora).

Apesar de sua preponderância, a definição médica atual não é a única. Mesmo no campo médico, a compreensão do que é o autismo transformou-se, muitas vezes, desde

que foi descrito por Leo Kanner. Ao apresentarem a história (ocidental, centralizada nos EUA) do autismo, John Donvan e Caren Zucker (2017) descrevem as transformações no entendimento do que é o autismo e de quais as suas causas. Dessa trajetória, destaca-se que houve um período em que o autismo era atribuído a problemas na relação das crianças com suas mães, que não seriam afetivas o suficiente. Essa teoria ficou conhecida como teoria das “mães-geladeira” e, a despeito de não apresentar qualquer comprovação científica, adquiriu grande popularidade na sociedade. A causa do autismo também já foi atribuída a vacinas e, apesar de ter se originado em um artigo há muito desmascarado na comunidade científica por ser fraudulento, essa teoria também atingiu grande popularidade no senso comum.

O que há em comum entre esses entendimentos do que é o autismo, tanto atuais quanto históricos, é que a pessoa autista é compreendida como uma pessoa “com defeito”, defeito esse por vezes de causa genética, por vezes de causa ambiental, às vezes passível de cura, às vezes incurável.

O que entendemos por autismo abrange um pequeno período histórico e geográfico dentro da história da humanidade: Donald Triplet, que em 1938 tornou-se a primeira pessoa diagnosticada com autismo no ocidente, morreu em 2023 aos 89 anos (Pallardy, 2024). Porém, pessoas com características que hoje associamos ao autismo são parte da humanidade, sendo compreendidas e descritas das mais diversas formas. Nesse sentido, ainda que, atualmente, o campo médico detenha a hegemonia da epistemologia do autismo, o que está relacionado às condições materiais e históricas em uma sociedade capitalista que se sustenta na normatividade (Chapman, 2023), existem outras possibilidades, outros caminhos para a compreensão do autismo.

3.1 O Problema de Uma Definição Capacitista do Autismo

Ao propormos uma definição alternativa à do modelo médico, é necessário antes analisarmos quais os problemas apresentados por essa definição hegemônica. Para isso, precisamos compreender o que é o capacitismo, como essa definição pode ser considerada capacitista e quais os impactos de epistemologias capacitistas sobre pessoas autistas.

Conforme abordado por Marivete Gesser, Pamela Block e Anahí Guedes de Mello (2020, p. 18), o capacitismo “é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições”. Quando se define uma forma de opressão

como estrutural, tal como ocorre com o racismo, entendemos que ela está presente nas mais diversas formas dentro da sociedade, por vezes de forma explícita, por vezes imbricada em violências apenas aparentemente sutis, afetando toda inserção social do indivíduo, todas as suas possibilidades de acesso à escola, à saúde, ao trabalho, ao lazer. O capacitismo fundamenta-se em uma noção de que existe um corpo adequado, com um funcionamento correto, e corpos que não se adequam a esses padrões de funcionalidade constituem um “algo a menos”, a ser adequado, corrigido, tratado – e até mesmo eliminado, como testemunhou-se diversas vezes ao longo da história:

No outro extremo, estavam os extermínios em massa de pessoas com deficiência por meio do programa nazista Aktion T-4, que preparou o terreno para o extermínio em maior escala de outras categorias de pessoas, como os judeus, homossexuais e ciganos (LIFTON 2017). Embora esses movimentos eugênicos em larga escala estejam no passado, muitas pessoas com deficiência ainda se sentem pressionadas a não passar suas deficiências ou diagnósticos para seus filhos (BLOCK; FRIEDNER, 2017). Também podemos considerar a obrigatoriedade de testes genéticos e programas de pesquisa em larga escala para alcançar diagnósticos como o autismo e a síndrome de Down com o objetivo de eliminar a existência ou as características dessa categoria de pessoas como uma forma de eugenia (BAKER; LANG, 2017). (Gesser, Block, Mello, 2020, p. 22)

Ao trabalharem com o conceito de capacitismo e interseccionalidade, as autoras elucidam como diferentes formas de opressão atuam para oprimir pessoas com deficiência, pessoas negras, mulheres, pessoas cujo gênero e orientação sexual não se adequam aos padrões impostos e compulsórios.

A produção de conhecimento também pode ser a produção de capacitismo: quando Monique Botha (2021) analisa o que significa ser uma pessoa autista que pesquisa no campo dos estudos do autismo, o que se apresenta com frequência é uma desumanização violenta, com uma literatura científica que a todo momento nega às pessoas autistas características consideradas fundamentais aos seres humanos. Essa ciência, produzida por pesquisadores não-autistas que nunca têm sua objetividade questionada, colabora para a produção de violências contra autistas e ainda dificulta a participação de autistas nesse campo acadêmico, por considerar que suas observações e percepções não são suficientemente objetivas.

A desumanização decorrente desses processos capacitistas leva à rejeição aos processos subjetivos das pessoas autistas. Quando autistas não são considerados humanos, eles podem receber tratamentos que não são considerados adequados para seres humanos. Em suma, quando a revista americana *Life* veicula uma reportagem na década de 60 sobre

o autismo que retrata crianças autistas como “crianças extremamente insociáveis, cuja mente era vedada ao contato humano e cuja loucura descontrolada transformava seus lares em um inferno” (Donvan, Zucker, 2017, p. 218), ela o faz para defender a terapia propagada por Ivaar Lovaas, baseada na análise de comportamento aplicada e que envolvia o uso de agulhões que davam choques como forma de punição por comportamentos considerados inadequados. A dor causada por esses agulhões foi comparada por alguns com a dor de um dentista perfurando seu dente sem anestesia (Donvan, Zucker, 2017).

Lovaas tornou-se famoso no campo do autismo por estar associado ao desenvolvimento da terapia mais utilizada no “tratamento” de crianças autistas, popularmente conhecida como ABA (da sigla em inglês *Applied Behavior Analysis*). Embora atualmente os especialistas que atuam nesse campo afirmem que “os tempos são outros”, a *Applied Behavioral Analysis International – ABAI*, principal órgão dirigente dos profissionais de ABA, apenas em 2022 repeliu o uso de choques elétricos em quaisquer circunstâncias, após décadas de apelos da comunidade autista. Esse tipo de punição ainda é usado em lugares que oferecem tratamentos baseados em ABA, como o *Judge Rotenberg Center*, que, durante muitos anos, patrocinou as conferências realizadas pela ABAI e apresentou trabalhos relacionados ao uso de choques elétricos em seus pacientes (ASAN, 2022).

A produção de conhecimento nunca é neutra, toda pesquisa carrega uma intencionalidade e fundamenta-se em uma determinada ideologia. É necessário assumir isso para desvelar as violências produzidas por uma ciência que se apresenta como neutra, mas constitui-se em produtora de desumanização a serviço de uma determinada ideologia hegemônica que é opressora e excludente.

Definir, a partir de uma observação de comportamentos, que uma pessoa possui *déficits* de comunicação e de socialização e que seus interesses e comportamentos são restritivos e repetitivos não é um ato moralmente neutro e objetivo e acima de quaisquer questionamentos. Ao localizar as dificuldades de comunicação e interação social enfrentadas por pessoas autistas em suas diferenças comportamentais o modelo médico apresenta uma visão capacitista que colabora para a produção de práticas violentas contra pessoas autistas e exime a sociedade de sua responsabilidade na adequação do meio para que essas pessoas possam participar da sociedade em igualdade de condições com seus pares.

Dentro dessa lógica, rejeitar tal definição e construir alternativas trata-se de uma questão de justiça social.

3.2 Aportes Teóricos da Psicologia Histórico-Cultural

Para elaborar um conceito anticapacitista em oposição ao modelo médico apresentado, faz-se necessário trazer aportes que possam fundamentar esse novo conceito. A psicologia histórico-cultural é aqui apresentada como uma das bases teóricas que podem contribuir para essa elaboração. Na psicologia histórico-cultural desenvolvida por Lev S. Vigotski, o desenvolvimento humano difere do desenvolvimento dos outros animais porque apresenta um desenvolvimento cultural e não apenas uma maturação fisiológica de funções pré-existentes.

Vigotski (2021c, p. 76-77) assim conceitua o desenvolvimento cultural:

Há todos os fundamentos para supor que o desenvolvimento cultural consiste na assimilação de meios de comportamento que têm por base a utilização e emprego de signos para a realização de determinada operação psicológica, que o desenvolvimento cultural consiste exatamente no domínio desses meios auxiliares de comportamento que a humanidade criou no processo de seu desenvolvimento histórico e que são a língua, a escrita, o sistema de cálculo, entre outros.

Compreende-se, a partir da teoria de Vigotski, que esse processo ocorre porque o indivíduo frequentemente se vê diante de tarefas que são muito difíceis de serem resolvidas com seus recursos atuais e, diante disso, buscará outros caminhos para atingir seus objetivos. O desenvolvimento cultural consiste na construção desses novos caminhos, em que o novo não aduz a novos elementos, mas a transformações, a mudanças internas na estrutura de seus processos cognitivos.

Essa construção de novos caminhos se dá pela mediação, pelo uso de signos externos que gradualmente são internalizados pela criança. Um dos exemplos que Vigotski (2021c) utiliza para analisar esse processo é o da memorização: em um primeiro momento, a criança tenta memorizar o que lhe é pedido de forma direta, na sequência em que lhe foi dito. Mas, se alguém lhes apresenta uma ferramenta que pode auxiliar nessa tarefa, como a associação da sequência a ser memorizada com imagens, palavras ou histórias, a criança rapidamente passa a utilizar esses meios, inicialmente de forma externa e sem compreender exatamente porque aquelas ferramentas facilitam a execução do que ela deseja realizar, até o momento em que constrói internamente esse novo

caminho e não requer mais o auxílio externo, podendo realizar esses processos em tarefas e contextos muito distintos daqueles inicialmente apresentados.

A mediação, então, é um processo que envolve tanto a ferramenta cultural a ser apreendida, quanto os signos que orientam a organização mental necessária para a utilização daquela ferramenta. No exemplo mencionado, a ferramenta cultural é constituída pelo uso de associações para memorização, e o signo é a linguagem (tanto verbal quanto não-verbal) utilizada para orientar a criança acerca de seu uso.

Pelo exposto, depreende-se que o desenvolvimento cultural possui necessariamente uma origem social, o que é explicitamente apontado por Vigotski (2021b, p. 199):

cada função psíquica aparece duas vezes no processo de desenvolvimento do comportamento; primeiramente, em função do comportamento coletivo, como forma de colaboração ou inter-relação, como meio de adaptação social, ou seja, como categoria inter-psicológica, e, em segundo lugar, como modo de comportamento individual da criança, isto é, como categoria intrapsicológica, como meio de adaptação pessoal, como processo interno de comportamento.

Isso significa que o desenvolvimento das mais diversas funções mentais superiores, como a linguagem, o domínio da aritmética, a imaginação, a abstração, a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos, só pode ocorrer em um meio social. Diferentes meios sociais, com diferentes constituições histórico-culturais, irão produzir diferentes formas de funções mentais superiores. Vigotski não pretende negar o papel do aspecto fisiológico no desenvolvimento humano, mas compreender seu dinamismo e as complexas relações que se estabelecem nesse processo de constituição da personalidade, que envolve tanto aspectos biológicos quanto culturais. Essa compreensão afasta o determinismo biológico, segundo o qual certas características individuais levariam, irremediavelmente, a um desenvolvimento específico.

Na década de 30, Vigotski (2022) escreveu acerca do que era então chamado de esquizofrenia esquizoide infantil, baseando-se no trabalho da psiquiatra soviética Grunya Sujareva. Hoje reconhece-se que esse trabalho apresenta uma das mais antigas categorizações clínicas do autismo (Vicedo, 2024).

Em sua análise, o autor apontou que o desenvolvimento da criança com psicopatia pode ser comparado ao desenvolvimento da criança com deficiência, com especial ênfase, na distinção entre os denominados sintomas primários e secundários:

No quadro das psicopatias esquizoides, pode-se diferenciar duas séries de sintomas: a) os sintomas primários fundamentais, que são as manifestações psíquicas diretas da influência biológica; b) os sintomas secundários, em forma de diferentes estados reativos, de mudanças caracterológicas, que são o

resultado da complexa interação dos fatores endógenos e exógenos (Vigotski, 2022, p. 402).

Os sintomas primários no caso do autismo compõem uma tríade, conforme elenca Vigotski: “a alteração da psicomotricidade, a alteração das inclinações e das reações emocionais, e as particularidades do trabalho associativo e do pensamento” (Vigotski, 2022, p. 400). Essa caracterização é completamente distinta daquela apresentada pelos manuais médicos, em especial, por não apresentar uma lista de déficits nem uma valoração negativa desses atributos.

Vigotski deixa claro que são as consequências sociais que irão determinar o percurso do desenvolvimento da criança:

O desenvolvimento incompleto deriva de um fato que podemos denominar afastamento do coletivo vivenciado pela criança anormal. Aqui, o processo transcorre do seguinte modo: tendo como origem o defeito, surge na criança uma série de particularidades que tolhem o desenvolvimento normal da relação de convivência na coletividade, da cooperação e da relação dessa criança com as pessoas que a cercam. **O afastamento da criança do coletivo ou a dificuldade do desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores que, quando o curso das coisas é normal, surgem diretamente associadas ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança** (Vigotski 2021b, p. 216).

A teoria de Vigotski exposta até aqui nos permite elaborar algumas considerações: observando-se as características associadas ao autismo, e mesmo sua classificação dentro do DSM como transtorno do neurodesenvolvimento, podemos afirmar que a pessoa autista possui diferenças significativas em relação aos seus pares no desenvolvimento de suas funções mentais superiores, tais como linguagem, comunicação, comportamentos sociais, imaginação, abstração, lógica e autorregulação. Ocorre que, seguindo a linha teórica de Vigotski, chegamos à conclusão de que nenhuma dessas funções depende unicamente de alguma característica inata, já que todas as funções mentais superiores são construídas a partir do meio em que o indivíduo se encontra. Esse meio não é apenas estímulo ou ambiente, mas é a própria fonte do desenvolvimento, e

O que isso significa? Antes de tudo, uma coisa muito simples. Se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas sobre as quais já lhes falei, ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança (Vigotski, 2018, p. 88).

Ou seja, para que a criança possa desenvolver suas funções mentais superiores é necessário que elas estejam, antes, presentes no meio coletivo no qual essa criança está

inserida. Isso, desde já, nos permite afirmar que não é possível analisar as funções mentais superiores de crianças autistas sem analisar o meio no qual elas se encontram e quais relações realizam nesse meio.

Compreender o desenvolvimento da criança significa desvendar seu funcionamento, sua dinâmica, o que requer um trabalho científico. Assim explica Vigotski acerca da análise do desenvolvimento infantil:

A partir disso, fica claro que o centro de gravidade da história de desenvolvimento da criança deve ser transferido dos acontecimentos externos, que podem ser observados por qualquer babá ou pedólogo (quando a criança começou a sentar, conversar etc.), para o estudo e o estabelecimento de nexos internos, os quais permitem descobrir o processo de desenvolvimento. Novamente, trata-se do caminho do externo para o interno, do que é dado para o que é proposto, da análise fenomenológica para suas causas internas determinantes (Vigotski, 2022, p. 420).

O que ocasiona essas diferenças no desenvolvimento de suas funções mentais superiores, então? Até aqui tratamos do desenvolvimento dito normal e das dificuldades que a pessoa com deficiência terá de enfrentar para poder se desenvolver, que são muito mais associadas ao seu afastamento do meio social em decorrência de sua deficiência do que em decorrência de qualquer característica inata. Mas a teoria de Vigotski nos permite ir além: tendo trabalhado com inúmeras crianças com deficiência, desenvolveu um trabalho no campo da defectologia (como era — e ainda o é — chamado na Rússia o campo de estudos voltado ao desenvolvimento de pessoas com deficiência), que se tornou revolucionário em sua época e que ainda hoje carrega uma radicalidade contra hegemônica em uma sociedade homogeneizante de corpos e mentes:

No momento, a defectologia luta pela tese básica em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência; precisamente, a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo (Vigotski, 2021b, p. 148).

O que isso significa em relação às pessoas autistas? Precisamente uma das teses fundamentais pelas quais os movimentos autistas têm lutado: o reconhecimento de que a pessoa autista possui um desenvolvimento que não é inferior, mas qualitativamente distinto. E para que possa desenvolver-se adequadamente nesse outro percurso, a pessoa autista precisará de duas coisas: esforços no nível coletivo para corrigir esse deslocamento social que a afasta de seu meio, essencial para seu desenvolvimento, e “formas culturais peculiares especialmente criadas” (Vigotski, 2021b, 178).

Existe aqui um grande perigo de compreender essas especificidades como um conjunto de técnicas, de aparelhos, de kits de materiais destinado à “educação de autistas” – certamente há um grande número dessas soluções prontas sendo vendidas atualmente. Para evitar este perigo, é necessário refletir sobre uma questão fundamental: a que se destinam essas formas culturais peculiares? Não se destinam a corrigir qualquer questão relacionada ao indivíduo, mas sim, a gerar acessibilidade a um meio cultural.

Vigotski (2021b) relaciona essas ferramentas específicas a um desenvolvimento histórico que ocorreu ajustando-se ao desenvolvimento de uma pessoa “normal”. Faço aqui uma ressalva a respeito do termo utilizado por Vigotski, colocado entre parêntesis para indicar que, se me parece que Vigotski referia-se ao sentido estatístico do termo, hoje existe um sentido distinto: quando utilizado para se referir a pessoas sem deficiência, o normal não é apenas o que é mais frequente, mas torna-se um padrão a ser alcançado, qualitativamente superior por ser mais frequente. Uso o termo aqui, mas, novamente, destaco que “normal”, nessa perspectiva, refere-se, simplesmente, ao que é mais frequente.

Sob essa ótica, o desenvolvimento histórico-cultural da humanidade pode percorrer caminhos que o tornem inacessível para pessoas com determinadas características, dificultando seu desenvolvimento cultural em nível individual. E é por esse motivo que se deve desenvolver ferramentas culturais específicas: para tornar acessível o que foi anteriormente tornado inacessível.

Antes de passar às considerações sobre a natureza dessas ferramentas culturais, é necessário mencionar que uma possível conclusão lógica da análise apresentada é a seguinte: se as ferramentas são necessárias porque a sociedade tornou-se inacessível para certos grupos de pessoas, então outro caminho possível é desenvolver a sociedade de forma que ela não seja inacessível para esses grupos de pessoas. Essa conclusão é relevante na medida em que se considera que para que isso ocorra é necessário que essa sociedade seja desenvolvida coletivamente com esses grupos de pessoas. Isso significa que pessoas com deficiência devem estar presentes nos mais variados campos, articulando-se das mais diversas formas, na política, nas empresas, nas escolas, ressaltando a importância de iniciativas que incluam nesses locais pessoas que foram sistematicamente excluídas desses espaços.

Uma análise mais aprofundada de algumas questões relevantes acerca de certas especificidades será realizada na seção subsequente, referente aos estudos críticos do autismo, mas antes é necessário destacar o papel da linguagem no desenvolvimento das

funções mentais superiores: conforme contextualiza Aaro Toomela, todas essas funções são semioticamente mediadas, de forma que funções verbais sempre são parte dos processos psíquicos culturais dos seres humanos (Cordeiro, Selau, 2023). Dito de outra forma, a linguagem é a ferramenta de mediação fundamental para a construção e o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Para Pedro Lucas Costa e Lopes (2024, p. 63), pesquisador autista que estuda o autismo em uma perspectiva histórico-cultural, e seus colegas,

peças autistas com necessidades complexas de comunicação se beneficiam da comunicação aumentativa e alternativa e da linguagem simples. Para isso, é fundamental proporcionar espaços de interação social para a expressão espontânea e mediada da linguagem com instrumentos específicos, se necessário, pois o sujeito se constitui por meio das relações sociais estabelecidas com seus pares e educadores por meio da comunicação, **independentemente de sua forma de expressão**. O primeiro passo é estar junto em um mesmo espaço físico. O segundo passo é que eles realizem as mesmas atividades, complementadas pela acessibilidade educacional, se necessário. As crianças precisam se relacionar com o mundo por meio da ação mediadora (tradução livre, destaque feito pela pesquisadora).

Além de centralizar a importância da comunicação, em todas as suas formas, para o desenvolvimento, reconhecer o papel da linguagem para a construção de funções como a autorregulação emocional e o autodomínio da vontade requer questionar com qual linguagem a criança está interagindo em seu meio. Isto é, seria esta linguagem apropriada para favorecer o desenvolvimento de tais funções mentais? Que tipo de desenvolvimento terá uma criança que reiteradamente ouve que é incapaz, que não aprende, que é burra, que não é sociável, que seus comportamentos são inadequados e desafiadores, que seu brincar não é funcional, que seus interesses são repetitivos e restritivos, entre outros discursos frequentemente associados a pessoas autistas?

A demanda por uma linguagem inclusiva, focada nas diferenças e não em déficits, é um dos pontos centrais dentro do campo dos estudos críticos do autismo e, como buscou-se demonstrar nos parágrafos anteriores, possui uma importância fundamental quando se considera o impacto da linguagem no desenvolvimento da pessoa autista.

3.3 Diálogos da Psicologia Histórico-Cultural com os Estudos Críticos do Autismo

Apresentam-se alguns trabalhos do campo dos estudos críticos do autismo que serão utilizados para fundamentar a conceituação de autismo utilizada nesse trabalho.

Sara Ryan e Damian Milton (2023, p. 3), na introdução do livro de estudos críticos do autismo organizado por eles, apresentam esse campo de estudos como “um esforço interdisciplinar que destaca as restrições do ambiente social, das estruturas e das culturas”. Isso significa que os estudos nesse campo visam a compreender as dificuldades impostas pelas barreiras sociais às pessoas autistas e suas famílias com o objetivo de buscar formas de transformar, reduzir ou eliminar essas barreiras para que essas pessoas possam ter uma melhor qualidade de vida.

Os autores destacam quatro vertentes que orientam os trabalhos nesse campo: apresentar narrativas favoráveis ao autismo, como forma de se contrapor ao modelo médico baseado em déficits, foco nas relações de poder presentes no campo do autismo, “um compromisso com o desenvolvimento de novas estruturas analíticas e abordagens teóricas para estudar a natureza e a cultura do autismo” (Ryan, Milton, 2023, p. 1), e a centralização dos trabalhos desenvolvidos por autistas, sejam eles acadêmicos, ativistas ou profissionais.

Essa compreensão de que as maiores dificuldades enfrentadas pelas pessoas autistas não são decorrentes de suas características individuais, mas sim da sociedade em que se encontram, coaduna-se com a perspectiva teórica do presente trabalho, tanto em relação ao materialismo histórico e dialético, quanto em relação à psicologia histórico-cultural, de modo especial, em relação aos estudos da defectologia de Vigotski: a constituição do indivíduo, suas vivências e suas possibilidades não podem ser compreendidas sem levar em conta suas condições materiais de existência e as relações que constitui com seu meio.

Robert Chapman (2023) que, assim como Damian Milton, é autista, apresenta uma análise de base marxista da história da neurodiversidade para reforçar que o crescimento do modelo médico da deficiência encontra-se intrinsecamente ligado a determinadas condições econômicas, relações de poder e panoramas ideológicos. Em vista disso, o modelo médico serve a uma ideologia neoliberal que esmaga as diferenças para enquadrar todos os seres humanos como peças em uma linha de produção. É necessário compreender essas condições para entender por que os trabalhos desenvolvidos na perspectiva dos estudos críticos não gozam da mesma disseminação e reconhecimento que os trabalhos produzidos em uma perspectiva médica: porque não é interessante para a ideologia hegemônica o desenvolvimento de ciência que evidencia a necessidade de que é a sociedade que deve se adequar para incluir pessoas autistas, e não as pessoas autistas que devem se conformar aos moldes impostos por essa sociedade. Pode-se indagar se

questionar esses moldes poderia levar ao questionamento dos moldes que são impostos a todas as pessoas nessa mesma sociedade.

Uma importante teoria desenvolvida nesse campo conceitua o autismo a partir de diferenças qualitativas nas estratégias de alocação de atenção, classificando a estratégia tipicamente autista como monotropista. Antes de passar à apresentação dessa teoria, destaca-se que, em busca realizada no portal de periódicos Capes utilizando o termo “monotropismo”, não foi encontrado nenhum trabalho em português sobre essa teoria. Mesmo nos Estados Unidos, onde foi inicialmente publicada, tal abordagem apresenta dificuldade para ganhar capilaridade, apesar de sua ampla aceitação entre cientistas autistas. Aparentemente, essa teoria não foi veiculada em grandes meios de comunicação, ao contrário dos trabalhos que atribuíam o autismo às “mães-geladeira” e que abordavam o uso de terapias com punições físicas para “tratar” crianças autistas (Donvan, Zucker, 2017).

Seja como for, o monotropismo foi apresentado como modelo conceitual para explicar o autismo por Dinah Murray, Mike Lesser e Wendy Lawson (2005) (destaca-se que as duas autoras foram eventualmente diagnosticadas autistas, embora à época de publicação do seminal artigo apenas Wendy possuísse o diagnóstico). Segundo essa teoria, a diferença entre pessoas autistas e não-autistas seriam decorrentes de uma forma distinta de alocação de atenção:

Ou seja, é a diferença entre ter poucos interesses altamente mobilizados, a tendência monotrópica, e ter muitos interesses menos mobilizados, a tendência politrópica. Um interesse mobilizado é um interesse carregado de sentimento. Usamos a palavra “interesse” de uma forma que coincide amplamente com a linguagem comum (Murray, Lesser, Lawson, 2005, p. 140).

Utilizando-se de metáforas da ótica, os autores comparam a tendência monotrópica a ter um foco estreito e profundo de atenção, tal como uma lanterna, enquanto a tendência politrópica seria como uma fonte de luz difusa. Esse foco estreito significa tanto realizar bem as tarefas nas quais sua atenção está direcionada, quanto perder informações de todas as outras atividades que não estão recebendo atenção naquele momento.

Com efeito, uma das consequências dessa forma de atenção é o desenvolvimento desigual de habilidades, em que habilidades associadas a interesses do indivíduo apresentam um alto desenvolvimento e aquelas que não são utilizadas com os interesses que atraem a atenção, acabam por ficarem subdesenvolvidas. Isso explica tanto a grande variabilidade de habilidades e características de pessoas autistas, quanto a percepção de

que pessoas autistas por vezes realizam atividades de alta complexidade ao mesmo tempo em que apresentam dificuldades com atividades consideradas mais simples.

Mudar o foco de atenção é um processo mais complexo para pessoas autistas do que para não autistas, de forma que os autores entendem que pessoas autistas se beneficiam de mais tempo para realizar suas atividades e para realizar transições. Essas transições são facilitadas quando há outro interesse com forte poder de atração presente na nova tarefa. Os autores ilustram o que significa ser “arrancado” de seu foco de atenção:

Para uma pessoa em um túnel de atenção, toda mudança inesperada é abrupta e é verdadeiramente catastrófica, mesmo que por pouco tempo: uma desconexão completa de um estado seguro anterior, um mergulho em uma nevasca de sensações sem sentido, uma experiência assustadora que pode ocorrer muitas vezes em um único dia. Após esse episódio, pode levar muito tempo para que surja qualquer outro interesse. A primeira fonte de atração que atrai o interesse provavelmente é uma ação familiar que pode substituir qualquer inclinação para repetir a tentativa fracassada (Cesaroni e Garber, 1991; Lawson, 2001) (Murray, Lesser, Lawson, 2005, p. 147).

Em outras palavras, esse processo lança a pessoa autista em um estado de profunda insegurança, de forma que sua primeira atitude será buscar uma atividade que possa ajudá-la a se regular e retomar seu senso de segurança, como movimentos e ações repetitivos e altamente previsíveis.

Nesse contexto, pode-se compreender quão difícil para uma criança autista é estar em uma sala de aula com múltiplos focos de interesse e tarefas constantemente alternando-se, com grupos de pessoas falando todas ao mesmo tempo e com novas demandas sendo impostas antes que ela tenha tido tempo de concluir a tarefa anterior.

Os autores realizam algumas recomendações em decorrência dessa compreensão do autismo, como fazer uso do interesse da criança em seus processos educacionais, aumentar o tempo e a previsibilidade das transições de tarefa, reduzir demandas e estímulos desnecessários à realização da tarefa.

Um último ponto abordado pelos autores é a relação do monotropismo com as dificuldades de comunicação e socialização: essas atividades dependem de um grau de interesse no outro que pode não estar presente na pessoa autista naquele momento e de um grande número de estímulos de diferentes tipos que devem ser analisados em conjunto para uma compreensão adequada daquela situação social.

Embora não se discorde disso enquanto ideia geral, as dificuldades percebidas por pessoas autistas nesses processos são mais bem compreendidas a partir do problema da dupla empatia proposto por Damian Milton (2012): “uma disjunção na reciprocidade entre dois atores sociais com disposições diferentes, que se torna mais acentuada quanto

maior for a disjunção nas percepções disposicionais acerca do mundo”. Esse problema é enfrentado por ambos os participantes da relação, que apresentam dificuldades para compreender ações e pensamentos de quem é muito diferente de si quanto à forma de se colocar e de compreender o mundo. Quando essa dificuldade é colocada apenas em um dos polos da relação, o que ocorre é que isso reforça o estigma e a opressão sobre o grupo de indivíduos que está sempre “do lado errado”.

Damian Milton (2012) traz à tona, ainda, que um bom número de autistas desenvolveu uma elevada compreensão dos modos de agir e pensar de pessoas não-autistas como forma de sobrevivência em um sistema opressivo.

Essa compreensão elevada está associada, então, a uma reação traumática em uma sociedade que não se esforça para compreender pessoas autistas e coloca todo trabalho cognitivo de “tradução” entre modos distintos de perceber, pensar e agir sobre a pessoa autista. Como bem coloca Milton (2012, trad. livre),

as diferenças na neurologia podem muito bem produzir diferenças na sociabilidade, mas não um “déficit social” em comparação com uma visão normativa idealizada da realidade social. Essas definições podem ajudar a direcionar os serviços de apoio a pessoas com deficiência, mas não são uma forma de definir o autismo em qualquer tipo de sentido holístico.

Essa teoria se contrapõe à denominada teoria da mente deficitária, segundo a qual pessoas autistas possuem um déficit em um sistema cognitivo responsável por compreender as emoções e as intenções das outras pessoas, a qual, a despeito dos múltiplos problemas metodológicos e teóricos evocados em outras pesquisas, continua a ser a teoria dominante para explicar a dificuldade da pessoa autista de compreender a pessoa não autista. Essa observação foi feita por Rachael Cheang (2024) e seus colegas, que também enfatizaram que múltiplas pesquisas recentes corroboram o problema da dupla empatia, destacando-se um trabalho que observou uma melhor transmissão de informações e construção de *rapport* apenas entre autistas ou apenas entre não autistas, em comparação com conversas envolvendo tanto autistas quanto não autistas. Rachael Cheang (2024), que é autista, e seus colegas, por sua vez, realizaram um amplo estudo e constataram que pessoas não-autistas apresentam dificuldade para compreender as intenções e emoções de pessoas autistas.

Tanto a teoria do monotropismo quanto do problema da dupla empatia chamam a atenção para diferenças qualitativas entre pessoas autistas e não autistas que não se constituem em *déficits* na constituição da pessoa autista. Além de não focarem em *déficits*,

essas pesquisas apresentam maior potencial explicativo e conceitos que permitem compreender melhor as pessoas autistas e suas singularidades.

Os trabalhos no campo dos estudos críticos do autismo não se fundamentam na psicologia histórico-cultural e não se debruçam sobre o processo de desenvolvimento cultural das pessoas autistas; ainda que eventualmente relacionem alguma característica autista, como o processamento monotropista e as diferenças sensoriais, com algum comportamento usualmente associado ao autismo, isso não é feito de forma científica como o que se observa nos trabalhos de Vigotski.

Dessa forma, embora considerem o papel da sociedade nas dificuldades vividas por autistas e suas famílias, esses estudos não exploram a forma como a pessoa autista irá se desenvolver nesse meio.

Neste trabalho adota-se a oportunidade de estabelecer um diálogo: considerando-se que as diferenças sensoriais e o processamento monotropista são características primárias do autismo, toda outra característica ao autismo deve ser compreendida analisando-se o dinamismo de desenvolvimento, levando-se em consideração tanto essas características primárias quanto os efeitos da exclusão social sofrida pela pessoa autista.

Observa-se que estabelecer essa dialética permite um aprofundamento da teoria de Vigotski porque inclui a perspectiva de quem vive o autismo: as diferenças de processamento sensorial e de atenção constituem-se em características primárias em um nível mais elementar do que aquelas características que haviam sido sublinhadas por Vigotski: as alterações de psicomotricidade, dos interesses, das reações emocionais, do trabalho associativo e do pensamento. Acredita-se que os elementos elencados por Vigotski constituem um primeiro momento no processo de desenvolvimento, isto é, que estas diferenças são decorrentes daquelas diferenças de processamento sensorial e de atenção.

3.4 Um Conceito Anticapacitista de Autismo

A partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e dos estudos críticos do autismo, é possível elaborar um conceito do autismo que se afaste do modelo médico da deficiência e apresente uma perspectiva distinta para a compreensão das especificidades das pessoas autistas: o autismo é uma categoria biopsicossocial que nomeia um grupo definido tanto por um desenvolvimento cultural qualitativamente

distinto do da maioria de seus pares, quanto por características comuns associadas a esse desenvolvimento.

Essas características comuns se encontram no nível das funções elementares, especificamente, em diferenças significativas em relação à maioria de seus pares na estratégia preferencial para alocação de atenção (monotropismo) e no processamento sensorial. As características aparentes, comportamentais, são incidentais e apresentam grande variabilidade entre indivíduos, de forma que não devem estar associadas à taxonomia do autismo.

O desenvolvimento do indivíduo com essas características apresentará diferenças qualitativas significativas em relação aos seus pares no desenvolvimento de suas funções mentais superiores. Essas diferenças estão associadas, em nossa sociedade, a um deslocamento social que coloca a pessoa autista em uma posição desfavorável, o que irá influenciar negativamente seu desenvolvimento e sua qualidade de vida.

A partir desse conceito, é possível compreender tanto as singularidades das pessoas autistas, quanto a importância de esforços que corrijam esse deslocamento social através de adequações do meio.

4 ANÁLISE POR MEIO DE NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

O momento de análise é fundamental em uma pesquisa científica, pois é nesse momento em que o pesquisador se debruça sobre suas questões de pesquisa e pode elaborar novas compreensões de mundo a partir da teoria e das informações construídas.

O corpo de análise foi constituído a partir da transcrição dos encontros, que haviam sido gravados. Esse processo é trabalhoso e demorado. Faço aqui uma menção pessoal, para registrar, nessas linhas, algumas questões sobre ser uma pesquisadora autista: tenho grande dificuldade em processar e guardar informações auditivas, o que usualmente se revela quando tentam me informar direções para chegar a algum lugar — felizmente, vivemos na época do GPS. Ouvir algo e escrever ao mesmo tempo é uma junção de atividades cognitivas que excede, por assim dizer, minhas capacidades de atenção: quando começo a escrever, deixo de ouvir.

Faço esse registro porque, embora, provavelmente, a maioria dos pesquisadores concordaria que realizar transcrições é um processo árduo e moroso, não acredito que tantos colegas diriam que precisam de um dia inteiro para realizar a transcrição de uma hora de áudio porque a atividade é tão exaustiva que é necessário fazer pausas frequentes. O processo de transcrição foi significativamente mais sofrido do que qualquer outra parte da pesquisa.

Ao longo da vida, fui me adaptando a essa dificuldade: escrevia muito pouco, ou nem sequer escrevia, durante as aulas, para conseguir prestar atenção ao que o professor dizia. Aqui também tive de realizar adaptações: utilizei uma inteligência artificial para fazer uma primeira transcrição, para precisar digitar menos, e solicitei a ajuda de dois estudantes de graduação em psicologia para fazer a transcrição de alguns encontros.

Faço essa menção por acreditar que se trata de uma primeira análise, talvez uma pré-análise: na realização da pesquisa deparei-me com uma questão que me era mais difícil do que o era para a maioria das pessoas devido a características pessoais. O que foi feito revela o que acreditamos ser a atitude correta também com estudantes autistas: não me foi tolhida a possibilidade de realizar a pesquisa dessa forma, não me foi negada o direito de encarar esse desafio, mas sim, foram realizadas adequações para que eu pudesse realizar a pesquisa e desenvolver minha dissertação de mestrado. Essas adequações partiram tanto da minha iniciativa, como buscar uma ferramenta externa que pudesse me

auxiliar, quanto de minha orientadora, que sugeriu solicitar o auxílio dos colegas do grupo de estudos.

A postura eticamente fundada na psicologia histórico-cultural e em Paulo Freire de minha orientadora foi essencial nesse processo e, novamente, reforça o que acredito (acreditamos) ser essencial diante de uma sociedade opressora em sua ideologia neoliberal e individualista: uma práxis afetuosa que se imbrica de teoria, reflexão e prática, atuando com “nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (Freire, 2019, p. 253).

Feito esse preâmbulo, passam-se às considerações da análise em si.

4.1 O Processo de Construção dos Núcleos de Significação

De que serve a pesquisa em educação? Com que finalidade é analisado o conhecimento produzido no decurso de tais pesquisas: encontrar verdades? Apontar culpados? Oferecer soluções? Produzir artigos para serem publicados em revistas? Como é escolhida a metodologia de análise: pela facilidade? Familiaridade? Por ser a forma escolhida pelo orientador da pesquisa? Entendendo, enquanto pesquisadora em formação, que tais questões devem ser enfrentadas criticamente, parto da perspectiva materialista de que a filosofia e a ciência buscam a essência dos fenômenos para compreender a realidade.

Como pontua Karel Kosik (1976), a pergunta de como conhecer a realidade demanda uma nova pergunta: o que é a realidade? Em uma epistemologia materialista, a realidade é a totalidade concreta, totalidade essa que não pode ser confundida como sendo mera somatória de todos os fatos. Ainda que fosse possível obter todos os fatos, ainda assim não se teria a totalidade, porque é necessário que esses fatos sejam compreendidos enquanto partes estruturais de um todo. Essa compreensão é apresentada por Kosik, que pontua:

Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação neurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade [...] (Kosik, 1976, p. 44).

Nessa base epistemológica, é necessário escolher de que forma essa totalidade será analisada. Depreende-se que seja necessário realizar o que Vigotski (2018, p. 40) denomina de análise por decomposição em unidades, sendo a unidade “definida pelo fato de que é a parte de um todo que contém, mesmo que de forma embrionária, todas as características fundamentais próprias do todo”. Desse modo, é essencial optar por uma unidade de análise que permita a compreensão do todo ao qual pertence, não apenas por ser parte desse todo, mas por ter em si, de alguma forma, as características necessárias à compreensão do funcionamento, do desenvolvimento, desse todo.

Adota-se, então, a análise por meio de núcleos de significação (Aguiar, Aranha, Soares, 2021), que se fundamenta tanto no materialismo histórico-dialético quanto na psicologia histórico-cultural e que adota a significação como unidade de análise do sujeito historicamente constituído, entendendo-se a partir de Wanda Aguiar, Elvira Maria Godinho Aranha e Júlio Ribeiro Soares (2021, p. 3) que a significação expressa “a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias”.

Destarte, diante dos objetivos da presente pesquisa e entendendo-se que para atingi-los deve-se compreender a subjetividade docente e seus movimentos, opta-se por investigar as significações docentes acerca do autismo através da realização de um percurso formativo como método de produção de informações para capturar os movimentos, as dinâmicas e possíveis transformações dessas significações.

As significações são aqui compreendidas enquanto dimensão subjetiva da realidade, com a intenção compartilhada com Luciana Magalhães (2021, p. 196) de “apreender a dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar por meio das significações dos sujeitos participantes da pesquisa”, com uma necessária superação da dicotomia sujeito/objeto. Busca-se com isso entender a “articulação e constituição das significações concebidas por sujeitos em atividades, [...] entender como essa dimensão, que é subjetiva, movimentada a realidade” (Aguiar, Godinho, Soares, 2021, p. 4).

Ao apresentarem a justificativa para o desenvolvimento da metodologia da análise por meio de núcleos de significação, Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Júlio Ribeiro Soares e Virgínia Campos Machado (2015, p. 61) observam acerca dos sentidos e significados que,

como aponta Vigotski (2001, p. 398), os significados são, “ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual”. Eles são a unidade constitutiva da contradição entre pensamento e linguagem. É também por isso (o fato de o significado conter mais do que aparenta) que se confirma a necessidade de construir um método científico que, em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos.

Os autores descrevem três etapas para a realização dessa análise: “levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação” (Aguiar, Soares, Machado, 2015, p. 61).

Para realizar o levantamento dos pré-indicadores, foram realizadas múltiplas leituras flutuantes do corpo de análise, com o intuito de se familiarizar com o conteúdo e ir construindo as primeiras percepções, as primeiras possibilidades. Na realidade, antes mesmo da transcrição dos encontros esse processo já se realizava: desde o primeiro momento, em que vão se conhecendo as docentes, suas subjetividades, suas experiências, algumas falas, de tão marcantes e cheias de significado, já movimentam as compreensões da pesquisadora e vão criando os primeiros indícios de possíveis análises.

Foram então destacados os pré-indicadores, selecionados a partir de

aspectos que despertaram interesse ou chamaram a atenção pela característica do relatado (por exemplo, relacionar-se ao objetivo da pesquisa), ou pela frequência, reiteração, acento apreciativo, ou pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas insinuações não concretizadas, ou, ainda, pela qualidade da reflexão (Aguiar & Ozella, 2006, 2013) (Aguiar, Aranha, Soares, 2021, p. 5).

Após a construção dos pré-indicadores, eles foram, então, articulados em indicadores, por meio de critérios como similaridade, complementariedade e contraposição. Os indicadores são construídos “de modo a avançarmos para explicações mais totalizantes, expressando um avanço do pesquisador na apreensão dos nexos entre as particularidades historicamente constituídas dos sujeitos” (Aguiar, Aranha, Soares, 2021, p. 7).

Sucedese, então, à construção dos núcleos de significação a partir dos indicadores, o que já é um processo de síntese, de construção de novos significados. Nessa etapa, as categorias de análise são utilizadas para trazer novas compreensões, para sair do empírico e ir ao concreto. Indicadores que se contradizem são reunidos em um núcleo para evidenciar processos dialéticos.

Nesse processo, destacam-se as contradições percebidas nos discursos das professoras, sendo elas reunidas em núcleos para evidenciar processos dialéticos. A

análise das contradições é essencial para atingir-se a totalidade concreta; como afirma Kosik (1976, p. 60), “a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”.

O processo de análise foi aqui apresentado de forma linear para fins descritivos, mas o efetivo processo deu-se em idas e vindas, voltando-se aos pré-indicadores múltiplas vezes, mesmo durante o processo de análise dos núcleos, pois o conhecimento desenvolvido permitiu novas compreensões dos significados percebidos nas falas das professoras. Interpreta-se que, somente assim, pode construir-se um conhecimento concreto da realidade. Esse conhecimento

é um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente nesse processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (Kosik, 1976, p. 50).

As análises relativas a cada núcleo construído são apresentadas a seguir, e ao fim é exposta a análise internúcleos. As tabelas com todos os pré-indicadores na construção dos indicadores e dos respectivos núcleos de significação encontram-se ao final deste trabalho, nos apêndices.

4.2 Núcleo 1: Conhecimento crítico docente como alicerce de transformações possíveis. “[Se eu] não tentar compreender e ver aquele ser humano como capaz, potente, que pode aprender, então eu estou no lugar errado”

A construção desse primeiro núcleo de significação foi feita a partir de três indicadores:

1. receios e inseguranças ao receber alunos autistas,
2. relação professora-estudante – respeito a singularidade do estudante, e
3. conhecimento teórico crítico aliado à potência docente.

Essa síntese visa a capturar os movimentos realizados pelas docentes nos espaços escolares, da contradição entre o modo como os alunos autistas são apresentados a às docentes em uma perspectiva médica e capacitista com os caminhos que elas encontraram para realizar sua atividade pedagógica junto a esses alunos.

A relação pessoal que as professoras estabeleceram com seus alunos e que lhes permitem enxergar os sujeitos em sua individualidade, em sua especificidade, para além das barreiras criadas pelos estereótipos trazidos nos discursos a respeito do autismo, permite às professoras encontrar novas formas de ensinar, e também novas formas de aprender, sobre si mesmas, sobre os alunos autistas, sobre suas práticas pedagógicas.

Já o conhecimento teórico, notadamente, aquele construído de forma crítica, que não se contenta com um “como fazer”, mas busca, explora, luta pela humanização dos alunos autistas, apresenta-se como forma de efetivar uma prática docente que não se contenta com a socialização de seus estudantes com deficiência, mas almeja seus processos de aprendizagem.

Os receios e inseguranças associados à possibilidade de lecionar para estudantes autistas são exemplificados pela fala de K, feita no 1º encontro, ao relatar o momento em que soube que iria ter um aluno autista em sua turma:

Eu fui morrendo de medo. Porque, aí, eu acho que eu tenho um aluno autista, [...] Meu Deus, né? Tipo, **como que eu vou trabalhar com um aluno autista? Eu já queria arrancar os cabelos.**

Essa fala foi dita de forma a sugerir para a pesquisadora que o momento relatado causou relevante impacto emocional na vida da participante. O motivo desse receio parece estar relacionado a forma como o autismo e o aluno autista são apresentados:

o autista, ele vai agir de diversas formas, né? A gente acaba como, eu falei na entrevista, aí, **eu achei que eu ia pegar um aluno que ia ficar se balançando**, sabe, assim? **Que não ia me escutar.** (Professora K, 1º encontro).

Os estereótipos relacionados ao autista, a forma como esse autista é apresentado aos seus professores, tudo isso vai influenciando as expectativas que se criam sobre esses alunos. Coloca-se o aluno em um status social inferior antes mesmo de conhecê-lo, o que pode facilmente levar docentes a restringirem seus esforços e expectativas em relação a esses alunos. Como já nos trazia Vigotski (2021b), o desenvolvimento social da criança com deficiência é dificultado pelo deslocamento social provocado pela reação de seu meio a sua deficiência. No caso do autismo, diríamos que muito mais do que uma reação a qualquer característica da pessoa, o que ocorre é uma reação aos discursos proferidos acerca do autismo, que são baseados em percepções externas: se o autista não mantém contato visual, então ele não deve estar prestando atenção, se não presta atenção, não se importa com o que falo, se não se importa com o que falo, então não motivo para que eu tente me comunicar com ele, já que vive em seu próprio mundo... e, assim, a partir de uma consideração superficial e errônea, o autista já vê suas chances de receber um ensino

de qualidade tolhidas antes mesmo de chegar à escola, pois é segregado e isolado ainda que esteja no mesmo ambiente que seus pares. Andrade e Cordeiro (2022, p. 19) sustentam como estudantes com deficiência são precedidos por laudos e diagnósticos que os definem em termos do que lhes falta e que, ao instruírem o planejamento docente, corroboram “com a fragilização do processo de escolarização de sujeitos com deficiência ao focar, na maior parte das vezes, em atividades isoladas, onde acaba-se segregando o estudante público-alvo da educação especial dos outros estudantes”.

Conseqüentemente, ainda que cheguem às salas de aula, as crianças com deficiência ainda não são consideradas, em boa parte das escolas, crianças que possuem o mesmo direito à educação de seus pares. Magalhães *et al.* (2021) argumentam como, ainda que acreditem trabalhar de forma inclusiva, os professores se veem entre tentativas e erros, com pouco trabalho colaborativo e limitando suas expectativas em relação à aprendizagem de seus alunos com deficiência, considerando suficiente o aprendizado de habilidades básicas para as vivências diárias.

A criança autista é apresentada pela própria equipe pedagógica como um problema, uma dificuldade, e, assim, seus professores, antes mesmo de conhecê-los, já entram em sala de aula com expectativas negativas:

não me prepararam de uma forma positiva, “Oh, K, vamos lá, vamos lá, né? Vai dar certo. Olha, é assim, assim, assim, assim”. **Falei, nossa, tô morta**. Tô morta, porque nunca tive experiência. Queria correr (Participante K, 1º encontro).

Essa dinâmica não é exclusiva em relação às crianças autistas, mas pode ser encontrada também em relação às crianças com deficiência de uma forma mais geral. No trabalho de Juliana Rengel e Aliciene Cordeiro (2017) que aborda a inserção profissional de professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE e revela o baixo interesse docente por essa área de atuação, destaca-se a fala de uma docente acerca da forma como foi apresentada a um novo aluno com deficiência: “Tem um Síndrome de Down lá que ninguém dá conta. Você vai para aquela turma” (Rengel, Cordeiro, 2017, p. 669).

Em um contexto histórico e material que incentiva o desinteresse no processo de aprendizagem desse aluno, a atitude das professoras de efetivamente conhecerem esses alunos, de prestarem atenção em sua individualidade, de passarem a compreender suas singularidades em uma perspectiva de respeito, revela um compromisso ético-político de realizar seu trabalho docente da melhor maneira possível, em benefício de seus alunos.

É somente por assumirem esse compromisso, de adotarem uma postura enquanto professoras que priorizam os processos pedagógicos de todos os alunos, que esses discursos podem ser desmistificados, conforme revela a fala de R no 1º encontro:

O que **me chamou bastante atenção nessa experiência** foi que ele era um aluno com altas habilidades, algo que fui percebendo, algo que fui percebendo que o autismo não interferia nisso. Como costumavam dizer... **Que é criança autista, não é inteligente, era o que se escutava. E eu fui percebendo na experiência com ele que não.** E até comentei com vocês na entrevista que ele fez um desenho e eram umas letras, assim, fui perguntar para a mãe dele e ela falou que era um outdoor do supermercado da Suécia, porque eles moraram lá há muitos anos e ele lembrava ainda.

O conhecimento adquirido nessa perspectiva deve ser crítico, porque deve se opor às ideologias hegemônicas que são capacitistas, individualistas, excludentes. Portanto, a teoria é compreendida como forma de potencializar essa prática docente que se constitui como um compromisso ético-político com o outro:

No sentido, assim, também igual do curso. **O quanto é importante a gente ler.** E estudar, porque... **Para sair desse achismo.** Ai, todos são iguais. Aquilo que a gente conversou desde o início lá. **Porque o autista faz isso, faz isso não, gente. Não é dessa forma, né?** Se aprofundar no assunto, ler um... (Professora K, 8º encontro)

A fala destacada ressalta a importância dos conhecimentos associados aos estudos críticos do autismo, que propõem perspectivas anticapacitistas sobre o autismo. Como destacam Sara Ryan e Damian Milton (2023, p. 4), os estudos críticos podem causar um impacto na vida das pessoas, reconhecendo “a natureza socialmente situada das questões públicas que as pessoas autistas e suas famílias enfrentam”. Acrescentaríamos que essas questões são também enfrentadas por professores que, inseridos em uma lógica individualista e capacitista, tornam-se ansiosos e receosos ante a expectativa de lecionarem para alunos autistas porque o autismo é apresentado em uma perspectiva exclusivamente negativa, de *déficits*, impossibilidades e problemas comportamentais.

As docentes reconhecem os estereótipos que são colocados sobre estudantes com deficiência, enxergam as violências a que muitas crianças estão expostas decorrentes da desigualdade social e do capacitismo. Diante disso, optam por assumirem um compromisso com seu papel enquanto professoras na humanização desses alunos. O conhecimento teórico se torna importante para elas na medida em que fortalece seu fazer pedagógico, preponderantemente, quando suas ações podem ser questionadas dentro de um sistema escolar que, por ser parte da sociedade, também atua de forma a reproduzir essas violências:

O que você falou... **ética do cuidado. Vou anotar. Sabe por quê? Porque a gente faz isso sabendo que a gente pode levar uma represália.** Quando eu fiz, eu fiz e fiquei quietinha e fui vendo (Professora J, 7º encontro).

Essa dinâmica é relevante para uma compreensão da escola em sua concreticidade, que não é apenas um espaço que reitera o *status* quo das desigualdades sociais, nem um lugar idílico de transformação social. As possibilidades de transformação social a partir da escola dependem dos professores que lá se encontram, em suas subjetividades, em suas histórias de vida, em seus saberes pedagógicos construídos tanto nas reflexões teóricas quanto no dia a dia das salas de aula. Logo, o fortalecimento de uma escola que vise à emancipação social depende do fortalecimento de seus professores, tanto do ponto de vista das condições materiais quanto de desenvolvimento docente. Daí que se compreende que, sabendo disso, um modelo opressor como o neoliberal irá agir justamente para enfraquecer essas possibilidades de emancipação social ao atacar a categoria docente.

Por conseguinte, reforçamos nossa crença na força da práxis, pois “não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (Freire, 2019, p. 168). Entendemos que esse núcleo de significação sintetiza, precisamente, a práxis das professoras participantes do projeto vivida em sua plenitude, isto é, conforme nos apresenta Paulo Freire (2019, p. 176), sua “ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar,” as “leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade”.

4.3 Núcleo 2: Impactos das condições de trabalho nos processos educacionais de estudantes com deficiência “Quando eles falam esse negócio de ninguém fica pra trás, tem aluno lá no sétimo que não sabe ler nem escrever.”

O núcleo denominado “Impactos das condições de trabalho nos processos educacionais de estudantes com deficiência. ‘Quando eles falam esse negócio de ninguém fica pra trás, tem aluno lá no sétimo que não sabe ler nem escrever’.” foi elaborado a partir de indicadores que sugestionam para a precarização das condições de trabalho dos professores e os impactos da sobrecarga e da desvalorização nas práticas pedagógicas, singularmente, em relação aos estudantes com deficiência, que nessas condições são

vistos como uma fonte adicional de trabalho. Os quatro indicadores reunidos nesse núcleo são os seguintes:

1. Prioridades no sistema escolar
2. Efeitos das condições materiais na saúde mental e na prática pedagógica dos professores
3. Diante da sobrecarga de trabalho, o aluno com deficiência nunca é priorizado
4. O aluno autista apresentado como uma carga extra para os professores

Destaca-se a forma como a escola é atualmente concebida como um empreendimento a ser gerido e administrado, onde as preocupações de cunho pedagógico são secundárias em relação à necessidade de registrar, calcular e analisar dados em tabelas.

As participantes do percurso mostraram-se diversas vezes críticas a isso, como observou a participante K:

É planilha em cima de planilha, link, coisaradas, que agora é um olhar mais, vamos dizer, empresarial, né? Então, assim, **a escola virou uma empresa**. Então, tudo tem... Milimetricamente calculado, **tudo que você faz tem que estar lá**, é link, preenche link, planilha, planilha de tudo. Burocracia assim, vai ter. Mas também **eu penso que esquece do principal, porque a escola é feita de relações. Eu preciso preencher a planilha, mas eu também preciso estar lá dentro da sala de aula observando e participando**.

Não por acaso a fala da professora remete ao livro “a escola não é uma empresa”, de Christian Laval (2019), que denuncia esse processo de tomada das escolas pelo movimento neoliberal, que as transformam em linhas de produção preocupadas com lucros e não com aprendizagem, transformação social e a criação de vínculos.

Em Joinville, cidade em que a presente pesquisa foi realizada, foi implementado um programa de gratificação para os professores por meio da lei municipal n. 9.214/2022 (Joinville, 2022), sob a justificativa de que, ao analisar-se os resultados educacionais que se encontravam aquém do desejado, “entendeu-se que em parte isso se devia ao fato de não haver qualquer tipo de incentivo formal aos profissionais para que aumentassem a aprendizagem de seus estudantes” (Joinville, s.d.).

No referido programa, a aprendizagem é avaliada através dos resultados da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Municipal – IDEM para cada etapa de ensino: do berçário ao 2º ano, do 3º ao 5º ano, e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esse índice é calculado a partir do fluxo de estudantes aprovados em relação ao total de estudantes, da participação nas provas de avaliação de aprendizagem e dos resultados das avaliações de aprendizagem aplicadas às turmas de 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental. A gratificação é maior quanto mais a escola se aproximar das metas estabelecidas e o

professor recebe um valor proporcional a essa gratificação e a sua assiduidade. A melhoria das notas nas referidas provas nos anos seguintes à implantação do programa é apresentada como prova de seu sucesso e reforça a ideia propagada pelo movimento neoliberal de que o responsável pelos problemas escolares é o professor, cabendo a ele motivar-se, capacitar-se e dedicar-se com maior afínco para garantir uma melhor educação.

O professor, por sua vez, é constantemente despolitizado e impedido por suas condições de trabalho de refletir criticamente sobre seu trabalho pedagógico em um contexto mais amplo. Docentes assim podem “indagar *como* a escola deveria esforçar-se para atingir meta predefinida, mas raramente indagam *por que* tal meta seria benéfica para alguns grupos sócio-econômicos e não para outros” (Giroux, 1997, p. 38).

Nessa perspectiva, como defende Almerindo Janela Afonso (2009, p. 23),

não é com a utilização de exames nacionais ou outras formas similares de avaliação externa estandardizada, transformadas em instrumentos de controlo social, redutores e fortemente centralizados no Estado, que se promove a avaliação, prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objectivos, missões, estruturas e actores que constituem o sistema educativo.

A aprendizagem e, mais do que isso, a educação escolar, é questão muito mais ampla do que o mero resultado em uma avaliação padronizada. Isso, no entanto, pouco parece interessar aos gestores: o que interessa é que os números melhorem, porque números melhores podem significar mais recursos orçamentários. O recente aumento nas notas do município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB contribuiu para o aumento no repasse do ICMS Educação (Joinville, 2024b), o que, provavelmente, também será utilizado como argumento para evidenciar o sucesso da medida.

Esse programa não é um evento isolado, mas faz parte de um processo global que coloca a escola como uma empresa como qualquer outra, fenômeno analisado por Christian Laval:

o “mercado” está associado a uma normatização da produção educacional garantida por avaliações centralizadas e calibrada por critérios padronizados. Na Inglaterra, as escolas precisam cumprir “metas” sob pena de sanção, mas, em contrapartida, têm a esperança de ser recompensadas pela eficiência de seus professores. Muitos estados norte-americanos deram mais peso aos exames de fim de curso e criaram sistemas de recompensa para as escolas que apresentam melhor desempenho (Laval, 2019, p. 186).

Para além de bonificar os professores com base na nota de seus alunos, o programa municipal também penaliza a abstinência docente, reduzindo drasticamente a bonificação a partir de qualquer falta, ainda que por motivos médicos. Essa regra evidencia que há uma percepção de que as faltas docentes são excessivas e que o professor apresenta atestados médicos mesmo tendo condições de realizar seu trabalho. As pesquisas que investigam a saúde docente, no entanto, mostram uma realidade distinta: “professores têm dificuldades em perceber o processo de saúde-doença no trabalho e demoram para buscar serviços de atenção à saúde – e quando o fazem, apresentam pouca aderência aos tratamentos e às formas de cuidado” (Penteado, Souza, 2019, p. 146).

Há de se questionar a suposta racionalidade de um programa que incentiva professores com doenças potencialmente contagiosas a comparecerem a salas de aulas repletas de crianças e adolescentes com sistemas imunológicos ainda em desenvolvimento. Coloca-se sobre o professor a responsabilidade de garantir que os alunos não fiquem sem aula, quando caberia à gestão escolar administrar o quadro de professores para garantir que existem profissionais prontos para cobrirem eventuais faltas docentes, de forma que “a discussão do processo saúde-doença-cuidado docente precisa ser ampliada, de modo a superar a lógica higienista de individualização, responsabilização e culpabilização dos professores” (Penteado, Souza, p. 150).

Um programa centrado em metas e dados distribuídos em um grande número de planilhas frequentemente é defendido por ser científico, neutro, baseado em evidências. No entanto, pesquisas das décadas de 60, 70 e 80 do século passado já faziam inferir o fracasso das bonificações por desempenho em melhorarem a produtividade dos trabalhadores (Kohn, 1998). Conforme observa Alfie Kohn (1998), quando se utilizam motivações extrínsecas como recompensas por desempenho, há um desincentivo a assumir riscos e uma tendência a fazer apenas o necessário para atingir as metas definidas, ainda que ao custo da qualidade efetiva do trabalho que deveria ser realizado. No caso da educação, isso pode significar uma redução da inventividade e da subjetividade dos professores em realizar atividades pedagógicas que estejam mais próximas das necessidades e dos anseios de seus alunos, para priorizar simulados, testes e conteúdos padronizados que, ao menos em tese, auxiliem seus alunos a obter resultados melhores nas provas oficiais.

Esses programas de bonificação são criados sob o pretexto de melhorar a qualidade de ensino, mas não são acompanhados de políticas que efetivamente melhorem as condições de trabalho dos professores. A maioria desses profissionais possuem contratos temporários, o que prejudica o desenvolvimento profissional das docentes e os processos de escolarização dos estudantes:

Nesse contexto, muitas professoras acabam não conseguindo dar continuidade a seu trabalho em uma mesma escola, o que consequentemente compromete o acompanhamento do progresso dos estudantes, o vínculo com a comunidade escolar e até mesmo o reconhecimento de seu trabalho na unidade escolar (Cieslinski, 2024, p. 85-86).

Evidenciam-se também as consequências dessa escola gerida como uma empresa na saúde mental dos professores. E quando esses profissionais se vêem precisando de apoio, percebem que o Estado que os adoeceu, não oferece apoio algum, seja em termos de saúde física ou mental, como observou a professora K no último encontro do grupo:

Eu estava conversando com uma amiga minha, ela é concursada, só que ela escolheu ficar de auxiliar. 15 anos, ela não quer ser professora. Ela saiu do particular e ficou de auxiliar. E agora ela está de licença maternidade. E a gente estava conversando sobre isso, ela teve depressão pós-parto. A menina está com 2 meses. Então eu falei, **F, é um absurdo não ter um psicólogo na prefeitura. Tu concursada há 15 anos ali, ó, tipo, não ter direito a um psicólogo. Tem que pagar, sabe? Não ter um apoio. E elas estão muito carregadas. No rosto, dá pra ver assim, sabe? Desmotivada, desanimada.**

A carga de trabalho é tão elevada que muitas vezes não permite às docentes realizar atividades essenciais em seu dia a dia:

Eu sou uma que não para. Eu chego no meio-dia, correria, fazer almoço pro pai. [...] **Muitas vezes eu volto sem almoçar, porque não dá tempo.** Porque vai no mercado, compra isso (professora S, 5º encontro).

Essas condições de trabalho dificultam o acesso dos professores a formações: contrastando com o discurso de que os professores não estão motivados a melhorarem sua docência, as participantes revelaram um grande desejo de participar da formação realizada no contexto desta pesquisa, mesmo diante das jornadas de trabalho extenuantes:

É vir [para o percurso formativo] por querer estar junto, **por saber da importância do compromisso**, mas pra não perder, pra aprender que, cada vez mais, tô triste porque vai acabar, que é muito sentimental. E também superou a minha expectativa, porque eu confesso, assim, tá, **você quer aprender, mas aí também o cansaço do dia-a-dia, você fica, meu Deus**, mas eu vou lá, mas não, foi diferente. Meu Deus, eu quero ir lá! Pra mim, era assim, sabe, eu preciso ir lá, tanto que no dia que eu não... **Uma aula que eu faltei é porque eu tava com a minha enxaqueca estourando mesmo.** Eu tava... insuportável assim. Eu tinha passado uns dois dias deitada com enxaqueca no talo, eu lembro que, “aí, não, eu vou”, aí meu marido: “você não se aguenta em pé.” (Professora K, 8º encontro)

Diante da baixa adesão nos primeiros encontros, em que muitas pessoas que se inscreveram não compareceram, optou-se pela realização do 3º encontro de forma online. Ao final do encontro, refletiu-se coletivamente acerca da realização do encontro online e se os demais encontros deveriam ser presenciais ou virtuais. Uma das professoras destacou a importância do encontro online para que uma professora que havia demonstrado interesse pudesse estar presente:

É que tem muitas pessoas que devido ao dia a dia, corrido, né, não têm condições de estar lá pelo fato de ser na Univille, né, então, às vezes uma pessoa igual à J, ela trabalha comigo, né, J, então hoje eu falei, ó, hoje tem o curso online, né, ela disse, ah, eu já fiz a minha inscrição. Fiquei super feliz, porque aí proporcionou a possibilidade dela estar com a gente, né, e outras pessoas também, né, às vezes não têm condições de estar lá na Univille e podem participar, né, vivenciando aí no online. (Professora S, 3º encontro)

Apesar disso, o grupo optou por continuar com os demais encontros de forma presencial, mesmo com as dificuldades relacionadas ao deslocamento. A professora J, que começou a participar a partir desse 3º encontro realizado de forma virtual, compareceu a todos os demais encontros presenciais, sempre acompanhada da professora S.

No contexto analisado, percebe-se as consequências dessa gestão burocrática e dessa sobrecarga de trabalho na escolarização de crianças com deficiência. Não apenas esse aluno não é priorizado, como torna-se ainda mais suscetível a violências. Em um de seus relatos, a professora R descreve como a professora regente solicitou a ela que retirasse os protetores de ouvido de seu aluno autista, porque ele estava falando muito alto por conta deles – os protetores que o próprio aluno havia solicitado a R e que o auxiliaram a se acalmar dentro da sala de aula. R conta que rejeitou o pedido e assim refletiu acerca da postura da professora:

Sabe, assim, **ela chegou num extremo** que ela não consegue lidar com, **é isso que vocês falaram das crianças, é uma sala multi seriada, né?** Primeiro e segundo ano juntos. Então, como eles acabaram de sair do do CEI... eles estão naquele ritmo de ficar levantando. **Então, assim, ela está tão sobrecarregada com isso, que ela desconta em qualquer coisa que ela vê. Então, até sobrou pra ele nesse dia, sabe?** Eu fiquei extremamente chateada [...]

R é consciente da carga de trabalho excessiva, mas sinaliza que isso não pode prejudicar justamente a parte mais vulnerável dessa relação:

Tem poucos [professores]. Daí, como **elas estão sobrecarregadas com planejamento, 30 planejamentos**, aí acabam, sabe [não atuando de forma adequada com as crianças com deficiência]? **As crianças não têm culpa.**

As condições materiais exercem forte influência na gestão escolar da escola em que R leciona:

Eu passo bastante por isso. Qualquer coisinha a prof. já fala pra eu tirar [o aluno autista da sala]. E eu falo não. Eu falo não. Eu já falei pra diretora. **Só que lá na nossa escola o problema é que quase ninguém quer dar aula lá. E aí a diretora não cobra muito com medo. De perder.** Então assim...

A partir da interpretação de R acerca das ações da diretora de sua escola, pode-se refletir como as condições materiais vão continuamente empurrando os alunos mais vulneráveis para as margens do sistema, de onde vai se tornando cada vez mais difícil escapar: a professora regente, sobrecarregada de trabalho, não prioriza a inclusão e ainda adota posturas agressivas com seus alunos com deficiência, e a gestão escolar deixa de impor-se perante essa professora com receio de deixar a turma inteira sem professor, porque trata-se de uma escola pequena em que ainda há salas multisseriadas e é pouca atrativa para os professores.

Nos discursos, ninguém fica para trás. Na prática... “Quando eles falam esse negócio de ninguém fica pra trás, tem aluno lá no sétimo que não sabe ler nem escrever” (professora J, 8º encontro).

Embora o aluno com deficiência seja tão aluno da professora regente quanto os demais, o que costuma ocorrer é que esse aluno é percebido como sendo da professora auxiliar. Pouco adiantam as diretrizes acerca dos papéis dos professores em relação aos alunos com deficiência quando as condições de trabalho são tão extenuantes que esses professores se veem em busca de formas de reduzir sua carga de trabalho e encontram nos professores auxiliares alguém que pode realizar as tarefas que caberiam a eles. Um diálogo entre duas participantes estabelece essa relação:

A professora chegou pra outra auxiliar, que é do N. Ele é nível 3. Ele não fala, né? Isso. **E aí ela chegou e falou assim do meu lado. Tu tem alguma atividade pra fazer com o N? Porque eu não preparei nada.** Eu não falei nada, mas eu fiquei assim, Oi? Como assim? Tipo, tá pedindo pra auxiliar, sabe? Ai, meu Deus! Tá, tudo bem, né? Pedir uma ideia, alguma coisa. Mas esperando 100% [da auxiliar]. Porque ela não quer adaptar (professora R, 5º encontro).

Mas sabe o que eu acho disso aí? **A prefeitura tá cobrando demais.** Eu tenho amigas que... trabalhavam na prefeitura, saíram e foram pro estado. E a prefeitura tá cobrando demais. Ela dá uma certa premiação em dinheiro. **Ninguém fica pra trás. No papel ninguém fica pra trás.** Dez. Mas quanto vai fazer isso lá na sala de aula? **Tem um monte de gente pra trás.** Mas eles querem que a estatística feche lá. Bota ali, né? Na sala de aula. **E os professores não estão dando conta por causa do EVN [sistema de gestão escolar].** Eles reclamam. A minha amiga mesmo falou (Professora J, 5º encontro).

Destaca-se a relevância de formações e espaços em que professores possam dialogar de forma crítica e reflexiva sobre seu trabalho: se em um primeiro momento a professora R sugere, em sua fala, uma culpabilização das docentes, a professora J apresenta uma perspectiva que considera um panorama mais amplo acerca das condições de trabalho, não para ignorar que a professora na situação relatada por R agiu de forma inadequada, mas fomentando um diálogo em que se pode compreender que não é possível resolver problemas sistêmicos olhando-se apenas para ações individuais.

A priorização de atividades burocráticas sobre atividades pedagógicas já foi constatada em diversas pesquisas da área educacional, afetando a gestão escolar (Aguiar, Aranha, Soares, 2021) e todos os professores.

Nessas condições, o aluno, em especial o aluno com deficiência e, ainda mais especificamente, o aluno autista, deixa de ser percebido em sua individualidade, em sua subjetividade, em suas necessidades e em suas potencialidades, para ser apenas mais uma tarefa, um fardo, um obstáculo.

Outros trabalhos apresentam o pouco trabalho colaborativo entre as professoras do AEE, de sala de aula e as auxiliares. Andrade e Cordeiro (2022), ao analisarem o trabalho pedagógico do segundo professor de turma, observam acerca do pouco trabalho colaborativo realizado entre esses professores e os professores regentes:

o trabalho que deveria ser colaborativo acaba se tornando algo individual e segregatório, no qual o professor regente elabora o planejamento, e compartilha – às vezes não – com as segundas professoras de turma, porém esse compartilhamento quando acontece, não é feito em tempos e locais propícios para isso, acontecem em corredores, na própria sala durante a aula, acarretando uma precarização do planejamento e de ações conjuntas e articuladas entre as docentes (Andrade, Cordeiro, 2022, p. 18-19).

Em relação aos professores do AEE, Cieslinski e Cordeiro (2024, p. 21) ressaltam a “dificuldade de manter um trabalho em que o AEE consiga vincular-se ao que o estudante realiza em sua turma regular, diante da falta do trabalho colaborativo com os professores dessas turmas” e, do outro lado, as professoras de sala de aula, ainda quando elogiam a presença de professores do AEE e de sala de recursos, também realizam seus planejamentos de forma isolada, sem buscar realizar um trabalho colaborativo com esses profissionais (Magalhães *et al.*, 2021).

As professoras relatam como sentiam-se intimidadas com a possibilidade de ter um aluno autista:

Porque foi o **meu primeiro contato**, e, assim, é passado de uma forma, **porque o aluno é autista, o aluno, você vai ter que fazer atividade adaptada, aquelas coisas e as demandas, que é jogar pro professor, não o fato de eu ter que trabalhar de outra forma, mas como que eu vou tocar essa vida** (professora K, 1º encontro).

Esses receios coadunam-se com outras pesquisas da área. No trabalho de Weizenmann et al (2020, p. 5) lê-se relato semelhante: “então quando me falaram [que eu iria ter alunos autistas] eu fiquei bem apavorada, porque eu não tinha nenhuma formação né, nada pra trabalhar com eles”.

As crianças que mais requerem um olhar atencioso são frequentemente as que menos recebem atenção:

E a gente tem mais um aluno autista do primeiro ano, **ele é grau 3, ele não fala, ele é bem severo**, assim, ele não para. Ele corre, assim, ele balança um pouquinho na rede, daqui a pouco ele levanta, escorrega, ele não para, sabe? **E tá difícil de conseguir uma professora pra ele, tá bem difícil** (professora R, 2º encontro).

A síntese elaborada a partir deste núcleo sugestiona para uma realidade em que a escola e os professores encontram-se em um processo neoliberal que os mantém precarizados, justamente porque essa precarização atende aos interesses do capital. Imbricados nessa realidade, no entanto, os professores também a constroem, agindo e constituindo possibilidades: se nas escolas há professores que reproduzem as violências desumanizantes da ideologia das classes dominantes, também há professores que evidenciam esses atos e denunciam sua incongruência com os objetivos da educação e do trabalho pedagógico.

As contradições entre um modelo liberal de ensino e práticas pedagógicas que acreditam no potencial dos alunos são observadas em outras pesquisas da área da educação, onde constata-se, por exemplo, que não obstante as formações docentes e as próprias professoras, conforme depreende-se de suas falas, sustentarem-se em larga medida no modelo médico da deficiência, “as docentes têm entendimentos e realizam estratégias que se apoiam na potência da aprendizagem do estudante, concebendo-o não apenas por um déficit. A contradição nas formas de conceber o trabalho no AEE pode vincular-se a um movimento de transformação, já existente na perspectiva das docentes” (Cieslinski, 2024, p. 112-113).

Destaca-se, então, a inserção desta pesquisa em uma totalidade, na qual as contradições são inerentes e guardam possibilidades de transformação social.

4.4 Núcleo 3: Mediações nas práticas pedagógicas: possibilidades que consideram as diferenças significativas dos alunos. “Mas eles são inteligentes, porque são inteligências diferentes, né?”

O terceiro núcleo, intitulado “Mediações nas práticas pedagógicas: possibilidades que consideram as diferenças significativas dos alunos. ‘Mas eles são inteligentes, porque são inteligências diferentes, né?’”, centra-se nas mediações realizadas pelas docentes em suas práticas pedagógicas, analisando-se os desafios e as condições para sua realização.

O núcleo foi desenvolvido com a reunião de 7 indicadores:

1. Mediação da professora para inclusão do aluno no coletivo,
2. Construir relações para a aprendizagem requer tempo e dedicação,
3. Desmotivação dos professores diante das dificuldades gera desengajamento com a aprendizagem do aluno,
4. Possibilidades de desenvolvimento do aluno autista a partir da mediação da professora,
5. Reconhecendo as diferenças de aprendizado como potencialidades.
6. O aluno autista apresenta-se como um desafio aos professores, mas tem potencialidade de aprender desde que a professora perceba suas singularidades, e
7. Avanços e desafios para desenvolver práticas pedagógicas que levem em consideração as particularidades da criança.

Este núcleo reúne os movimentos relacionados ao ensino de crianças autistas, compreendidas como crianças com diferenças significativas. As diferenças significativas, conforme aborda Lígia Amaral (1998), estão associadas a complexas questões nas relações humanas e no contexto de vida das pessoas com tais diferenças. Elas são constituídas socialmente, a partir de certos critérios - estatísticos, funcionais ou psicossociais - que possuem em comum entre si a categorização de indivíduos como anormais. O que Amaral apresenta em seu trabalho é a possibilidade de enxergar essa anormalidade não como patologia apenas, “mas como expressão da diversidade da natureza e da condição humana, seja qual for o critério utilizado” (Amaral, 1998, p. 15). Nessa perspectiva, é possível “a verdadeira revolução: a mudança radical dessas interações sociais — até agora tão marcadas pelo maniqueísmo da plenitude versus falha, sanidade versus insanidade, perfeição versus imperfeição, eficiência versus ineficiência” (Amaral, 1998, p. 26). Interações que são ainda hoje marcadas pelo estigma, pelo

preconceito, pelos mecanismos de defesa diante do desconhecido e que vão colocando as pessoas com diferenças significativas em lugares nos quais são impedidas de se desenvolverem por não poderem experimentar, não poderem participar (Amaral, 1994), de forma que transformar essas interações significa garantir que as pessoas com diferenças significativas tenham o “direito de acesso ao maior número de experiências dentro do universo a que se pertence, sem ter que aprioristicamente fazê-lo de uma forma pré-determinada” (Amaral, 1994, p. 41).

É essencial que essa participação abranja diferentes formas de ser, de estar, de agir, ou trata-se de uma integração a partir da normalização, da negação da diferença, e não de sua aceitação. Conforme ilumina Vigotski (2021b, p. 74), “do ponto de vista da pedagogia, a princípio, pode ser equiparada à normal, mas alcança de outra forma, por outra via, por outros meios, o que uma criança normal alcança”. Essa outra via, esses outros meios, só podem ocorrer a partir das relações do indivíduo com seu meio.

Considerando que o signo é criação humana essencial na socialização dos indivíduos, pressupõe-se que “o desenvolvimento cultural se baseia no uso de signos e que a sua inclusão no sistema global de comportamento ocorreu a princípio em um contexto social, externo” (Vigotski, 2021a, p. 195).

Mas não se trata de qualquer coletivo, qualquer meio, qualquer signo, qualquer relação, que irá possibilitar o aprendizado e o desenvolvimento de uma criança, nem que a criança irá simplesmente replicar um determinado comportamento, copiar o que se apresenta no coletivo. Esse processo depende totalmente da subjetividade, da personalidade, do desenvolvimento da criança: quem ela é irá determinar como ela se relacionará com esse meio e de que forma esse meio a influenciará. Assim discorre Vigotski sobre esse processo quando fala da ciência que estuda a criança:

[...] gostaria de esclarecer a ideia de que, de um modo diferente de outras ciências, se a pedagogia não estuda o meio enquanto tal, independentemente da criança, mas o seu papel e influência no curso do desenvolvimento, então ela deveria encontrar o prisma que refrata a influência do meio sobre a criança. Ou seja, ela deveria saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento. Digamos que esse seja o “prisma” que define o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, no seu desenvolvimento psicológico e assim por diante (Vigotski, 2018, p. 77).

Entender o dinamismo desse desenvolvimento e dessa relação significa entender que o meio influencia o indivíduo enquanto fonte de desenvolvimento, e que a cada novo

passo nesse desenvolvimento, esse indivíduo passará a ter uma nova relação com seu meio.

A relação com o meio é também constituída pelas relações materiais, e no caso da criança com deficiência assume um caráter distinto tão logo seja percebida sua deficiência, adquirindo ela “uma posição social especial e suas relações com o meio circundante começam a fluir por um canal distinto ao da criança normal” (Vigotski, 2021b, p. 29). A educação então adquire “a função de corrigir esses deslocamentos sociais, para conseguir que a alteração da ligação social com a vida se conduza por outro caminho” (Vigotski, 2021b, p. 30).

Diante disso, destacam-se as significações que ratificam práticas docentes que conscientemente visem à inclusão do aluno com deficiência. Todo o deslocamento social que sofre a criança com deficiência e a importância de que as professoras assumam o papel de corrigir esse deslocamento pode ser percebido na fala da professora S no 4º encontro:

Mas sabia, Cindy, a gente vê isso, nós que trabalhamos, né, com as crianças, **muitas vezes as outras crianças, elas não querem trabalhar com as crianças que são especiais, que são da inclusão. E é interessantíssimo que nesse momento a professora de sala, ela tome a decisão de fazer com que a turma, não só nós como auxiliares, mas a própria professora de sala faça esse aconchego das crianças para que elas possam trabalhar também no grupo e façam com que as crianças entendam que isso é interessante**, que é importante para que ela possa se sentir segura. Todo esse sentimento que você sentia de medo é o que passa talvez na cabecinha deles, né? De não poder fazer parte, de não poder se doar, fazer um trabalho juntamente com aqueles amigos que eles mais gostam, porque daí cada um tem a sua turminha na hora, né? Cada um tem o seu grupinho e as crianças da inclusão muitas vezes são as últimas a entrar no grupo porque daí sobrou aquela criança daí vai lá e...

No mesmo encontro, enquanto as outras professoras relatavam como percebiam a angústia sofrida pelos alunos autistas que tinham dificuldade para participarem de grupos na escola, a professora K narrou como seu aluno era disputado pelas colegas, que sempre queriam fazer dupla com ela. Sua explicação descreve a importância de sua mediação para que esse aluno fosse percebido de forma distinta pela turma:

Porque sempre, como eu fiquei dois anos, mas foi uma estratégia porque eu não tinha auxiliar, e eu estava com uma turma quando eu peguei eles no terceiro ano foi pós pandemia, então alfabetização, mesmo no terceiro ano foi uma alfabetização. E assim, sem auxiliar e uma turma heterogênea, como sempre não existe turma homogênea, então com vários problemas **foi a forma, uma estratégia para eu conseguir ajudar ele também. Então geralmente as meninas “ai, eu terminei primeiro, então hoje eu ajudo ele”, “então se você já ajudou ele hoje, amanhã a Nicole ajuda, se você já ajudou ele hoje, então amanhã a Gabriela ajuda”**. Porque aí elas já tinham aquela meio que uma

escala já, entenderam. E eu fiquei dois anos com essa turma, então eu fiquei terceiro e quarto ano, então foi algo que virou uma rotina.

Em suas atuações docentes junto a esses alunos autistas, as professoras movimentam as relações sociais ao seu redor e os outros alunos também passam a compreender seu colega autista de outra forma. Esses alunos que convivem com colegas autistas e que, a partir dessa mediação docente, podem constituir significações acerca da pessoa autista, da deficiência e das diferenças distintas daquelas da geração que não conviveu com a diferença. A educação de hoje gera frutos para o amanhã, como postula Amaral (1994, p. 49):

Dessa semente nasce a árvore. Da infância escolar para a maturidade trabalhadora. É a partir da escola que se perpetua o ciclo: crianças de hoje serão não só os trabalhadores de amanhã, serão os professores de amanhã, os empregadores de depois de amanhã.

Como pedir ao empregador e aos colegas de trabalho que olhem de forma menos tendenciosa para o deficiente se, desde crianças, acostumaram-se com a ideia de segregação? Não foi seu colega de banco escolar - como pode ser seu colega de bancada de trabalho? Como pode ser seu empregado?

Ou seja, a inclusão escolar não é importante apenas em um nível individual, para aquele determinado estudante com deficiência, mas promove transformações nas significações de todo o entorno coletivo desse estudante. Significações que podem estar ligadas a uma perspectiva mais humanizante, mais solidária e mais respeitosa diante do outro, diante da vida.

A mediação da professora junto ao aluno com deficiência também é importante, para que ele também possa construir novos significados e possa se relacionar de outra forma com seus pares:

Daí ele essa semana atrasada ele falou “eu quero fazer sozinho”, “mas por quê?”, “o D é meu único amigo e daí ele sabia que ele é meu único amigo e me deixou sozinho”. **Eu falei “não é assim M, você sabe que a gente tem que dar uma olhada”,** e eu disse “Seu pai é advogado e você entende um pouco de leis também. **Você sabia que isso é exclusão? Você está excluindo os outros amigos que querem ter a oportunidade de fazer o trabalho com você”. Ele parou, não falou mais. Mas era o argumento que eu tinha, eu tinha que colocar pra ele** (Professora J, 4º encontro).

Como foi abordado no capítulo teórico desta dissertação, a mediação é um processo que abrange o indivíduo e seu meio social que possibilita seu desenvolvimento cultural pela internalização dos meios de colaboração externos. Por meio da mediação, especificamente pela linguagem, o indivíduo pode construir novas significações. Percebe-se esse processo no relato da professora K:

Então, né? A a prof auxiliar contou que ele veio com o boletim, né? Veio na entrega do boletim. E ele tirou... Foi com algumas notas 8, e **eu sempre falava, o 8 é bom, o 8 é bom, né? O 8 também é bom.** Aí diz que ele falou pra professora R dele, **ela deu [o boletim] e perguntou como que foi o seu boletim. Daí ele, ah, tinha nota 8, mas o 8 também é bom** (Professora K, 7º encontro).

Nesse caso, a professora participou ativamente do processo de mediação ao utilizar-se da linguagem para propor ao aluno novas formas de significar, novas formas de agir perante o boletim e de compreender seu processo de aprendizado. Quando esse aluno utiliza a compreensão proposta pela professora em outra situação, com outra professora, pode-se supor que ele realizou o processo de internalização para construir novas estruturas internas.

Essas mediações requerem tempo e dedicação, o que foi sublinhado pelas professoras em diversos momentos:

Sim, [os alunos autistas estão sendo alfabetizados], graças a Deus. Assim, do jeitinho que a gente consegue ensinar eles, eles estão assim... **Alguns já têm muita facilidade, como eu comentei, mas outros você tem que ir trabalhando naquela forma que eu até argumentei nas primeiras reuniões, que a gente tem que achar o jeitinho de trabalhar com cada um deles.** E acredito que essa é a forma correta. **Não adianta você querer empurrar de uma vez só.** Não, **tem que ser no dia a dia ali.** E aí você vai vendo a evolução, vai acompanhando e acredito assim que até agora, meados do ano, eles já vão estar assim, sabe, bem à frente do que a gente imagina (Professora S, 5º encontro).

A fala da participante também se alinha a uma prática pedagógica que preza pelo respeito à individualidade de cada aluno, assim como a perspectiva de que esse trabalho irá render bons frutos porque esse aluno é capaz de aprender. Tal concepção é coerente com a psicologia histórico-cultural, ainda que as professoras não tivessem um aprofundamento teórico nos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento elaborados por Vigotski. Isso já foi observado em outros trabalhos, em que “nos diálogos a respeito do trabalho desenvolvido, as professoras trouxeram suas vivências com os estudantes em propostas pedagógicas, e por meio destas pudemos observar a intencionalidade de provocar o desenvolvimento psíquico dos alunos” (Cieslinski, 2024, p. 113).

Sem o aporte teórico adequado, as professoras sustentam-se em tentativas e erros para construir práticas pedagógicas que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. Percebem que seus alunos são capazes de aprender, mas de forma diferente de seus pares, ainda que tenham dificuldade para apreender em que se constituem essas diferenças.

Em pesquisas da área da educação especial, constata-se que essas diferenças são compreendidas como déficits e falhas quando estudadas a partir de um modelo médico da deficiência. Ao estudarem a atuação de professoras auxiliares, Andrade e Cordeiro observaram que existe

a tendência do uso de uma base médico-pedagógica para a apresentação dos alunos público-alvo da educação especial, o que acontece por meio de laudos e relatórios, o que acaba tendo enfoque na deficiência e suas consequências o que acaba induzindo o objetivo de suas ações pedagógicas para uma direção de efetivação destas faltas, entendidas como provenientes da deficiência (Andrade, Cordeiro, 2023, p. 18).

Vigotski (2021b) criticou essa perspectiva de educação especial que entende que sua tarefa é corrigir um defeito, demonstrando que a educação deve orientar-se para os pontos fortes, para as possibilidades de superação, e não para o que falta.

As professoras, sem deixarem de reconhecer as diferenças de seus alunos, muitas vezes buscaram formas de se conectar com esses alunos a partir de suas singularidades e potencialidades:

A mãe falou que ele fica em casa e ele vive de só inglês. Cores, tudo em inglês. E agora a professora auxiliar dele tá tentando trabalhar com alfabeto móvel [...] Até eu conversei com ela e falei assim vamos fazer um... mostrar pra ele esses países.

O nosso país e os Estados Unidos. Trabalhar com ele esse conceito também de, né, aqui é uma coisa, lá é outra, mas você... **não vamos tirar dele isso.** Pra fazer com que ele entenda. Sim, ele gosta de inglês, mas ele também pode aprender o português. **Mas tá difícil.**

Assim, a professora veio desesperada. [...] O que a gente faz? “Trabalhe as duas”.

“Eu vou ter que aprender inglês?” Vai! Vai ter que aprender. **Vai ter que aprender inglês** (Professora K, 2º encontro).

Essa postura fundamenta-se em uma atividade pedagógica que atua no potencial de seus estudantes, e não em suas limitações. Outras professoras e professores que trabalham nas mesmas escolas possuem atuações distintas:

Mas enfim. E aí foi, acho que na outra semana, essa proposta dele jogar tudo era de geografia, tinha que fazer tipo como se fosse um GPS, o mapa, e fazer recorte de árvores, de casas, do que você via no seu bairro, o trajeto. **E aí foi onde ele rasgou tudo. E falou que era pra todo mundo sair “eu quero fazer do meu jeito” então foi bem... Daí dali, nunca mais a professora incluiu ele no grupo por causa disso** (Professora R, 4º encontro).

Qualquer aluno pode apresentar dificuldades ou comportar-se de uma forma que desafie o trabalho dos professores, mas quando se trata de um aluno com um determinado diagnóstico, o que pode ocorrer é a atribuição do que é dinâmico, de um evento que envolve uma série de fatores, a uma determinada característica estática relacionada a um

transtorno. Essa perspectiva gera um desengajamento com o processo educativo do aluno na medida em que o professor entende que não há porque tentar trabalhar de forma diferente, já que o problema está localizado em uma patologia do aluno e que, portanto, caberia ao campo terapêutico “adequar” este aluno à sala de aula.

Assume-se que o professor, assim, compreende seu aluno autista porque é desse modo que este aluno lhe é apresentado, seja em suas formações, seja a partir das pesquisas realizadas no campo da educação especial ou mesmo dos discursos de pais e especialistas que chegam junto dessas crianças às escolas (Rodrigues, Angelucci, 2018; Andrade, Cordeiro, 2023; Wuo, 2019).

Sintetiza-se esse núcleo, então, compreendendo o movimento repleto de contradições de professoras que atuam com base no potencial de seus alunos e que, se é possível perceber as dificuldades a essa atuação, também é possível constatar como suas ações criam possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para seus alunos.

Este núcleo apresenta, também, movimentos de transformação social: as professoras, ao buscarem a inclusão desses alunos, ressignificam sua própria identidade docente, sua atividade pedagógica, ao desenvolverem um olhar amoroso. Amorosidade que aqui se compreende em uma perspectiva freiriana, como um ato de coragem, um compromisso com os homens (Freire, 2019). Amorosidade aqui é postura radical, um ato de liberdade, que assume sua própria ignorância para poder dialogar com o outro, entendendo que “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Freire, 2019, p. 2012). É porque assumem esse compromisso que as docentes podem continuamente construir, em comunhão com seus alunos, práticas pedagógicas que priorizam a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, que permite que elas construam novos entendimentos não a partir de discursos estereotipados e capacitistas, mas a partir das relações que se constroem em sala de aula.

O amor aqui mencionado nada tem a ver com uma postura de piedade, que é tantas vezes assumida diante da pessoa com deficiência como um mecanismo de defesa diante do desconhecido e que, conforme esboça Amaral (1994), coloca as pessoas com deficiência como vítimas abjetas e impotentes para receberem uma mão estendida, um olhar benevolente – olhar que se dedica àquilo que se reconhece inferior. Essa postura está impregnada nas falas e nas práticas de muitos docentes e despotencializam seus estudantes, “os professores conservam uma expectativa baixa na aprendizagem destes alunos, reveladora de uma mediação histórica, resquícius do funcionamento da sala

especial, cujos processos educativos não se detinham no desenvolvimento integral dos alunos” (Magalhães *et al.*, 2021, p. 310).

Faz-se necessário então destacar essa diferença entre formas de se compreender o que é um “professor amoroso”, que é aqui compreendido a partir de um compromisso ético-político com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, conforme exemplifica a professora K: “e eu tive que estudar também, é um processo de se reinventar, eu preciso estudar e buscar novas estratégias e me refazer, e não dá certo desse jeito, vou tentar do outro jeito”, e assim se distancia de uma concepção fundamentada no senso comum de uma amorosidade piedosa que enseja uma “pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização” (Freire, 2019, p. 56).

Esta segunda concepção ainda se encontra presente em muitas escolas, ao caracterizar o perfil de professoras de AEE como carinhosas e atenciosas, o que se revela é “a persistência de uma concepção desprofissionalizante da docência, em que esta é definida como atividade missionária ou vocacionada que dispensa a necessidade de formação específica, condições de trabalho, carga horária adequada e remuneração digna” (Rengel, Cordeiro, 2017, p. 673).

4.5 ANÁLISE INTERNÚCLEOS

Retomando a orientação materialista histórico-dialética e o compromisso assumido com a transformação social nesta pesquisa, reconhece-se que a ciência deve compreender a realidade para transformá-la, e que para transformá-la é necessário conhecer essa realidade em sua concreticidade: “a realidade pode ser mudada de forma *revolucionária* só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós” (Kosik, 1976, p. 22-23). É nessa perspectiva que se construiu a pesquisa e o processo de análise do conhecimento produzido, no qual optou-se pela fala com significado como unidade de análise.

A construção de uma análise que leve em consideração as relações dos núcleos entre si para buscar uma compreensão da realidade concreta

se dá pela articulação de todos os núcleos produzidos na pesquisa [...], considerando as questões que emergiram da análise efetuada em cada um deles. É essencial reafirmar que as significações produzidas e apreendidas são únicas, organizam e sintetizam as suas experiências, afetos, modos de pensar e agir, porém, não podem jamais ser compreendidas em si mesmas, mas sim como significações que, ao mesmo tempo que são singulares, contam e expressam [...] a dimensão subjetiva [...], do mesmo modo que as condições históricas, políticas e sociais que as constituem (Aguir, Aranha, Soares, 2021, p. 10).

Ao analisar o panorama geral construído nesta pesquisa, evidencia-se o profundo tensionamento que permeia a atividade pedagógica dessas professoras. Por um lado, é inegável a força do capital que, na tentativa de transformar a escola em empresa e o ensino em produto, promove a precarização da carreira docente e o esvaziamento político dos currículos. Por outro lado, também é incontestável que essas educadoras não assumem uma postura passiva diante desse cenário, questionando e resistindo ativamente às tentativas de desumanização tanto de sua profissão quanto de seus alunos.

Ao investigar as bases que fundamentam esses movimentos de resistência, percebe-se uma ausência significativa: nas falas das professoras, não se ouviu como justificativa para seu trabalho pedagógico o uso de determinada teoria, determinado autor. Ainda que sejam profissionais que concluíram cursos de graduação e que, em boa parte, realizaram cursos de especialização, no que tange à sua atuação crítica, o maior determinante parece ser a história de vida dessas professoras que permitiram fissuras nas concepções dominantes do que é educação inclusiva e de qual é o papel do professor.

Isso, evidentemente, não é acaso nem falha das professoras em não buscarem aprofundamento teórico, mas, sim, produto das forças hegemônicas que nunca irão fortalecer ferramentas que poderiam ser utilizadas para atacar sua hegemonia, “daí que toda ação que possa, mesmo incipientemente, proporcionar às classes oprimidas o despertar para que se unam é imediatamente freada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos” (Freire, 2019, p. 190).

De tal forma esses processos se constroem que as próprias professoras passam a duvidar de seu próprio potencial enquanto profissionais intelectuais: quando um artigo teórico foi apresentado às professoras participantes do percurso, em um primeiro momento elas se mostraram hesitantes e relataram dificuldades na leitura e compreensão do texto. Todavia, a partir da construção de um espaço colaborativo, dialógico e reflexivo no qual seu conhecimento foi respeitado e valorizado, constatou-se ser possível uma nova significação de sua identidade docente, em que puderam retomar o texto e perceber não apenas que elas eram capazes de compreendê-lo, mas que aquela teoria se coadunava com suas próprias práticas pedagógicas. A maior parte das docentes que participaram do

percurso eram professoras auxiliares, sendo seu trabalho muitas vezes menosprezado pelas colegas de trabalho e pela gestão escolar, o que pode contribuir para uma visão de desvalorização em relação ao próprio trabalho e às próprias capacidades, de forma que esse processo de (re)significação pode ser um fator muito importante para fortalecer não só a ação como docente, mas sua própria identidade como trabalhadora da educação que realiza um trabalho significativo e importante socialmente.

A probabilidade de que ocorram movimentos de novas significações que promovam sínteses potentes em uma formação que tem como base a transmissão de conhecimentos, sem valorizar e proporcionar diálogos com e entre os professores é ínfima. Isso porque esse processo elaborar novas significações requer uma relação dialógica indivíduo-coletividade por meio da qual ele pode ter vivências (Vigotski, 2018) nas quais o desenvolvimento cultural é possível. Contudo, possibilitar o surgimento desse tipo de relação requer um ambiente em que os participantes se sintam seguros para se envolverem com as discussões, o que requer uma intencionalidade e um esforço contínuo por parte dos pesquisadores e profissionais que desejarem realizar formações docentes com essa perspectiva, que além de estabelecerem um ambiente em que os participantes se sintam seguros para se expressarem livremente. Desta forma, os responsáveis pelas formações devem se preocupar em trazer propostas e atividades que ensejem interações intensas e significativas nas quais possam se estabelecer situações sociais de desenvolvimento, como delineiam Nasciutti, Veresov e Aragão (2016). As palavras destes autores acerca de um processo de formação dialógico e colaborativo em que o grupo é tomado como fonte de desenvolvimento coadunam-se com o que foi observado na presente pesquisa:

“Viver essa situação dramática foi importante para desenvolver um senso colaborativo no grupo, já que esse conflito tinha de ser enfrentado e deliberado coletivamente. Mais do que uma capacitação profissional, ao ensinar uma gama de conceitos de forma superficial este grupo trabalhou nas relações entre os participantes, negociando decisões e criando um ambiente confiável onde os participantes eram livres para compartilhar o que pensavam e sentiam. Dessa forma, o percurso de desenvolvimento do grupo tomou um rumo revolucionário (Vygotsky, 1934/1998), incluindo crises como uma parte essencial do processo do grupo” (Nasciutti, Veresov, Aragão, 2016, p. 100).

Desenvolver esse tipo de formação representa, sem dúvida, um desafio significativo, mas que se apresenta como potente possibilidade de transformação social em um contexto marcado por paradoxos. Enquanto sob a pretensão de uma maior eficiência, implantam-se uma miríade de ferramentas burocráticas que convertem o preenchimento de tabelas em tarefa prioritária, por outro lado, esses mesmos instrumentos ocupam espaços e tempos que deveriam ser dedicados ao planejamento

pedagógico essencial. Como bem alerta Giroux (1997, p. 40): “os professores são treinados para usarem quarenta e sete modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. Contudo, eles não são ensinados a serem críticos destes modelos. Em resumo, ensina-se a eles uma forma de analfabetismo conceitual e político”.

Também não é por acaso a exaustão e a dificuldade de realizar planejamentos e ações colaborativas entre docentes, pois reconhece-se que “a necessidade de dividir para facilitar a manutenção do estado opressor se manifesta em todas as ações da classe dominadora” (Freire, 21019. 194). Dado isso, em lugar de ações a partir da gestão pública e escolar que fortaleçam esse trabalho colaborativo, há a sobrecarga e a precarização da carreira docente. Não é surpreendente que nesse cenário as professoras auxiliares e as professoras regentes estejam muitas vezes em oposição entre si. A fissura nesses processos ocorre a partir de ações de professoras que, ainda que reconheçam as dificuldades de seu trabalho, entendem que o aluno não pode sofrer as consequências dessa precarização.

Ao assumirem um compromisso ético-político com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, elas se constituem em professoras intelectuais (Giroux, 1997) cuja inventividade, persistência e reflexividade engendram possibilidades de transformação social.

O conhecimento teórico que é crítico e condizente com sua realidade traz força para a resistência dessas professoras, conforme seus próprios relatos ao longo dos encontros: “O que você falou... ética do cuidado. Vou anotar. Sabe por quê? Porque a gente faz isso [oferece um cuidado com os alunos além de suas atribuições] sabendo que a gente pode levar uma represália” (Professora J, 8º encontro).

Fortalecer essa resistência por parte das professoras é acreditar na potência de seu trabalho docente, é apostar que essa profissional é uma intelectual capaz de ler o mundo criticamente e de assim construir práticas pedagógicas que propiciem a inclusão social e escolar, a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PERCURSO REALIZADO

Enquanto encerro essa dissertação, reflito sobre minha trajetória de pouco mais de dois anos em que estive envolvida nesse intenso processo de pesquisa. Pergunto-me a partir de qual ponto de vista compartilhar minhas palavras nessa reflexão final: da pesquisadora e acadêmica, da ativista, da pessoa com deficiência e autista, da mulher e mãe...

Na condição de pesquisadora, exigi de mim mesma a realização de um trabalho com um elevado rigor científico, desenvolvendo meu conhecimento técnico e minha capacidade de análise com intensidade ao longo desse período.

No entanto, enquanto pessoa com deficiência e autista, ler pesquisas que retratavam pessoas como eu de forma violenta e desumanizante foi muitas vezes doloroso. Diversas vezes me vi deixando a leitura de artigos de lado porque doía demais me deparar com algumas epistemologias que orientavam a forma como pessoas autistas são compreendidas em nossa sociedade: como pessoas com déficits e falhas, sem certas características essenciais para a constituição de nossa humanidade, que deveriam ter seus comportamentos controlados para não se tornarem uma ameaça a si mesmas e às pessoas ao seu redor.

Desde o meu diagnóstico e do processo em que me tornei uma ativista autista, passei a ter uma perspectiva de futuro. Encontrei uma fortitude em mim mesma que nunca acreditei possuir. Talvez seja difícil para quem não passou boa parte da sua vida sem conseguir se imaginar no futuro, com a constante perspectiva da morte sempre a um passo da distância, entender o significado de finalmente ter um motivo para viver. Imagino que a maioria dos meus amigos que também foram diagnosticados tardiamente e se tornaram de alguma forma ativistas compreendem o que quero dizer. Não é que eu frequentemente cogitasse suicídio – embora essa seja a realidade de muitos autistas; mas que a vida era algo que simplesmente me acontecia, e eu continuava a viver por pura inércia.

Tenho muita dor. Tenho também muita raiva de quem continua a nos violentar e se recusa a nos ouvir. Mas luto todos os dias para transformar essa dor e essa raiva em possibilidades de transformação.

Em relação ao campo educacional, acredita-se que, para que pesquisas como essa possam ser feitas com um contingente maior de professores, é necessário que a gestão escolar e as secretarias de ensino colaborem com incentivos e apoio para sua realização, como ceder o espaço físico da escola, permitir que sejam utilizadas horas-atividade para a participação dos encontros, além de realizar rodas de conversa e eventos que permitam trocas de conhecimentos relacionados a essas formações.

Dessa forma, formações colaborativas como a que foi aqui realizada, em que as professoras se sentem ouvidas e respeitadas, são muito diferentes das formações que são usualmente oferecidas às professoras. Todas as participantes relataram interesse em continuar a participar da formação e observaram que esse tipo de formação era bem diferente das que elas estavam acostumadas. A realização de um encontro de forma virtual permitiu que uma professora que estava hesitante pudesse conferir a dinâmica da formação, que a interessou de tal forma que ela realizou o esforço de comparecer presencialmente nos demais encontros.

Contudo, ao longo do processo de procurar participantes para a realização da formação, conversou-se com muitos docentes que mostraram interesse em participar, mas que decidiram não se inscrever. Essa dificuldade não é única a essa pesquisa e é um dos desafios na área das pesquisas educacionais, de forma que faz sentido refletir se a realização de palestras ou mesmo de um ou dois encontros de forma virtual pode contribuir para que esses professores percebam que há uma proposta distinta sendo ofertada. É claro que isso não dará conta das inúmeras condições materiais que obstaculizam a participação desses docentes em formações, mas pode contribuir para a construção de novos sentidos para as formações, de que essas podem ser colaborativas, dialógicas e realizadas com respeito ao seu conhecimento docente.

Além disso, uma cidade do porte de Joinville apresenta grandes desafios logísticos, de forma que nos parece fundamental a colaboração das secretarias de educação para a realização de formações nos locais de trabalho, com uso das horas-atividade, para reduzir parte dos obstáculos à participação dos professores nessas formações.

A pesquisa iniciou-se e encerra-se em um esperar de uma educação mais humana e amorosa, almejando uma utopia, compreendida

não como um “não-lugar”, um lugar inexistente, mas como um lugar que **ainda** não existe e está pedindo para brotar pela ação de homens e mulheres, sonhadores e sonhadoras; pela ação de educadores e educadoras que, como Paulo Freire, acreditam que a “utopia é revolucionária”, verdadeiros e verdadeiras semeadores e semeadoras das utopias presentificadas pela esperança em ação, pelo esperar (Freire, 2022, p. 20-21).

Destarte, concluir esta dissertação é, para mim, fechar um ciclo e, concomitantemente, lançar sementes para o que ainda está por vir. Carrego comigo não apenas as descobertas acadêmicas que o mestrado me proporcionou: levo também as marcas afetivas, os encontros transformadores e as dores que atravessaram esta caminhada. Cada linha escrita foi também um gesto de resistência, uma afirmação de existência e, sobretudo, um convite à escuta. A educação que aqui se propõe não é neutra, nem distante: é viva, sensível e tecida na partilha. É uma educação que ousa sonhar, mesmo em meio às contradições, e que insiste em florescer nas brechas do sistema, onde a escuta, o respeito e a colaboração ainda são possíveis. Que este trabalho contribua no sentido de inspirar outros olhares, outras práticas e outras caminhadas, e que, ao germinar em novos terrenos, siga reverberando aquela esperança crítica e libertadora postulada pelo pensamento freiriano que nos move e nos mantém em movimento.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 13, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 11 dez. 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos De Significação: Análise Dialética Das Significações Produzidas Em Grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. e07305, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/>. Acesso em: 9 fev. 2024.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira De; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56–75, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100056&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 8 maio 2023.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora da Deficiência, 1994.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças e sua superação. *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

American Psychiatric Association – APA. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR**. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

ANDRADE, Jeferson; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O Trabalho Pedagógico do Segundo Professor de Turma da Educação Especial: um estudo das influências no seu decurso profissional. **Revista Educação Especial**, [s.l.], p. e24/1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66514>. Acesso em: 9 fev. 2024.

ARAÚJO, Elaine Sampaio, MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. Dos Princípios da Pesquisa em Educação como Atividade. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **Educação Escolar e Pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo, Edições Loyola, 2017.

Autistic Self Advocacy Network – ASAN. **ABAI Finally Opposes the Use of Electric Shocks at the JRC**. 16 nov. 2022. Disponível em: <https://autisticadvocacy.org/2022/11/abai-finally-opposes-the-use-of-electric-shocks-at-the-jrc/>. Acesso em: 13 aug. 2024.

Autistic Self Advocacy Network – ASAN. **Horrific Autism Speaks “I am Autism” ad transcript**. Set. 2009. Disponível em: <https://autisticadvocacy.org/2009/09/horrific-autism-speaks-i-am-autism-ad-transcript/>. Acesso em 15. ago. 2024.

BIALER, Marina. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 485–492, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300485&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 mar. 2023.

BOTHA, Monique. Academic, Activist, Or Advocate? Angry, Entangled, and Emerging: A Critical Reflection on Autism Knowledge Production. **Frontiers in Psychology**, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.727542/full>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BOTTEMA-BEUTEL, Kristen, KAPP, Steven K *et al.* Avoiding Ableist Language: Suggestions for Autism Researchers. **Autism in Adulthood**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 18–29, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Lei n. 13.861**, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Diário oficial da União: Brasília, DF, 19 jul. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n° 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10/04/2023.

BRASIL. **Lei n° 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10/04/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 50/2023**. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). MEC: Brasília, 2023.

CHAPMAN, Robert. **Empire of normality: neurodiversity and capitalism**. London: Pluto Press, 2023.

CHEANG, Rachael TS, SKJEVLING, Maya, BLAKEMORE, Alexandra IF, KUMARI, Veena, PUZZO, Ignazio. Do you feel me? Autism, empathic accuracy and the double empathy problem. **Autism**, [s.l.], p. 13623613241252320, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/13623613241252320>. Acesso em: 19 maio 2024.

CIESLINSKI, Carolina. **Significações Sobre A Educação Especial Por Professoras Do Atendimento Educacional Especializado Em Um Percurso De Formação Continuada.** 2024. Dissertação (mestrado) em Educação. Univille, Joinville, SC, 2024. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/3741338/Carolina_Cieslinski.pdf.

CIESLINSKI, Carolina; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Significações produzidas por professoras do Atendimento Educacional Especializado em um percurso de formação continuada: o trabalho e as estratégias docentes. **Revista Educação Especial**, [s.l.], p. e36/1-25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/86940>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; GOMES, Allan Henrique. Performa: a montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Pará. **Anais [...]**. 2021.

COUTINHO, Lediane; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Aspectos do trabalho e formação docente no serviço de atendimento educacional especializado da rede estadual de ensino de Santa Catarina. **Barbarói**, [s.l.], n. 50, p. 207–225, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/9518>. Acesso em: 26 jul. 2024.

DONVAN, John, ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FALCÃO, Francisca Thanísia de Freitas. A Formação De Professores Na Perspectiva Da Inclusão De Estudantes Autistas: Uma Revisão Narrativa. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218**, [s. l.], v. 4, n. 7, p. e473564, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3564>. Acesso em: 6 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **O semeador de utopias: os inéditos viáveis dos sonhos impossíveis.** Organização de Ana Maria Araújo Freire e Marília Pinheiro Machado de Souza. Curitiba: PUCPRESS, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 68º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GESSER, Marivete, BLOCK, Pamela, MELLO, Anahí Guedes de. Estudos Da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Leticia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos Da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** 1. ed. Florianópolis: Editora CRV, 2020. Disponível em: <https://editoracrv.com.br/produtos/detalhes/35413-crv>. Acesso em: 6 dez. 2023.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Allan Henrique; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. A Metodologia Performa: princípios, concepções e eixos constitutivos. In.: GOMES, Allan Henrique et al. **Formação Docente e Psicologia da Educação: o performa em cena**. 1ª ed. Joinville: Editora Univille, 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente Do Professorado: Novas Tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2023**: Divulgação dos Resultados. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 14/03/2024.

JOINVILLE. **Decreto nº 58.673, de 19 de fevereiro de 2024**. Declara situação de emergência no Município de Joinville em razão de epidemia de dengue. Diário Oficial Eletrônico de Joinville: Joinville, 19 fev. 2024a. Disponível em: <https://dive.sc.gov.br/phocadownload/doencas-agrivos/Dengue/decretos/decreto-joinville.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

JOINVILLE. **Lei Nº 9.214, de 01 de julho de 2022**. Institui o Programa de Valorização por Resultados na Aprendizagem no âmbito das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville. Prefeitura de Joinville, Joinville, 01 jul. 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/j/joinville/lei-ordinaria/2022/922/9214/lei-ordinaria-n-9214-2022-institui-o-programa-de-valorizacao-por-resultados-na-aprendizagem-no-ambito-das-unidades-escolares-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-joinville>. Acesso em 20 jul. 2024.

JOINVILLE. **Melhorias nos índices da Educação de Joinville contribuem para aumento no percentual de repasse do ICMS**. Secretaria de Educação, Joinville, 11 nov. 2024b. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/noticias/melhorias-nos-indices-da-educacao-de-joinville-contribuem-para-aumento-no-percentual-de-repasse-do-icms/>.

JOINVILLE. **Valorização por Resultados na Aprendizagem**. Prefeitura de Joinville, Joinville, S.d. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.joinville.sc.gov.br/educacao-que-transforma/professores/valorizacao-por-resultados?authuser=0>.

KOHN, Alfie. **Punidos Pelas Recompensas: Os Problemas Causados por Prêmios por Produtividade**. São Paulo: Atlas, 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética Do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Pedro Lucas Costa e Lopes de, MOTA, Maria Creusa, FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. **Autism from a Cultural-Historical perspective**. In: Beyond Inclusion Towards Transformative Education - IX International Vygotsky Seminar, 2024, Turim. Turim: Pensa Multimedia, 2024. v. 1. p. 62-64.

MAENNER Matthew J *et al.* Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **Morbidity and Mortality Weekly**

Report Surveillance Summaries, 72(No. SS-2):1–14, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha *et al.* Limites E Impasses Na Criação De Condições Para Uma Educação Inclusiva. “Até Demais Esta Escola Acolhe!” **Educere et Educare**, [s.l.], p. 297–318, 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26067>. Acesso em: 7 ago. 2024.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. Tese (doutorado) em Psicologia da Educação. PUC-SP, São Paulo, SP, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23706>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MARX, Karl. **Teses Sobre Feuerbach**. Tradução: Álvaro Pina. 1845/1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 21, p. 3265–3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MESQUIDA, Peri. Apresentação. *In*: FREIRE, Paulo. **O semeador de utopias: os inéditos viáveis dos sonhos impossíveis**. Organização de Ana Maria Araújo Freire e Marília Pinheiro Machado de Souza. Curitiba: PUCPRESS, 2022.

MILTON, Damian E. M. On the ontological status of autism: the ‘double empathy problem’. **Disability & Society**, [s.l.], v. 27, n. 6, p. 883–887, 2012. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2012.710008>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MURRAY, Dinah; LESSER, Mike; LAWSON, Wendy. Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. **Autism: the international journal of research and practice**, [s.l.], v. 9, p. 139–56, 2005.

NASCIUTTI, Fabiana Marques Barbosa; VERESOV, Nikolai; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. The Group as a Source of Development: Rethinking Professional Development in a Collaborative Perspective. **Outlines. Critical Practice Studies**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 86–108, 2016. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/24207>. Acesso em: 12 mar. 2023.

OLIVEIRA, Rodrigo. Violência Atípica: autistas com diagnóstico tardio sofrem hostilidades por existirem e ao exercerem direitos. **Mídia Ninja**, 22 nov 2024. Disponível em: <https://midianinja.org/violencia-atipica-autistas-com-diagnostico-tardio-sofrem-hostilidades-por-existirem-e-ao-exercerem-direitos/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

PALLARDY, Richard. **Donald Triplett**. *Encyclopedia Britannica*. 11 Jun. 2024. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Donald-Triplett>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**, [s.l.], v. 28, p. 135–153, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Y9Wfn6NphgsptvZBMpZcsSJ/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2025.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 25, p. 571–586, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/CXq9DC4TmRGWkHG6wdxHbtg/>. Acesso em: 6 ago. 2024.

QUARINIRI, Sabrina da Silva. Sete a cada 10 professores da rede estadual em SC são temporários, mostra estudo. **NSC Total**, Florianópolis, 26 abr. 2024. Educação. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/sete-a-cada-10-professores-da-rede-estadual-em-sc-sao-temporarios-mostra-estudo>. Acesso em 15 ago. 2024.

RENGEL, Juliana Testoni dos Santos; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. “De Repente, Não Mais Que De Repente”: O Processo De Inserção Profissional Docente No Atendimento Educacional Especializado. **Atos de Pesquisa em Educação**, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 660–676, 2017. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5258>. Acesso em: 13 fev. 2025.

RODRIGUES, Isabel de Barros; ANGELUCCI, Carla Biancha. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 22, p. 545–555, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qRctXB5th8MkZ4t9FtFM9Gq/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2024.

RYAN, Sara; MILTON, Damian. Critical Autism Studies - An Introduction. *In*: RYAN, Sara; MILTON, Damian (eds.). **The Routledge International Handbook of Critical Autism Studies**. [s.l.] Routledge, 2023. p. 1-9.

SANTA CATARINA. **Lei complementar nº 456**, de 11 de agosto de 2009. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal. Florianópolis: 2009. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2010/000456-010-0-2010-001.htm>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 21, p. 364–372, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/SNXmnP85p4XsKmsrWgbgtp/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

SINCLAIR, Jim. Don't Mourn for Us. **Our Voice Newsletter**, v.1, n.3, 1993. Disponível em: <https://philosophy.ucsc.edu/SinclairDontMournForUs.pdf>. Acesso em 15 ago. 2024.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O Método Materialista Histórico E Dialético Para A Pesquisa Em Educação. **Revista Simbiologias**, [s.l.], v. 12, n. 17, 2020. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/files/article/view/224>. Acesso em: 31 jul. 2024.

UNIVILLE. **Serviço de Psicologia da Univille – SPSI**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.univille.edu.br//pt-br/institucional/proreitorias/proex/spsi/projetos/886582>. Acesso em: 12 ago. 2024.

VERESOV, Nikolai; FLEER, Marilyn. Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. **Mind, Culture, and Activity**, [s.l.], v. 23, n. 4, p. 325–335, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>. Acesso em: 27 jan. 2025.

VICEDO, Marga. Moving beyond the search for the first discoverer of autism. **Frontiers in Psychiatry**, [s.l.], v. 15, 2024. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2024.1266486/full>. Acesso em: 23 dez. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco - Fundamentos de Defectologia**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. Disponível em: http://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186. Acesso em: 6 dez. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **História Do Desenvolvimento Das Funções Mentais Superiores**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de Defectologia**, v. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1a edição. São Paulo: Expressão Popular, 2021c.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WATASHI, Marília Daniela Tessarin. **Segundo professor de turma na política de educação especial de Santa Catarina: processo de (des)regulamentação do cargo e projeto de (de/con) formação certificada pelo mercado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC. Florianópolis, p. 356. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215736>. Acesso em: 10 out. 2024.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão Escolar E Autismo: Sentimentos E Práticas Docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 24, 2020. Disponível em:

<http://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

WOODS, Richard et al. Redefining Critical Autism Studies: a more inclusive interpretation. **Disability & Society**, [s.l.], v. 33, n. 6, p. 974–979, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1454380>. Acesso em: 12 jan. 2025.

WUO, Andrea Soares. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, [s.l.], v. 28, p. 210–223, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/sausoc/a/Xchrj5dRf6gWzH7bvsZ8gKM/citation/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.

APÊNDICES

Material elaborado para os encontros.

Texto 1 - Trecho do capítulo “Problemas Fundamentais da Defectologia”

Referência: Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 202. p. 40-43

Em primeiro lugar, a própria ação do defeito sempre resulta ser secundária, indireta e reflexa. Como já se expôs, a criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resulta do defeito. A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança; o defeito realiza-se como “uma luxação social”. Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida e todas as funções sociais do ser se reorganizam. As causas orgânicas, inatas, como se destaca na escola de Adler, não atuam por si só nem diretamente, mas de forma indireta, mediante a diminuição da posição social da criança provocada por elas. Todo o hereditário e orgânico deve ser interpretado também sob o ponto de vista psicológico, para que se possa ter em conta seu verdadeiro papel no desenvolvimento da criança. A menos-valia dos órgãos que conduz à compensação, segundo Adler, cria uma posição psicológica peculiar para a criança. Por meio dessa posição e somente por meio dela, o defeito influi no desenvolvimento da criança. Esse complexo psicológico que surge sobre a base da inferiorização da posição social devido ao defeito, Adler denominou-o de sentimento de menos-valia (*Minderwertigkeitsgefühl*). Dentro do processo de dois membros, “defeito-compensação”, inclui-se um terceiro membro, o intermediário: “defeito-sentimento de menos-valia-compensação”. O defeito dá lugar à compensação não direta, mas indireta, por meio do sentimento de menos-valia originado por ela. Com exemplos, pode-se esclarecer facilmente que o sentimento de menos-valia é a avaliação psicológica da posição social própria. Na Alemanha, estabelece-se a questão sobre a troca de nome da escola auxiliar. O nome *Hilfsschule* resulta ofensivo para os pais e as crianças. Esse nome imprime, aparentemente, o selo da menos-valia no aluno.

A criança não quer ir à “escola para atrasados”. A inferiorização da posição social provocada pela “escola para atrasados” atua parcialmente também sobre os professores, colocando-os aparentemente em uma posição inferior em comparação aos professores da escola normal. A escola terapêutica, pedagógica e especial (*Sonderschule*), a escola para

crianças com deficiência intelectual e outros nomes, são as proposições de Poncens e Fisher.

Entrar na “escola para atrasados” significa, para a criança, pôr-se em uma posição social difícil. Por isso, para Adler e sua escola, a luta contra o sentimento de menos-valia é o ponto primeiro e fundamental de toda a educação. É preciso não deixar desenvolver esse sentimento, dominar a criança e conduzi-la às formas de compensação da enfermidade. O conceito fundamental da pedagogia individual, psicológico-terapêutica, expressa Fridman, é a animação (*Ermütigung*). Seus métodos são as técnicas da animação. Sua esfera abarca tudo o que ameaça o homem com a perda de sua hombridade (*Entmütigung*). Suponhamos que o defeito orgânico *por causas sociais* não conduz ao surgimento do sentimento de menos-valia, quer dizer, a valorização psicológica inferior de sua posição social. Então, não se apresentará o conflito psicológico, apesar da presença do defeito orgânico. Em alguns povos, digamos que, como consequência do trabalho supersticioso-místico fornecido aos cegos, cria-se um respeito especial pelo cego, a confiança em sua clarividência espiritual. Ali, o cego se converte em um profeta, juiz, sábio; quer dizer, a causa de sua deficiência ocupa uma posição social alta. Certamente, nessas condições, não se pode falar do sentimento de menos-valia, dos defeitos etc. Resumindo, o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica. Os processos de compensação também estão dirigidos não à conduta direta do defeito, a qual não é possível em grande parte, mas à eliminação das dificuldades criadas pelo defeito. Tanto o desenvolvimento como a educação da criança cega têm a ver não tanto com a cegueira por si mesmo, mas com suas consequências sociais.

Adler considera o desenvolvimento psicológico da personalidade como a aspiração a ocupar determinada posição com respeito à “lógica inerente da sociedade humana”, às exigências do ser social. Essa aspiração desenvolve-se com necessidade objetiva, como uma cadeia de ações planejadas, ainda que inconsciente, determinada, em resumo, pela exigência da adaptação social. Por isso, Adler (1928), com profundo fundamento, denomina sua psicologia de psicologia de posição, diferentemente da psicologia de disposição: a primeira parte do desenvolvimento psicológico da posição social da personalidade, e a segunda, da disposição orgânica.

Se, ao desenvolvimento da criança com defeito, não se estabelecerem exigências sociais (objetivos), se esses processos não estiverem sob a influência das leis biológicas e se a criança com defeito não se encontrar diante da necessidade de converter-se em uma

unidade social determinada, o tipo social da personalidade, então, seu desenvolvimento conduziria à criação de uma nova raça de pessoas. Porém, já que os objetivos têm sido estabelecidos ao desenvolvimento com anterioridade (pela necessidade de adaptar-se ao meio sociocultural criado para um tipo humano normal), então, sua compensação não terá lugar de um modo livre, mas seguindo um curso social determinado.

Dessa maneira, o processo de desenvolvimento da criança com deficiências está condicionado socialmente de um modo duplo: a realização social da deficiência (o sentimento de menos-valia) é um aspecto da condicionalidade social do desenvolvimento; a tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio, que têm sido criadas e se formaram para o tipo humano normal, constitui seu segundo aspecto. A forma mais esquemática da condicionalidade social desse processo é a profunda peculiaridade da via e do modo de desenvolvimento da criança com deficiência e da criança normal, tendo objetivos finais e formas comuns. Daqui resulta a dupla perspectiva do passado e do futuro no estudo do desenvolvimento dificultado pelo defeito. Já que os pontos inicial e final desse desenvolvimento estão condicionados socialmente, é indispensável a compreensão de cada momento seu não só em relação ao passado, mas também em relação ao futuro. Mediante o conceito de compensação como uma forma fundamental de semelhante desenvolvimento, introduz-se o conceito de tendência para o futuro: todo o processo, em geral, apresenta-se para nós como um processo único, que tende para adiante com uma necessidade objetiva, dirigida ao ponto final, estabelecida anteriormente pelas exigências do ser social. Em relação a isso, apresenta-se o conceito da unidade e da integridade da personalidade da criança em desenvolvimento. A personalidade desenvolve-se como um todo único que possui leis próprias, e não como uma somatória ou um feixe de diferentes funções, em que cada uma desenvolve-se devido a uma tendência específica.

Essa lei aplica-se da mesma maneira à somática e à psique, à medicina e à pedagogia. Na medicina, estabelece-se cada vez com mais firmeza o ponto de vista de acordo com o qual o único critério de saúde ou de doença é o funcionamento racional ou não racional do organismo íntegro e as únicas anormalidades são avaliadas somente na medida em que se compensam de um modo normal ou não se compensam por meio das outras funções do organismo.

Stern estabelece o seguinte postulado: as funções particulares podem representar um desvio da norma e, no entanto, a personalidade ou o organismo em seu conjunto podem pertencer a um tipo completamente normal. A criança com defeito não é

indispensavelmente uma criança com deficiência. O grau de sua anormalidade ou normalidade depende do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral. A cegueira por si mesma, a surdez e outros defeitos particulares não fazem, entretanto, de seu portador uma pessoa com defeito. A substituição e a compensação das funções não só ocorrem e não só alcançam dimensões às vezes enormes, criando talentos a partir dos defeitos, mas também, indispensavelmente, como uma lei, surgem em forma de aspirações e tendências onde existe um defeito. O postulado de Stern é um postulado sobre a possibilidade de princípio da compensação social quando a compensação direta é impossível, isto é, sobre a possibilidade de uma aproximação total, a princípio, da criança com defeito ao tipo normal, à conquista do pleno valor social.

Texto 2 - Não se lamentem por nós, Por Jim Sinclair

Referência: SINCLAIR, Jim. Don't Mourn For Us. **Our Voice Newsletter**, v.1, n.3, 1993. Disponível em: <https://philosophy.ucsc.edu/SinclairDontMournForUs.pdf>. Tradução da pesquisadora.

Os pais frequentemente mencionam que saber que o seu filho é autista foi a coisa mais traumática que já vez lhes aconteceu. As pessoas não autistas vêem o autismo como uma grande tragédia, e os pais experimentam uma desilusão e um luto contínuos em todas as fases do ciclo de vida da criança e da família.

Mas este luto não tem origem no autismo da criança em si. É o luto pela perda da criança normal que os pais esperavam e tinham a esperança de ter. As atitudes e expectativas dos pais, e as discrepâncias entre o que os pais esperam das crianças numa determinada idade e o desenvolvimento real dos seus próprios filhos, causam mais stress e angústia do que as complexidades práticas da vida com uma pessoa autista.

É natural que os pais sintam algum pesar à medida em que se adaptam ao fato de que um acontecimento e uma relação pela qual esperavam ansiosamente não vão se concretizar. Mas este luto por uma criança normal idealizada precisa ser separado das percepções dos pais sobre a criança que eles têm: a criança autista que precisa do apoio de cuidadores adultos e que pode formar relações muito significativas com esses cuidadores se lhe for dada a oportunidade. Continuar a concentrar-se no autismo da criança como fonte de luto é prejudicial tanto para os pais como para a criança, e impede o desenvolvimento de uma relação autêntica e de aceitação entre eles. Para o seu próprio bem e para o bem dos seus filhos, eu peço aos pais que façam mudanças radicais nas suas percepções do que significa o autismo.

Convido-os a olharem para o nosso autismo e para o seu luto, a partir da nossa perspectiva:

O autismo não é um anexo

O autismo não é algo que uma pessoa tem, ou uma “concha” na qual ela está presa. Não há uma criança normal escondida por trás do autismo. O autismo é um modo de ser. Ele é generalizado; ele colore todas as experiências, todas as sensações, percepções, pensamentos, emoções e encontros, cada aspecto da existência. Não é possível separar o autismo da pessoa - e se isso fosse possível, a pessoa que restaria não seria a mesma que você tinha antes.

Isso é importante, portanto, reserve um momento para pensar a respeito: o autismo é um modo de ser. Não é possível separar a pessoa do autismo.

Portanto, quando os pais dizem,

Eu gostaria que meu filho não tivesse autismo,

o que eles realmente estão dizendo é,

Eu gostaria que o filho autista que tenho não existisse e que, em vez disso, eu tivesse um filho diferente (não autista).

Leia isso novamente. Isso é o que ouvimos quando você lamenta a nossa existência. Isso é o que ouvimos quando você reza por uma cura. É isso que entendemos, quando você fala de seus maiores sonhos e esperanças a nosso respeito: que seu maior desejo é que um dia deixemos de existir, e que estranhos que você possa amar se instalem atrás de nossas faces.

O autismo não é uma parede impenetrável

Você tenta se relacionar com seu filho autista, mas ele não responde. Ele não o vê; você não consegue alcançá-la; não há como ultrapassar essa barreira. Essa é a coisa mais difícil de lidar, não é? O único detalhe é que isso não é verdade.

Olhe novamente: Você tenta se relacionar como pai ou mãe com a criança, usando seu próprio entendimento de crianças normais, seus próprios sentimentos sobre a paternidade e a maternidade, suas próprias experiências e intuições sobre relacionamentos. E a criança não responde de qualquer forma que você possa reconhecer como parte desse sistema.

Isso não significa que a criança seja incapaz de se relacionar. Isso significa apenas que você está assumindo que há um sistema compartilhado, uma compreensão compartilhada de sinais e significados, que na realidade não está lá.

É como se você tentasse ter uma conversa íntima com alguém que não tem compreensão de seu idioma. É claro que a pessoa não entenderá o que você está falando, não responderá da maneira que você espera e poderá achar a interação confusa e desagradável.

É preciso mais trabalho para se comunicar com alguém cujo idioma nativo não é o mesmo que o seu. E o autismo é mais profundo do que o idioma e a cultura; as pessoas autistas são “estrangeiras” em qualquer sociedade. Você terá de abrir mão de suas suposições sobre significados compartilhados. Você terá que aprender a retornar para níveis mais básicos do que achou que teria que ir, você terá que aprender a traduzir e a verificar se suas traduções foram compreendidas. Você terá que abrir mão da certeza que

vem de estar em seu próprio território familiar, de saber que você está no comando, e deixar que sua criança lhe ensine um pouco de sua linguagem, guie você por um pequeno pedaço de seu mundo.

E o resultado, se você tiver sucesso, ainda não será um relacionamento normal entre pais e filhos. Seu filho autista pode aprender a falar, pode frequentar aulas regulares na escola, pode ir para a faculdade, dirigir um carro, viver de forma independente, ter uma carreira - mas nunca se relacionará com você como outras crianças se relacionam com seus pais. Ou seu filho autista pode nunca falar, pode passar de uma sala de aula de educação especial para uma instituição, pode precisar de cuidados e supervisão em tempo integral por toda a vida - mas não está completamente fora de seu alcance.

As formas como nos relacionamos são diferentes. Insista nas coisas que suas expectativas lhe dizem que são normais e você encontrará frustração, decepção, ressentimento, talvez até raiva e ódio. Aproxime-se respeitosamente, sem preconceitos e com abertura para aprender coisas novas, e você encontrará um mundo que jamais poderia ter imaginado.

Sim, isso exige mais trabalho do que se relacionar com uma pessoa não autista. Mas isso pode ser feito - a menos que as pessoas não autistas sejam muito mais limitadas do que nós em sua capacidade de se relacionar. Passamos a vida inteira fazendo isso. Cada um de nós que aprende a falar com você, cada um de nós que consegue funcionar de alguma forma em sua sociedade, cada um de nós que consegue se aproximar e estabelecer uma conexão com você, está operando em território alienígena, fazendo contato com seres alienígenas. Passamos nossas vidas inteiras fazendo isso. E então você nos diz que não podemos nos relacionar.

Autismo não é morte

É verdade que o autismo não é o que a maioria dos pais espera ou anseia quando antecipa a chegada de um filho. O que eles esperam é uma criança que seja como eles, que compartilhe seu mundo e se relacione com eles sem necessitar de treinamento intensivo em serviço de como ter contato com alienígenas. Mesmo que seu filho tenha alguma deficiência que não seja o autismo, os pais esperam poder se relacionar com essa criança nos termos que parecem normais para eles e, na maioria dos casos, mesmo levando em conta as limitações de várias deficiências, é possível formar o tipo de vínculo que os pais esperavam.

Mas não quando a criança é autista. Grande parte do luto que os pais se dá pela não ocorrência do relacionamento esperado com um filho normal. O luto é muito real, e

precisa ser vivenciado e superado para que as pessoas possam continuar com suas vidas

Mas isso não tem nada a ver com autismo.

O que acontece é que você esperava algo que era tremendamente importante para você, e você esperava por isso com grande alegria e entusiasmo, e talvez por um tempo tenha pensado que realmente o tinha... E então, talvez gradualmente, talvez abruptamente, você teve que reconhecer que a coisa pela qual você esperava ansiosamente não aconteceu. Que não vai acontecer. Não importa quantos outros filhos normais você tenha, nada mudará o fato de que, dessa vez, a criança que você esperou, desejou, planejou e sonhou não chegou.

Essa é a mesma coisa que os pais sentem quando um filho nasce morto ou quando têm o bebê para segurar por um curto período de tempo, apenas para vê-lo morrer logo depois. Não se trata de autismo, mas de expectativas frustradas. Sugiro que o melhor lugar para tratar dessas questões não é em organizações dedicadas ao autismo, mas em grupos de apoio e aconselhamento aos pais que passam por processos de luto. Nesses ambientes, os pais aprendem a lidar com sua perda - sem se esquecer dela, mas deixando-a no passado, onde a dor não os atinja em cheio a cada momento de suas vidas. Eles aprendem a aceitar que seu filho se foi para sempre e não voltará mais. Mais importante, eles aprendem a não descarregar sua dor pela perda do filho nos filhos sobreviventes. Isso é de suma importância quando um desses filhos sobreviventes chegou no momento em que o filho que está sendo lamentado morreu.

Você não perdeu um filho por causa do autismo. Você perdeu um filho porque o filho que você esperava nunca chegou a existir. Isso não é culpa da criança autista, que existe, e não deveria ser nosso fardo. Nós precisamos e merecemos famílias que nos enxerguem e nos valorizem por quem nós somos, e não famílias cuja visão de nós é obscurecida pelos fantasmas de crianças que nunca viveram. Chore se precisar, por seus próprios sonhos perdidos. Mas não se lamentem por nós. Estamos vivos. Nós somos reais. E nós estamos aqui esperando por você.

Acho que as sociedades ligadas ao autismo deveriam ser assim: não lamentar o que nunca existiu, mas explorar o que existe. Precisamos de você. Precisamos de sua ajuda e de sua compreensão. Seu mundo não é muito aberto para nós, e não conseguiremos sem o seu forte apoio. Sim, há uma tragédia que vem com o autismo: não por causa do que somos, mas por causa das coisas que acontecem conosco. Fique triste com isso, se você quiser ficar triste com alguma coisa. No entanto, melhor do que ficar

triste com isso, fique bravo com isso - e depois faça algo a respeito. A tragédia não é o fato de estarmos aqui, mas o fato de seu mundo não ter lugar para nós. Como poderia ser diferente, se nossos próprios pais ainda estão sofrendo por terem nos trazido ao mundo?

Dê uma olhada em seu filho autista em algum momento e diga a si mesmo quem ele não é. Pense consigo mesmo: "Este não é o filho que eu esperava e planejava. Esta não é a criança pela qual esperei durante todos aqueles meses de gravidez e todas aquelas horas de trabalho de parto. Essa não é a criança com quem fiz todos aqueles planos para compartilhar todas aquelas experiências. Essa criança nunca veio. Este não é aquele filho". Então, faça o luto que tiver de fazer - longe da criança autista - e comece a aprender a deixar ir.

Depois de começar a desapegar, volte e olhe novamente para seu filho autista e diga a si mesmo: "Este não é o filho que eu esperava e planejei. Esta é uma criança alienígena que aterrissou em minha vida por acidente. Não sei quem é essa criança ou o que ela se tornará. Mas eu sei que é uma criança, presa em um mundo alienígena, sem pais de sua espécie para cuidarem dela. Ela precisa de alguém que cuide dela, que a ensine, que a interprete e que a defenda. E como essa criança alienígena entrou em minha vida por acaso, esse trabalho é meu se eu quiser."

Se essa perspectiva o entusiasma, junte-se a nós, com força e determinação, esperança e alegria. A aventura de uma vida inteira está à sua frente.

Texto 3 - Trechos do livro “O que me faz pular”

Referência: HIGASHIDA, Naoki. **O que me faz pular**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

Prefácio

Quando eu era pequeno, nem sabia que era uma criança com necessidades especiais. Como descobri? Com os outros me dizendo que eu era diferente de todo mundo, e que isso era um problema. Pura verdade. Para mim, era muito difícil agir como uma pessoa normal. Até hoje eu não consigo “fazer” uma conversa de verdade. Não tenho problemas em ler livros em voz alta e cantar, mas, assim que tento falar com alguém, minha voz simplesmente desaparece. Claro que às vezes consigo articular umas poucas palavras, mas elas podem acabar dizendo o completo oposto do que eu pretendia! Não consigo reagir de forma apropriada quando me dizem para fazer uma coisa e, quando fico nervoso, eu fujo, não importa onde esteja. Por isso, mesmo uma atividade simples como fazer compras pode se tornar um grande desafio para eu realizar sozinho.

Então *por que* não consigo fazer essas coisas? Durante os meus dias mais frustrantes, tristes e desesperados, eu ficava imaginando como seria se todos fossem autistas. Se o autismo fosse considerado apenas um tipo de comportamento, as coisas seriam mais fáceis e felizes para nós do que são agora. Com certeza é desagradável quando nos tornamos um grande estorvo para outras pessoas, mas o que realmente queremos é conseguir aspirar a um futuro melhor.

Graças aos ensinamentos da Srta. Suzuki, na Escola Hagukumi, e da minha mãe, aprendi um método de comunicação por escrito. Agora posso até usar meu próprio computador. O problema é que muitas crianças autistas não têm meios de se expressar. É comum que mesmo seus pais não façam ideia do que elas possam estar pensando. Então, minha grande esperança é poder ajudar um pouco explicando do meu jeito o que acontece na mente das pessoas nessa condição. Também espero que, através da leitura deste livro, você possa se tornar um amigo melhor para alguém com autismo.

Não se pode julgar uma pessoa pela aparência. Mas, a partir do momento em que você entende o que acontece dentro do outro, vocês dois podem se tornar bem mais próximos. Do seu ponto de vista, o mundo do autismo deve parecer um lugar extremamente misterioso. Portanto, por favor, pare um pouco e ouça o que tenho a dizer.

E faça uma boa viagem através de nosso mundo.

Naoki Higashida,

Japão, 2006

Pergunta 24: Você gostaria de ser “normal”?

O que faríamos se existisse um jeito de nos tornarmos “normais”? Bem, aposto que as pessoas ao nosso redor — pais e professores — ficariam cheios de alegria e diriam: “Aleluia! Vamos fazer com que eles fiquem normais agora!” E durante muito e muito tempo eu também queria mesmo ser normal. A vida com necessidades especiais é muito deprimente e impiedosa. Eu achava que a melhor coisa que poderia acontecer na minha vida era ser igual aos outros.

Mas agora, mesmo que criem um remédio para quem tem autismo, acho que vou querer continuar do jeito que sou. Como eu mudei de ideia e passei a pensar assim?

Em poucas palavras, aprendi que cada ser humano, com ou sem deficiências, precisa se esforçar para fazer o melhor possível e, ao lutar para conseguir a felicidade, ele a alcança. Veja bem, para nós o autismo é normal, então não temos como saber o que os outros chamam de “normal”. Porém, a partir do momento em que aprendemos a nos amar, não sei bem se faz diferença termos autismo ou não.

Texto 4 - Trecho sobre zona de desenvolvimento iminente, aprendizagem e desenvolvimento na psicologia histórico-cultural

Referência: VIGOTSKI, L. S. Psicologia, Educação e Desenvolvimento. Tradução: Zoia Prestes; Tradução: Elizabeth Tunes. 1ª edição ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021.

Zona de Desenvolvimento Iminente

Essencialmente, de acordo com essa ideia, supondo que, se no dia de hoje, a criança manifeste certos conhecimentos e capacidades amadurecidas, logo, algumas funções estariam, de forma imatura, no fluxo de desenvolvimento e o impulsionariam para a frente. Então, a tarefa de investigação pedológica não seria apenas definir o que deu frutos no dia de hoje, mas também o que foi semeado, o que ainda está brotando e somente amanhã trará alguns frutos, ou seja, deve-se abordar a questão do nível de desenvolvimento de forma dinâmica. Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento atual da criança, isto é, o que hoje já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos, amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual (p. 149).

[...]

A zona de desenvolvimento iminente da criança é a distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas, e o nível de desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais aptos.

O que é o nível de desenvolvimento atual? Se uma pessoa ingênua perguntar o que é nível de desenvolvimento atual ou, em outras palavras, o que quer dizer com realização autônoma de tarefas pela criança, a resposta mais comum será que, com o nível de desenvolvimento atual, definem-se funções amadurecidas, os frutos do desenvolvimento. A criança sabe fazer autonomamente isso, aquilo e aquilo outro, amadureceram nela as funções necessárias para fazer autonomamente isso, aquilo e aquilo outro. E o que indica a zona de desenvolvimento iminente, definida pela ajuda para realização de tarefas que a criança não pode resolver de forma autônoma? A zona de desenvolvimento iminente indica as funções que ainda não amadureceram e encontram-

se em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, que ainda se encontram em estado embrionário; são funções que não podem ser denominadas de frutos, mas de brotos, flores, ou seja, o que está começando a amadurecer (p. 190).

Aprendizagem e Desenvolvimento

Consequentemente, com relação às questões sobre as quais falamos até agora, podemos dizer que não é correta a tese de que os processos de desenvolvimento são uma marcha definida que depende diretamente da maturação do cérebro, a de que o processo de desenvolvimento é também o processo de instrução e tampouco a que diz que o desenvolvimento é maturação *plus* instrução. Chegamos a outra compreensão das relações entre instrução e desenvolvimento. Parece que os processos de instrução despertam na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, despertam no sentido de que os incitam à vida, os põem em movimento, dão partida a eles. No entanto, entre o curso desses processos de desenvolvimento interno despertados pela instrução e o dos processos de instrução escolar, isto é, entre a dinâmica de ambos, não existe paralelismo [...] (p. 170).

[...]

A tese seguinte é que a instrução somente é autêntica quando está à frente do desenvolvimento (p. 173).

[...]

Somente é boa a instrução que ultrapassa o desenvolvimento da criança (p. 174).

[...]

Existem fundamentos para supor que o papel da instrução para o desenvolvimento da criança consiste em criar a zona de desenvolvimento iminente (p. 174).

[...]

Para criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados (p. 174).

Referência: VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. Tradução: Paulo Bezerra. 3a. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Ser atento a alguma coisa pressupõe necessariamente ser distraído em relação a tudo o mais. (p. 157).

[...] podemos dizer francamente que quanto maior é a força atenção tanto maior é a força da distração.

[...]

Nesse sentido, do ponto de vista científico será mais correto falar não da educação e da luta com a distração, mas de uma educação correta e simultânea de ambas (p. 158).

[...]

Desse ponto de vista toda aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança. Outra aprendizagem não existe. Toda a questão consiste no quanto o interesse está orientado na linha do próprio objeto de estudo e não relacionado a influências externas a ele como prêmios, castigos, medo, desejo de agradar, etc. Mas reconhecer a prepotência do interesse infantil não condena de maneira nenhuma o pedagogo a segui-lo de modo impotente. Ao organizar o meio e a vida criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar, antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida (p. 163).

Texto 5 - Monotropismo

Referência: (trecho adaptado e traduzido livremente de) MURRAY, D.; LESSER, M.; LAWSON, W. Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. **Autism: the international journal of research and practice**, v. 9, p. 139–56, 1 jun. 2005.

É geralmente aceito que o foco é uma qualidade da atenção. No entanto, essa metáfora óptica pode ser estendida para definir o foco de atenção como uma luz difusa em um extremo e como o feixe de uma lanterna no outro. Ou seja, a atenção pode ser amplamente distribuída em muitos interesses ou pode estar concentrada em poucos interesses. Os autores propõem que as estratégias empregadas para a alocação da atenção são estatisticamente distribuídas de modo normal e, em grande parte, determinadas geneticamente. Propomos que o diagnóstico de autismo seleciona os poucos indivíduos que se encontram no extremo de foco profundo ou estreito dessa distribuição de estratégias. Além disso, os autores propõem que as interações sociais, o uso da linguagem

e o deslocamento do objeto de atenção são tarefas que exigem uma atenção amplamente distribuída. Consequentemente, essas atividades são inibidas pela canalização da atenção disponível em alguns poucos interesses altamente despertados. Nossa hipótese é que a diferença entre autistas e não autistas é uma diferença nas estratégias empregadas na distribuição da atenção escassa. Em outras palavras, é a diferença entre ter poucos interesses altamente despertados, a tendência monotrópica, e ter muitos interesses menos despertados, a tendência politrópica. Um interesse despertado é um interesse carregado de sentimento. Usamos a palavra “interesse” de uma forma que coincide amplamente com a linguagem comum.

[...]

A atenção é o recurso que é disputado pela demanda da tarefa, e uma tarefa é um interesse realizado. Para executar uma tarefa, qualquer indivíduo precisa:

- ver o objetivo da tarefa
- entender o objetivo
- valorizar o objetivo da tarefa
- ser motivado por ela
- ver como executar essa tarefa
- entender exatamente qual é a tarefa, quais passos devem ser dados para executá-la
- saber como dar os passos identificados.

Os indivíduos monotrópicos provavelmente terão problemas com cada um desses aspectos. É importante garantir que qualquer teste de indivíduos autistas atenda a esses requisitos, caso contrário, ele poderá não medir o que pretende medir (para uma discussão relevante, consulte Bara et al., 2001). Contanto que os critérios acima sejam atendidos, a hipótese da atenção limitada indica que o foco monotrópico significará tanto a tendência de executar bem a tarefa quanto a tendência de perder a consciência das informações relevantes para todas as outras tarefas.

[...]

Nós enfatizamos que esses interesses mais restritos são altamente carregados de afeto: indivíduos autistas tendem a se interessar apaixonadamente ou não se interessar de forma alguma.

[...]

Entendemos que a grande variabilidade de características entre pessoas autistas vista em pesquisas científicas são resultado da combinação de indivíduos autistas que

naturalmente têm poucos e estreitos interesses e, durante os anos de desenvolvimento, esses interesses não incluem o interesse em fazer parte do mundo social (adendo da tradutora: sabe-se bem hoje que o desejo de fazer parte do mundo social pode estar presente, e ainda assim sua socialização terá um desenvolvimento distinto daquele das pessoas não autistas). Sugerimos que o perfil desigual de habilidades no autismo depende de quais interesses foram acionados em um superdrive monotrópico e quais não foram estimulados por nenhuma experiência sentida. Esperamos ver essa irregularidade em todas as áreas e ficaríamos surpresos ao encontrar traços uniformes em populações autistas, exceto aqueles que são inerentes ao monotropismo. Ou seja, esperaríamos fortes preferências estáveis por uma gama restrita de interesses previsíveis e estratégias de aprendizado e pensamento que não dependem do despertar simultâneo de vários interesses distintos, como comparações, metáforas, contextualização e motivação social. Também preveríamos dificuldades com a mudança de contexto cognitivo (mudança de tarefa), exceto quando a nova tarefa possui um forte atrativo para o indivíduo: ou seja, quando ele apela para um dos poucos interesses anteriores da pessoa. Os indivíduos monotrópicos se beneficiarão se receberem mais tempo para acomodar suas dificuldades para mudar de contexto cognitivo/tarefa.

[...]

Para uma pessoa em um túnel de atenção, toda mudança inesperada é abrupta e é verdadeiramente catastrófica, mesmo que por pouco tempo: uma desconexão completa de um estado seguro anterior, um mergulho em uma nevasca de sensações sem sentido, uma experiência assustadora que pode ocorrer muitas vezes em um único dia. Após esse episódio, pode levar muito tempo para que surja qualquer outro interesse. A primeira coisa que atrai o interesse provavelmente é uma ação familiar que pode substituir qualquer inclinação para repetir a tentativa fracassada (Cesaroni e Garber, 1991; Lawson, 2001). Essas ações familiares que muitas vezes servem à auto-regulação posterior a um momento de estresse muitas vezes são os conhecidos stims (estereotípias), movimentos repetitivos como andar em círculos, balançar-se e mexer as mãos.

[...]

Surgiram as seguintes heurísticas, que consideramos úteis, independentemente do nível de suporte dos indivíduos em questão:

- Motivar conexões com outras pessoas e visões positivas sobre a sociedade por meio dos interesses do indivíduo: "Comece onde a criança está".

- Assegurar que as conexões sejam adquiridas por meio da busca dos próprios interesses do indivíduo; as conexões motivadas endogenamente serão mais fortes e estáveis.
- Melhorar a compreensão para corrigir conexões falsas ou parciais.
- Reduzir as demandas das tarefas em termos de complexidade, pressão de tempo e estímulos irrelevantes.
- Tornar as tarefas significativas: se as tarefas e as ideias forem transmitidas em pequenas partes, certifique-se de que a relação geral entre as partes seja compreendida.

Texto 6 – Trecho do livro “Humano a sua maneira: um novo olhar sobre o autismo”

Referência: PRIZANT, Barry. M. FIELDS-MEYER, Tom. Humano a sua maneira: Um novo olhar sobre o autismo. São Paulo: Edipro, 2023. p. 73-75.

Construir com Base no Entusiasmo

Alguns pais e profissionais, no entanto, veem esses interesses profundos como mais um sintoma indesejável do autismo, o que torna ainda mais difícil a integração da criança na sociedade. Muitas vezes, eles têm o ímpeto de desencorajar a criança, redirecionar sua atenção ou sugerir uma gama maior de interesses mais convencionais e socialmente aceitáveis. Todavia, desencorajar um entusiasmo pode ser apenas mais uma tentativa de desmontar uma estratégia que apoia o interesse e o engajamento e ajuda o autista a se sentir mais regulado. Quando tentamos desencorajar ou remover as fontes de interesse e alegria, perdemos a oportunidade de aprender a construir um relacionamento de confiança. Seria mais útil fazer o que os pais de Jessy fizeram e usar o entusiasmo como um meio para expandir os horizontes da pessoa e melhorar sua qualidade de vida.

Foi o caso de Eddie, um garoto da 4ª série que demonstrava pouco interesse em ler as histórias que sua professora indicava seguindo o currículo-padrão de leitura. Ele não aparentava ter dificuldade para ler e, em regra, não fugia dos trabalhos escolares. No entanto, os temas lhe pareciam muito abstratos e as histórias nada tinham a ver com suas experiências de vida.

Na qualidade de consultor do distrito escolar, eu me reuni com Kate, sua talentosa professora de educação especial. Sugeri, então, que fizéssemos um esforço para encontrar um gancho que o atraísse para as atividades escolares. Certamente, seríamos capazes de descobrir *alguma coisa* que o motivasse a ler e a escrever. Será que havia algo que atraía

a atenção de Eddie? Kate percebeu uma coisa: Eddie gostava de examinar detidamente as placas dos carros da escola. Depois, ele relacionava, de memória, os números das placas aos carros a que pertenciam.

Um observador casual ou um professor menos atento poderia não perceber que o interesse de uma criança por algo tão comum quanto placas de carro poderia se tornar uma oportunidade. Sugeri que Kate prestasse atenção naquele interesse. Talvez ele inspirasse uma ideia para envolver Eddie.

Quando voltei, um mês depois, ela me mostrou, animada, um projeto que Eddie acabara de completar. Trabalhando a partir de um plano que ela o ajudara a criar, ele havia fotografado todos os carros, com suas respectivas placas, no estacionamento da escola. Com a ajuda da professora e da secretária, ele relacionou cada carro ao funcionário a quem o veículo pertencia. Depois, ele encontrou o dono de cada um dos carros, fotografou-o e fez uma entrevista para conhecer melhor a pessoa: você tem algum hobby? É casado? Quantos filhos tem?

Ele juntou as fotografias, documentou as entrevistas e criou uma apresentação em PowerPoint para sua classe. O projeto não só atendeu à sua finalidade imediata, dando a Eddie a oportunidade de ler, escrever, pesquisar e organizar materiais, como também fora uma experiência transformadora. O mesmo menino que parecia desinteressado e desmotivado para a leitura se dedicou com afinco a seu projeto, envolvendo-se com os professores, juntando informações e reunindo-as para partilhar com a classe. Além disso, ele teve a oportunidade de desenvolver suas habilidades sociais e de comunicação ao apresentar, orgulhoso, o projeto finalizado a seus colegas e responder às suas perguntas.

Seus pais ficaram surpresos e felicíssimos. Na reunião seguinte, em que repassamos o progresso de Eddie, Kate explicou o projeto e seus objetivos. Os olhos do pai de Eddie se arregalaram de espanto.

- Ele fez *o quê?* Entrevistou *professores?* - ele exclamou - *Incrível!*

Quando Kate lhe mostrou fotos de Eddie apresentando o projeto diante da sala repleta de colegas, o pai se emocionou. Eddie estava fazendo conquistas que os pais jamais haviam imaginados. Ele estava progredindo não só na escola como também no convívio social, e sua autoestima estava em alta.

Outros pais talvez recriminasse uma professora que envolvesse o filho num tema tão banal quanto placas de carro. Outra professora talvez insistisse para que Eddie lesse os mesmos livros que os colegas de classe, independentemente de ele apreciar a leitura de determinado livro. Outra escola talvez não se abrisse para uma abordagem educacional

alternativa e individualizada e talvez deixasse a criança encontrar dificuldades (possivelmente insuperáveis) no currículo-padrão. No entanto, o sucesso de Eddie não exigiu mais dinheiro nem uma inovação radical; tudo o que foi necessário foi uma professora que prestou atenção e teve o instinto de ver seu entusiasmo como um ponto forte. Kate se concentrou naquilo que mais motivava Eddie e usou o interesse dele como uma fonte de potencial, não como um impedimento ou um problema.

Tabela: Lista Completa de Pré-Indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação

Núcleo 1: Conhecimento crítico docente como alicerce de transformações possíveis. “[Se eu] não tentar compreender e ver aquele ser humano como capaz, potente, que pode aprender, então eu estou no lugar errado”

Indicador 1: receios e inseguranças ao receber alunos autistas

Encontro	Participante	Pré-Indicador
1º	K	A minha primeira experiência foi em 2022. Confesso que foi quando eu tive medo , escrevi na minha carta, que foi, pra mim, foi assustador, assim, no sentido de como eu vou agir com essa vida.
1º	K	Eu fui morrendo de medo. Porque, aí , eu acho que eu tenho um aluno autista [...] Meu Deus, né? Tipo, como que eu vou trabalhar com um aluno autista? Eu já queria arrancar os cabelos.
1º	K	O autista, ele vai agir de diversas formas, né? A gente acaba como, eu falei na entrevista, aí , eu achei que eu ia pegar um aluno que ia ficar se balançando, sabe, assim? Que não ia me escutar
1º	K	Não me prepararam de uma forma positiva, “Oh, K, vamos lá, vamos lá, né? Vai dar certo. Olha, é assim, assim, assim, assim”. Falei, nossa, tô morta. Tô morta, porque nunca tive experiência. Queria correr.

Indicador 2: relação professora-estudante – respeito a singularidade do estudante

Encontro	Participante	Pré-Indicador
1º	K	Essa criança pode falar comigo através do olhar , a forma como ele me olha, ele vai me direcionar, e eu vou... eu me sentia abraçada, ele não precisava tocar em mim, mas quando ele me olhava, ele falava Oi, minha gatinha! Porque, no final, eu já estava assim, Oi, minha gatinha! Então, naquilo, eu consegui tocar, eu consegui, não foi no físico, mas ele...
1º	K	e também o que mais me tocou, no contato com o meu aluno autista, foi do... decifrar emoções, eu vejo como decifrar emoções. No início, eu não sabia o que ele queria, mas no final, até quando ele chegava, eu sabia quando ele estava bem ou não. Então, foi mais um... saber codificar emoções. Então, essa é a minha relação com o aluno.
1º	R	Aí, até semana passada, essa professora pediu pra voltar. Porque ela foi parar no CEI. Eu acho que ela não se adaptou. E queria o meu aluno de volta. Não, não dou, é meu. E ele se apegou muito comigo. É o jeito, sabe? É o jeito. Ela veio, me chamou pra conversar, me elogiou. Disse que elas repararam como que eu tava lidando com ele. Foi muita diferença da outra. E até, assim, ele parece que vem mais feliz pra escola. Assim, elas notaram isso, eu fiquei bem feliz com o retorno dela.
2º	R	Isso é que nem no dia que a gente fez a entrevista, né? Vocês me perguntaram se com a minha formação da faculdade eu estaria apta para lidar com um aluno assim. E eu ainda acho que não. A gente tem que ter o estudo por fora. E... Começa por empatia. Graças a Deus eu tenho paciência. Tanto é que o meu aluno lida super bem comigo , assim. Ele não gosta das outras professoras. Ele já bateu muito nelas. Por conta disso, sabe? De... Ele sente, né?
2º	R	Eu já até chorei bastante uma vez na escola porque eu não consigo ver uma criança não sendo inclusa, sabe? Me dói muito, assim, porque eu fico me colocando num lugar, meu Deus, se fosse meu filho, sabe? E às vezes os pais nem imaginam, né? Que está acontecendo isso na escola.

3º	S	E hoje eu tive uma experiência muito positiva, assim, por ela não ser verbal, mas ela entende, ela está entendendo tudo que eu faço, que eu falo. Então eu estou trabalhando nessa linha de raciocínio. E hoje, como ela gosta muito de bichinhos , de todo tipo de animal, eu consegui, eu estou conseguindo alfabetizar ela dessa forma, onde eu trabalho com os animais , os animaizinhos, e trabalho com alfabeto, com a primeira letrinha ali, A de abelha.
6º	S	Então, assim, ela foi, assim, uma pessoa, assim, que ensinou muito. Por isso que a gente não pode, nós, né, tipo, é claro, a gente vai aprendendo muitas coisas, mas as pessoas, às vezes, têm receio, “Será que vai aprender? Será que aqui é o lugar dela?” Muitos achavam que não. Mas ela deu uma aula para todo mundo. Aprendeu e ensinou muito, assim, sabe, facilidade no computador. Hoje, até o professor dizia assim, que o nome dela é E, que ela poderia facilmente achar um, trabalhar na área, né, na área de informática, porque ela tinha muita facilidade, mesmo com todas as dificuldades dela. Muito bonita, assim, sabe? Então, assim, às vezes, uma criança de inclusão, que entra numa escola, às vezes, muitas vezes, a gente não tem aquele olhar como deveria ter? Eu tenho, porque hoje a gente trabalha , mas quantas vezes, assim, no passado, de repente, a gente olhou para uma criança nesse estilo no shopping, e aí ficava pensando, tadinho, né, coitadinho, né, tá ali na cadeira, que nada, eles são mais espertos que a gente, eles podem muito, muito, muito, e eu fiquei também com outro menino, que era cadeirante, ele também ali no tablet, porque eles daí não tem facilidade na escrita, né, mas eles têm uma memória boa, eles têm facilidade em trabalhar no sentido, assim, de entendimento com a parte de informática, então a gente procurava levar para eles o que eles realmente se sobressaiam e, assim, eles iam fazendo as atividades. Então, assim, é uma escola para a gente.
8º	S	Então assim, no final, como a Cindy falou: muda-se a maneira de ser, cada criança tem a sua essência. Mas o dia-a-dia nosso não muda muita coisa, é aquela situação de ter paciência, saber lidar, saber fazer algo como a J citou em várias situações que ela criou algo para poder conquistar a criança. Então acredito que foi muito precioso para nós estarmos aqui com você, pelo menos para minha pessoa, foi muito... a gente aprendeu inúmeras coisas.
8º	K	É que, também, se eu não olhar pro meu aluno com um olhar de amor e tentar entender, então eu estou na profissão errada.
8º	K	Não tentar compreender e ver aquele ser humano como capaz, potente, que pode aprender, então eu estou no lugar errado.

Indicador 3: conhecimento teórico crítico aliado à potência docente

Encontro	Participante	Pré-Indicador
1º	R	Mesmo formada, ainda acredito que tenho grande necessidade de buscar conhecimentos específicos sobre o assunto para aprender da melhor forma lidar com isso e conseguir fazer a diferença na educação do meu aluno e dos demais que ainda surgirão no decorrer da minha carreira profissional
2º	S	Eu posso citar um exemplo que eu tô, eu venho trabalhando, que veio de acordo com esse tema que vocês levantaram, a A, a minha aluninha de primeiro ano, autista, e ela ama bichinhos, ela, o foco dela, hoje, é qualquer cartinha que ela pegue, qualquer brinquedo, tem que ter bichinhos, tipo um gatinho, tanto que ela anda com um cachorrinho o tempo todo, é o cheirinho dela, e aí eu queria trabalhar com ela o alfabeto, e aí eu peguei e criei um quadrinho, com aqueles adesivos autocolante, e aí eu fiz a colagem do alfabeto e cada letra eu procuro trabalhar os bichinhos, de acordo com o que ela gosta , tipo, letra A, abelha, e é assim, e eu vi que ela mostrou bastante interesse, sabe, é uma forma de trazer ela, né, porque ela é uma criança bem agitada, ela é nível 2, assim, de autismo, ela não para, então pra

		você tentar trazer ela, pra ela sentar e convencer ela a fazer alguma atividade, tem que ser nesse sentido, daí eu criei esse trabalhinho pra ela e veio de acordo com o que você está comentando, assim, acho que eu tô dando certo?
3º	R	eu lembrei que semana passada eu fui numa formação de auxiliares da prefeitura e aí, conversando com as outras auxiliares, uma delas compartilhou conosco de que uma menina do sexto ano, não verbal, ela, assim, falavam que ela não entendia. E aí, uma alternativa que tiveram era fazer uma plaquinha vermelha e verde. Então, pediam pra ela levantar, sabe? E aí, ela levantava. Então, aquilo marcou, foi uma coisa que me marcou, assim, não é o caso do meu aluno, mas se um dia, no futuro, né, eu tiver uma situação assim, eu já acho que eu já vou me lembrar dessa ideia
6º	S	Eu comecei a ler, tá, mas eu não consegui, porque eu achei uma leitura muito difícil.
6º	S	[sobre a importância do estudo teórico para a atividade pedagógica] Saber que aquele caminho está correto, né? A seguir. Acho que é mais ou menos isso.
7º	J	O que você falou... ética do cuidado. Vou anotar. Sabe por quê? Porque a gente faz isso sabendo que a gente pode levar uma represália. Quando eu fiz, eu fiz e fiquei quietinha e fui vendo.
7º	S	Eu grifei porque achei bem interessante. Desde que uma criança nasce, ela está assimilando a história produzida pela humanidade. Não se trata de simples agir e reagir em contato com os objetos e com os outros membros da sociedade. Achei bem interessante essa colocação. É um pouco de tudo isso.[...] Ah, não sei. Desde que a gente começa a ler, a gente vai começando a entender.
8º	S	A nossa amiga também, passou muitas situações, até aquele texto que você pediu pra gente ler, muito rico, no início ficou meio difícil mas depois a gente releu e chegamos a conclusões bem de acordo com o nosso cotidiano, com o que a gente vive lá na escola. E se futuramente pudermos, a gente pode repetir né.
8º	K	Até em questão ali da tua pergunta, né? O que achou do curso? O que eu achei do curso? Eu gostei muito do curso. Assim, enriqueceu. Abre janelas. Porque a gente trabalha meio que... Eu fiz uma pós-graduação em educação inclusiva. Mas uma pós-graduação não prepara você para a vivência. Então, né? Uma coisa é ter uma pós-graduação. Outra coisa foi quando eu cheguei lá no terceiro ano, com uma turma voltando da pandemia, com vários alunos, vários problemas, alfabetização, e um aluno autista que eu não sabia o que fazer. Então, assim, eu penso que uma formação dessa, sabe? Isso aqui, o sentar, o conversar, o trocar experiências, não que a pós-graduação não seja válida, mas eu aprendi umas coisas e absorvi, sabe assim, várias dúvidas que a gente vai tendo. Então, uma conversa com quem tem propriedade, olho no olho, pra mim, eu penso que é bem mais válido. Pra mim, foi muito bom. Gostaria de ter participado, contribuído mais, mas confesso que nas últimas...
8º	K	No sentido, assim, também igual do curso. O quanto é importante a gente ler? E estudar, porque... Para sair desse achismo? Ai, todos são iguais. Ai, aquilo que a gente conversou desde o início lá. Ai, porque o autista faz isso, faz isso não, gente, né? Não é dessa forma, né? Se aprofundar no assunto, ler um...
8º	K	Um autor que, né? Um pesquisador, um estudioso na área, que tem propriedade. Para fugir desse achismo.

6	S	É porque eu senti assim, ó, eles começam a falar, mas daí junta um estudo de um com o outro, daí já começa a falar de outro. É que é muita coisa de uma vez só.
7	R	Faz alguns dias que eu li, então não está assim fresco, fresco, mas eu pontuei algumas coisas com a caneta aqui.
7	R	Eu grifei as diferentes variantes do desenvolvimento infantil, formas coletivas aqui de colaboração. Essa parte aqui. Eis um importante ensinamento de Vigotski e de sua escola. É na atividade coletiva que se encontram as possibilidades de uma frutífera e promissora luta contra a deficiência. Me chamou a atenção aqui que a gente conversou sobre o coletivo, de incluir e tudo mais. Então eu grifei essa parte aqui. Aqui também do coletivo. É justamente no ambiente coletivo que se dão as relações significativas e promotoras do desenvolvimento. O que eu entendi é que para a gente chegar ali e ver o desenvolvimento através do ambiente coletivo. Então eu entendi certo.
7	R	O que mais tem aqui? Eu achei interessante aqui que fala da Bianca. Que ela é uma jovem com deficiência severa. E me chamou a atenção aqui que ela queria aprender a escrever e ler para fazer bilhete para um rapaz que ela gostava. Daí eu lembrei que a gente estava conversando na semana passada. Acho que é aluna tua. Que tinha um namoradinho. Daí eu lembrei disso. Deixa eu ver.

Núcleo 2: Impactos das condições de trabalho nos processos educacionais de estudantes com deficiência **“Quando eles falam esse negócio de ninguém fica pra trás, tem aluno lá no sétimo que não sabe ler nem escrever.”**

Indicador 1: O aluno autista apresentado como uma carga extra para os professores

Encontro	Participante	Pré-Indicador
1º	K	Porque foi o meu primeiro contato , e, assim, é passado de uma forma, porque o aluno é autista, o aluno, você vai ter que fazer atividade adaptada, aquelas coisas e as demandas, né, que é jogar pro professor, e aquilo, assim, não o fato de eu ter que trabalhar de outra forma, mas como que eu vou tocar essa vida.
2º	R	E a gente tem mais um aluno autista do primeiro ano, ele é grau 3, ele não fala, ele é bem severo, assim, ele não para. Ele corre, assim, ele balança um pouquinho na rede, daqui a pouco ele levanta, escorrega, ele não para, sabe? E tá difícil de conseguir uma professora pra ele, tá bem difícil.

Indicador 2: Diante da sobrecarga de trabalho, o aluno com deficiência nunca é priorizado

Encontro	Participante	Pré-Indicador
----------	--------------	---------------

2º	R	<p>Sabe, assim, ela chegou num extremo que ela não consegue lidar com, é isso que vocês falaram das crianças, é uma sala multi seriada, né? Primeiro e segundo ano juntos. Então, como eles acabaram de sair do do CEI... eles estão naquele ritmo de ficar levantando. Então, assim, ela está tão sobrecarregada com isso, que ela desconta em qualquer coisa que ela vê.</p> <p>Então, até sobrou pra ele nesse dia, sabe? Eu fiquei extremamente chateada, já passei pra direção e estou só esperando a professora do AEE. aparecer pra falar, sabe? Porque também assim, eu escuto ela falando meu, tomara que o fulano não venha. Eu sou a professora dele. Por que que ela, tipo, comentários assim, sabe? Eu olho e falo assim, tá, se ele não vir, o que eu vou fazer na escola? Se eu sou professora dele.</p> <p>Me dói ouvir isso, sabe? E são professoras ótimas, mas tem esse preconceito, assim, as duas são preconceituosas. Não gostam. Eles sentem.</p>
2º	R	<p>Agora, as profs deixam a desejar bastante.</p> <p>Tem poucos [professores], aham. Daí, como elas estão sobrecarregadas com planejamento, 30 planejamento, aí acabam, sabe? Enfim, né? As crianças não têm culpa.</p>
5º	J	<p>Tipo... Se tu der uma brecha para ele, ele toma a aula toda e ele explica. Então, às vezes, tem... Porque é isso aí que eu queria chegar, desse negócio da prefeitura. Os professores são muito cobrados e eles não têm condições, às vezes, nem de adaptar o assunto para eles. Aí é que está. Aí tu... Eu não posso fazer isso, mas é o que eu tenho feito com os dois alunos à tarde. Se eu quero ver alguma... Alguma, assim, progressão na vida deles, eu quero que eles caminhem e eu estou adaptando. Levo até tarefinha pra casa e tal.</p>
5º	R	<p>Eu passo bastante por isso. Qualquer coisinha a prof. já fala pra eu tirar. E eu falo não. Eu falo não. Eu já falei pra diretora. Só que lá na nossa escola o problema é que quase ninguém quer dar aula lá. E aí a diretora não cobra muito com medo. De perder. Então assim...</p>
5º	R	<p>A professora chegou pra outra auxiliar, que é do N. Ele é nível 3. Ele não fala, né? Isso. E aí ela chegou e falou assim do meu lado. Tu tem alguma atividade pra fazer com o N? Porque eu não preparei nada. Eu não falei nada, mas eu fiquei assim, Oi? Como assim? Tipo, tá pedindo pra auxiliar, sabe? Ai, meu Deus. Tá, tudo bem, né? Pedir uma ideia, alguma coisa. Mas esperando 100% [da auxiliar]. Porque ela não quer adaptar.</p>
5º	J	<p>Mas sabe o que eu acho disso aí [a prof. regente pedir material adaptado para a prof. auxiliar]? A prefeitura tá cobrando demais. Eu tenho amigas que... trabalhavam na prefeitura, saíram e foram pro Estado. E a prefeitura tá cobrando demais. Ela dá uma certa premiação em dinheiro. Ninguém fica pra trás. No papel ninguém fica pra trás. Dez. Mas quanto vai fazer isso lá na sala de aula? Tem um monte de gente pra trás. Mas eles querem que a estatística feche lá. Bota ali, né? Na sala de aula. E os professores não estão dando conta por causa do EVN [sistema de gestão escolar]. Eles reclamam. A minha amiga mesmo falou.</p>
5º	J	<p>Porque é muito fácil falar inclusão. A palavra é linda, tá na moda. Tá. Vamos botar em prática? O que é que é inclusão na prática? Porque... E os professores dão conta? Não dão. Eles não dão, gente. Eles têm 35 alunos. E eles, os alunos de hoje, as crianças de hoje, não têm limites, não têm respeito. Eles não sabem o que é uma hierarquia.</p> <p>Mesmo que a gente diga assim, ah, mas pra que tudo isso? Mas a gente precisa, porque se eles não meter ali, um dia eles vão ter um padrão, como é que vai ser essa geração?</p>

8º	R	Eu também levo bastante coisa, mas atualmente onde eu estou eu me sinto sozinha ainda. É muito preconceito. Eu acho que eu já falei isso em vários encontros. Até a gente teve parada pedagógica, eu acho que vocês tiveram também. Aí teve o vídeo do secretário em nenhum momento ele falou sobre inclusão. Em nenhum momento. Eu fiquei assim, gente, falou 70 minutos e em nenhum momento falou sobre inclusão. E aí na nossa conversa com a diretora ela falou para as professoras, eu estava junto. Ela mostrou os planejamentos, o que a gente pode melhorar. Eu estava junto por estar. Porque eu não faço planejamento e tudo. E aí ela... até uma das professoras se negou a mostrar o dela. Não quis mostrar. E aí ela... A diretora falou que elas têm que tirar uma hora pelo menos na semana para ler e focar sobre essas crianças de inclusão. E aí quando a diretora virou as costas o que a gente escutou foi a gente não tem tempo para nada, não vamos mais... não conseguimos nem dar conta do nosso, não é comigo, não é, tipo assim, sabe? Daí eu fiquei assim, eu ouvi aquilo e falei, gente do céu. E aí é onde a gente acaba tendo esse papel na visão deles. Ah, é delas, é babá, é tipo, sabe? Então, assim, é um ensinamento que eu levo é... Como que eu posso dizer? Particular. Porque assim compartilhar, tipo, eu comentei com elas que a gente estava tendo esses encontros, mas assim, sabe? Zero... Zero interesse em saber mínima coisa, assim. Então, tem pessoas e pessoas, né? Eu acredito que não vou me aposentar lá dentro, né? Acredito que vou passar por mais lugares, mas o ensinamento fica.
8º	J	Eu também penso isso. Quando eles falam esse negócio de ninguém fica pra trás, tem aluno lá no sétimo que não sabe ler nem escrever.

Indicador 3: Efeitos das condições materiais na saúde mental e na prática pedagógica dos professores

Encontro	Participante	Pré-Indicador
5º	S	Eu sou uma que não para. Eu chego no meio-dia, correria, fazer almoço pro pai. [...] Muitas vezes eu volto sem almoçar, porque não dá tempo. Porque vai no mercado, compra isso.
8º	K	Ai eu tô bem cansada , não vou mentir. Auxiliar de direção, essa época é bem louca. É final de semestre, é prestação de contas, é umas 300 mil coisas.
8º	K	É vir [para o percurso formativo] por querer estar junto, por saber da importância do compromisso, mas pra não perder, pra aprender que , cada vez mais, tô triste porque vai acabar, que é muito sentimental. E também superou a minha expectativa, porque eu confesso, assim, tá, você quer aprender, mas aí também o cansaço do dia-a-dia , você fica, meu Deus, mas eu vou lá, mas não, foi diferente. Meu Deus, eu quero ir lá! Pra mim, era assim, sabe, eu preciso ir lá, tanto que no dia que eu não... Uma aula que eu faltei é porque eu tava com a minha enxaqueca estourando mesmo. Eu tava... insuportável assim. Eu tinha passado uns dois dias deitada com enxaqueca no talo, eu lembro que, “aí, não, eu vou”, aí meu marido: “você não se aguenta em pé.”
8º	K	Meu, muito! E não só financeiramente, tipo, o apoio... Eu estava conversando com uma amiga minha, ela é concursada, só que ela escolheu ficar de auxiliar. 15 anos, ela não quer ser professora. Ela saiu do particular e ficou de auxiliar. E agora ela está de licença maternidade. E a gente estava conversando sobre isso, ela teve depressão pós-parto. A menina está com 2 meses. Então eu falei, F, é um absurdo não ter um psicólogo na prefeitura. Tu concursada há 15 anos ali, ó, tipo, não ter direito a um

		psicólogo. Tem que pagar, sabe? Não ter um apoio. E elas estão muito carregadas. No rosto, dá pra ver assim, sabe? Desmotivada, desanimada.
3º	S	É que tem muitas pessoas que devido ao dia a dia, corrido, né, não têm condições de estar lá pelo fato de ser na Univille, né, então, às vezes uma pessoa igual à J, ela trabalha comigo, né, J, então hoje eu falei, ó, hoje tem o curso online, né, ela disse, ah, eu já fiz a minha inscrição. Fiquei super feliz, porque aí proporcionou a possibilidade dela estar com a gente, né, e outras pessoas também, né, às vezes não têm condições de estar lá na Univille e podem participar, né, vivenciando aí no online.
3º	K	Bom, eu penso que eu gostei muito do presencial, mas eu moro aqui em Pirabeiraba, então pego trânsito, mas é bem mais viável do que uma colega minha que mora na Zona Sul, e compreendo isso. Então se puder alternar, porque confesso que tá legal, é bom, mas a troca também foi muito boa. Mas também tenho que pensar que hoje nós temos mais pessoas participando em decorrência do acesso favorecer.
5º	S	Eu observo isso, gente, na mesa do café. Nós chegamos lá pra tomar café, 15 minutinhos. Todo mundo come rapidinho, daqui a pouco tá todo... Hoje eu observei, nós todas, cada uma no seu celular. Ninguém conversava uma com a outra, gente. Tudo aqui, ó. Tentando resolver situações, mas a gente via. [...] Uma saía pra resolver, outra ia no banheiro. Sabe assim? E é difícil. O mundo tá assim, é incrível, assim, como tá a... a contemplação.

Indicador 4: Prioridades no sistema escolar

Encontro	Participante	Pré-Indicador
8º	K	É planilha em cima de planilha, link, coisaras, que agora é um olhar mais, vamos dizer, empresarial, né? Então, assim, a escola virou uma empresa. Então, tudo tem... Milimetricamente calculado, tudo que você faz tem que estar lá, é link, preenche link, planilha, planilha de tudo. Burocracia assim, vai ter. Mas também eu penso que esquece do principal, porque a escola é feita de relações. Eu preciso preencher a planilha, mas eu também preciso estar lá dentro da sala de aula observando e participando.
8º	K	Então, é longe lá da minha região. Então, tá, hoje em dia, vem de uma comunidade que não é rica. Nossa comunidade, ela não é rica, é de área rural. Então os pais... às vezes não tem ônibus, aí você vê. E o aluno, ele não avança. E o aluno, ele precisa daquilo. Mas o mais importante é que eu preencha a planilha e que ele esteja lá na planilha de aluno.
5º	J	Ah, eles têm que estar... É [o EVN] tipo assim, numa planilha. Que tu... Todo dia tu tem que registrar ali.[...] Tudo, tudo. Presença, falta. Acontecimento dentro da sala de aula. Então eles têm que estar com aquilo ali diariamente. Toda vida, toda vida.

Núcleo 3: Mediações nas práticas pedagógicas: possibilidades que consideram as diferenças significativas dos alunos. “Mas eles são inteligentes, porque são inteligências diferentes, né?”

Indicador 1: Avanços e desafios para desenvolver práticas pedagógicas que levem em consideração as particularidades da criança

Encontro	Participante	Pré-Indicador
1º	K	e eu fiquei dois anos com a turma, justamente por causa desse aluno, e eu tive que estudar também, é um processo de se reinventar, eu preciso estudar e buscar novas estratégias e me refazer, e não dá certo desse jeito, vou tentar do outro jeito,
3º	S	E assim, hoje, essa aluninha, ela... Eu fui falando os nomezinhos dos animaizinhos e fui trabalhando ali as letrinhas do alfabeto. E ela, assim... Teve um entendimento maravilhoso. E depois eu trabalhei os números com ela, de 1 a 10, e ela foi falando certinho cada número. Eu coloquei eles embaralhados e ela foi... Eu pedi pra ela ir colocando no quadrinho, eu fiz um quadrinho com velcro, né? E ela foi colocando, alinhando eles na sequência correta. Então, gente, tenho certeza, assim, ó, todos eles têm um entendimento cada um no seu modo de ser, né? Mas eles conseguem ter esse entendimento, né? Mesmo não sendo verbal, a gente conseguindo trabalhar da forma que eles, né, algo que chame a atenção deles, eles vão se entusiasmando ali, vão colocando em prática o que a gente realmente quer, que é alfabetizar, é ensinar do jeitinho deles, mas tenho certeza que até o final do ano, né, a meados do ano, e com a ajuda da mãe em casa, a gente vai ter um progresso, assim, sabe? Então, eu fiquei muito feliz, porque eu... No início, quando eu conheci essa minha aluninha, eu achei, assim, que ela não tinha um entendimento, mas é muito pelo contrário, ela entende tudo, ela é muito esperta. Então, assim, ó, trabalhando dessa forma, todo dia eu vou trabalhar gradativamente o alfabeto, os numerais, e tenho certeza, assim, que ela vai ter um crescimento dentro do ensinamento.
2º	K	A mãe falou que ele fica em casa e ele vive de só inglês. Cores, tudo em inglês. E agora a professora auxiliar dele tá tentando trabalhar com alfabeto móvel [...] Até eu conversei com ela e falei assim vamos fazer um... mostrar pra ele esses países. O nosso país e os Estados Unidos. Trabalhar com ele esse conceito também de, né, aqui é uma coisa, lá é outra, mas você... não vamos tirar dele isso, né? Pra fazer com que ele entenda. Sim, ele gosta de inglês, mas ele também pode aprender o português. Mas tá difícil. Assim, a professora veio desesperada. [...] O que a gente faz? "Trabalhe as duas." "Eu vou ter que aprender inglês". Vai! Vai ter que aprender. Vai ter que aprender inglês.
5º	J	Então, eu digo assim, o M e o D, eles são... Mas eu acho que ela ia ir, como os dois da tarde, também estão no sétimo. O que a professora de português fez? Até eu ia trazer hoje para vocês e esqueci. Ela fez uma apostila de português para eles, e eu trabalho na sala de aula com aquela apostila. E o de matemática eu também fiz.

Indicador 2: Mediação da professora para inclusão do aluno no coletivo

Encontro	Participante	Pré-Indicador
4	S	<p>Mas sabia, Cindy, a gente vê isso, nós que trabalhamos, né, com as crianças, muitas vezes as outras crianças, elas não querem trabalhar com as crianças que são especiais, que são da inclusão. E é interessantíssimo que nesse momento a professora de sala, ela tome a decisão de fazer com que a turma, não só nós como auxiliares, mas a própria professora de sala faça esse aconchego das crianças para que elas possam trabalhar também no grupo e façam com que as crianças entendam que isso é interessante, que é importante para que ela possa se sentir segura. Todo esse sentimento que você sentia de medo é o que passa talvez na cabecinha deles, né? De não poder fazer parte, de não poder se doar, fazer um trabalho juntamente com aqueles amigos que eles mais gostam, porque daí cada um tem a sua turminha na hora, né? Cada um tem o seu grupinho e as crianças da inclusão muitas vezes são as últimas a entrar no grupo porque daí sobrou aquela criança daí vai lá e...</p>
4	K	<p>Sabe que o meu aluno era disputado pelas meninas? Super disputado, meu aluno autista. [...] Ai, porque todas elas assim, quando ele não terminava eu fiquei um tempão sem auxiliar, fiquei seis meses sem auxiliar. Então assim, quando a fulana a aluna X Aí, terminou? Ajuda o aluno Y, entendeu? Então ele já tinha isso assim. Aí, alguma menina vinha me ajudar. Então as meninas elas disputavam, “Ah, agora trabalho em dupla”, aí, “eu vou com ele”, “eu vou com ele”, então ele escolhia, sabe?</p>
4	K	<p>Porque sempre, como eu fiquei dois anos, mas foi uma estratégia porque eu não tinha auxiliar, e eu estava com uma turma quando eu peguei eles no terceiro ano foi pós pandemia, então alfabetização, mesmo no terceiro ano foi uma alfabetização. E assim, sem auxiliar e uma turma heterogênea, como sempre não existe turma homogênea, então com vários problemas foi a forma, uma estratégia para eu conseguir ajudar ele também. Então geralmente as meninas “aí, eu terminei primeiro, então hoje eu ajudo ele”, “então se você já ajudou ele hoje, amanhã a Nicole ajuda, se você já ajudou ele hoje, então amanhã a Gabriela ajuda”. Porque aí elas já tinham aquela meio que uma escala já, entenderam. E eu fiquei dois anos com essa turma, então eu fiquei terceiro e quarto ano, então foi algo que virou uma rotina.</p>
4	R	<p>E eu tenho daí de manhã um aluno com TDAH, eu estou auxiliando ele. E hoje inclusive a prof. de artes veio com uma proposta de uma obra de um artista e aí ele já falou “profi eu quero fazer”, todo mundo começou, dupla, dupla, ele olhou pra mim, “prôfi, eu quero fazer sozinho”, eu falei, “tem certeza?”, “sim, será que a profi Yara vai deixar?”. Eu falei, pergunta pra ela, tem certeza que quer fazer sozinho? “Aham”, dá pra ver que ele não quer. Acho que ele tem medo de expor a ideia, não gostarem. Enfim, todo mundo já foi mandando as duplas, eu ainda falei pra ele “Ah, se tu precisar de auxílio eu te ajudo”, ele disse, “tá bom, mas é preferência dele”. E a outra menina, que também tem TDAH, eu percebo que quando vão formar a</p>

		dupla ela fica olhando, esperando alguém chamar, ela fica esperando.
4	S	Tadinha. Mas é aquilo que eu falei, tem que partir da professora de sala igual você fez. Interagir com os demais alunos pra que eles possam... Hoje mudou bastante, já mudou bastante.
4	K	Eu tinha um palitinho, um pote de palitinho, o número virado pra baixo e cada um pegava o palitinho e procurava sua dupla, que era o palitinho de picolé. [...] Com o quinto ano, quando eu trabalhei não tinha aluno autista. Mas o quinto ano também, que é mais complicado, então eles são maiores, eu trabalhei bastante tempo com o quinto ano. E eu fazia sorteio, já era um combinado: se vocês se comportarem, então na próxima eu deixo escolher a dupla. [...] Mas lógico que a gente sempre deixava depois escolher a sua dupla. Mas pra início, pra conter as ferinhas, inicialmente eu escolhia e depois eles.
4	R	Esse dia ele ficou bravo porque daí ele falou “cadê o meu desenho? A casa que eu desenhei”. Porque daí tapou o desenho que ele fez, a participação dele. Aí eu sentei e expliquei pra ele. Que a proposta era essa. Daí eu sugeri pra ele colocar os palitos, mas ele não queria daí eu falei que a ideia era montar a casa de madeira que ele tinha feito eu falei assim, “você foi o engenheiro que criou o desenho da casa, e a gente foi os pedreiros”, tipo, eu falei assim. Ele riu tudo depois. Mas assim, foi bem.. eu achei que ele ia bater no N lá. Mas assim, ele ficou muito bravo. [...] Ele não prestou muito atenção A professora passou e mandou formar o grupo e falou pra auxiliar os meninos. Eram 3 meninos, 4 com ele. Eram 4. E aí aconteceu isso daí depois ele entendeu, saiu da sala, fui atrás. Os meninos terminaram sozinhos. Encheram de cola, rasgaram toda a folha.
4	J	Então a prof. faz lá o trabalho em grupo, então eu já algumas eu falei “Profe, tem que dar uma olhada e não colocar o M e o D no mesmo grupo. Porque daí eles se batem de frente e daí depois dá problema. Então é melhor deixar O D num grupo e O M no outro e o J em outro”. [...] Daí ele essa semana retrasada ele falou “eu quero fazer sozinho”, “mas por quê?”, “o D é meu único amigo e daí ele sabia que ele é meu único amigo e me deixou sozinho”. Eu falei “não é assim M, você sabe que a gente tem que dar uma olhada”, e eu disse “Seu pai é advogado e você entende um pouco de leis também. Você sabia que isso é exclusão? Você está excluindo os outros amigos que querem ter a oportunidade de fazer o trabalho com você”. Ele parou, não falou mais. Mas era o argumento que eu tinha, eu tinha que colocar pra ele.
4	J	Ele falou assim, a professora era nova e deu tarefa na sexta-feira, ele olhou para ela e gritou “você é louca”. Eu disse “o que é isso, M?” Daí ele começou a querer.. Eu cheguei perto e disse “M, ela é professora e ela é nova, ela não sabe todas as regras aqui ainda. Então, se ela é professora e a professora mandou, se ela mandar você fazer, e se mandar eu fazer, eu também vou fazer, porque ela é professora, ela está explicando e você está errado. Então você não pode chamar a professora assim”. Conversando com ele, ele depois pediu desculpa e virou para frente.

5	J	<p>Já de história, o básico que eu fiz, é que eu preciso, é texto, tem no livro, mas muitas coisas não tem e eu preciso. Tá? E se eu botar lá no caderno, que eu fui tentando, ele puxa o caderno, ele rasga e faz de novo. Então, eu relato aonde eu tenho que fazer. Mas não adianta, porque eu já conversei, assim, ele falou, não sei como eu estava falando, um negócio lá, e assim, de hierarquia, daí eu falei, ué, M, até eu estou sujeito a alguém. Eu não estou aqui, ó, a professora quer, porque eu sou professora, mas se tu quiser ir no banheiro, a quem que tu vai pedir? A professora. Ela é a tua professora de sala, não sou eu. Agora, se ela sair e você precisar, aí é outra coisa, eu posso deixar você se me pedir, mas todos nós temos hierarquia, alguém em cima da gente que sabe mais, ou às vezes até que não sabe tanto, mas ela tá ali pra fazer isso. Né, às vezes eu entendo, às vezes não.</p>
6	S	<p>Faz sim. Tem uma professora que eu trabalhei ano passado, que ela relatou sobre uma menina que, inclusive depois eu fiquei um tempo com ela, mas hoje ela é formada, está fazendo o segundo grau, mas quando ela iniciou no primeiro aninho na escola onde eu trabalho, ela é paraplégica, né? E aí ela é toda assim torcidinha, assim, né? Ela não tem, assim, ela não tem, assim, o corpinho, né, normal, né? [...] É, distrofia. Mas, e ela tinha um problema que ela babava, porque ela salivava muito. Foram feitos várias cirurgias, né? E aí as crianças, assim, meio que no início tinham receio de chegar perto, né? Mas, com o tempo a professora teve, assim, uma sacada. Ela via que conforme as crianças falavam, ela a parte cognitiva dela funcionava muito bem, né? E ela pegava tudo. Ela interagia, assim, com o olhar, sabe? E aí a professora disse, gente, essa menina está ouvindo tudo. E aí, às vezes, as crianças falavam algumas coisas, assim, né? E aí a professora, um dia, ela saiu com a auxiliar, a professora conversou com a turma, disse que ela estava entendendo que a partir daquele dia era para começar, né, olhar ela com outros olhos, tentar ajudá-la. Menina, eu trabalhei com ela. Pensa, pensem, uma menina esperta no computador. Ela fazia tudo. Ela tinha um tablet, onde ela estudava por ali, ela baixava, ela pesquisava. No dia da formatura, foi lindo, assim, os professores, os alunos levantaram a hora que ela foi chamada, assim, na formatura de nono ano, né? Porque, para nós, ela, assim, foi uma escola, assim, sabe? Porque ela tinha todas as dificuldades dela, mas, assim, em termos de entendimento, de esforço, de estudo, ela deu uma aula, assim, para todo mundo. Todo mundo queria ficar perto dela. Assim, conforme ela foi crescendo, né, ela ficou do primeiro aninho até o nono ano. Então, ela foi fazendo várias amizades, até namoradinho ela tinha na escola. O menino foi até a casa da mãe dela pedir ela em namoro.</p>
7	J	<p>E eu acho tão incrível assim, né? Dele e de outros, né? Mas eu acho que isso já está nas crianças. É da maneira como você vai trabalhar. Porque eu lembro que no terceiro ano, quando eu fui me pegar a L a primeira vez, eu tinha um medo da L. Porque ela batia. Ela pegava as coisas da mochila. Tudo que tu tinha, ela pegava, arrancava, pegava. E daqui a cabeça da parede ele tava... Tava. Fomos Começando a trabalhar tudo, limitando o espaço. Tudo aquilo que eu já contei pra você, que a gente fez, né? Mas antes eu cheguei, pedi pra professora uma oportunidade e fui conversar com a turma. Porque uma das coisas que a L mexia na mochila era o porquê. Porque eles botavam coisas na mochila e chegavam... Olha L. E depois enfiavam pra dentro. Eles, tudo bem, mas ela... Ela queria pra ela. Prá ela era novidade, né? Aí, eu comecei a trabalhar com eles. Quando vocês tiverem, vocês guardam. Não mostre. Por quê? Todo mundo entende, né? Mas a cabecinha da L</p>

		<p>funciona um pouquinho diferente da de vocês, tá? Então, vocês não mostrem.</p> <p>Não adiante mostrar chiclete, bala, porque daí depois eu não vou ajudar vocês a pegar de volta. Se for um acidente que você deixar ali e ela ver, eu vou falar com ela, gente. Vai trabalhar direitinho e ela vai te devolver. Agora, se você começar a mostrar... Daí ela vai pegar e eu não vou fazer nada. Combinado? Um monte de coisa pra isso. Combinado? Tava por ali.</p> <p>Não fizeram mais. Só o menino, uma vez que deixou o chiclete, ela pegou e disse assim, ó... Eu disse, eu te prometo que eu vou te trazer um chiclete. Combinado? Tu confia em mim? Eu confio em tu. Dei o mesmo chiclete pra ele. Mas ela não... Foi depois que a gente começou a trabalhar isso. Hoje ela não faz mais isso não. Nunca mais fez de abrir mochila e tal.</p>
7	J	<p>E sabe que ela, no recreio, porque ela não se dava pra ninguém, eu acho que tu lembra.</p> <p>Eu fazia roda, cantiga de roda, pegava ela e outra menina e outra, e nós começamos... E ela tinha uma menina da outra série que ela gostava muito, daí eu comecei a combinar com as meninas. Um dia a gente levou lanche, fez um... Piquenique. Um piquenique. Lá com ela. E as meninas começaram a brincar com ela, e ela começou a fazer amizade, brincar de cantiga de roda, e acabou o medo da L, desse negócio assim. Ah, aqui a menina é outra. Foi. Mas, assim, foi a partir daquela fala.</p>
7	S	<p>Referente a rotina, a minha aluninha do primeiro ano, ela sai para o recreio e ela tem um lugarzinho dela. E esses dias, ela chega e mostra uma menina sentadinha no lugar. Ah, meu Deus! Ela entrou em crise! Aí eu cheguei e conversei com a amiguinha, expliquei, porque todo dia ela senta aqui. Aí as crianças entendem, né? Daí, tem que ser bem... A primeira... É uma mesa compridinha, né? Ela tem que ser sempre a primeira. Então, ela senta ali e é o cantinho dela. Ela deixa as coisas dela ali, dá uma voltinha e vai o tempo todo.</p> <p>Mas essa é a situação da rotina. É ali, para ela, é o lugar dela. Se eu tentar colocar ela em outro ambiente, ela não aceita, porque...</p>

Indicador 3: Desmotivação dos professores diante das dificuldades gera desengajamento com a aprendizagem do aluno

Encontro	Participante	Pré-Indicador
4	R	<p>Que legal! Ah, já o meu aluno, o C, nós tentamos de tudo. Uma vez a gente fez um trabalho em grupo e ele jogou tudo assim gritou, “sai todo mundo eu não quero, eu quero fazer do meu jeito”. E aí hoje ele falou assim pra mim que a dupla dele sou eu, ele falou pra professora quando ela propôs em dupla “eu quero fazer sozinho, não, a minha dupla é a profi”. Ele não aceita, daí a gente deixa, porque já sabe o que pode acontecer. Esse dia todo mundo se assustou, foi do nada, talvez o barulho mesmo da sala. Ele jogou tudo e não quis, então a gente não faz mais.</p>
4	R	<p>É isso Aconteceu lá na minha sala com o C. A professora fez sorteio e tem um menino que o C não suporta e ele foi cair justo com ele. Eu falei, meu Deus Oremos. Aí era sobre os três porquinhos. Daí o grupo do C era pra fazer a casa de madeira, aí</p>

		<p>tinha palha e argila. Daí o C Com a participação dele, ele aceitou fazer, ele desenhou a casa. Só que depois que ele viu que a gente colocou, eu ajudei os meninos a colocar os palitos, ele ficou bravo porque taparam o desenho. Então não deu muito certo. Foi aí que a professora falou que tentativa de grupo Não dava mais. Uma pena.</p>
4	R	<p>Mas enfim. E aí foi, acho que na outra semana, essa proposta dele jogar tudo era de geografia, tinha que fazer tipo como se fosse um GPS, o mapa e fazer recorte de árvores, de casas, do que você via no seu bairro, o trajeto. E aí foi onde ele rasgou tudo. E falou que era pra todo mundo sair “eu quero fazer do meu jeito” então foi bem... Daí dali, nunca mais A prof. incluiu ele no grupo por causa disso.</p>

Indicador 4: Possibilidades de desenvolvimento do aluno autista a partir da mediação da professora

Encontro	Participante	Pré-Indicador
1	K	<p>Acho que foi uma das partes, mas assim que eu tive que aprender a lidar, sabe? A falar assim, ó, um dia a gente perde e no outro a gente ganha. Eu já tinha até a fala. Um dia a gente perde e no outro a gente ganha, tá? E nota também. Tipo, ele... Sempre que ele tira 10, 10, 10, 10. Aí quando ele tirava uma nota 8 dele, falava profi. Primeiro ele chorava e esperneava, aí depois prôfi, 8 é bom também, né?</p>
4	J	<p>Eu não sei, pode ser uma coisa minha. Eu já fiquei com a L, a menina que hoje está com a S. Foi bem difícil no começo. Foi Eu tive que usar Artificios que, o pessoal tem o politicamente incorreto, [tem] o pedagogicamente incorreto. Eu fiz às vezes umas trocas com ela para ela poder fazer as coisas. para tirar os brinquedos. Porque ela tinha um monte de brinquedos. Para ir diminuindo. Fiz o quadro de rotina, fiz o espaço, delimitei, porque ela estava na sala toda, eu comecei a delimitar, ia mostrar para ela, deixar um cantinho bem bonito, bem organizado, com uma almofada, para ela se sentir bem ali. E hoje não usa mais, foi tirado, o ano passado já tirou. Mas assim, eu via quando eu ia pegar ela no portão, eu já via que ela não estava legal, olhava para ela, conforme ela falava para mim, conforme ela respondia <<inaudível>> eu já me preparava para aquele dia, ela não estava legal. Aí às vezes eu ficava pensando, o que será que aconteceu com a L? Será que o sono, claro, o sono interfere em nós, a gente não dorme bem a gente não fica, o sono dele será que interfere? Ou te ajudava? Às vezes ela escapava e dizia assim, “eu não sou uma inútil”, ela nunca mais falou essa palavra, ela gritava isso. Eu falava assim “L, você não é inútil quem falou isso para você?”. Eu ficava na frente dela olhando para ela, “não é inútil, a L é linda, a L sabe escrever, a L...”, daí ela ponderava essas coisas, mas eu via quando eu ia pegar com o vô dela, eu já via quando ela não estava legal. Eu não sei se alguma coisa em casa, não sei se o sono...</p>
5	S	<p>No meu ver, assim, a aprendizagem é o dia a dia, né. É você se doar, assim como a gente vê... Eu como sou segunda professora, né, dentro da sala de aula, a gente é auxiliar. Mas a gente vê, assim, todo um crescimento, né. Eu trabalho no primeiro ano e eu vejo, assim, como as crianças já evoluíram. Nós estamos em maio e eles já estão, assim, sabe, conseguindo já unir as... Fazer as sílabas ali, unindo as palavrinhas. E só pelo visual eles já conseguem saber, né, o que o professor quer passar. Então, eu acho que o</p>

		<p>aprendizado, no meu ver, assim, é o crescimento no dia a dia. É você estar se doando, né, para que as crianças possam... Ou os adolescentes possam estar sugando aquela sua informação de uma maneira que dê um entendimento do jeitinho deles.</p>
5	R	<p>Eu acho que o menino pediu pra mim, daí eu falei, não, você consegue, daí ele amarrou, daqui a pouco desamarrou de novo, eu falei, tenta de novo. Porque a gente tem vontade de fazer, mas tem que deixar, né? Eles têm que ter esse desafio, né?</p>
5	J	<p>Eu sei que a gente tem mais assim, autismo, tantas coisas, porque a gente vê muitas coisas assim, que às vezes eu falo, mas eu fico pensando assim, mas isso aí, a gente não pode se meter, né, mas poderia ser, ah, sim, poderia fazer, ah, hoje eu ainda vou falar com o professor, ah, sobre uma adaptação, uma prova, porque ele pode sim, ele pode, ele consegue, ele é inteligente, só que o que é pra fazer em uma aula, ele precisa de duas, porque ele é muito devagar, eu falei com a prof, hoje eu consegui fazer ela me ouvir, que é difícil, né, nem todos os profissionais, todos, alguns levam perguntas, não, então eu consegui fazer ela me ouvir, daí eu falei assim pra ela, não é que ele não entenda, não é que ele não saiba, ele sabe e ele entende, só que ele vai demorar o dobro do tempo pra fazer essa provinha. Daí ela pegou e concordou comigo, não, então eu vou tirar, vou deixar o texto e vou deixar a pergunta de assinalar pra ele. Aí eu falo, a professora vai levar duas aulas.</p>
5	J	<p>Porque eles não conseguem interpretar um texto. Hoje, a gente tava pegando no pé e... Tava pegando no pé do E, porque o E tava fazendo... Só apertava lá no Chrome e respondia, e tava indo errado. Então, eu disse assim, E, olha aqui, olha ali na tela, primeiro vamos ler. Porque ele tá juntando e tá lendo, mas pouco, né? Então, eu disse, primeiro a gente tem que ler, aí saiu a pergunta, agora vai vir a resposta, a gente olha essa, olha aquela, olha essa aqui e olha aquela lá. Porque se você não ler, você só chega aqui e clica, você vai errar, e na prova vai ser assim também. Então, eu tava... Daí foi o E e ficou em terceiro. B, mas também... B também... Porque eles não leem. Eu peguei no pé deles esses dias.</p>
5	J	<p>O C, assim que eu chego lá, eu vi o menino assim, ele se enfiava aqui embaixo, ele gritava. Mas eu, conversando com ele, a gente até chegar, né? C,[...]. Eu dizia assim, C, ele sabia escrever, ele sabia ler, mas ele não fazia. Mas eu fico, meu irmão, mas por que esse menino? Ele sabe, ele me responde por que ele não faz. Aí, quando não era um teste que a professora ia deixar, ele fazia as letrinhas todas no primeiro ano da Cleusa. Tem alguma coisa aí. Daí, aos poucos, eu fui ficando com ele, eu falei assim... Eu falei assim, C, por que você não faz a linha que você fez na folhinha? Ele não fez. “Porque eu não posso errar”. Mas por que você não pode errar? “Porque eu não posso”. Entre os dentes, né? Eu digo assim, mas se eu posso errar, eu erro, C. A prof. erra. A prof. Cleusa erra. A tua mãe erra. “Não erra, não”. Erra. “Não erra, minha mãe não erra”.</p> <p>Eu digo, ah, tá. Daí, mais ou menos, eu pensei, já sei o que está acontecendo. Daí, eu falei assim, C, todo mundo erra. Todo mundo, todo mundo erra. Porque a gente não é perfeito, todo mundo erra. Então, a prof. erra, vai lá.</p> <p>Tá tudo bem, porque a gente aprende com o erro. Você errar ali, ó, você vai saber que pro resto da tua vida, que ali é aquele acento é ali, que tu errou uma vez aqui, já sabe, vai ficar marcado. Daí, um dia eu estava vindo, e a mãe resistente e tal, e naquela luta e tal, daí um dia eu peguei, ela estava vindo, e ela me deu uma carona. Só</p>

		que eu estava com uma amiga junto. Daí eu aproveitei, eu digo, hoje eu tenho testemunha.
5	J	<p>Porque eu falei uma coisa pra uma mãe, fui dar uma ajuda, e ela retorceu toda a palavra que eu dei, e levou pra escola. Eu fiquei, ainda bem que não foi nada de mal, mas, né, poderia ter sido. Daí, ela falando, ah, porque o C, ele é inteligente muito. Eu digo assim, mas tu sabe por que o C é assim? Daí ela assim, por quê? Eu disse, porque ele não pode errar. Ela assim, mas por que ele não pode errar? Ele disse que você não erra, e ele não pode errar. Então, ele está se cobrando muito, muito dele, por causa do erro. Daí ela falou, “meu Deus, meu filho. Não, mas eu estou errada mesmo. A culpa está em mim. Eu digo pra ele que ele não pode errar”. Eu digo, é mãe. Mas assim, eu falei pra ele, a professora erra, eu erro, a mãe erra. E ele ficou, chegou. “Não, filho, a mãe erra. Desculpa, desculpa, meu filho”.</p> <p>Desculpa, meu filho. Não, a mãe também erra. Eu digo, viu, é por isso que ele não faz.</p> <p>Tu tem que deixar ele fazer. Mesmo que você erra, não faz mal, porque senão ele não vai aprender. Os outros anos agora, o ano passado, ele ganhou três honra ao mérito, né? No ano todinho. Por causa da palavra da mãe.</p>
7	K	<p>Esses dias, eu acho que foram... Duas semanas, mas esses dias teve um soletrando. E ele sempre... Quando ele perde, ele... Ele foi pra final, e ele perdeu, sabe? Só que ele não chorou. Quando a gente tava... Quando nós vimos, ah, o... Aluno X tá na final do soletando. Eu falei, ah, meu Deus, ele vai chorar. E aí ele perdeu, entendeu? Ele olhou, mas foi engraçado, porque ele olhou assim... E desceu. Mas ele não chorou. [Ele olhou] pro nosso lado. Do lado, tava eu e o diretor, assim, sabe? Ele olhou assim... Ele respirou...</p>
7	K	<p>Então, né? A a prof. auxiliar contou que ele veio com o boletim, né? Veio na entrega do boletim. E ele tirou... Foi com algumas notas 8, e eu sempre falava, o 8 é bom, o 8 é bom, né? O 8 também é bom. Aí diz q ele falou pra professora R dele, né? Ela deu e perguntou como que foi o seu boletim. Daí ele, ah, tinha nota 8, mas o 8 também é bom.</p>
8	J	<p>E agora tem pais que não estão nem aí, que o filho tem potencial, mas eles não estão nem aí. Eu falei para o C, eu falei, C, precisa aprender a ler e escrever. Precisa. “Para que ler e escrever? Isso é inútil. É inútil”. Daí eu falei assim, não, não é inútil. C, quer dirigir? “Eu quero, quero.” Quer dirigir carro e moto. Então, para dirigir o carro e a moto, C precisa ler e escrever. Tem que fazer a prova, tem que fazer aula de direção, explicando para ele. Porque ele vai precisar. Eu toco nisso para ele, já pensou, C? C vai poder ir no shopping, C vai poder trabalhar, C vai pegar o dinheiro do C, vai comprar aquilo que o C quer. Então, C pode, porque o C é inteligente. Mas ele dizia que era inútil, porque os pais não estão nem aí.</p>
8	J	<p>Mas é uma coisa que a gente também tem que trabalhar, porque todo mundo vai se frustrar.</p>

Indicador 5: Construir relações para a aprendizagem requer tempo e dedicação

Encontro	Participante	Pré-Indicador
----------	--------------	---------------

5	S	<p>Sim, [os alunos autistas estão sendo alfabetizados], graças a Deus. Assim, do jeitinho que a gente consegue ensinar eles, eles estão assim... Alguns já têm muita facilidade, como eu comentei, né, mas outros você tem que ir trabalhando naquela forma que eu até argumentei nas primeiras reuniões, que a gente tem que achar o jeitinho de trabalhar com cada um deles, né. E acredito que essa é a forma correta, né. Não adianta você querer empurrar de uma vez só. Não, tem que ser no dia a dia ali. E aí você vai vendo a evolução, vai acompanhando e acredito assim que até agora, meados do ano, eles já vão estar assim, sabe, bem à frente do que a gente imagina. Porque a criança ela absorve muito rápido, né. Tem aqueles que têm a dificuldade, déficit de atenção, né. Mas a maioria, assim, tem mais facilidade.</p> <p>No sentido, assim, do professor falar alguma letra, falar algum número, eles já falam... Eles querem falar até antes do professor, porque eles têm facilidade.</p>
5	R	<p>Então, eu ainda não consegui, assim, ver uma grande evolução que eu fale, assim, ah, o C evoluiu disso para isso, sabe. Eu acho que desde que eu comecei com ele... Também porque a gente passa o mínimo possível, né. Ele não para na sala e tudo. Então, o que ele faz é lucro, segundo a diretora. O que ele faz no dia é lucro. Tem dia que ele não faz nada de pedagógico, né. Então, eu ainda não consigo dizer, assim, ah, eu vi essa grande evolução. Mas elas me passaram que ano passado ele estava no primeiro ano e ele evoluiu muito, né.</p>
3	R	<p>não sei o que aconteceu hoje, ele já tava mais agitado, não tava querendo fazer atividade e tudo, aí, de repente, ele pegou uma tesoura do estojo dele, e aí ele tava, assim, cortando, tentando cortar a borracha, e eu vi que ele tava muito nervoso, aí eu pedi pra ele me dar e ele falou não, daí ele foi pra passar no dedo, aí eu fiquei, tipo, eu fiquei com medo dele se cortar e tudo, e falei, C me dá a tesoura, e aí ele pegou a tesoura e apontou pra acertar em mim, aí eu fiquei nervosa, segurei, né, aí a professora veio, tirou da mão dele, ele começou, ele ficou extremamente nervoso, daí nós levamos ele pra sala da diretora ali, conversamos com ela, daí ele se jogou no chão, gritou, falou, falou que a gente deixava ele nervoso, enfim, aí quando ele se acalmou, eu tive que sair também, daí, tomei uma água,</p>
3	R	<p>ele não tava num bom dia, assim, deu pra ver, já sabe, daí, mais tarde, depois do lanche, tem uma horta lá na escola, né, e ele correu pra lá sozinho e se isolou, e eu fui atrás dele, ele começou a gritar, sai, sai, sai, e aí eu me afastei, daí depois ele veio na entradinha, assim, da horta, ele pegou uma pazinha de plantar e ele ia atacar em mim, aí, meu Deus, eu fiquei muito nervosa, aí eu pedi pra ele, ele me xingou, nem quero falar as coisas que ele falou, assim, e aí eu peguei, aí eu falei, assim, eu falei que eu ia chamar a diretora, né, pra conversar com ele, ele falou, eu quero ver, então chama, aí eu fiquei extremamente, assim, eu tava, tipo, ai, meu Deus, o que que eu faço?</p>
3	R	<p>Aí quando eu fui saindo pra ir até lá chamar ajuda, né, porque ela consegue, eu acabei de chegar, né, tô um mês na escola, então acho que ela consegue ainda lidar um pouco melhor com essa situação, né, ela conhece mais ele e tudo, e ela me dá esse suporte,</p>
4	J	<p>Mas eu coloco... Eu olho para uma criança. Eu coloquei o olhar, parece que ali... Eu sinto que ali tem alguma coisa. Começo a tentar chegar perto. Estou lá com os meus dois alunos especiais, mas eu não tiro o meu olho daquela.</p> <p>Uma hora eu vou chegar nele. Uma hora eu vou conseguir a confiança dele. E eu vou aos poucos. Até eu conseguir tentar ajudar, como aconteceu com as meninas do ano passado, do ano retrasado, né? Hoje ela está no sexto ou sétimo. Não aprendia a ler</p>

		nem escrever, mas eu... E a irmãzinha, sabe quem é a irmãzinha dela? Também com problema. Aí eu comecei, mas aí tem alguma coisa errada, aí tem alguma coisa errada, não é só isso.
5	S	Porque não adianta você fazer algo mirabolante ali e não conseguir passar. Porque a gente sabe que tem muitas pessoas que têm o aprendizado, mas na hora de passar pra frente aquela informação, elas não conseguem achar uma maneira mais adequada, né. E eu vejo, assim, que o aprendizado, no meu ver, assim, pelas crianças pequenas, elas estarem o dia a dia ali, um pouquinho de cada vez, usufruindo de tudo que a professora ou o pedagogo está passando para que elas possam ter esse crescimento. Não sei se eu consegui passar de uma forma...
5	J	Como o caso do M, como a L, eu penso assim, ó, se a menina ainda precisa do cantinho dela [...] Ela tem um monte de brinquedos, a gente conseguiu tirar. Tá bom. É aos poucos, ela vai se adaptar, mas nada forçado. Porque eu acho que tudo que é forçado é ruim pra ti, deixa a gente cansada, né? E a gente fica até... Eu fico. Tem horas, sim, que eu fico cabreira. Igual o que a gente faz, a gente tá tentando ali e a criança evoluir e tal.
6	S	Ela foge. Ela foge da sala. Ela é autista, né? Mas ela dá uma fugida. Daí tem que correr atrás da danadinha. Mas tudo bem. Aí eu fiquei com outro menino que ele só fica na escola se eu for, tá? Ele não aceita outro professor. Aí, quando ele me vê que eu estou chegando, às vezes eu chego uns minutinhos atrasada, ele começa a pular de alegria. Gente! E aí a avó falou assim, esses dias eu fui no médico, ele não quis ficar e não fica mesmo. Mas aí, hoje aconteceu um episódio bem interessante que até eu queria partilhar com vocês e ouvir a opinião de como eu devo proceder. Ele é um menino que está em estudo, mas, assim, em casa é um menino que ele age naturalmente. A avó falando comigo, né? “Prof. Sônia, ele brinca, ele fala, ele é um tagarela, ele não para de falar. Às vezes a gente tem que dizer para de falar um pouquinho”. A avó falando bem assim pra mim. Ele é uma criança, assim, que interage. Na escola, ele não fala. Não fala. Ele entra caladinho. Às vezes eu falo assim, então fala aqui no ouvidinho da prof. Ele pega e fala, mas no meu ouvido. E aí, hoje, a avó falou assim, algo que me chamou a atenção. Ela falou assim, sabe por que ele não quer falar? E aí hoje a avó falou assim, algo que me chamou a atenção, ela falou assim: Sabe por que ele não quer falar? Eu perguntei pra ele. Por que você não quer falar na sala de aula? Tem uns amiguinhos e eu não sei como ele consegue, gente, ficar amanhã, aquela bagunça, as crianças brincando e conversando, e ele quietinho, quietinho. Até tem alguns que pensam que ele é mudo. Esses dias uma criança falou assim, “ô prof, ele fala?”, “Fala”, porque ele falava no meu ouvido. Aí sabe o que aconteceu? Ele troca as letras, a avó falou: Tem horas que ele fala errado e daí ele diz que tem vergonha. Tipo assim, se é pra falar uma palavra com F, ele troca pelo T, ele troca muitas. Isso tem até um nome, né? Esqueci o nome exato. Dentro dos estudos da psicologia, tem um nome. É dislexia, né? A criança que troca..
6	S	E olha só, na sexta-feira é o dia do brinquedo. É o dia que eles mais gostam. E a avó tinha levado. Foi sexta-feira passada que eu precisei ir no médico e... Não, sexta-feira retrasada. Sexta-feira passada foi feriado, né? Pra nós. Mas aí ele não quis ficar. Daí eu disse: Que pena, né? Que é um dia que ele gosta de ficar na escola e que eles brincam. É um dia bem diferente, assim e não quis. Eu fiquei bem

		triste, assim, porque não pode, né? Não pode manter eu ali, só eu como referência dele
--	--	--

Indicador 6: Reconhecendo as diferenças de aprendizado como potencialidades

Encontro	Participante	Pré-Indicador
8	J	Mas ele vai aprender de uma forma diferente.
5	J	Mas eles são inteligentes, porque são inteligências diferentes, né? Mas assim, eles são mais infantis. Tanto o I como o E. Já os outros três, eles estão além. O J, ele é mais calmo, ele demora mais para fazer, mas ele entende também. Agora, os dois, se tivesse uma classe assim... Não tem classe para criança mais desenvolvida. Era um lugar importante. Porque eu entendo ele, porque quando as vezes o professor passava um monte de texto de cabo a rabo, e eu ficava assim, meia coisa... Porque no ele falar, eu pegava a explicação. Eu entendia. E é o M, é assim. Tu for lá e pergunta, ele vai te responder.
5	S	Eles não entram no padrão, né? Eles são, é como a J disse, eles são muito além. Então, não precisa fazer a continha, não precisa escrever. Eu lembro que uma vez, surgiu até uma situação, porque ele não... Lembra, J? Ele não queria fazer o Joinville, ele não aceitava. Ele dizia, pra que eu tenho que fazer Joinville todo dia? Eu já sei fazer. Ele falava, eu já sei fazer isso. Ele estava no quarto ano. Eu já sei fazer, pra que eu tenho que fazer de novo? E aí, batia de frente. Porque daí, tinha a padronização.
5	J	Eu acho que, se não querendo te cortar, eu acho que ali se trata de ele ser opositor ou TOD, não. Se trata que ele pega tudo, na explicação da professora, ele pega, ele tem ideias, ótimo. Então, eu penso assim, teria que ter um olhar pra esse menino, se ele é mais além, mais rápido, talvez não é o sétimo ano que ele esteja, ele tenha que estar adaptado um pouco a mais , ou dar uma tarefa a mais, ou dar diferenciado, é isso que eu penso.
5	S	Porque para ele aquilo ali já, eu fui professora dele, daí quando eu comecei, quando eu comecei com ele, eu não conhecia ainda, né, como que ele era e tal, e eu lembro que ele tinha que ler, ele faz assim ó. Ele ainda faz. A aula de matemática. Aí, “o M, você tem que estudar, meu amor, você não vai fazer?”. Ele olhou para mim e falou, “você não vê que eu estou pensando?” Daqui a pouco, ó, escrevia tudo. Bota as ideias, aham, para falar. Ele não, ele não precisa, ele não fazia igual as outras crianças que fazem o cálculo, mas... Não, ele faz na mente. Tudo na mente. Ele faz tudo na mente.

Indicador 7: O aluno autista apresenta-se como um desafio aos professores, mas tem potencialidade de aprender desde que a professora perceba suas singularidades

Encontro	Participante	Pré-Indicador
1	K	Foi assim, ah, o aluno X, ah, é difícil, né? É difícil, mas não é impossível.
1	K	porque ele é bem resistente, ele não gosta de perder. Então, assim, no ano passado, eu lembro que sempre na aula de Educação Física, depois o outro professor já trazia pra mim chorando, ó K tó tá aqui.

		Tipo assim, ele ainda não gosta de perder, mas ele precisa aprender que ele vai perder, não, tá?
1	K	Eu queria mandar na aula de Educação Física, entendeu? Ai, muda a brincadeira, senão só vai ser choro. Ai, quando veio o professor novo esse ano, eu falei, ó, o aluno tal, tal, tal, ele tem dificuldade de aceitar quando ele perde, então as brincadeiras, talvez, vai ser preciso, não sei se é certo ou não, mas eu penso que, tá, ele... isso gera nele uma... uma angústia, sabe? O perder, então, ó, daí você decide, acho bom você mudar algumas estratégias, né? Esse professor novo, ele falou, não, então vou pensar alguma coisa ou vou deixar ele mais livre, ah, você ainda não quer participar disso, ok, vou deixar ele brincar com outra coisa, participar de outra coisa, nem sei se isso é certo.
1	K	Eu já percebi, ele sofre, sofre, entendeu? Quando ele perde, não consegue entender porque ele perde, porque...
1	R	Então, assim, ela [a diretora] conversou comigo e falou que ano passado ele estava com uma auxiliar. Só que o que ela queria? Ela queria manter ele à força na sala. E ele não... Ele não fica muito tempo, né?
1	R	Então, ela [prof. auxiliar] falava muito não pra ele, onde ele ficava agressivo. Até que um dia, ela [a diretora] me contou que a professora largou tudo e foi embora. Falou, eu não sou paga pra apanhar. E foi embora, largou.
1	R	E o que ela [a diretora] me instruiu? Evitar falar o não. Se ele não quer ficar na sala, não força. Sai um pouco, vai passear.
1	R	E a gente vai negociando, sabe? Ele, às vezes, fala, aí , prof, eu não quero fazer. Daí, a gente, tá, então vamos lá fora. Daí, a gente vai lá um pouco, joga bolas. Daí, eu vou impondo, assim, uns 10 minutinhos, tá C. Daí, ó, já deu os 10 minutos, vamos pra sala fazer atividade. Ai, ele começa, mas é quantas atividades? É só duas, né? Daí, acabou. E aí, a prefeitura disponibilizou Chromebook. Então, ele adora os joguinhos que tem lá, né? Daí, ele quer fazer muito rápido pra ir jogar. Então, é tudo coisa de ir conversando, né?
2	K	O meu caso agora acho que tem mais ou menos um mês e meio. Ai ele tá no terceiro ano e tá sendo um desafio pra professora, é porque ele veio de Curitiba e ele foi alfabetizado e ele só fala em libras. Então, assim, é uma falha na nossa formação ali. A professora, ela não domina e ele só fala em libras.
2	K	Eu fui ficar na salinha dela [de outra professora], porque hoje faltaram três professoras e estava um caos, não tinha ninguém pra colocar lá pra ela ir participar dessa reunião com os pais. E eu fiquei na salinha dela. Ai foi bem o início da aula. E ela falou, “olha, K, aqui, eu inicio entregando o crachá pra eles, vou chamando, eles vão pegando” e depois me passou lá o que eu tinha que fazer. E ela tem uma aluna autista, severa. E assim, eu fui chamando, fulano, ciclano, e a auxiliar estava do lado dela, e ela estava sentada no chão, batendo, assim, fazendo os barulhos, porque é o jeito como ela se expressa. E eu falei fulana, daí a professora auxiliar que estava com ela falou assim, ela não vai, K. E ela veio. Eu falei, ela não vem? Daí eu falei, igual eu falei o nome completo de todo mundo. “Ela não vai, K” [disse a professora auxiliar]. E ela levantou, entendeu? E ela veio e ela pegou. Então quem disse que ela não vai?

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data: 06/05/2025.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (**X**) **Dissertação** () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autora: Cindy Dalfovo

Orientadora: Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Data de Defesa: 27/02/2025

Título: Percurso Formativo de Professoras: (Des) Construindo Conceitos sobre Autismo

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville (Univille)

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral: (**X**) **Sim** () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.


Assinatura da autora

Joinville, 6 de maio de 2025

Local/Data